



NEIVA MARIA RODRIGUES SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA
FORMAÇÃO DOCENTE: (DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES
DAS GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

LAVRAS - MG

2017

NEIVA MARIA RODRIGUES SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE:
(DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES DAS GRADUANDAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

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 Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Orientador

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).

Silva, Neiva Maria Rodrigues.

Relações de gênero e sexualidades na formação docente:
(des)construção de saberes das graduandas do curso de pedagogia /
Neiva Maria Rodrigues Silva. - 2017.
100 p. : il.

Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2017.
Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Gênero e Sexualidades. 3. Saberes. I.
Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

NEIVA MARIA RODRIGUES SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE:
(DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES DAS GRADUANDAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

***SEXUALITES AND GENDER RELATIONS IN THE TEACHING TRAINING: (DES)
CONSTRUCTING STEREOTYPES OF PEDAGOGY COURSE STUDENTS***

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 Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 11 de outubro de 2017.

Profa. Dra. Lidianete Teixeira Xavier IFSULDEMINAS

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa UFLA

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Orientador

LAVRAS - MG

2017

Ao meu marido, Luis Carlos, pelo apoio e incentivo.

Aos meus filhos Gabriel, Mateus e Emanuel e à minha filha
Maria Eduarda, pela compreensão nos momentos de ausência.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Gabriel, Mateus, Emanuel e à minha filha Maria Eduarda, por compreenderem minha ausência. Em vocês encontrei forças para continuar.

Ao Luís Carlos, pela compreensão, paciência, companheirismo, carinho e incentivo em todos os momentos difíceis.

Ao professor Fábio, meu orientador, pelos saberes compartilhados!

Aos professores e às professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, pelos infinitos saberes.

Ao professor Vanderlei e à professora Lidiane pelas importantes contribuições dadas ao trabalho, pelo carinho e disponibilidade.

Aos colegas professores e professoras do curso de Pedagogia do UNIFOR, pelo auxílio, compreensão e incentivo.

Aos/às estudantes do curso de Pedagogia do UNIFOR, principalmente, àquelas cujas vozes ecoam neste trabalho.

À reitoria do UNIFOR, pelo incentivo e pela viabilidade do Mestrado.

À Chiquinha e à Beth, companheiras do PIBID-UNIFOR, pelo apoio, pelas concessões e por entenderem minha ausência.

Aos amigos e amigas ‘Malandramente’ por compartilhar angústias, ansiedades, mas, sobretudo, pelas muitas risadas.

À Viviane e ao Renan pelas infindáveis conversas durante as viagens. Viagens, estas, que as nuvens acompanhavam.

À Edna pela amizade, pela torcida. Reconhecimento!

À Laila pela cumplicidade, pelo desprendimento, pelo incentivo. Fonte de inspiração! Muitos saberes compartilhados desde a época do ‘Viramundo’.

À Mariele, amiga, companheira, aluna e, neste momento, fez-se professora.

A todos (as) que sempre torceram por mim.

A Deus pela proteção!

RESUMO

Nesta pesquisa objetivou-se problematizar as experiências construídas pelas discentes do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Formiga acerca da temática gênero e sexualidades articuladas à implantação da disciplina Educação e Diversidades na formação inicial das estudantes e futuras docentes. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolveram a participação das graduandas do 3º período do curso de Pedagogia, na elaboração de um diário de bordo que foi utilizado como principal instrumento de registro que constituiu o material empírico na pesquisa quantitativa. O diário de bordo foi um mecanismo fundamental, para que as pessoas envolvidas, inclusive, a pesquisadora, pudessem registrar suas percepções, opiniões, sentimentos em relação às trocas de experiências e discussões durante os encontros diante os temas propostos. As atividades foram desenvolvidas, durante cinco encontros, em uma carga horária da disciplina Educação e Diversidades. Os resultados obtidos foram tratados de forma qualitativa, por meio da metodologia pós-crítica, em especial, inspirados nos estudos das pesquisadoras Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso, nos quais foi possível analisar os registros das discentes e suas narrativas. Espera-se que as problematizações deste trabalho contribuam para a formação de educadoras que, a partir de frequentes questionamentos, vislumbrem possibilidades para uma atuação coerente entre educação e as relações de gênero e sexualidades.

Palavras-chave: Formação docente. Gênero e Sexualidades. Saberes. Possibilidades.

ABSTRACT

The aim of this research was to discuss the experiences built by the students of the Education course at Centro Universitário de Formiga around the gender and sexuality topics linked to the deployment phase of the subjects Education and Diversities at the beginning of the students study. The methodological procedures of this research involved the help of the 3 period of the Education course students whom wrote a logbook that could be used as the main register tool which made up the empirical evidence for the quantitative research. The logbook was a key mechanism to the involved people, especially to the researcher who could register her perceptions, opinions, feelings towards the shared experiences and discussions in the meetings related to the topics. The activities were developed in five meetings included in the hours schedule of the Education and Diversity subjects. The found results were treated in qualitative form through the critical methodology. In particular inspired by the studies of the researchers Dagmar Estermann Meyer and Marlucy Alves Paraíso, which made possible to analyze the students notes and their reports. It is hoped the discussion in this present work can contribute to the teachers, who often have questions, see the possibilities of a coherent performance between Education and the Gender and sexuality connections.

Key words: Teacher formation. Gender and sexuality. Knowledge. Possibilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro Gênero, Sexualidade e Educação - Uma perspectiva pós-estruturalista.....	32
Figura 2 - Tirinha de Maurício de Sousa.....	33
Figura 3 - Tirinha de Laerte.....	36
Figura 4 - Capa do Livro O Fusquinha Cor-de-Rosa.....	40
Figura 5 - Capa do livro Meus dois Pais.....	42
Figura 6 - “Minha vida de João”.....	46
Figura 7 - “Era uma vez outra Maria”.....	48
Figura 8 - Casais Homossexuais.....	57
Figura 9 - Filme Tomboy.....	62
Figura 10 - Personagem Laure/Michael.....	64
Figura 11 - Revelação de que Michael era na verdade Laure.....	65
Figura 12 - Imagens do Video da Riley.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Caminhos metodológicos.....	15
1.2	Diários de bordo como instrumentos de coleta de dados.....	16
1.3	Contexto de estudo.....	19
2	CURRÍCULO EM FOCO: SEXUALIDADES E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	23
2.1	Proposta da criação e implantação da disciplina Educação e Diversidades.....	26
3	(DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES: ENTRE OS DITOS E OS NÃO DITOS DAS DISCENTES.....	29
3.1	Diversidades, diferenças e desigualdades.....	30
3.2	Artefatos culturais.....	38
3.2.1	Meu Fusquinha cor-de-rosa.....	40
3.2.2	Meus dois pais.....	42
3.2.3	“Minha vida de João” e “Era uma vez outra Maria”.....	45
3.2.4	“Sou Maria como tantas outras”.....	53
3.3	Homossexualidade: “Não tenho preconceito, mas não me sinto confortável”.....	57
3.4	Tomboy: “O filme mexeu com meus valores”.....	61
3.5	Brinquedos e brincadeiras: De menino? Ou de menina?.....	68
4	CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS: INDICAÇÃO DE NOVAS EXPERIÊNCIAS QUE ESTÃO POR VIR.....	76
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA - REITOR DO UNIFOR (MG).....	85
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE PARA ADULTOS.....	86
	APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	89
	ANEXO A - FALAS DAS DISCENTES.....	91

1 INTRODUÇÃO

Início este texto e essa caminhada, fazendo uso da primeira pessoa do singular, para registrar um pouco de minha trajetória profissional, os movimentos que me conduziram ao mestrado e as razões pelas quais fui impulsionada a refletir sobre sexualidades¹ e gênero² na formação de professoras e professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Minha memória autoriza afirmar que as minhas vivências como docente começaram ainda criança. As primeiras experiências se deram aos sete anos, idade habitual em que, naqueles tempos, toda criança iniciava a sua vida escolar. Nesse estágio, os números, as letras, as sílabas, as cartilhas, a alfabetização, enfim, ocupavam o cenário da escola e se tornaram objetos de minha ocupação.

As lições vividas na escola se estendiam em casa na condição de estudante e, também, de professora. A contribuição na alfabetização da irmã mais nova consolidou o que já vinha desenhando e desejando como profissão. Consolidado: quando eu crescer, vou ser professora!

O sonho de criança foi tomando forma. A trajetória escolar sempre me conduzia para a docência até a vinda dos cursos de Magistério, Estudos Sociais, Geografia e História. Posteriormente, a especialização em Educação Ambiental e, agora, o Mestrado. Todos esses cursos foram permeados por (des)construção de saberes e de experiências que impulsionaram a busca por novos conhecimentos.

Até então, o mestrado parecia algo distante e ilimitadamente alcançável. No entanto não há como pensar a atuação docente dando a ela um ponto final. Não há como pensar a formação do/a outro/a, sem se pretender a sua própria. A condição de professora de um curso de Pedagogia não me autorizava interrupções. A minha condição de aprendiz também não me permitia rupturas com o aprender. E assim, ele veio. O curso de Mestrado Profissional em

¹ Sexualidades no plural tem uma base e um desenvolvimento, a partir de discussões que perpassam por uma perspectiva que visa envolver mais elementos como prazer, querer, vontades, contextos, desejos, não se restringindo apenas ao sexo como ato. É uma maneira de fomentar discussões e problematizações que atravessam outros conceitos como diferença, resistência, corpo, violência, entre outros. XAVIER FILHA, C. Educação para as sexualidades, para igualdade de gênero e para as diferenças/diversidades: possibilidades pedagógicas. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 277-293.

² Louro (2000) destaca que gênero é uma construção cultural feita sobre diferenças sexuais. Gênero está ligado à constituição social de masculinidades e feminilidades nas relações sociais, culturais e históricas. Para a autora, o conceito de gênero é utilizado para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Nesse sentido, “as identidades de Gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade”. LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000. 111 p.

Educação, na Universidade Federal de Lavras, constituiu-se em uma possibilidade de pesquisar novas temáticas e provocar tantos outros saberes indiscutivelmente decisivos para uma atuação docente mais coerente e mais lúcida.

Em meio a tantas temáticas curiosas e instigantes, a escolha por gênero e sexualidades foi estimulada pela leitura da dissertação de mestrado intitulada *Sexualidades e Relações de Gênero no Cotidiano da Pré-Escola: entre Práticas e Representações de Professoras*, da professora Laila Zorkot³, colega nesta trajetória profissional.

A leitura trouxe inquietações que me fizeram pensar, repensar, questionar, duvidar, refletir, desconfortar. Remeteu-me, ainda, a lembranças do período em que fui professora na Educação Infantil. Práticas, discursos e demais ações todos baseados na reprodução das verdades socialmente construídas. Os jargões “*Esse brinquedo não é de menino*”, “*Menina não joga futebol*”, “*Ajeita esse corpo e anda igual menino*”, “*A sua cor preferida não pode ser azul, pois você é menina*” circulavam costumeiramente na sala de aula e na escola. Não havia outro discurso autorizado.

Embora meu primeiro contato com a temática tenha sido na “Semana da Pedagogia”⁴, evento nomeado “Diversidades e Educação”, promovido pela instituição de Ensino Superior na qual trabalho e, também, motivada pelas lacunas percebidas no currículo do curso de Pedagogia, no qual sou coordenadora e docente, a leitura da dissertação foi fundamental para consolidar a minha escolha.

Palestras tais como “Sexualidade e Cinema”, “Estranhamentos e Sexualidades”, “Gênero e Educação”, “Sexualidades e Educação”, dentre outras, foram ministradas por mestrandos em Educação, da linha de pesquisa Gênero e Diversidades, da Universidade Federal de Lavras (MG), a qual, por sua vez, impulsionadora de muitas buscas. Acertadamente, afirmo a sua total influência sobre outros saberes e investigações pensados para a nossa instituição.

As falas das/os palestrantes, causadoras de dúvidas e estranhamentos, levaram-me a indagar, questionar, pensar e repensar “verdades”. O evento permitiu contato com um discurso contrário ao que me propunha, vivenciava e reproduzia rotineiramente.

³ A professora Mestra Laila Zorkot é docente na instituição onde será realizada a pesquisa. Ela finalizou sua pesquisa, em 2015, no programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras – MG sob a orientação do professor Doutor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

⁴ O evento denominado “Semana da Pedagogia” ocorre, uma vez por ano, geralmente, no mês de outubro, no Centro Universitário de Formiga – MG, com o intuito de provocar debates, trocas de experiências e despertar novos conhecimentos acerca de um novo tema a cada ano.

A leitura do livro *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*⁵, atualmente intitulado “Tecendo...”, possibilitou-me algumas respostas e novas reflexões a respeito de uma temática que passou a ser o centro de meus interesses e ocupações.

O tom provocativo dos temas trabalhados, no citado evento, incitou as primeiras discussões acerca da temática, entre a então coordenação e demais docentes do Curso de Pedagogia, o que levou a ponderações acerca da matriz curricular vigente.

Confesso que, naquele momento e, na condição de professora da disciplina de História e Geografia Instrumental, não tive participação efetiva nas discussões. Julgava a minha contribuição insignificante pela ausência de embasamento teórico.

Transcorridos dois anos, fui convidada pela reitoria, dessa mesma instituição em que sou docente, a assumir a coordenação do curso de Pedagogia, uma vez que já era professora e, também, vice-diretora da escola de Aplicação mantida por esse centro universitário. Convite aceito, vi nessa ocasião a possibilidade de novos saberes, novas experiências, novos desafios, almejando contribuir, de alguma forma, para melhor formação de professoras e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Diante da possibilidade de trazer contribuições, para a formação das/dos discentes do curso de Pedagogia, aliadas à dissertação da professora Laila Zorkot, que teve como objetivo “problematizar as falas das professoras da Educação Infantil da rede pública de uma cidade do Centro-Oeste de Minas Gerais, frente à cultura das sexualidades e gênero” (ZORKOT, 2015, p. 22) e demais leituras que vieram, a partir dos primeiros contatos com o tema, ousei investigar as diversidades. E, assim, inauguro o mestrado e me vejo envolvida com os discursos referentes a Sexualidades e Gênero na Educação.

Ainda, nessa mesma direção, a escolha pelo tema de pesquisa *Relações de Gênero e Sexualidades na formação docente - (Des)construção de saberes das graduandas do curso de Pedagogia* está intimamente ligada a algumas considerações feitas pela professora Laila Zorkot, ao concluir a sua pesquisa, como citadas a seguir:

A marcha que tomou a pesquisa possibilitou ainda que as professoras revelassem carência de saberes e práticas que as instrumentalizassem para os acontecimentos cotidianos, o que por sua vez as fizeram submetidas ao fazer **intuitivo**, a partir da **acha que é certo!** De acordo **com as vivências, com a cultura** (ZORKOT, 2015, p. 135, grifo nosso).

⁵ *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* aprovado pela Secretaria de Educação Continuada – SECAD, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Cultura – MEC em 2009/2010, coordenado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG (RIBEIRO, 2012).

A caminhada da investigação possibilitou ainda confrontar os saberes das professoras com a sua formação, relacionando-os à ausência de debates em seus respectivos cursos, nesse caso o curso de Pedagogia, o que as tornam desprovidas de referencial teórico que fundamente seus dizeres e ações (ZORKOT, 2015, p. 135).

Assim, sem propostas intencionalmente pensadas e um currículo que elege uns e descarta outros conhecimentos, as professoras se apercebem de suas dificuldades, de suas limitações, dos desencontros entre o que sabem e o que precisariam saber para lidar com as sexualidades e relações de gênero (ZORKOT, 2015, p. 135).

Tais considerações apontadas, resultado das percepções advindas da pesquisa da professora Laila, conduziram-me a perguntas quanto à realidade vivenciada na instituição em que trabalho: os/as discentes do curso de Pedagogia têm sido preparadas/os para o trabalho com a temática Sexualidades e Gênero na escola? O currículo do curso tem atendido essa demanda?

Embora tivéssemos avanços significativos, após o evento “Diversidades e Educação”, por meio de um novo pensar e um novo discurso por parte de professores/as, o que resultou, inclusive, em temas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), muito ainda havia por se fazer. Certamente o mestrado me apontaria muitos caminhos, novos argumentos.

Durante as primeiras aulas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (MG), percebia, dia a dia, os desencontros entre o que se pensava a respeito do tema e os debates assumidos pelos/as colegas e professores/as. Restavam-me o silêncio e uma infinidade de indagações.

As aulas da disciplina Escola, Currículo e Diversidade Cultural, sob a responsabilidade da professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro, foram decisivas para a discussão sobre currículos. Os apontamentos de Tomaz Tadeu da Silva e de seu livro *Documentos de Identidade - Uma introdução às Teorias do Currículo* (1999), permitiram-me refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas como professora formadora de professoras e professores e como coordenadora do curso de Pedagogia.

Da mesma forma, a disciplina Interface entre Jogo, Brincadeira, Brinquedo e Educação, ministrada pelo professor Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, fez-me pensar sobre “o brinquedo e as brincadeiras de meninas e de meninos”. Todas as discussões eram, suficientemente, provocativas para questionar o curso de Pedagogia, as ações docentes relacionadas ao tema, os saberes das futuras professoras e a possibilidade de outros movimentos impulsionadores de novas atuações.

A participação, ainda que abreviada no grupo de estudos do FESEX⁶ (Grupo de Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente), instigava-me a perguntar: Qual a concepção de gênero e sexualidades alicerça a formação docente? Quais as (im)possibilidades geradas ao incluir as questões de gênero e sexualidades no currículo do curso de Pedagogia? Quais os saberes acerca da temática gênero e sexualidades trazem as /os discentes do curso de Pedagogia?

Assim, o interesse pelo tema aqui proposto originou-se, a partir de inquietações da professora formadora de docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora do curso de Pedagogia, ao perceber a lacuna de discussões dessa natureza no currículo do curso e as repercussões dessa ausência nas ações das futuras docentes.

O cenário me fez pensar as possibilidades, o campo, os sujeitos da pesquisa e o produto gerado, a partir da investigação, a saber, a implantação da disciplina Educação e Diversidades, na formação inicial das graduandas de Pedagogia, mais precisamente no terceiro período do curso.

Vale esclarecer que os sujeitos da pesquisa são estudantes pertencentes ao gênero feminino, o que justifica fazer menção a “elas”. Ressalto, ainda, que a professora responsável pela disciplina foi a própria pesquisadora.

Por meio do exposto e alinhado aos objetivos que fundamentam a pesquisa, indago: como se constituem os saberes das graduandas, a partir de discursos referentes à temática gênero e sexualidades, durante as discussões para implantação da disciplina Educação e Diversidades?

Assim, problematizar as experiências construídas pelas discentes acerca da temática gênero e sexualidades, com vista a ressignificar saberes e dar materialidade à disciplina de Educação e Diversidades, na formação inicial das futuras docentes, tornou-se o objetivo da pesquisa que pretendeu ainda: discutir a temática gênero e sexualidades no processo formativo das discentes do curso de Pedagogia; problematizar os discursos e os processos pelos quais graduandas (des)constróem concepções de gênero e sexualidades; mapear as

⁶ O FESEX tem como objetivo promover reflexões teóricas sobre as temáticas Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero tendo os referenciais sócio-históricos e pós-estruturalistas como referentes. Tem como interesse produzir conhecimentos, no âmbito das interfaces entre Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero, enfocando a constituição dos sujeitos sócio-históricos no processo social e educativo com ênfase na atuação docente, bem como atuar no ensino, pesquisa e extensão. O FESEX encontra-se registrado desde o ano de 2009 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

representações/saberes trazidos pelas discentes acerca da temática gênero e sexualidades e (des)construir saberes, ressignificando os discursos por meio das discussões acerca do tema.

Diante dos objetivos elencados, apresento os/as autores/as que deram os direcionamentos à pesquisa, a saber, Guacira Lopes Louro (1997), Cláudia Maria Ribeiro (2012), Constantina Xavier Filha (2015), Daniela Finco (2003), Anderson Ferrari e Roney Polata de Castro (2013), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Dagmar Meyer e Marluce Alves Paraíso (2012), Roney Polato de Castro (2014), Maria Berenice Dias (2017), dentre tantas/os outras/os que sustentam discussões sobre as questões de gênero e sexualidades na educação

No capítulo a seguir, apresento de forma detalhada os caminhos percorridos nesta pesquisa.

1.1 Caminhos metodológicos

Provocações, dúvidas, angústias, aprendizados, prazeres, desprazeres, e inquietações. Diante dos desafios da pesquisa, as (in)certezas a serem trilhadas. Para dar seguimento à pesquisa, um dos caminhos é escolher a metodologia de pesquisa.

Dagmar Meyer e Marluce Paraíso (2012), na obra *Metodologias de Pesquisa Pós-críticas em Educação*, argumentam que uma metodologia de pesquisa se refere a um “como fazer”, caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a realizar. Trata-se de uma condução da pesquisa “de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Viver a experiência da pesquisa foi algo muito novo para mim. Foi necessário recorrer à leitura de obras de estudiosos/as, para descobrir o quê fazer, como fazer e, por fim, concordar com o pesquisador Roney Polato de Castro que afirma:

Viver a experiência na pesquisa. Para cada um/a que pesquisa há uma experiência, que se constitui, se modifica, se transforma no processo de pesquisar e que também constitui, modifica e transforma os sujeitos na pesquisa (CASTRO, 2014, p. 28).

Era necessário, então, decidir qual metodologia seria usada. As autoras Dagmar Meyer e Marluce Paraíso (2012) afirmam que metodologia pode ser entendida como:

[...] certo modo de perguntar, de interrogar, de formar questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição de análise (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Dessa forma, o percurso metodológico foi norteado por um levantamento bibliográfico de pesquisadoras/es que se ocupam em estudar sexualidades e gênero na educação. Aliado a esse procedimento, a pesquisa de campo de natureza qualitativa e descritiva foi desenvolvida com as discentes do 3º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Formiga, por meio dos instrumentos de coleta de dados, a saber, o diário de bordo e narrativas produzidos durante as discussões.

A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema, tal como apontado por Antônio Joaquim Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa de campo também foi a metodologia selecionada, para consolidar os propósitos deste trabalho junto aos sujeitos de pesquisa mencionados, com vista a elucidar os saberes construídos, ao longo de suas experiências e propor ressignificações capazes de contribuir para a implementação da disciplina “Educação e Diversidades”.

Para Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2010), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, realiza-se coleta de dados junto aos sujeitos de pesquisa.

Assim, o instrumento de coleta de dados selecionado, para registrar e problematizar os dizeres das discentes, foi o diário de bordo e as narrativas produzidas durante cinco encontros planejados, para o trabalho com o tema, a partir de distintos artefatos culturais. As narrativas surgidas e o diário foram utilizados como principal instrumento de registro do material empírico. Como pesquisadora, também, fiz uso do diário de bordo para registro de observações, percepções e vivências experimentadas durante as práticas sugeridas.

1.2 Diários de bordo como instrumentos de coleta de dados

Por se tratar de saberes relacionados às sexualidades e gênero, penso que a escolha do diário de bordo resguardaria mais efetivamente as discentes viabilizando a sua participação, uma vez que, para a realização da pesquisa, torna-se imperativa a manifestação de suas concepções, suas crenças e seus valores.

Tomando como direcionamento alguns trabalhos que se referem à formação docente produzidos, a partir dos diários de bordo como mecanismo de coleta, optei por esse instrumento, ao perceber que as pesquisas buscavam aspectos subjetivos e singularidades dos sujeitos, ao evidenciar o dinamismo interno das situações, geralmente, inacessível ao observador externo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao buscar teorizações a respeito, Roney Polato de Castro (2014, p. 97) esclarece que o “diário seria uma espécie de ‘agenda’, geralmente de caráter íntimo, no qual se registra uma narrativa diária, ou pelo menos periódica de experiências pessoais, pensamentos e sentimentos”.

Na mesma direção, para Francisco Cordeiro Alves (2004, p. 225), o diário é “um documento pessoal que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo”, o que permite melhor efetividade para captar sentimentos e pensamentos mais íntimos de quem escreve.

Nesse sentido, a escolha do diário de bordo como instrumento de coleta de dados justifica-se pelo fato de se constituir como um meio que possibilite liberdade e espontaneidade, para considerações e manifestações das pessoas envolvidas na pesquisa, o que torna possível registrar os caminhos percorridos, a partir dos artefatos selecionados para tal, a saber, textos, imagens, debates, documentários e filmes.

Ao propor a pesquisa às discentes, já no primeiro encontro, os diários foram entregues, seguidos de orientações quanto à sua utilização. Foi possível perceber certo conforto por parte de algumas estudantes, por compreenderem que o diário de bordo resguardaria seus sentimentos e narrativas, tornando-se, dessa forma, um documento sigiloso. Portanto as formas de identificação apontadas com a letra D (discente), seguidas de um número, justificam o caráter confidencial das narrativas.

No tocante ao registro escrito, Lilian Sipoli Cañete esclarece que ele “pode ajudar a compreender o modo como cada sujeito vai se construindo”, permitindo “entender o processo de transformação/permanência particular de cada um”, além de se perceber “como atores/autores de si próprios e de seus processos profissionais” (CAÑETE, 2010, p. 50).

Diante da afirmativa da autora, trago, a seguir, algumas falas das discentes sobre a escrita do diário e como ele se constituiu como um instrumento que possibilitou a livre expressão, as reflexões livres e a oportunidade para um registro espontâneo e subjetivo.

D12 - *“Foi muito interessante a escrita no diário, pois podia expor meus pensamentos e sentimentos sem que todas as minha colegas soubessem como penso”.*

D18 - *“No diário escrevi coisas que eu não falaria pra ninguém, por se tratar de um assunto muito polêmico. Como sabia que apenas a professora iria ler, tomei coragem e escrevi”.*

D20 - *“Não gosto de escrever. Por isso, tive dificuldade para escrita no diário. Confesso que ficava com preguiça. Escrevi o básico, mesmo porque era livre, não era obrigado escrever determinado número de linhas”.*

D9 - *“Foi uma experiência diferente escrever em um diário. Mas como se tratava de um assunto muito difícil, gênero e sexualidade, escrevi pouco. É um assunto que não tenho muito conhecimento. Nunca tinha lido nada a respeito. Então dar opiniões sobre algo que você não conhece, é difícil”.*

D10 - *“Foi muito legal escrever no diário, pois me fez pensar e refletir sobre assuntos tão importantes e que nós deixamos passar. Ao escrever, pude refletir sobre minha conduta como estudante de Pedagogia, futura professora e na sociedade”.*

D1 - *“Gostei de escrever no diário, mas o que escrevi não tenho nenhum problema em falar abertamente para as pessoas. Sou firme naquilo que penso, pois meus conhecimentos são sustentados pela palavra de Deus. Muitas coisas que foram abordadas vão contra meus princípios, mas respeito”.*

A escrita nos diários em articulação com as atividades propostas para esse fim, nas aulas da disciplina Educação e Diversidades, foi um processo que envolveu as discentes em formação “no exercício de um pensamento reflexivo sobre si mesmas e sobre suas vivências” (CASTRO, 2014, p. 108).

No entanto Roney Polato de Castro (2014, p. 102) complementa que “a experiência narrativa não é garantia de que os sujeitos modifiquem suas práticas e seus modos de pensar, sentir, agir. A garantia é a possibilidade de reflexão, de ler-se a si mesmo”.

Posto isso, considera-se que a escrita nos diários vai além de simples relatos de acontecimentos. Mais do que isso, ele se constitui como espaço de manifestação de subjetividades. Além das impressões/percepções específicas sobre a temática proposta, os relatos assumidos pelas discentes revelam suas dificuldades e ou facilidades em fazer uso desse instrumento.

A dinâmica da proposta fez necessário que as narrativas fossem registradas no diário a cada encontro e recolhido logo após a sua ocorrência. Ao final dos encontros, permitiam-se

momentos de reflexão e redação, a fim de que as discussões fossem lembradas mais precisamente.

Durante o caminhar das atividades, não passaram despercebidos, ao meu olhar de pesquisadora, diferentes tipos de comportamentos por parte das discentes. A escrita de algumas revelava cumprimento de protocolo, outras, uma escrita sucinta. Algumas deixaram claro seu posicionamento e foram objetivas e precisas, ao narrarem sentimentos, sensações, opiniões. Tantas outras escreveram laudas inteiras, mas apenas com narrativas das discussões, resumos dos textos discutidos, dos documentários e filmes. Questiono se a conduta manifesta por essas últimas não seria uma forma de ocultar o pensamento. Estariam elas se calando quanto aos saberes? Negando “verdades”? Recusando revelações a respeito de si?

Para Roney Polato de Castro (2014, p. 104),

[...] a narrativa nos diários pode funcionar como um dos elementos que constituem uma ‘consciência jurídica’, na qual a relação da pessoa consigo mesma tem a forma do julgar-se como se o ‘sujeito de reflexão’ tivesse um critério ou padrão, imposto ou construído, que lhe permitisse avaliar o que vê quando se volta para si mesmo, ou seja, criticar e prestar conta de si mesmo.

Ao realizar a leitura dos diários, que acontecia logo após cada encontro proposto, vislumbrei diversas possibilidades e discussões para o estudo. As experiências, opiniões, sensações relatadas e as leituras de pesquisas de autores/as que tratam o tema Sexualidades, Gênero e Formação docente foram me impulsionando a mapear com mais exatidão as lacunas na formação das discentes do curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que a seleção das narrativas para análise teve caráter subjetivo, o que apontou para uma escolha criteriosa. Tal escolha buscou atender aos objetivos da pesquisa, aos meus saberes como pesquisadora e à relevância e consistência dos dados para a efetivação do estudo pretendido.

Assim, a análise dos diários teve a intenção de promover um diálogo entre os relatos das discentes e as discussões promovidas com as teorizações de estudiosos/as do assunto, em uma dinâmica que propôs articulação de saberes de todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa.

1.3 Contexto de estudo

A pesquisa foi realizada com as discentes do 3º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Formiga-MG. Em consonância com suas funções de ensino, pesquisa e extensão, o Centro Universitário inspira-se nos princípios e fins da educação nacional, tem por missão: *contribuir para o desenvolvimento regional, por meio das relações com o saber,*

formando cidadãos e cidadãs éticos/as e de competências múltiplas, gerando soluções criativas, fomentando a pesquisa e o desenvolvimento, interrelacionando-se com a comunidade, promovendo o crescimento e a melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual se insere.

A história da Instituição teve início em 22 de janeiro de 1963, quando foi publicada a Lei nº 2.819 que autorizou a criação da Fundação Universidade do Oeste de Minas, a qual veio a ser instituída pelo Decreto Estadual nº 8.659, de 3 de setembro de 1965 e, por escritura pública, lavrada pelo Tabelião do 3º ofício, em 4 de junho de 1965.

O Centro Universitário foi credenciado, por meio do Decreto Estadual de 4 de agosto de 2004, publicado em 5 de agosto de 2004. O Recredenciamento do Centro Universitário ocorreu pelo Decreto Estadual publicado em 15 de dezembro de 2006. Em 2009, o Centro Universitário migrou para o Conselho Federal de Educação.

Hoje são oferecidos 23 cursos de graduação à população local e cidades da região. Dentre esses cursos, encontra-se o de Pedagogia Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O curso justifica-se, principalmente, pela premente necessidade de atender às exigências da Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei de Diretrizes e bases da Educação) 9394/96 que dispõem sobre a necessidade de formação, em nível superior, de todos os professores que vão atuar na Educação Básica.

O Curso de Pedagogia, desafiado pelas questões educativas e sociais, propõe a formação de professoras/es para atuarem na docência da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade normal, na gestão e demais áreas nas quais sejam solicitados conhecimentos que evidenciem um viés pedagógico.

Por meio de uma trajetória de formação de caráter crítico, reflexivo e transformador sobre as práticas pedagógicas, objetiva-se para o/a egresso/a ao curso de Pedagogia ampliar os saberes sobre a escola como instituição complexa e formadora que se ocupa em subsidiar o pleno exercício da cidadania e as dimensões cognitiva, pessoal, social em constante alinhamento com as diversidades e individualidades.

Ainda nesse sentido, a fim de ampliar a visão do/a profissional pedagogo/a com ênfase na demanda e realidade da gestão e organização do sistema escolar, o curso propõe atuação e participação dos/as discentes em organização e gestão de projetos de pesquisa em educação, organização e gestão do funcionamento do sistema da instituição escolar, além de planejamento, coordenação, execução e avaliação de projetos.

Dessa forma, ressalta-se a formação do/a educador/a de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de princípios que autorizam o exercício do

Magistério de modo a desenvolver capacidades para identificar problemas socioculturais e educativos e que visam a acolher as diferenças e superar a exclusão social

Por fim, a/o licenciada/o em Pedagogia deverá se identificar com um contínuo espírito de pesquisador/a e de uma visão crítica da realidade social e educacional, engajando sua ação profissional numa constante integração reflexiva da teoria e prática, para uma compreensão ampla e consistente do fenômeno da Educação, a fim de desenvolver sua práxis pedagógica com autonomia e comprometimento com novas formas de construção de vida social emancipadas em diferentes âmbitos e especialidade pedagógicos educacionais nos diversos segmentos sociais.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, o objetivo do curso de Pedagogia *é formar profissionais capacitados a exercerem as funções do Magistério na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (curso Magistério) com fundamentação teórica e prática, para atuarem no ensino e na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, amparados por meio de ações pedagógicas autônomas que problematizam e vislumbram soluções para as distintas realidades vivenciadas no cotidiano escolar e educativo.*

A modalidade do curso é presencial com duração de 4 anos (8 períodos), e as aulas são ministradas no período noturno. Atualmente, totalizam 134 o número de discentes do curso de Pedagogia, a saber, 131 mulheres e 3 homens.

Afirmo que o campo de estudo selecionado para a investigação se justifica pela familiaridade, proximidade e ao livre acesso que tenho, o que poderá resultar em trocas positivas entre pesquisadora e pesquisadas, conforme afirmado por Boni e Quaresma (2005, p. 76):

Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar.

Escolhido o contexto de estudo, a proposta da pesquisa foi apresentada ao reitor da instituição e foi, prontamente, atendida. Da mesma forma, o consentimento das 35 estudantes do terceiro período foi determinante, para os primeiros movimentos que, gradativamente, materializariam a implementação da disciplina “Educação e Diversidades”, proposta para este momento do curso.

Nessa mesma direção, um dos temas pertencentes ao conteúdo programático, “Gênero e Educação”, viabilizou as discussões a que me propus na pesquisa, possibilitando investigá-lo tal como pensado.

Detalho, a partir de então, o caminhar das ações que foram, pouco a pouco, constituindo-se na disciplina supracitada.

2 CURRÍCULO EM FOCO: SEXUALIDADES E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A investigação nos leva a repensar os cursos de Pedagogia, a partir do olhar de pesquisadoras e pesquisadores que fazem referências ao processo formativo de docentes e sua articulação com os currículos que sustentam essa formação.

Sobre os saberes que transitam a sala de aula e todo o espaço acadêmico, Ana Maria Colling (2009) afirma que a escola, na sua relação com o currículo e sociedade, compromete-se com a construção das identidades pessoais, sociais e culturais e se vê na condição de protagonista para dar conta da diversidade existente e dos efeitos cada vez mais impactantes desses processos no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Ana Maria Faccioli de Camargo (2012) considera que, embora a formação docente perpassa por constantes avanços ancorados nos estudos das disciplinas de antropologia, sociologia, entre outros, são morosas ainda as ações capazes de movimentar o ambiente escolar para outros pensares.

Os pesquisadores Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2013) são incisivos ao afirmar que os currículos universitários conservam uma tendência a privilegiar determinados saberes mais “legítimos”, mais “científicos”, que seriam a base de sustentação para pensar as práticas pedagógicas. Entende-se, então, que os currículos são seletivos. Determinados temas e disciplinas são eleitos com maior ou menor importância.

Os apontamentos citados conduzem a repensarmos o fazer pedagógico, bem como as práticas e discursos fomentados a partir do currículo, assim definido por Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A noção de currículo, desde a origem da aplicação desse termo à educação escolar, está associada às ideias de controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades, segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina (CAMARGO, 2012). A autora ainda complementa que “a ideia do currículo é antiga e na modernidade é entendida como uma forma de enquadrar a escola dentro de determinado padrão de conhecimento a ser transmitido” (CAMARGO, 2012, p. 114).

O estudo em torno da discussão do currículo nos solicita a repensar o currículo, retomando as bases conceituais que o fundamentaram, abordando as distintas vertentes assumidas historicamente.

“Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e jovens nas escolas” (CAMARGO, 2012, p. 115). Esse modelo impõe a dinâmica de ensinar e aprender a forma de agir assumida por professoras, professores e estudantes. Os/as primeiros/as, na condição de transmissoras/es, e os/as demais, como receptoras/es de conhecimento. Para tanto, “a concepção de currículo na teoria tradicional é racionalista e se ocupa, fundamentalmente, com o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, objetivos” (CAMARGO, 2012, p. 115).

Outra concepção é defendida pelas teorias críticas que, em termos curriculares, retirou a tranquilidade epistemológica do currículo ao discutir a questão “do que ensinar” e “quais conteúdos” devem integrá-lo. Tomaz Tadeu da Silva colabora com essa discussão, ao afirmar que:

[...] a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum de vida social. Por outro lado, os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 1999, p. 54).

Essa teoria nos leva a refletir sobre a realidade (im)posta, questiona a ausência de liberdade e oportunidade de participar/discutir dos sujeitos envolvidos, recusando, assim, o tecnicismo adotado pela vertente tradicional. De acordo com Silva (1999, p. 30), “para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

Ainda, na discussão sobre o currículo, a terceira concepção corresponde às teorias pós-críticas. “As ideias e concepções que norteiam essa tendência, ao se pensar na construção do currículo, remetem à metáfora do rizoma, que é uma miríade de pequenas raízes emaranhadas que entrelaçam e engalfinham” (CAMARGO, 2012, p. 117), rejeitando a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária.

Posto isso, torna-se inviável e, portanto impraticável, pensar o currículo simplesmente, por meio de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas

como as de aprendizagem e desenvolvimento ou, ainda, de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.

Como essa concepção curricular permeia as questões das sexualidades, gênero na formação docente é relevante destacar falas de professoras a respeito da abordagem dessa temática no currículo dos cursos de Pedagogia⁷. Em narrativas das professoras citadas na dissertação “Sexualidades e Relações de Gênero no Cotidiano da Pré-escola: Entre Práticas e Representações de Professoras” (ZORKOT, 2015, p. 121), afirma-se a ausência da temática gênero e sexualidades nos currículos de formação, a saber:

[...] Não lembro de ver esse tema no meu curso de graduação.

Na minha formação muito pouco, foi uma pincelada mesmo. Eu não lembro de ter algum conteúdo, uma matéria que a gente aprofundasse melhor esse tema [...].

E faz falta porque a gente não sabe como trabalhar, a gente sente insegura para trabalhar [...].

Esses discursos nos levam a pensar sobre a questão em estudo, na qual os saberes relacionados à temática sexualidades e gênero parecem ocupar um lugar de silenciamento e/ou negação, apesar de estarem constantemente nas falas das graduandas e dos graduandos (FERRARI; CASTRO, 2013), legitimando a afirmação de que os currículos dos cursos de Pedagogia são espaços de reprodução social, cultural e histórica. Assim, é possível perceber as lacunas nos currículos dos cursos de formação docente sobre sexualidades e gênero.

Ana Maria Faccioli de Camargo (2012, p. 115) corrobora com essas constatações, ao afirmar que, “ao eleger determinados conteúdos e não outros, o educador está priorizando um conhecimento em detrimento de outro, não havendo, portanto, neutralidade no currículo”.

Nessa perspectiva, Deborah Britzman⁸ (apud FERRARI; CASTRO, 2013) considera que as práticas de formação docente podem representar possibilidades de ampliação do repertório de análises e debates em torno das questões de sexualidades e gênero, traduzindo-se em uma oportunidade de abalar certezas prontamente construídas, revisar os próprios valores, colocá-los sob suspeita e repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, propusemo-nos a criar e implantar uma disciplina que abordasse essa discussão no currículo do curso de Pedagogia na tentativa de amenizar essas lacunas de formação.

⁷ Refiro-me a cursos, porque, nesse caso, a pesquisa da professora Laila Zorkot envolveu egressas de cursos de Pedagogia de variadas instituições de ensino.

⁸ BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-112.

2.1 Proposta da criação e implantação da disciplina Educação e Diversidades

A condição de coordenadora do curso de Pedagogia me levou a retomar as discussões em torno da criação de uma disciplina no curso que contemplasse as teorias que versavam sobre Sexualidades e Gênero.

Levou-se em consideração, também, que os cursos de Pedagogia no Brasil devem atender à resolução número 1 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação/licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), em que dispõe sobre o exercício da docência:

§ 1º Compreender-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construindo em relações sociais, etnicorraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de a socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões do mundo (BRASIL, 2006).

O mesmo documento salienta em seu artigo 5º que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, etnicorraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006).

O artigo 6º, no inciso I, dispõe como deve ser a estrutura do curso de Pedagogia e sugere a criação de um núcleo de estudos básicos para atender estudos referentes à diversidade e à multiculturalidade da sociedade brasileira:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, para que sejam acatadas as proposições pelas diretrizes, é mister que estudos sobre as diversidades e a pluralidade cultural sejam autorizados e, portanto dinamizados, a partir de reflexões que trariam à tona temáticas de urgência social.

Considerando, também, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 20015, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, em seu artigo 13, parágrafo 2º, dispõe:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Aliados à temática relacionada às diversidades, as diretrizes devem contemplar um currículo interdisciplinar que possibilite um alinhamento com as metodologias e fundamentos das distintas áreas de conhecimento.

Em face do exposto, a pauta foi amplamente discutida em reunião junto ao NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso. Inicialmente, a proposta era que a disciplina tratasse, especificamente, da temática e que fosse denominada “Sexualidades e Gênero na Educação”.

Após algumas ponderações, os membros do NDE consideraram mais pertinente criar uma disciplina que, além de atender essa diversidade específica, atendesse, também, a outras com a mesma relevância e, indiscutivelmente, necessárias para a consolidação de um curso que pretende formar professores/as. Dessa forma, ficou definido que a disciplina seria intitulada “***Diversidades e Educação***”.

A partir dos trâmites comuns a quaisquer novos encaminhamentos às instituições educacionais, a disciplina já é parte da Matriz Curricular do Curso, obrigatória no 3º período com carga horária de 60 horas semanais, atendendo a ementa: *Conceitos de diversidade e diferença; Relações entre a pluralidade de sujeitos e culturas e a Educação; As igualdades e desigualdades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, idade, etnia e sexo no contexto educacional; O enfrentamento da diversidade cultural na escola: preconceitos, estereótipos e segregação; Processos de inclusão e exclusão social e institucional das pessoas diferentes; A escola como espaço de construção das relações interculturais e*

desconstrução de discursos socialmente produzidos acerca das diferenças/diversidades e estratégias pedagógicas frente às diversidades.

Ao ser aprovada em todas as instâncias pelas quais, obrigatoriamente, deveria passar, ficou decidido que a disciplina teria início no ano letivo seguinte, o que me levou a definir junto ao professor e orientador Fábio, realizar a parte prática da pesquisa na turma em que seria implantada a nova disciplina.

Como professora da referida disciplina que teve seu início no primeiro semestre de 2017, propus situações que possibilitassem às discentes “exercitar o pensamento diante de situações cotidianas para as quais não há uma única resposta” (CASTRO, 2014, p. 18).

Roney Polato de Castro, ainda, confirma que:

[...] as aulas podem ajudar a pensar e sentir o que ainda não foi possível pensar e sentir. Nessa experiência as estudantes podem encontrar com suas próprias fragilidades, vulnerabilidades e ignorâncias, sua própria impotência, o que escapa ao que sabem, ao que podem, às suas vontades (CASTRO, 2014, p. 20).

Dessa forma, afasto-me da ideia de que o processo de formação docente é definitivo e garantidor de uma/um profissional completo/a capaz de dar conta de todos os problemas educacionais. Pensando assim, “Diversidades e Educação” foi um convite à produção de narrativas, reflexões, dúvidas e indagações. Movimentos possíveis o bastante para gerar entendimentos e (des)construir verdades.

3 (DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES: ENTRE OS DITOS E OS NÃO DITOS DAS DISCENTES

CONFISSÃO

Que esta minha paz e este meu amado
 silêncio
 Não iludam a ninguém
 Não é a paz de uma cidade
 bombardeada e deserta
 Nem tampouco a paz compulsória dos
 cemitérios
 Acho-me relativamente feliz
 Porque nada de exterior me
 acontece...

Mas,
 Em mim, na minha alma,
 Pressinto que vou ter um terremoto!
 (Mário Quintana)

Mário Quintana é inspirador nesse momento em que o silêncio autoriza a voz a qual, por sua vez, antes ofuscada pela ilusão das certezas, das verdades, das convicções, é autorizada a se desassossegar e provocar ruídos impedidos. A partir daí, terremoto!

Eis que apresento a voz das discentes. Em um movimento que supõe desnaturalizar verdades e (des)construir saberes, as estudantes reelaboram padrões acerca da temática gênero e sexualidades, permitindo a produção de novos saberes, de novas possibilidades. Confissões!

Nesse contexto, o primeiro contato com a turma e a exposição da proposta aconteceram na própria sala de aula do 3º período de Pedagogia. No dia, todas estavam presentes. Antes da apresentação do projeto, narrei às estudantes a trajetória que fez intencionalmente professores/as à inserção da disciplina “Educação e Diversidades” na matriz curricular do curso. Os objetivos e a ementa pretendida, também, foram expostos às discentes.

Ao expor os temas que seriam tratados, não me fugiram à percepção olhares atentos que indicavam curiosidade e aceitação pela proposta e, ao mesmo tempo, outras manifestações que denunciavam um estranhamento pelo desconhecido. Por acreditar que essas manifestações também constituem o processo investigativo, não poderia ignorá-las, nem tampouco ter a pretensão de argumentar acertadamente acerca dos sentidos que a proposta produziu nas estudantes.

Não fugiu à percepção, ainda, de que as estudantes manifestaram contentamento por terem suas falas em uma pesquisa e por participarem de um estudo de cunho científico.

Inicialmente, propus às discentes que nossos encontros específicos, para as discussões referentes à pesquisa, acontecessem durante 5 semanas, no horário de aula da disciplina “Educação e Diversidades”, no dia que tínhamos aulas geminadas. Deixei claro que os temas a serem abordados constituíam parte do conteúdo programático da disciplina e que, dessa forma, não ficariam em prejuízo em termos de conteúdo.

Embora tivesse um cronograma já desenhado, vi a necessidade de alterá-lo, uma vez que cinco encontros não foram suficientes para abordar os temas selecionados para o estudo. Foram necessários tantos outros para darmos conta das discussões e posterior registro nos diários de bordo.

E seguem os encontros, os relatos, as narrativas que se configuram como os primeiros passos em direção à materialização das intenções deste trabalho.

3.1 Diversidades, diferenças e desigualdades

A primeira atividade proposta foi realizada com a intenção de resgatar os conhecimentos trazidos pelas discentes acerca de conceitos tais como: diversidades, diferença e desigualdades.

Para tanto, a turma foi dividida em pequenos grupos, ficando cada um deles responsável pela definição de um dos conceitos determinados para o trabalho. A demanda sugerida foi que utilizassem imagens para as referidas definições. Os grupos foram muito criativos ao apresentarem seus conceitos. Fizeram uso de cartazes, vídeos, fotos e desenhos.

Durante as apresentações, foi possível perceber o desconforto gerado em algumas discentes por precisarem abordar temas como famílias homoafetivas. O termo foi substituído por uma das discentes, por ‘famílias não convencionais’ e, quando questionada sobre a nomenclatura utilizada, a estudante envergonhada admite “*Tenho vergonha de falar dessas coisas*”.

Na mesma linha de raciocínio, ao buscar expor as diversidades que estavam apresentadas, por meio de fotos em um cartaz, outro grupo enalteceu a diversidade religiosa, de raça, social, dentre outras.

Ao final das apresentações, uma colega questionou uma foto que trazia a imagem de casais homoafetivos. Entre olhares e risos envergonhados, uma das discentes afirmou que se tratava da diversidade sexual. A resposta pareceu ser suficiente. Silêncio!

O mesmo silêncio foi percebido diante de outras falas e apresentações. Gradativamente, as “vozes” emudecidas abriram espaço para discutir concepções instituídas

como verdades a respeito das sexualidades e gênero. A partir de então, outras verdades, outras possibilidades, outras formas de pensar.

O cenário era de estranhamento. E de questionamentos: “É sobre isso que vamos discutir?” “Minhas concepções são diferentes, como aceitar essas ‘novas’ verdades?” “Nós, como professoras, teremos que trabalhar essas questões com nossos alunos?”

Questionamentos, certezas, incertezas, verdades, estranhamentos, inseguranças, construções, desconstruções, descobertas, medo. Afirmando que já no primeiro encontro são múltiplas as palavras, para descrever minhas percepções, quanto às graduandas. Abordagens nos corredores da faculdade! Timidez para expor junto às colegas.

Para esse encontro, solicitei que fosse lido previamente o texto “Gênero, sexualidade e poder, diferenças e desigualdades: Afinal quem é diferente?”, escrito pela autora Guacira Lopes Louro no livro (1997) “Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista”.

Ao realizar o debate sobre o texto, percebi a dificuldade manifestada pelas discentes tal como afirmado por D13: “Eu não consegui assimilar quase nada desse texto. Muito difícil para meu entendimento. Muitas palavras novas. Conceitos novos.”

D20 ainda complementa: *“Não entendi quase nada. Para que pudesse entender esse texto teria que ter conhecimento de muitas outras coisas primeiro. Por exemplo, o que são Estudos Feministas? Identidades de gênero? Identidades sexuais? Tudo isso é novo pra mim.”*

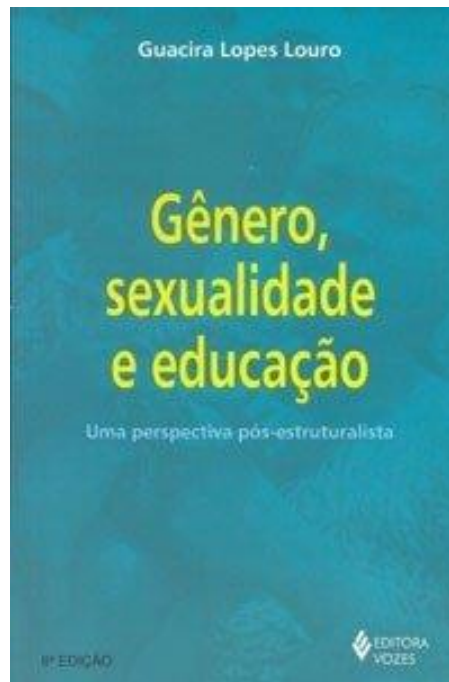
Chama atenção, ainda, a fala da D1: *“De repente, era esse o objetivo da Neiva: indicar um texto que sabia que teríamos dificuldade pelo fato de que teríamos de ter alguns conhecimentos prévios e não temos esses conhecimentos e assim iria aguçar nossa curiosidade”.*

Realmente, até esse momento não havia trabalhado nenhum conceito de palavras ou expressões que seriam abordadas durante a pesquisa. A propósito, não tinha a pretensão de trazer conceitos prontos, uma vez que o objetivo era justamente descobrir os saberes trazidos pelas discentes.

Embora o texto tivesse um nível de complexidade para as graduandas, ele se mostrava instigante, como afirmado por D1, quando, em sua fala, afirmou que o objetivo da professora poderia ser “aguçar nossa curiosidade”.

Ao escolher o texto, considerei alguns fatores, a começar pela autora, Guacira Lopes Louro, ícone nas discussões da temática proposta na pesquisa; não poderia deixar de prestar a sua contribuição para o trabalho, dado o seu vasto aporte teórico disponível para tantos/as outros/as estudiosos/as.

Figura 1 - Capa do Livro *Gênero, Sexualidade e Educação - Uma perspectiva pós-estruturalista*.



Fonte: Louro (2017).

O livro “Gênero, sexualidade e educação-uma perspectiva pós-estruturalista” trouxe uma das questões discutidas na pesquisa. O texto “*Gênero, sexualidade e poder, diferenças e desigualdades: Afinal quem é diferente?*” foi selecionado por abordar relações de poder, diferenças e desigualdades.

No tocante à questão do poder, Guacira Lopes Louro (1997, p. 42) afirma em seu texto que “a leitura de Michael Foucault⁹ por estudiosas/os das relações de gênero resultou em

⁹ O filósofo francês Michel Foucault nasceu em Poitiers, no dia 15 de outubro de 1926 e faleceu em Paris, no dia 25 de julho de 1984. Foucault recebeu grande influência dos modernistas Nietzsche, Heidegger e Kant. Foi um importante filósofo e professor da cátedra de História no Collège de France de 1970 até 1984. Grande parte do seu trabalho foi no sentido de desenvolver uma arqueologia do saber, mas também se ocupou da análise do discurso e da experiência literária. A partir da arqueologia do saber houve um desdobramento para o estudo das relações de poder. BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: uma análise do poder. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 56-75, jan./jun. 2013.

novos debates e, de um modo especial, trouxe contribuições para as discussões sobre as relações de poder”.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 91), em seu livro “Teoria Cultural e educação- Um vocabulário crítico”, traz os seguintes conceitos de poder:

Conceito central na Sociologia Crítica e da Educação e na Teoria Educacional Crítica, é concebido de forma diferente nas diferentes perspectivas críticas. Na teorização neomarxista, o poder na sociedade capitalista, está centralizado nas instituições do Estado, tendo um status derivado relativamente às relações sociais de produção. Na teorização de Pierre Bourdieu, o poder está relacionado à luta pelas diversas modalidades de capital (econômico, social, cultural) nos diversos campos sociais. Nas análises pós-estruturalistas inspiradas em Foucault, o poder é concebido como descentralizado, horizontal e difuso.

Dentre os/as autores/as que defendem essa questão, destaca-se Foucault, que sustenta a posição de que não existe “o poder”, o que existe é uma “relação de poder”, até porque, onde há seres humanos que se relacionam e dividem os mesmos espaços, o poder se faz presente nessas relações. Não existindo o poder, mas as relações de poder, entende-se que ele não está presente em algumas pessoas em específico, mas está em todas as pessoas e em todos os lugares. Nesse viés, Guacira Lopes Louro (2014, p. 45) considera que “os gêneros se produzem, portanto nas e pelas relações de poder”.

As relações de poder foi um dos assuntos abordados por um grupo, que apresentou no data show, uma tirinha de Maurício de Souza, para que fosse discutida por todas, a partir do seguinte questionamento: “É isso que acontece na divisão de tarefas da maioria dos casais que conhecemos?”

Figura 2 - Tirinha de Maurício de Sousa.



Foi possível ouvir nesse momento uma resposta generalizada, mais parecida com um coro “*Nããã!*” Afirmaram que o que o ocorre é justamente o contrário e, ainda, destacaram que a carga de trabalho das mulheres é superior à dos homens, uma vez que, além de cuidar da casa e dos filhos, as mulheres ainda têm uma profissão.

Para D5, a mulher que é dona de casa é considerada como aquela que não trabalha: “*Quando te perguntam: o que você faz profissionalmente? Você responde que é dona de casa. O comentário é imediato: então quer dizer que você não trabalha?*”

D8 complementa que, “*mesmo a mulher ajudando com as despesas da casa, o homem, perante seus amigos, mostra-se superior falando das contas que paga, dos serviços que realiza. Ele tem necessidade de mostrar sua superioridade*”.

D13 também traz contribuições, ao afirmar que “*é comum escutarmos de alguns homens um discurso de superioridade em relação às mulheres. Mesmo que aquilo não seja verdade, eles têm necessidade de falar*”.

Pode-se observar, nas situações narradas, que o discurso também pode gerar relações de poder. Nessa perspectiva, Foucault considera que:

[...] os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o, mas também o mina, debilita e permite barrá-lo [...] (FOUCAULT, 1999, p. 96).

Como foi exposto, é possível exercer uma relação de poder por meio dos discursos. “Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]” (FISCHER, 2001, p. 198). Assim, as relações de poder podem estar presentes no dito e no não dito, no caso em estudo, das relações sociais, familiares, profissionais entre homens e mulheres.

Ampliando a discussão, Guacira Lopes Louro (2014, p. 47) considera que, “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”.

Para não sair da temática, foi discutido nesse momento apenas aspectos referentes às diferenças e desigualdades quanto a gênero e sexualidade, tema do estudo em questão, embora

as discentes tenham trazido em suas apresentações não apenas o que se refere a gênero, mas diferença e desigualdade racial, social, econômica, regional, física e cultural.

Um dos grupos responsáveis por retratar as diferenças mostrou que, muitas vezes, “o/a diferente” é motivo de preconceito. Para retratar uma situação, desenvolveram a seguinte atividade: escolherem 5 colegas voluntárias e, nas costas de cada uma, colaram fichas de papel com os dizeres: TENHO HIV¹⁰ - SOU EMPRESÁRIA - SOU HOMOSSEXUAL - SOU MODELO - SOU MORADORA DE RUA. As discentes voluntárias não tinham conhecimento dos dizeres a seu respeito e foi pedido a elas que andassem pela sala e procurassem aproximar-se das colegas. Três minutos foi o tempo dado para que circulassem pela sala e observassem as reações a seu respeito. Feito isso, passamos para discussão sobre a dinâmica.

As discentes voluntárias falaram sobre suas sensações: a que tinha HIV disse que foi tratada com hostilidade, uma vez que as colegas recusaram qualquer contato físico. Algumas até declararam que tinham receio de se contaminar. *“Senti muita tristeza, me deu vontade de chorar. Elas não me olhavam e diante de minha aproximação se afastavam bruscamente”*.

É possível perceber a falta de conhecimento das discentes sobre HIV/AIDS. Ficou claro que o que ainda prevalece são os sentimentos e o que não se conhecia sobre a doença quando ela tornou-se pública em meados de 1980.

A discente que estava representando a pessoa homossexual disse *“Fui simplesmente ignorada por muitas colegas. Algumas delas olhavam de cima abaixo. Tentei conversar, mas apenas respondiam com monossílabos ou acenos com a cabeça. Senti-me discriminada”*.

O mesmo sentimento foi da discente que representava o/a morador/a de rua. Ela relatou que não conseguiu se aproximar de ninguém, pois as pessoas afastavam-se dela. *“Fui ignorada, me senti invisível para algumas”*.

Diferentemente, as que representavam a empresária e a modelo sentiram-se acolhidas, abraçadas, a maioria das colegas queriam ficar próximas. *“Achei que eu devia estar representando uma pessoa muito boa, pois as meninas se aproximavam de mim, queriam ficar perto, conversar. Confesso que fiquei decepcionada, quando descobri que representava uma empresária, pois pra mim estava claro que toda aquela bajulação era por interesse”*.

¹⁰ HIV é a sigla em inglês do "Vírus da Imunodeficiência Humana". Causador da AIDS, ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de doenças. As células mais atingidas são os linfócitos T CD4+. O vírus altera o DNA destes linfócitos fazendo cópias de si mesmo. Depois de se multiplicar, o HIV rompe os linfócitos em busca de outros para continuar a infecção. <<http://portalsaude.saude.gov.br>> . Acesso em: 5 set. 2017.

Em seguida, a discussão foi aberta a todas as presentes. Foi possível perceber o incômodo e o desconforto pela maioria das discentes ao abordar temas como HIV/AIDS e homossexualidade. Questões como essas ainda não haviam sido problematizadas e discutidas por elas, e o ambiente acadêmico estava proporcionando novos pensares. Percebo, então, que há, nesse momento, uma ruptura de saberes.

Nesse viés, as autoras Cássia Cristina Furlan e Dalci Aparecida Bueno Furlan (2011, p. 307) consideram que o ambiente acadêmico é um espaço privilegiado, para a promoção de discussões sobre variados temas, “contudo ainda continuam perpetuando alguns valores remanescentes de uma sociedade machista e preconceituosa”.

Ainda, com o intuito de apresentar definições de diversidades, desigualdades e diferenças, um outro grupo trouxe para discussão a seguinte charge:

Figura 3 - Tirinha de Laerte.



Fonte: Laerte (2011).

O debate girou em torno de como as diversidades, desigualdades e diferenças são tratadas pela escola. Ressalto que o debate se limitou a um grupo restrito de pessoas. Seria medo de se expor? Medo de falar algo errado? Medo de não concordarem com sua opinião? Medo de ter suas concepções censuradas? Ou desconhecimento do assunto?

As discentes se posicionaram a respeito:

D17 - “Acho difícil falar sobre essa charge. Talvez eu não tenha compreendido bem”.

D13 - “Acho esquisito usar essa linguagem de gênero, não estou acostumada”.

D25 - “A cor rosa sempre foi usada por meninas e a azul por meninos, qual o problema nisso”.

D15 - “Na escola onde faço estágio, tem os cantinhos separados, rosa das meninas e azul dos meninos”.

Em face do exposto, Roney Polato de Castro (2014) considera que, ao discutir as relações de gênero e as sexualidades, as estudantes são provocadas a pensarem nas práticas pedagógicas escolares de outros modos, modificando suas lentes, para que enxerguem os discursos e práticas em funcionamento nas escolas como produto e produtoras de sujeito de gêneros e sexualidades.

Guacira Lopes Louro (2000, p. 47) argumenta que “nossas escolas parecem propor um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade”. A autora acrescenta, ainda, que estudantes e professoras/es omitem questionamentos, disfarçam curiosidades e inquietações, muitas vezes, por medo de se exporem ou porque tudo isso é contrário a tudo que aprenderam.

As narrativas permitem assegurar que as discentes tendem a reproduzir aquilo que aprenderam e poucas ou nenhuma oportunidade tiveram para discussão sobre a temática. Para muitas, parece o primeiro contato a respeito da temática sexualidade e gênero.

Chama atenção a fala de D10, quando afirma: *“Observando a charge, me chamou atenção a última cena, crianças com camisa de força, rosa para meninas e azul para meninos. Acredito que a camisa de força simboliza o ensino que é oferecido pelas escolas, onde os alunos não têm oportunidade de escolha, têm que seguir as regras da escola. As cores diferenciadas para meninos e meninas para mim representam que nas escolas há separação entre homens e mulheres”*.

A esse respeito, Guacira Lopes Louro (2000, p. 49) salienta que “a escola está, absolutamente, empenhada em garantir que os seus meninos e as suas meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam a formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

A autora, ainda, complementa que “as ofertas curriculares são unificadas; professoras e professores atuam junto de turmas mistas, desenvolvendo programas e avaliações, formalmente, idênticos para todas/os” (LOURO, 2000, p. 50).

Ainda sobre a charge, D2 demonstra preocupação, ao como lidar com a questão do gênero na escola com as crianças pequenas, mas, ao mesmo tempo, vê na disciplina “Educação e Diversidades” uma oportunidade de maior conhecimento sobre o assunto. Assim, D2 diz: *“Fico preocupada ao observar a charge e pensar que assim que assumirmos nossas turmas enfrentaremos situações semelhantes. Seremos novas nas escolas e lá já funciona assim; há essa separação dos meninos e das meninas em relação às brincadeiras, aos*

cantinhos, à maneira de tratar. O que me conforta é estar discutindo temas como sexualidade e gênero nessa disciplina. Pelo menos teremos mais conhecimento sobre o assunto. Mas ainda fica uma pergunta: como abordar questões como estas com crianças tão pequenas?”

Provocar questionamentos que envolvam as relações entre formação docente, na universidade e as temáticas das relações de gênero e sexualidades, na prática da sala, é um dos objetivos da disciplina “Educação e Diversidades”. É interessante perceber, já nessas primeiras discussões sobre a temática em questão, estudantes preocupadas de como irão trabalhar/abordar tais questões.

Dessa forma, em conformidade com o entendimento de Roney Polato de Castro:

Importa menos o que as aulas dizem sobre os/as autores/as, os conceitos, e mais como as estudantes, em relação com as palavras e conceitos desses/as autores/as, podem formar e transformar suas palavras, suas ideias, seus saberes. Como as aulas podem ajudar a pensar e sentir o que ainda não foi possível pensar e sentir. Nessa experiência as estudantes podem encontrar com suas próprias fragilidades, vulnerabilidades e ignorâncias, sua própria impotência, o que escapa ao que sabem, ao que podem, às suas vontades (CASTRO, 2014, p. 20).

Ao finalizar esse primeiro encontro, foi possível perceber as expectativas das discentes em relação ao que ainda estaria por vir. Até aqui já foram apresentados novos conceitos e novas ideias que, muitas vezes, elas não tiveram possibilidades de discutir/pensar/ler/refletir a respeito.

Por meio de conceitos trabalhados (diversidades, diferenças e desigualdades), vários outros surgiram. A proposta da leitura do texto de Guacira Lopes Louro *Gênero, sexualidade e poder, diferenças e desigualdades: Afinal quem é diferente?* trouxe novos olhares sobre a temática em estudo, dando uma maior ênfase nas relações de poder.

Ao analisar as questões discutidas nesse encontro, ficou clara a necessidade de mais debates, de mais encontros como esse.

O encontro subsequente ficou agendado, para a semana seguinte, em que seriam problematizadas as diferenças, desigualdades, diversidades, sexualidades por meio da literatura infantil, de vídeos e texto.

3.2 Artefatos culturais

A proposta para o segundo encontro foi problematizar as diferenças, desigualdades, diversidades, sexualidades usando artefatos culturais como livros da literatura infantil, vídeos e textos.

A princípio, o encontro duraria 4 horas divididas em dois dias, mas foram necessárias 8 horas divididas em 4 dias. Os dias não foram consecutivos, e os encontros ocorreram às sextas-feiras, bem mais do que o planejado. Isso ocorreu porque as discentes estavam mais participativas do que no encontro anterior. Eu poderia ter seguido o tempo planejado, mas não o fiz por receio de coibir dúvidas, questionamentos e opiniões das graduandas. Diante desse acontecimento, confesso que o tempo não contribuiu. Decidi alimentar as vozes que se sobrepuseram ao silêncio inicial.

A dinâmica desse encontro caracterizou-se, inicialmente, pela divisão da turma em pequenos grupos, ficando cada um responsável por um artefato a saber (QUADRO 1):

Quadro 1 - Artefatos Culturais.

GRUPO	ARTEFATO CULTURAL
1	Livro “O Fusquinha Cor-de-rosa” Autor: Caio Riter Editora Paulinas
2	Livro “Meus Dois Pais” Autor: Walcir Carrasco Editora Ática
3	Vídeo “Minha vida de João” Ano 2001 Produção: Jah comunicações Direção: Reginaldo Bianco
4	Vídeo “Era uma vez outra Maria” Ano 2006 Produção: Jah comunicações Direção: Reginaldo Bianco
5	Texto “Entre Marias e Preciosas: textos culturais. Gênero e violência sexual” Autora: Lívia Monique de Castro Faria Autor: Alessandro Garcia Paulino Livro “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil.” Organizadora: Cláudia Maria Ribeiro Ano: 2012 - Editora UFLA

Fonte: Da autora (2017)

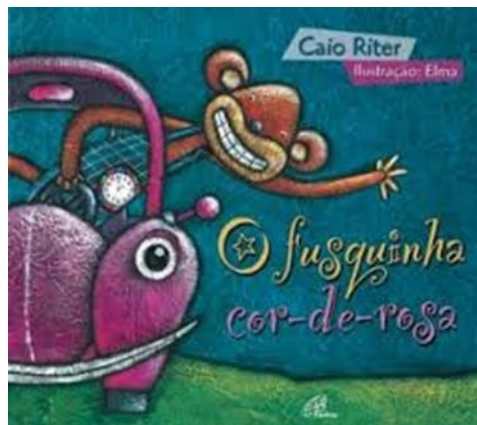
Cabe mencionar que o texto “*Minha vida de João*” e “*Era uma vez outra Maria*”: *reflexões sobre masculinidades e feminilidades em momentos de formação docente* das autoras Constantina Xavier Filha, Cristine Novaes Barbosa da Rocha, Lorena Silva Martins, Polliana Evelyn Mori e Suellen Oliveira Duarte Ramos Próspero (2012) encontra-se no livro “*Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*”. Esse texto foi comum a todos os grupos. Ressalto que irei abordar as problematizações de cada artefato cultural separadamente.

3.2.1 Meu Fusquinha cor-de-rosa

O primeiro grupo apresentou a história do livro “Meu fusquinha cor-de-rosa”. O livro conta a história de um carrinho que ficava no fundo do baú e pelo qual Beto e Bia nunca brincavam; ele, porque o fusquinha era cor-de-rosa, que é cor de menina; ela, porque quem brinca com carrinho é menino.

Triste e desprezado, o fusquinha encontra ajuda dos outros brinquedos e acaba 'descoberto' por Bia. Se a mãe dela dirigia carros, então não deveria ter nenhum problema em meninas brincarem de carrinhos. Beto fica enciumado e resolve brincar também, sem se importar com a cor do fusquinha. Uma história, aparentemente simples, mas envolve a divisão social de papéis entre homens e mulheres, que começa com as brincadeiras infantis, demarcando o que é típico de menino e de menina.

Figura 4 - Capa do Livro O Fusquinha Cor-de-Rosa.



Fonte: Riter (2017)

Após a apresentação do livro, a primeira fala que chama atenção é da D6: *“Eu me senti muito mal lendo a história do Fusquinha cor-de-rosa, pois pude perceber como foi grande o preconceito que as crianças tinham sobre o fusquinha. Elas achavam que menino só poderia brincar com carrinho e que a cor rosa era só de menina e, ao mesmo tempo, menina não brinca de carrinho e menino não usa rosa. Percebi que existe preconceito, mas as crianças têm um coração tão bom que conseguem superar todo preconceito e perceber que o mundo não é assim tão maldoso”*.

D15 complementa que: *“O livro Fusquinha cor-de-rosa mostra a realidade que vivemos em sociedade, onde há imposição de gêneros até nos brinquedos, definindo o que é para menino e o que é para menina”*.

Ao estimular o rosa para a menina e o azul para o menino, percebe-se a imposição de regras socialmente construídas a uma criança que nasce livre de qualquer estereótipo. Para Gilles Brougère (1997), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas, pois ela já nasce imersa num ambiente projetado de acordo com seu sexo/gênero. A partir desse momento, são inseridas as marcas e são dadas as regras do permitido e do não permitido. É nesse contexto familiar que tais escolhas vão demarcando as fronteiras de gênero.

Quando D6 afirma que “senti-me muito mal lendo a história do Fusquinha cor-de-rosa, pois pude perceber como foi grande o preconceito que as crianças tinham sobre o fusquinha. Elas achavam que menino só poderia brincar com carrinho e que a cor rosa era só de menina e, ao mesmo tempo, menina não brinca de carrinho e menino não usa rosa” é possível perceber que a estudante apresenta um olhar que desmistifica o que a sociedade padroniza para meninas e meninos em relação aos brinquedos e cores.

Apresentando um posicionamento diferente, D19 afirma que “Eu não trabalharia com esse livro com meus futuros alunos, pois estaria incentivando meninas brincarem com carrinho e meninos usarem a cor rosa. Com certeza eu teria problema com os pais”.

Essa afirmativa me faz conjecturar a respeito da negação da estudante em utilizar o livro: a estudante não concorda que meninas brinquem com carrinho e meninos usem rosa? Ou a preocupação dela está em relação aos pais e mães que não concordariam com a leitura do livro por alegarem que ele incentivaria as condutas não condizentes com que é ensinado em casa? Ou isto e aquilo?

Daniela Finco (2010) assegura que, para as professoras, a perda das referências ao que é de menino ou de menina causa angústias e medos e que ultrapassar fronteiras do comportamento feminino e masculino parece, algumas vezes, “suprema transgressão”. Débora Tomé Sayão complementa que:

Tensões entre corpo e infância aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos são socialmente classificados e hierarquizados, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder. As relações entre professoras e crianças mostram muitas vezes o esforço e sujeição de meninas e meninos, ‘evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual, como são capturados pela rede de discursos e práticas que elabora cotidianamente o bom-mocismo (SAYÃO apud FINCO, 2010, p. 153).

Em face do exposto, é necessário considerar que a discente, ao fazer tal afirmativa, esteja reproduzindo o que a sociedade acredita ser correto para meninas e meninos. É provável que ela seja um reflexo do que vivenciou/vivencia no ambiente escolar, familiar e social, como afirma a pesquisadora Deborah Thomé Sayão (2003), ao alegar que os corpos são capturados pela rede de discursos os quais se perpetuam e se tornam verdades.

Tal realidade leva-me a conjecturar que a disciplina “Diversidades e Educação” será uma possibilidade a mais no sentido de trazer reflexões, novos pensares, novos olhares, para as futuras docentes, não só para atuarem na escola, mas no contexto social em que estão inseridas.

3.2.2 Meus dois pais

Dando continuidade às dinâmicas dos encontros, outro grupo apresentou o livro “Meus dois pais” de Walcyr Carrasco.

Figura 5 - Capa do livro Meus dois Pais.



Fonte: Carrasco (2017).

O livro conta a história de Naldo, um garoto que é filho único e que se vê morando com a mãe, em função da separação dos pais. O pai, por sua vez, passa a dividir o apartamento com Celso e, até esse momento, Naldo aceita o amigo do pai, porque ele cozinhava muito bem.

Ao receber uma proposta de promoção, a mãe precisa se mudar para outra cidade e não quer que o filho troque de escola no meio do ano. O garoto acaba indo morar com o pai e Celso e começa a notar conversas estranhas por parte dos colegas, da avó e da mãe. Finalmente, um colega conta a ele que está proibido de ir à sua casa, porque o pai dele é gay. O menino se revolta, principalmente, com Celso e se muda para a casa da avó.

A reconciliação entre pai e filho acontece no aniversário de Naldo, quando sua mãe convidou o pai e Celso para a festa, e Celso é quem prepara o bolo de aniversário. A partir de então, o menino aceita a relação entre o pai e Celso, passando a conviver harmoniosamente com ambos.

Embora atualmente se fale em distintos modelos familiares, é válido destacar que, no período colonial até os anos setenta, tais modelos eram reconhecidos, socialmente, como família nuclear/patriarcal, o que não se apresentava apenas no Brasil, mas em todo o ocidente.

Esse modelo fazia parte de um contexto, no qual o ciclo existencial da família era pré-definido pela sociedade: as pessoas casavam-se para ter filhos, aumentar um patrimônio e deixar-lhes de herança, para que os filhos se realizassem e, com isso, os próprios pais também se realizassem (RIBEIRO, 2012).

Vale ainda lembrar que, no Brasil, até 1890, a única forma de reconhecimento da união de um homem e uma mulher perante a sociedade era por meio da cerimônia religiosa. Com o Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890, foi instituído o casamento civil, retirando-se do casamento religioso qualquer valor jurídico (RIBEIRO, 2012).

Em consonância a essa informação, Novais e Souza (1998) acrescenta que, segundo esse decreto, era conferido ao marido a chefia da sociedade conjugal e que, mesmo com o advento do Código Civil Brasileiro, datada de 1916, que prevê que a manutenção da família seja de responsabilidade dos cônjuges, ele denotava ainda um cunho paternalista. De acordo com Novais, o documento era repleto de artigos que inferiorizavam a mulher perante o homem.

Em contrapartida, o Código Civil de 2002 dispõe que a família não seria mais regida pelo pátrio poder, ou seja, pelo poder do pai, o que deve prevalecer é a igualdade de poder entre os cônjuges (RIBEIRO, 2012).

É importante, ainda, considerar que:

As alterações na legislação não abraçam todas as peculiaridades e transformações das novas estruturas familiares, seja pelas alterações no plano jurídico se darem de forma mais lenta, ou porque ainda os legisladores e a sociedade encararem de forma discriminatória as configurações familiares diferentes de o modelo nuclear. Dessa forma, algumas das configurações enquadradas como novas famílias - família socioafetiva, homoafetiva, recomposta - ainda não possuem todos os direitos pertinentes à família nuclear (RIBEIRO, 2012, p. 199).

Em se tratando do livro “Meus dois pais”, ele traz a história de uma família homoafetiva, composta por pessoas do mesmo sexo, ou seja, por homossexuais e, mesmo com a ausência de lei específica para tratar de seus direitos, se duas pessoas passam a ter vida em

comum, com um convívio estável, caracterizado pelo amor e pelo respeito e com o objetivo de construir um lar, “tal vínculo, independente do sexo de seus participantes, gera direitos e obrigações que não podem ficar à margem do direito” (RIBEIRO, 2012, p. 208).

Sobre o livro, as discentes se posicionaram a respeito: D9 afirmou que: “É um livro que trata da homossexualidade. Em relação a esse assunto, teve uma frase no livro que me tocou muito: era como se eu tivesse no meio de um terremoto. Então, em minha opinião, o homem foi feito para mulher e a mulher para o homem, porém vivemos em um mundo onde diferenças existem e precisam ser respeitadas, porém de uma forma que não gere uma confusão na cabeça e na vida das crianças”.

Para D2 - “A história narra um tipo de família diferente da tradicional. Eu aceito mas não gosto de ver publicamente”.

Diante de tais pontuações, Maria Berenice Dias (2010, p. 1) considera que tudo que se situa fora dos estereótipos resta por ser rotulado de ‘anormal’, ou seja, fora da normalidade que não se encaixa nos padrões convencionais. A autora ainda acrescenta que:

A tentativa de formatar os vínculos afetivos dentro de um único modelo sempre existiu, variando segundo valores culturais e a influência religiosa dominante em cada época. A família consagrada pela lei sempre foi conservadora: entidade matrimonializada patriarcal, patrimonial, indissolúvel, hierarquizada e heterossexual.

Quando a discente fala que “*aceita mas não gosta de ver publicamente*”, confirma os dizeres da autora Maria Berenice Dias de que tudo que está fora dos estereótipos está visto como anormal e que a família formada pelo pai (homem), mãe (mulher) e filhos/as é considerada como a ideal. O contrário disso causa angústia, repulsa e até mesmo vontade de não ver.

Outra discente, também, comprova esse discurso quando fala que “[...] *em minha opinião o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem*”. A narrativa revela um posicionamento vinculado a um discurso socialmente produzido, também carregado das verdades disseminadas culturalmente.

O discurso religioso marca presença, nas aulas da disciplina “Educação e Diversidades” e, quanto ao tema em discussão, tanto nos debates em grupo como nos relatos nos diários, quando a estudante D1 afirma: - “*Ser feliz é o que importa? Meus princípios são fundamentados em Cristo, então, me deparando com essa história, fiquei emocionada quando o preconceito foi quebrado entre o filho e o pai. Respeitar as pessoas em suas opções é louvável, até mesmo Deus nos respeita concedendo-nos o livre arbítrio. Mas, ser feliz é o que*

realmente importa, pessoalmente importa-me agradar a Deus. Mais importa obedecer a Deus do que aos homens” (Atos 5:29).

Tais discursos carregados de princípios religiosos aparecem para confirmar posicionamentos e fazer valer crenças. Geralmente, são discursos que apresentam maior resistência em aceitar o novo, o que é considerado diferente, o que está fora da normatização. Embora a graduanda deixe clara a necessidade do respeito e a importância de ser feliz, ela enfatiza que o mais lhe importa é agradar e obedecer a Deus.

Ao encerrar a discussão sobre as famílias homoafetivas, não passaram despercebidas as reflexões em relação à temática. Para uma das discentes, “[...] *é importante conhecermos melhor sobre esses assuntos. Confesso que não tinha parado para pensar sobre famílias homoafetivas. Estamos tão acostumadas ao modelo de família tradicional que acabamos pensando que a família de todo mundo é igual*”.

Multiplicam-se os questionamentos, as incertezas/certezas, angústias. Percebi que algumas se mostraram ansiosas, com vontade de conhecer mais sobre a temática em questão. Outras deixaram transparecer sentimentos de insegurança, principalmente, ao que estaria por vir, quando assumirem suas salas de aulas.

3.2.3 “Minha vida de João” e “Era uma vez outra Maria”

A dinâmica dessa atividade consistiu, inicialmente, na exibição de filmes, seguida de comentários das discentes acerca de suas sensações e reflexões produzidas sobre o que foi visto. Na oportunidade, foi discutido, também, o texto “Minha vida de João’ e ‘Era uma vez outra Maria: reflexões sobre masculinidades e feminilidades em momentos de formação docente”. O texto encontra-se no livro *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* (RIBEIRO, 2012) e, para finalizar, as estudantes registraram em seus diários suas impressões.

Os filmes e o texto foram escolhidos com o objetivo de problematizar questões como gênero e sexualidades. Além de trazer tais questões, objetivou-se, também, instigar os conhecimentos das discentes sobre a temática e trazer alguns conceitos sob o olhar de pesquisadoras e pesquisadores sobre o assunto.

A utilização de filmes como um artefato cultural foi inspirado no texto citado, no qual se lê:

A utilização de filmes como recurso pedagógico para discussão, estudo e problematização de conceitos relativos a sexualidade, gênero, identidades, diversidades, entre outros, é produtivo por suas mensagens mediante linguagens visuais que seduzem a audiência. Os filmes em questão têm

como pretensão pedagógica provocar a discussão sobre a construção da identidade de gênero, dentre outros assuntos. No entanto, outros filmes, mesmo que não tenham a intenção expressa de ensinar, podem ser utilizados como artefatos culturais por também provocarem e produzirem discursos e representações sobre algo (RIBEIRO, 2012, p. 336).

No mesmo sentido, Guacira Lopes Louro (2008) apud Ribeiro (2012, p. 337) complementa que “os filmes produzem, reproduzem e legitimam modos de ser e de estar no mundo”. A autora estimula a pensar que o uso de filmes pode causar efeitos na construção da identidade dos sujeitos. “Mas os efeitos vão depender de inúmeros fatores, de acordo com a interação de cada sujeito, dependendo do contexto cultural e social de cada um” (RIBEIRO, 2012, p. 338). Quais mobilizações produtivas causariam ao potencializarem reflexões promotoras de novos pensares?

Proponho descrever *Minha vida de João*, suas condições de produção e, em seguida, as narrativas e implicações advindas dos efeitos provocados nas discentes.

Figura 6 - “Minha vida de João”



Fonte: Minha... (2001)

O filme tem a duração de 23 minutos, foi produzido em preto e branco, com ausência de diálogo. A trilha sonora que compõe as cenas dá destaque às ações desenvolvidas pelas/os personagens.

Minha vida de João dá ênfase à identidade de gênero, abordando a história de vida, da infância à vida adulta de um menino chamado João e sugere que nomes como João e Maria nos trazem lembranças de pessoas comuns que representam o masculino e o feminino. De acordo com Ribeiro (2012), talvez por esse motivo, os nomes tenham sido escolhidos para os personagens dos filmes em estudo.

A presença de um lápis/borracha, nas cenas, não passou despercebida pelas estudantes que destacaram esses objetos em suas falas, tais como podemos comprovar:

D22 - “[...] *eu entendi que aquele lápis com borracha significa o que a sociedade nos impõe. Por exemplo, João estava em uma festa de aniversário e cai sobre um menino, ele parece gostar daquele momento, mas vem a sociedade (lápis com borracha) e acrescenta um cabelo no menino, transformando-o em uma menina. Quando ele brinca de bonecas, vem o lápis e coloca uma bola na mão dele [...]*”.

D23 - “[...] *os filmes retratam a imposição da sociedade sobre as atitudes dos homens e mulheres, onde homens têm que ser agressivos, mandões, brigões, superiores e mulheres frágeis, dóceis, do lar. Nos filmes o lápis fazia o papel da sociedade [...]*”.

O ‘lápis’, como percebido pelas discentes, é utilizado como um recurso para alterar ações e comportamentos de João, quando ele se apresentar fora do esperado e cultuado socialmente.

A expectativa social é de que ele tenha atitudes e comportamentos de menino e, posteriormente de homem, de acordo com o discurso socialmente construído, o que faz pensar que João deva brincar de bola, de carrinhos e com armas. No convívio com os colegas, espera-se que ele tenha comportamento agressivo, que seja instigado a maltratar os animais e inaceitável que ele demonstre sentimentos como chorar ou apaixonar-se.

Espera-se, ainda, que João demonstre virilidade, masculinidade e que ele se relacione sexualmente com uma moça, uma vez que este perfil corrobora para que a sua masculinidade seja legitimada. Em contrapartida, João se mostrava um sujeito romântico, favorável e adepto a um outro tipo de representação de homem. Para tanto, João presenteia Maria com flores.

Quais representações autorizam o lápis? O lápis impõe a João que ele pense, principalmente, em futebol, em carro e em mulher, funcionando como um agente de imposição social. O objeto aparece por diversas vezes no filme, mas somente em uma única vez, João consegue pegá-lo na tentativa de escrever sua própria história.

Questionável a atitude de João, quando usa a borracha para apagar a ideia do uso da camisinha no momento em que vai ter relação sexual com Maria. O uso da camisinha aniquilaria a sua virilidade? Colocaria em dúvida atributos que questionariam a sua masculinidade?

Figura 7 - “Era uma vez outra Maria”



Fonte: Era... (2013)

Assim como no filme “Minha vida de João”, “Era uma vez outra Maria” é um filme em que as falas são inexistentes. A trilha sonora se assemelha ao do filme anterior, é uma produção em cores e com a duração de 20 minutos.

O lápis aparece novamente, com o mesmo objetivo, a saber: o de impor regras, discursos e normas, nesse caso, que Maria, sexo feminino, tenha atitudes e comportamentos esperados, de acordo com seu sexo biológico.

O filme narra a história de Maria, uma menina como tantas outras que, enquanto criança, quer assistir futebol, vibrar com os gols, brincar de carrinho, jogar bola. Mas o ‘lápis’ impõe que ela ajude a mãe nas tarefas domésticas, seja comportada, que tenha bons modos, que fique com as pernas cruzadas ao assentar e assim por diante.

Nesse contexto, o ‘lápis’ impõe “uma vigilância sobre o corpo para cumprir as exigências das convenções do ideal de feminilidade” (RIBEIRO, 2012, p. 344), o que, diante de tais imposições, faz com que D10 chegue à seguinte conclusão: *“Percebi que a mulher, menina, criança do sexo feminino se depara com várias situações que a fazem sentir confusa”*. Desde a infância sofre com a imposição, tanto da sociedade, como da família, não pode fazer o que quer, sempre irá se deparar com o que deve ser. O vídeo causa sentimento de injustiça [...]”.

Dentre tantas questões abordadas no filme, não menos importantes que as demais, a masturbação que, ao contrário da forma como foi apresentada no filme de João, ou seja, incentivada e autorizada, em “Era uma vez outra Maria”, ela é impedida. O lápis é objeto inibidor que desaprova, reprime e reforça a culpa decorrente desse ato, desenhando a

vigilância e a reprovação do pai e da mãe. Mas, “Maria na tentativa de lutar contra as imposições sociais, apaga-os do pensamento e desfruta do prazer” (RIBEIRO, 2012, p. 345).

Ao analisar as falas das discentes, percebo que apenas uma aborda essa questão, mesmo assim, timidamente, como narra D27: *“Poucas mulheres assumem que fazem isso”*. Chama-me a atenção a maneira como ela se refere à masturbação: *“isso”*.

A sua fala provocou face ruborizada e sorriso tímido, demonstrando estar pouco à vontade para discursos dessa natureza. Da mesma forma, as colegas endossam atitudes de acanhamento, disfarçando risos e cochichos e indiferença à fala da colega, a fim de que a discussão não tomasse forma.

Dando continuidade ao relato do filme, Maria e João se apaixonam, vivem um romance e se relacionam sexualmente sem quaisquer recursos de proteção. Maria engravida e, apesar dos conselhos da avó sobre a possibilidade de realizar um aborto, ela decide pela continuidade da gravidez.

Após o nascimento do filho, Maria se vê na condição de ter que conciliar trabalho, estudos e maternidade, o que a faz decidir a não ficar com João, fato que causa manifestações das discentes.

As ‘Marias’ se manifestaram entre as graduandas que relataram suas experiências da gravidez na adolescência, de sugestões de aborto e hoje terem que cuidar das/os filhas/os, cuidar da casa, ter uma profissão e estudar, tal como exposto por D6: *“Me identifiquei muito com Maria em relação a ela ter assumido seu filho, mesmo com sugestões de aborto, trabalhar e estudar. Essa Maria sou eu. Vivo isso e sei como é difícil”*.

D13 também se pronuncia e afirma que *“Ser mãe, trabalhar e estudar não é fácil. Às vezes penso em desistir de estudar. Mas também penso que a faculdade vai ampliar minhas possibilidades. E quantas passam por isso e dão conta? São muitas Marias”*.

O filme tem seu final, quando João entrega uma caixa de lápis coloridos e papéis em branco para seu filho “indicando que ele poderia desenhar a sua história do modo que quisesse, diferente da que ele vivera até então”, “Maria vai à luta e se reinventa. Isso se torna evidente nas inúmeras vezes em que tenta resistir às imposições do ‘lápis” (RIBEIRO, 2012, p. 342/346).

Como os filmes abordam várias questões do cotidiano feminino, as estudantes sentiram-se à vontade para expor suas ideias, suas opiniões, suas dúvidas, suas certezas.

O momento também desencadeou questionamentos, dúvidas e incertezas como afirmado por D8: *“Como eu não havia pensado nisso antes? Agimos de acordo com as regras impostas pela sociedade. Todas nós temos um lápis nos dizendo e às vezes impedindo de fazer o que queremos, do jeito que queremos”*.

Ao analisar as falas e os diários das graduandas, constatei que grande parte delas demonstraram-se conscientes das intenções que os filmes pretendiam apresentar, como pode ser confirmado na fala da D21- *“Podemos observar no filme o papel que a sociedade impõe ao gênero feminino, porque Maria é proibida de jogar futebol. Assistir a um esporte não quer dizer que ela não vai ser delicada, doce, pois ela pode fazer qualquer coisa que seja de seu gosto. Ela não precisa só dedicar aos afazeres da casa pois, os homens também devem auxiliar [...] enfim, há uma discriminação da mulher. Ela só é vista para poder criar filhos e fazer tarefas domésticas [...]”*.

Da mesma forma, a discente D16 complementa: *“O filme retrata a situação da mulher na sociedade. Quando crianças, são impostas várias coisas a elas, desde as responsabilidades da casa até o modo de se vestir e quais brinquedos brincar. Na adolescência, juventude e vida adulta, por exemplo, em uma relação sexual, ela é que se preserva e não o homem. Se ela engravidar, a criança ficará por sua conta. Com um filho, muitas vezes, não consegue estudar nem trabalhar. Mas a Maria do filme mostra que depois de passar por todas discriminações consegue trabalhar, estudar e cuidar do filho. E hoje existem muitas Marias por aí conseguindo fazer muitas coisas ao mesmo tempo sem se deixar abalar, sem ser apontada como o sexo frágil, mesmo com toda repressão da sociedade”*.

Como os filmes tratam sobre as questões de gênero, durante o debate, surgiram dúvidas sobre como poderíamos definir gênero e identidade de gênero, questionamentos estes que eu já aguardava que surgissem a qualquer instante. Tal como esperado, algumas tinham uma vaga noção. Outras se apresentaram um pouco confusas ao fazerem referências a esses termos. Essas afirmações podem ser constatadas nas narrativas que seguem:

D14 - *“Eu posso falar que gênero e identidade de gênero são a mesma coisa?”*.

D20 - *“Qual era o gênero de João? Fiquei em dúvida, pois em alguns momentos no filme ele quer fazer coisas de mulher, como usar a maquiagem de sua mãe, por exemplo”*.

D33 - *“Acho que João tinha dúvidas em relação à sua sexualidade. Em alguns momentos ele parece gostar de coisas de mulher”*.

Ao perceber que dúvidas, em relação à sexualidade, gênero e identidade de gênero iam surgindo, sugeri que passássemos para discussão do texto que eu havia pedido leitura prévia, a saber, “Minha vida de João e Era uma vez outra Maria: reflexões sobre masculinidades e feminilidades de formação docente”. O texto, certamente, possibilitaria outras respostas e questionamentos, auxiliando a entender melhor esses conceitos, como afirmado por D2 - “Com a leitura do texto tudo ficou mais claro, entendi muita coisa que não havia percebido nos filmes”.

Fundamento em Guacira Lopes Louro ao afirmar que:

[...] através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de sex. Visando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, elas desejam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política (LOURO, 1997, p. 25).

Complementando os dizeres de Guacira Lopes Louro, as autoras Keila Deslandes e Érika Lourenço (2011, p. 92) esclarecem que “precisamos diferenciar sexo de gênero. Sexo é biológico, é órgão sexual, é um conjunto de características biológicas que determinam papéis sexuais de fêmeas e machos”. As autoras ainda afirmam que “gênero é cultura, é comportamento, é construção”.

Em face do exposto, é necessário considerar que o conceito de gênero passa a ser usado como um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros, descartando, dessa forma, quaisquer determinismos biológicos que subsidiam os termos como sexo e diferença sexual.

Guacira Lopes Louro enfatiza que o conceito é comumente pensado ou caracterizado como construção de papéis (masculino e feminino) e alerta que:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p. 24).

Ampliando a discussão, Joan Scott (1995) define gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de codificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou

elege, em relação a homens e mulheres. O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados.

Voltando às narrativas, reporto à discente D33 que alega: “*Acho que João tinha dúvidas em relação à sua sexualidade. Em alguns momentos ele parece gostar de coisas de mulher*”. Parafrazeando Ribeiro (2012, p. 342), “o filme aponta as dificuldades do menino em trabalhar sua identidade de gênero”. Em conformidade com a autora, por identidade de gênero entende-se “formas de pertencimento ao masculino ou ao feminino e identificação com uma delas” (RIBEIRO, 2012, p. 352).

Juntamente aos discursos que se referem a gênero, aparecem as discussões relacionadas às sexualidades, termo amplamente debatido por pesquisadoras/es que se ocupam dos estudos de assuntos dessa natureza.

Conforme Maria Rita Assis César (2009), na Europa e em suas colônias espalhadas pelo mundo, a preocupação com a sexualidade nas escolas remonta ao século XIX, quando a vida regrada dos colégios estabeleceu um conjunto de normas sobre o corpo de jovens e crianças.

Na mesma perspectiva, Michel Foucault descreveu os colégios europeus do século XVIII como verdadeiras maquinarias em permanente estado de alerta. Para o autor, “o espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1999, p.140). O autor, ainda, acrescenta que o conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade.

Cabe, ainda, mencionar que as caracterizações de gênero e sexualidades são constitutivas dos sujeitos, orientam sua visão de mundo e suas experiências de vida. Além disso, “essas dimensões são construídas nas relações sociais de poder, medidas por uma política cultural de representação” (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 76), que nos possibilita compreender a universidade, os cursos de Pedagogia e Licenciaturas como espaços de produção social, cultural, histórica e discursiva das identidades sexuais e de gênero.

O debate sobre gênero e sexualidades não se esgota aqui. Muito ainda precisa ser problematizado e, com o auxílio de outros artefatos culturais durante a pesquisa, vamos ampliando a discussão, a qual vai ocorrer no próximo encontro, em que o debate vai envolver problematizações das temáticas gênero, educação e violências sexuais.

3.2.4 “Sou Maria como tantas outras”

Dando continuidade à apresentação dos artefatos culturais, para posteriores problematizações, foi apresentado um texto do livro *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*, intitulado “Entre Marias e Preciosas: textos culturais, gênero e violência sexual”. A escolha do texto justifica-se pela necessidade de problematizar gênero e violências sexuais.

O texto se inicia como uma carta anônima intitulada “Sou Maria como tantas outras” e conta uma história real sobre violência sexual. Em seguida, traz a análise e problematizações do filme *Preciosa*¹¹. Cabe salientar que, por questão de tempo, nesse encontro a discussão girou apenas em torno da carta. Após as discussões, sugeri que assistissem ao filme, mas só como um complemento do que havíamos discutido, houve comentários posteriormente, mas de maneira informal.

Na carta narra-se a violência sexual sofrida por Maria¹² dos 4 aos 14 anos a qual inicia a carta dizendo “venho de uma família de classe média, social e culturalmente boa. [...] Quem conheceu e conhece minha família jamais acharia que eu pudesse ter passado por tudo. [...]”. O autor da violência era o padrasto, que ameaçava matar a mãe de Maria caso ela revelasse os acontecimentos. Como narrado por ela, “sentia asco daquelas carícias e atos libidinosos a que era submetida, mas que era obrigada a aceitar, pois ele ameaçava matar a minha mãe se eu contasse o assunto para alguém”.

Em relação ao exposto, é importante considerar que Maria é mais uma daquelas inseridas em um contexto cujo autor da violência é alguém próximo, inclusive, pertencente à família, como afirmado:

A violência sexual geralmente ocorre dentro dos lares, em um ambiente em que crianças e adolescentes deveriam, supostamente, sentir-se protegidos. Como o lar é um espaço privado, o que acontece dentro de casa está envolvido em uma atmosfera de segredos familiar e social. Nessa situação, é comum que o abuso sexual seja mantido em segredo, em parte porque as relações de afinidade e de consanguinidade entre vítimas e autores da

¹¹ Sinopse: “1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece “Preciosa” Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo’Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de “Mongo”, por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação” (DANIELS, 2017).

¹² Nome fictício.

violência geram complacência dos outros membros da família (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p14.).

Como pode ser constatado, o autor da violência, geralmente, tem poderes moral, econômico e disciplinador sobre a criança ou adolescente sexualmente abusada/o e que, em função dos laços familiares que unem os/as envolvidos/as, mantém a situação em segredo.

D3 relata em sua fala exemplo dessa natureza *“uma pessoa do meu convívio passou por momentos como os de Maria. O agressor era um tio. Ela morava na casa dele para estudar, pois seus pais moravam na zona rural. Ela dependia de seu tio financeiramente, tanto para ajudá-la nos estudos como para ajudar seus pais que estavam passando por dificuldades financeiras. Ele a chantageava dizendo que se contasse para alguém que seus pais iriam até passar fome [...]”*.

A narrativa de D3 é similar ao ocorrido com Maria que, mesmo diante das ameaças, pedia ajuda, de forma silenciosa, mas pedia: *“Às vezes me pergunto: será que ninguém escutava o meu grito silencioso de socorro? Minha mãe, meus tios, meu irmão e, principalmente, minha professora?”* O tabu contra falar sobre a violência sexual evita que as crianças possam encontrar ajuda dentro ou fora da família. Maria com seu ‘grito silencioso’ procurava entender por que não conseguia ser emocionalmente compreendida (RIBEIRO, 2012).

O “grito silencioso” de Maria chama atenção de grande parte das discentes, sobretudo, porque o grito não era ouvido, principalmente, pela professora, que fez com que as graduandas revelassem preocupação em relação ao que poderia ocorrer com elas em situações semelhantes às de Maria. E se elas escutassem esse grito, como deveriam agir? Quais atitudes tomar? Estes questionamentos podem ser observados nas falas de várias discentes que alegaram:

D18 - *“Fico preocupada ao ler que Maria esperava que sua professora escutasse seu grito silencioso de socorro. Se isso acontecer comigo, eu como professora não perceber que uma criança sob minha responsabilidade na escola está sofrendo violência sexual?”*

D26 - *“É muita responsabilidade para nós, futuras professoras, termos que perceber que tem alunos sendo violentados sexualmente em casa e que contam com nossa ajuda”*.

D2 - *“Não sei o que faria se percebesse que algum aluno meu está sofrendo violência sexual”*.

D16 - *“Temos que ter muita sensibilidade para perceber que nossos alunos querem nossa ajuda para resolver um problema pessoal, sem que eles tenham que falar sobre isso conosco”*.

D13 - *“[...] Nós, como futuras pedagogas, devemos ficar atentas a pequenos sinais das crianças, denunciado essa atrocidade e salvando vidas”*.

Dando continuidade à narrativa da carta, quando, finalmente, a mãe descobre o que estava acontecendo, Maria fica muito decepcionada, pois acreditava que “ela (mãe) seria para sempre meu anjo da guarda”.

Contrariamente ao que Maria pensava, a preocupação demonstrada pela mãe não estava, diretamente, relacionada com os efeitos emocionais nem tampouco com o mal-estar causado à Maria. O discurso da mãe, a saber, “Ele tirou sua virgindade?” e “Nunca diga isso para ninguém, nem para seus irmãos, tios, tias, avós e amigos. Entendeu? Já conversei com seu pai, ele disse que nunca mais fará isso novamente”, já denunciava que o silêncio perduraria... o silêncio e o emudecimento.

Assim, Maria compreendeu [...] que tudo ficaria impune e meu sonho de nunca mais ver aquele ‘monstro’ nunca seria real [...] “até hoje não consigo confiar em mais ninguém”.

Maria relata na carta que, para conseguir conviver com a realidade do passado, faz tratamento psiquiátrico e psicológico. Embora com um filho e uma filha, frutos de um casamento seguido do divórcio, ela afirma: “Estou sozinha por escolha própria e me sinto muito bem livre e desimpedida” e encerra a carta dizendo “Pretendo vencer meus fantasmas e ajudar outras/os a fazerem o mesmo” e assina “MARIA, simplesmente, MARIA”.

É possível perceber que esse texto agitou as emoções das estudantes, uma vez que se mostraram inconformadas e tristes com os acontecimentos narrados por Maria. Mais indignação demonstraram, ao chegarem à conclusão de que existem muitas Marias e Joãos por aí, alegando que, provavelmente, teriam que conviver com situações dessa natureza deixando clara a falta de preparo para lidar com essas questões. Suas narrativas são reveladoras de angústias e insegurança como pode ser comprovado em seus discursos:

D2 afirma *“Não sei o que faria se percebesse que algum aluno meu está sofrendo violência sexual”* e D21 - *“Não me sinto preparada para lidar com essas situações. Isso é o tipo de problema que pensamos que nunca acontecerá conosco”*.

Como um desabafo, D12 escreve em seu diário: “[...] *as pessoas que passam por isso nunca se curam. É como um machucado que não cicatriza. Esses atos deixam marcas profundas no pensamento e no coração e devem ser denunciado na primeira vez, mas não é assim, o medo toma conta*”. Bem no final da folha, onde se lia esse comentário, com uma caligrafia tímida e estremeçada, não passou despercebido ao meu olhar a frase: “Sou Maria como tantas outras”. Revelações!

Fiquei por um tempo observando a frase e pensando o que ela queria dizer. Não só a frase me chamou atenção, mas a forma como o registro se apresentava; no canto da folha, escrito a lápis, uma letra estremeçada e por demais clara.

Um grito de socorro? Um grito silencioso? Voltei ao comentário que a discente havia escrito e conjecturo ter encontrado mais uma Maria, pois ela afirma que “*as pessoas que passam por isso nunca se curam*”. “*Esses atos deixam marcas profundas no pensamento e no coração*”.

“*Marcas profundas*” simbolizam dor, sofrimento, algo difícil de cicatrizar. Embora a discente encerre o comentário dizendo que esses atos devem ser denunciados imediatamente, ela recua afirmando que “*mas não é assim, o medo toma conta*”.

Muitas reflexões nesse momento. Esse era um pedido “silencioso de socorro”. Eu, professora, que fazer? Como agir diante dessa situação? Tal como as discentes, vi-me insegura, sem ação. Ser indiferente? Disfarçar um discurso incompreendido? Deixar que aquele grito de socorro passasse despercebido? Ou chamá-la para conversar? Tentar ajuda-la, mas como? Impotência!

O grito da discente não poderia ser emudecido. Ele era muito alto para não ser ouvido. Fiquei pensando quantas pessoas já teriam escutado e não haviam feito nada. A partir de então, passei a criar situações que revelavam que eu tinha entendido o recado e que estava ali disposta a ajudar. O silêncio persistiu! Medo? Vergonha? Assunto encerrado. Contudo, foi possível perceber mudanças em sua postura. Mais sorridente. Mais participativa nas aulas. Mais entrosada com as colegas.

Nesse contexto, o uso de artefatos culturais como filmes e textos pode ser valioso instrumento de sensibilização e conscientização de temáticas relacionadas a violências sexuais. As pessoas que passam por essa situação sentem-se motivadas a pedir ajuda ou encorajadas a resolver o problema, porque não se sentem sozinhas. Acredito que tenha sido isso que aconteceu com a estudante. Mesmo sem ter coragem de verbalizar o que estava acontecendo, sentiu-se encorajada a tomar uma atitude e resolver o problema. Percebi que, de

alguma forma, o texto, o filme e posteriores debates sobre o tema violência sexual tenham ajudado a estudante.

No próximo encontro, será abordado o tema homossexualidade, por meio de imagens e exibição de um curta-metragem.

3.3 Homossexualidade: “Não tenho preconceito, mas não me sinto confortável”

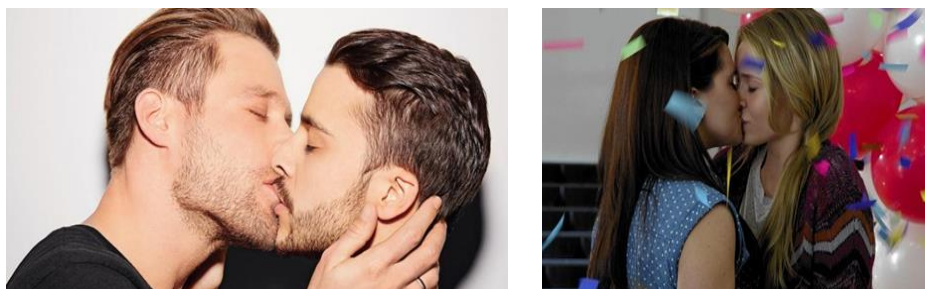
O objetivo desse encontro foi problematizar questões acerca do tema homossexualidade e (des)construir saberes das discentes, ressignificando os discursos por meio das discussões. Como instrumentos de problematização foram usadas imagens de casais homoafetivos.

Inicialmente, foram apresentadas as imagens e a proposta seguiu no sentido de solicitar às estudantes que relatassem em seus diários suas impressões, emoções, sentimentos referentes às figuras, sem, no entanto, compartilhar com as colegas.

Dessa forma, a ideia inicial dispensava a discussão, era apenas relato. No entanto, nos relatos dos diários surgiram distintas falas gerando um debate sobre o tema homossexualidade. Considerei coerente não interromper por ter percebido diversas (des)construções de saberes sobre o tema.

As imagens usadas foram projetadas, simultaneamente, em data show e são as que seguem.

Figura 8 - Casais Homossexuais.



Fonte: Casais... (2017)

Diante de narrativas a serem desconstruídas e reconstruídas, um dos primeiros comentários das estudantes que requereu nossa atenção foi quanto ao uso dos termos “homossexualismo” e “homossexualidade”, como pode ser observado:

D15 - “[...]o homossexualismo está crescendo cada vez mais”.

D20 - “Quando vejo cenas que mostram o homossexualismo me sinto incomodada”.

D30 - *“Não entendi o porquê do uso dessas imagens, não vamos trabalhar sobre o homossexualismo com as crianças? Vamos?”*

É possível perceber que, dentre outras problematizações possíveis a respeito das falas das discentes, o termo ‘homossexualismo’ aparece em todas. É necessário ressaltar que, no campo científico, mudou o conceito das relações de pessoas do mesmo sexo.

No ano de 1985, deixou de constar do art. 302 do Código Internacional das Doenças - CID - como uma doença mental. Na última revisão de 1995, o sufixo “ismo”, que significa doença, foi substituído pelo sufixo “dade”, que significa modo de ser (DIAS, 2017).

Contudo, retrocessos ainda podem ser vistos tal como a notícia¹³ intitulada “Justiça permite que psicólogos tratem homossexualidade como doença”, determinada por meio de uma liminar do juiz federal Waldemar Cláudio de Carvalho, autorizando que psicólogos tratem a homossexualidade como doença. Ressalta-se que sua determinação tem como objetivo não privar o psicólogo de estudar ou atender as pessoas que “voluntariamente venham em busca de orientação acerca da sexualidade”. Em nota, o Conselho Federal de Psicologia vai recorrer da decisão da liminar.

Diante do exposto, observa-se que a homossexualidade deve ser tratada, considerada doença de possível cura. Articulado a este pensamento, cabe destacar a existência do preconceito e da não aceitação da homoafetividade, o que pode ser evidenciado nas narrativas das discentes:

D1 - *“Vejo imagens que mostram ações que, de acordo com minhas crenças e convicções, são erradas e sinto repulsa”.*

D2 - *“É uma coisa diferente do normal, me sinto constrangida”.*

D3 - *“Homossexualidade: estranheza, pois Deus fez o homem e a mulher para serem como casais e não para pessoas do mesmo sexo. Respeito por pensar que cada um tem um pensamento, mas não concordo”.*

D5 - *“Um amor diferente que deve ser respeitado mas não comparado ao amor entre héteros”.*

¹³ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Justiça gera polêmica: permite tratar homossexualidade como doença. **G1.com**, Rio de Janeiro, 18 set. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/09/justica-gera-polemica-permite-tratar-homossexualidade-como-doenca.html>>. Acesso em: 18 set. 2017.

D6 - *“Para mim, os homossexuais não me transmitem um bom pensamento, pois sou contra. Para mim, Deus criou o homem para mulher, do mesmo modo como a mulher para o homem”.*

D7 - *“Não tenho preconceito, mas acho esquisito, não me sinto confortável se vejo uma pessoa homossexual junto com minha família”.*

D8 - *“Nojento e estranho”.*

D10 - *“A princípio vem em mente um estranhamento, não é algo comum. Mas, olhando pela segunda vez, já quebra o choque inicial e vê que a imagem trata apenas de casais homossexuais. O estranhamento vem mais por parte de dois homens se beijando, do que duas mulheres”.*

D11 - *“Sinto que é uma falta de respeito com a sociedade, sinto nojo.”*

D16 - *“A primeira vista os casais homossexuais causam um certo estranhamento”.*

As narrativas são organizadas, a partir de saberes que são produtos de discursos e práticas que vamos aprendendo, em meio aos nossos processos de subjetivação, que são sempre culturais. O que predomina nas falas é que o normal, o correto, o aceitável seria a heterossexualidade, uma vez que *“Deus fez o homem e a mulher para serem casais”* (D3) e, ainda, *“[...] criou o homem para mulher, do mesmo modo como a mulher para o homem”* (D6).

Nas sociedades ocidentais modernas, as categorias “masculino” e “heterossexual” têm sido posicionadas como o parâmetro de normalidade (LOURO, 1998). Dessa forma, os modelos sociais de existência associados ao feminino, às formas não hegemônicas de masculinidade e às homossexualidades são construídas com status inferior, subalterno, determinando um conjunto de regras e valores e atribuições simbólicas que contribuem para a construção e manutenção de comportamentos sexistas e homofóbicos (FERRARI; CASTRO, 2013). Esses comportamentos são sustentados por práticas discursivas e não discursivas, mediadas por aquilo que a sociedade dita como certo ou errado.

Como algo natural, a heterossexualidade é imposta como uma norma a ser seguida nas relações sociais, caso contrário pode causar constrangimento, como afirmado por D2: *“É uma coisa diferente do normal, me sinto constrangida”* ou ir contra as crenças e convicções como pode ser observado na fala de D1 - *“Vejo imagens que mostram ações que, de acordo com minhas crenças e convicções, são erradas e sinto repulsa”.*

Constata-se, então, “que as sexualidades não heterossexuais implica uma relação com os sujeitos, corpos e práticas que vem sendo histórica e, socialmente, reconhecida como

normal, adequada, sadia, servindo de referência para balizar quem se diferencia dessa posição” (CASTRO, 2014, p. 166).

Cabe, ainda, mencionar que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2000, p. 18). Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia, como ressaltado pela estudante D11- *“Sinto que é uma falta de respeito com a sociedade, sinto nojo”*.

Outra estudante, ao dizer que *“o estranhamento vem mais por parte de dois homens se beijando, do que duas mulheres”*(D10) mostra, em nossa cultura, que a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre meninas e mulheres. *“De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto, entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais”* (LOURO, 2000, p.18).

Outras discentes trouxeram em suas falas certo conformismo, uma aceitação sem se comprometer:

D12 - *“Sinto uma coisa diferente, estranha. Uma imagem que choca, mas é uma realidade que vemos hoje em dia, por isso, vamos nos acostumando e vai se tornando normal”*.

D13 - *“Quando vejo uma imagem de gays e lésbicas se beijando, vem a minha cabeça que, apesar do preconceito, o mundo está mais aberto para essas pessoas se mostrarem. Penso que cada um decide seu destino e não devemos julgar ninguém. Hoje em dia vejo como uma coisa normal”*. Em relação a essa imparcialidade observada nas falas, Roney Polato de Castro salienta que:

Não incomodar-se é um dos efeitos dos jogos de verdade e discursos colocados em funcionamento pela norma, cuja relação com o poder não se dá pelo uso da força e sim através de uma espécie de lógica que poderia quase dizer que é invisível, expressando-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente que servem de referência a todos (CASTRO, 2014, p. 166).

O autor salienta, então, que não se incomodar é uma maneira de manter um discurso que é socialmente construído sem se comprometer, sem se expor, sem ter que defender uma causa, ao contrário, posicionamentos conformistas reforçam padrões vivenciados cotidianamente.

Ainda, nessa direção, em um primeiro momento, as estudantes deixam clara a ausência de preconceito, considerando a homossexualidade como algo normal, sem julgamentos nem

tampouco depreciações, desde que não seja um membro de sua família, um amigo ou uma amiga ou que estejam próximos em um mesmo ambiente.

Diante do exposto, Déborah Britzman (2000, p. 92) colabora afirmando que “a sexualidade não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam”.

Assim, cada sociedade cria expectativas quanto ao comportamento que cada um deve desempenhar e essas expectativas são impostas por meio de uma série de mecanismos sociais. Isso é tão forte e está tão incorporado que é feito de forma sutil, despercebida e espontânea (FERRARI, 2005, p. 54).

Nessa vertente, Alfredo Veiga-Neto (2003) lembra que, ao nascer, o sujeito já encontra um mundo formado, que é um mundo de linguagem em que os discursos já estão prontos e circulando há algum tempo e que isso determina que os sujeitos sejam formados, a partir desses sistemas de relações.

Diante de tais pontuações, acredita-se que as estudantes retrataram em suas falas discursos organizados pela sociedade, em que a orientação sexual recebe um tratamento segregacionista, “sendo a heterossexualidade o padrão para avaliar todas as demais sexualidades” (BORRILLO, 2010, p. 31).

Esses discursos circulam como verdades incontestáveis e como algo que deve ser seguido, já que o que se difere desse padrão é considerado fora da normalidade. Embora as discentes tenham mencionado respeito em relação à homossexualidade, percebe-se que elas demonstram um discurso frágil, pouco comprometido e consolidado.

Notória a necessidade de promoção de discussões e debates, no sentido de proporcionar às estudantes de Pedagogia uma visão mais ampliada sobre a temática, a fim de que se fundamentem e se apropriem de um discurso mais consistente.

O encontro subsequente se efetivou, a partir de discussões impulsionadas pelo Filme “Tomboy”.

3.4 Tomboy: “O filme mexeu com meus valores”

A proposta para este encontro foi assistir ao Filme Tomboy e associar as problematizações decorrentes do filme com os saberes das graduandas. Após as discussões, as estudantes tiveram um tempo destinado aos relatos nos diários.

Figura 9 - Filme Tomboy.



Fonte: Anconi (2013)

A palavra Tomboy é de origem estadunidense e refere-se à menina levada, traquinas, que se interessa por atividades masculinas; daquelas meninas que, de alguma maneira, distanciam-se do padrão feminino (RESENDE, 2014). É exatamente esse o roteiro do filme: uma menina de 10 anos, Laure, que, ao mudar de cidade com sua família, apresenta-se aos novos amigos como Michael e assume uma identidade de gênero masculina. Conforme Guacira Lopes Louro (2000, p. 93), “as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade”.

De início, não é possível perceber que Laure é biologicamente pertencente ao sexo feminino. Só é possível ter essa percepção, quando sua mãe a chama pelo nome “Laure” ou quando a trata como “querida”. Na cena, em ela aparece tomando banho em uma banheira com sua irmã mais nova Jeanne (6 anos), é possível ter certeza de que se trata de uma menina, quando seu órgão genital é rapidamente focado pela câmera.

Ao buscar caracterizar Laure, é possível associá-la a um menino (sexo biológico masculino) e não a uma menina (sexo biológico feminino). Sua maneira de vestir com bermuda e blusas largas, tênis, cabelos curtos e o quarto azul por preferência, leva-nos a considerá-lo um menino. Pausa para refletir o que autoriza pensarmos assim. Decerto, as verdades construídas socialmente.

As estudantes manifestam-se e endossam as considerações supracitadas.

D23 assim relata: - *“A primeira surpresa do filme foi descobrir que Michael na verdade era Laura, pois sua aparência era masculina”*.

D30 prossegue alegando - *“Demorei para entender que Michael era uma menina e não um menino”*.

Judith Butler (2010, p.211) pontua que “o gênero é performativo, quando discursos e práticas determinam nossos modos de ser masculino e/ou feminino”, consolidando o discurso de que somos educados e incitados a viver em uma base de sexualidade heterossexual, quando os gestos, a maneira de vestir, de agir, definem-se, segundo os discursos construídos socialmente; ser feminino ou masculino.

Em conformidade com Judith Butler, Guacira Louro (2000) complementa que as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente e hoje, possivelmente, de formas mais explícitas do que antes. “Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas” (LOURO, 2000, p. 4).

Ao longo das cenas, é possível observar que Laure/Michael se insere cada vez mais ao grupo de novos/as amigos/as. Todos/as acreditam que ela é um menino. Para reforçar os gestos masculinos, Laure/Michael observa as atitudes dos amigos como cuspir no chão, jogar futebol sem camisa e até improvisa um pênis feito de massinha de modelar.

Nota-se que as manifestações das estudantes sobre as representações de gênero convergem para a necessidade de inscrever no corpo de Laure/Michael a verdade incontestável do seu sexo, ou seja, se é menino ou menina. “Essa representação é sustentada nas atividades realizadas pela criança, nas suas cores prediletas, nas roupas que veste e nos sentimentos que deixa aflorar” (ANDRES; JAEGER, 2016, p. 130).

Nessa situação, podemos entender a partir da explicação de Meyer¹⁴ (2000 apud (ANDRES; JAEGER, 2016, p.131), quando afirma que “as representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida”. Tais representações podem ser facilmente identificadas nas falas das estudantes:

¹⁴ MEYER, D. E. E. **Identities traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Edunisc & Sinodal, 2000. 242 p.

D9 - *“É um filme que causa impacto. Em minha opinião, a mãe de Laura (Michael) não poderia ter deixado ela tão livre nas suas escolhas como o corte de cabelo, as roupas masculinas e depois ter cortado tudo de uma vez”.*

D30 - *“Eu achei o filme super triste. Demorei para entender que Michael era uma menina e não um menino. Na posição de mãe não deixaria minha filha usar roupa de menino”.*

Nessa perspectiva, Suélen de Souza Andres e Angelina Alice Jaeger (2016, p. 132) pontuam que:

Diferentes instâncias colaboram para a constituição das identidades de meninos e meninas, território no qual a família ocupa posição central, visto ser ela a primeira instância de socialização da criança, lugar em que aprende limites e possibilidades. Em relação ao gênero, desde cedo as crianças são ensinadas que a menina deve educar os seus gestos, gostos, tom de voz, vestuário e sentimentos alinhados à representação de uma feminilidade normalizada. Enquanto os meninos aprendem, por seu turno, o que devem fazer, desejar e manifestar para incorporar certo padrão de masculinidade. Tanto as noções de feminilidade quanto as de masculinidade produzem e são produzidas em função da cultura de determinado tempo e lugar. Assim, desde cedo as crianças são educadas para desejar e incorporar aquilo que o seu contexto cultural produz como adequado ao sujeito homem e ao sujeito mulher. Essas representações de masculinidade e feminilidade são de tal modo afirmado e reafirmado no cotidiano que possibilitam poucos borramentos entre os sexos.

Figura 10 - Personagem Laure/Michael.



Fonte: Tomboy (2017)

As autoras salientam que as formas e os jeitos que qualificam ser menina/mulher ou ser menino/homem são construídos desde a gestação, onde são definidas cores, brinquedos, roupas, assim surgem representações acerca das relações de gênero e dos atributos, comportamentos e da aparência que constituem identificações e pertencimentos do sexo biológico feminino ou masculino.

Ampliando a discussão, as autoras Suélen de Souza Andres e Angelina Alice Jaeger (2016, p. 132) asseguram que:

A constituição do que é uma família também não escapa das representações que a cultura produz sobre ela. No filme em tela, deparamo-nos com um modelo de família tradicional, com pai, mãe, duas filhas e um filho a caminho. Os papéis e funções estão bem demarcados, sendo o pai o responsável pelo sustento da família, enquanto a mãe dedica-se aos cuidados das/os filhas/os, produzindo e reproduzindo o que socialmente e culturalmente ainda se espera de uma mulher e de um homem no contexto familiar tradicional.

Nessa perspectiva, ficou claro nas narrativas da maioria das estudantes que prevalece o modelo de família tradicional, na qual a mãe é responsável pelas/os filhas/os. Dessa forma, as discentes responsabilizaram e culpavam a mãe pela maneira de vestir de Laure/Michael e pelo seu comportamento. Recriminaram a atitude da mãe, quando, após descobrir que a filha havia assumido uma identidade masculina para seus/suas colegas, obriga-a a vestir um vestido azul e ir contar aos amigos e à Lisa, quem, de fato, era.

Figura 11 - Revelação de que Michael era na verdade Laure.



Fonte: Tomboy (2017)

As discentes foram explícitas em suas falas ao atribuírem a mãe a culpa pelo que estava acontecendo com Laure/Micahel. Os relatos comprovam essa afirmativa:

D28 - *“Achei a atitude da mãe errada, pois ela aceitava que filha se vestisse de homem dentro de casa. Desnecessário ter que expor a filha na frente dos amigos. Ela deveria ter proibido desde o início”*.

D27- *“Eu reprovei a atitude da mãe ao expor a filha daquela maneira. A mãe aceitava que a filha se vestisse de homem dentro de casa. Se ela não concordava, então, não permitisse”*.

D26 - *“Eu sou totalmente contra o homossexualismo na vida da criança. Acho que criança não tem maturidade para saber o que quer ou não ser, isso vem muito da educação e de como é a estrutura familiar. Tudo tem o tempo certo, somente depois que a pessoa é maior de idade é que ela pode decidir o que é certo ou errado e não depender mais de seus pais aí sim ela poderá decidir o que quer para sua vida”*.

D9 - *“É um filme que causa impacto. Em minha opinião a mãe de Laura (Michael) não poderia ter deixado ela tão livre nas suas escolhas como o corte de cabelo, as roupas masculinas e depois ter cortado tudo de uma vez”*.

Não concordando com a atitude da mãe, as discentes recriminam sua conduta diante da exposição de Laure/Michael diante de seus amigos e de sua amiga Lisa:

D32 - *“Senti dó da menina. Pois a mãe não se importava dela vestir-se como um menino e depois reprimir e obriga-la a vestir um vestido e ser levada até seus amigos”*.

D 31 - *“Ela devia ter conversado com a filha antes de tomar aquela decisão de ir falar com os pais dos meninos e levar a filha vestida com vestido. A menina ficou constrangida com aquela atitude”*.

D25- *“O que mais me chamou atenção foi a atitude da mãe em permitir que a filha se vestisse de homem dentro de casa e depois obrigou que a filha vestisse um vestido e a expôs frente aos seus novos amigos. Desnecessário”*.

D22- *“O filme mexeu muito com meus valores. Foi difícil aceitar que ele (Michael) era ela (Laura). Fiquei pensando como a família podia permitir aquilo. Todas as consequências foram culpa da família que deveria ter interferido nas atitudes de Laura desde o início. E depois a própria mãe fez a filha sofrer ao ser humilhada na frente dos amigos. Vejo como é importante a influência dos pais nas decisões dos filhos”*.

As problematizações instigadas pelo filme oportunizaram diferentes reflexões às graduandas de Pedagogia, abalando certezas e possibilitando reflexões acerca do ser feminino ou masculino. Entretanto o filme permitiu muitas outras formas de pensar as identidades de gênero, demonstradas pelas estudantes em seus relatos:

D29- *“Pra mim o filme foi muito impactante e emocionante. Por meio dele vemos o sofrimento de uma criança que não aceita seu corpo, pois não se vê naquele corpo”.*

D30 - *“O filme nos chama para uma realidade tão próxima e tão escondida pela sociedade, crianças que não aceitam seu corpo feminino ou masculino”.*

D3 - *“O filme me fez pensar que quando tem que ser homo ou hétero não irá mudar. A partir do momento que você se aceita, todos aceitarão. Então a história de Laura me fez pensar muito nisso”.*

Para elucidar o exposto, Daine Carnelos Resende (2014, p. 28) considera que:

Ao pensar a construção da identidade sexual enquanto construção cultural, social e histórica do próprio sujeito, ou seja, dessa construção num determinado contexto social e cultural, com determinados valores culturais, aos quais o sujeito reproduz ou subverte as normas pré-estabelecidas, observa-se Laure que, ao tentar romper com as fronteiras rígidas da sociedade, optando por uma “desconstrução” da identidade que lhe fora imposta, tendo em vista o desencaixe desta identidade com seus desejos e impulsos sexuais, vê-se constantemente coagida a integrar os padrões heteronormativos da sociedade patriarcal vigente.

A partir do filme *Tomboy*, emergiram noções acerca das identidades de gênero ligadas a uma norma referente ao que é entendido como menino-masculino e menina-feminina, indicando que as questões aqui discutidas foram relevantes, para que graduandas de Pedagogia começassem a refletir, mesmo que de maneira inicial sobre a temática proposta. Diversas narrativas demonstraram a reprodução de discursos normativos e disseminados pela sociedade que, se não desconstruídos, legitimam verdades, validam certos comportamentos e desqualificam outros.

Finalizando a narrativa do filme, após a cena em que Laure/Michael e a mãe vão juntas à casa de amigos e da amiga Lisa, Laure/Michael corre para um bosque como uma forma de escapar daquela situação constrangedora, retira o vestido e o joga sobre o galho de uma árvore em uma nítida demonstração de incômodo com aquele traje.

As cenas seguintes mostraram o desinteresse de Laure/Michael em sair de casa e voltar a interagir com os/as amigos/as, principalmente, com a amiga Lisa, com quem tinha mais afinidade e que, ao longo do filme, chegaram a se beijar.

O filme se encerra com o reencontro entre Laure/Michel e, como se fosse a primeira vez que estivessem se vendo, Lisa pergunta: “Como se chama?” E tem como resposta: “Me chamo Laure”.

Após as problematizações, a respeito do ser masculino ou feminino e as outras formas de pensar as identidades de gênero proporcionadas pelo filme *Tomboy*, o próximo encontro versará sobre as questões de gênero e sexualidades e sua relação com os brinquedos e brincadeiras.

3.5 Brinquedos e brincadeiras: De menino? Ou de menina?

A proposta para este encontro foi (des)construir saberes das graduandas do curso de Pedagogia a respeito das questões de gênero e sexualidades em relação aos brinquedos e brincadeiras. Para proporcionar os debates, foi utilizado o vídeo “Menina questiona o sexismo da indústria de brinquedos” que está disponível no Youtube¹⁵ além de um artigo da autora Daniela Finco (2003) intitulado “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil”.

O vídeo tem a duração de 1 minuto e 25 segundos e mostra uma menina, Riley, de 4 anos, em uma loja de brinquedos. Riley se mostra irritada, condição percebida pela maneira de falar e pelos gestos, manifestando indignação com as indústrias por produzirem brinquedos específicos para meninas e meninos. Para elas, predominantemente o rosa e, para eles, o azul.

Por que princesas para as meninas?

_ Não é justo todas as meninas comprarem princesas, reclama Riley! Porque meninas querem super-heróis!

¹⁵ Acesso do vídeo *Menininha...* (2011)

Figura 12 - Imagens do Video da Riley.



Fonte: Carvalho (2017)

Durante o vídeo, Riley mantém um diálogo com o pai, de acordo com o que segue:

Riley - “Não é justo todas as meninas comprarem princesas e todos os meninos comprarem super-heróis”.

Pai - “Por quê?”

Riley - “Porque meninas querem super-heróis e os meninos querem super-heróis. E as meninas querem coisas rosa e os meninos querem coisas rosa”.

Pai - “Por que acha que isso acontece? Fariam isso?”

Riley - “Porque as companhias que fazem esses brinquedos tentam enganar as meninas, para que elas comprem as coisas rosas, em vez das coisas que os meninos querem comprar. Certo?”

Pai - “Sim... mas você pode comprar qualquer um, né? E os meninos, também, se eles quiserem, eles podem comprar coisas cor de rosa. Certo?”

Riley - “Sim!!! E por que então todas as meninas só têm que comprar princesas? Algumas meninas gostam de super-heróis, outras meninas gostam de princesas. Alguns meninos gostam de super-heróis, outros meninos gostam de princesas. Então, por que todas as meninas têm que comprar coisas cor-de-rosa e todos os meninos devem comprar coisas de cores diferentes?”

O vídeo propõe refletir sobre as diferenciações existentes sobre o “brinquedo de menina” e o “brinquedo de menino”, buscando questionar a norma de que meninas e meninos possuem papéis e comportamentos pré-determinados, classificando os brinquedos considerados “certos” ou “errados” para cada sexo.

De acordo com Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (2015, p.4), “[...] brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual de qualquer criança e, se utilizado de forma pedagógica, constitui-se como importante instrumento de aprendizagem. É por meio do brincar que ela pensa e reorganiza as situações cognitivas que vivencia”.

Sobre o conceito de brincadeira, Brougère (2002) apud Reis (2015, p. 4) ressalta que essa manifestação pode ser definida como uma atividade:

[...] social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. A brincadeira infantil pode constituir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente.

Dessa forma, pode ser constatado que o brincar é uma atividade que traz distintos significados na vida da criança, contribuindo para que ela simbolize a realidade e se aproprie dos acontecimentos cotidianos.

Para Walter Benjamin (1984, p. 64), “brincar significa libertação”. Libertar-se de que? Das imposições dos adultos? Das regras e condutas pré-estabelecidas? Dos comportamentos esperados?

Todavia as indústrias de brinquedos não proporcionam todas essas possibilidades à ‘libertação’, assim como reclamado por Riley: “Por que as companhias que fazem esses

brinquedos tentam enganar as meninas, para que elas comprem as coisas rosa, em vez das coisas que os meninos querem comprar?”

As narrativas das discentes D19 e D20 concordam com Riley:

D 19- *“A maneira das crianças brincarem são determinadas pelas indústrias de brinquedos, pois já produzem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos”.*

D 20 - *“Para mim é claro que as indústrias determinam os tipos de brinquedos para meninas e para meninos, não dando oportunidade de escolha”.*

Outras maneiras divergentes de pensar surgiram entre a maioria das estudantes. A discente D14 vai além, ao concordar com a produção de brinquedos de forma segregacionista. Ela considera que os pais devem incentivar essa prática: *“Penso que pais e familiares devam incentivar as crianças a brincarem com brinquedos de acordo com seu sexo. Fui criada assim e assim vou criar meus filhos”.*

Outra estudante concorda com a colega ao ter a opinião de que deve haver uma separação entre os brinquedos, sem, no entanto, proibir que uma menina brinque com carrinho. De acordo com a discente, essa conduta poderia incentivar a menina para que tome gosto por aquele considerado socialmente inadequado: D18 - *“Acho que meninas têm que brincar com bonecas, sim, com brinquedos do universo feminino. Mas proibir pode ser complicado, porque a criança pode querer desafiar os pais e a situação fica ainda pior. Em minha opinião, devemos insistir nos brinquedos certos para cada sexo”.*

Percebe-se na fala de outra estudante que os questionamentos de Riley chamaram atenção no sentido de alegar que a menina teria um “pensamento evoluído”, uma vez que esses questionamentos teriam origem no pensamento da própria criança. Isso nos remete a conjecturar que, para a estudante, a criança é um ser influenciável, que deve seguir a normas culturalmente impostas pelo pai e pela mãe, pela mídia, pelo professor ou pela professora, ou seja, que não tem saberes próprios. Quando ela sai dessa norma, torna-se algo extraordinário, a criança é considerada muito ‘evoluída’.

Nesse sentido, as autoras Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999, p. 36) colaboram declarando que “a criança, portanto não é só produção de poder, mas também o exercício de infinitas possibilidades”. Cabe, ainda, mencionar que “a infância é a

positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente” (KOHAN, 2003¹⁶ apud RIBEIRO, 2012, p. 183).

Larossa (2004, p. 184) complementa afirmando que “a infância inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas”. Assim, devemos ver a criança como pessoas que nos inquietam, questionam-nos, provocam-nos e nos fazem perceber a multiplicidade contida na palavra “infância” (RIBEIRO, 2012).

Assim, torna-se relevante compreender que nenhuma menina nasce gostando de bonecas ou meninos sabendo brincar com carrinhos. As crianças são incentivadas a determinados comportamentos e preferências, pois “desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou”. Daniela Finco (2005, p. 10) complementa que “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro”.

Ao analisar os relatos das graduandas, constatei que grande parte delas comprova a influência do adulto nas preferências e atitudes das crianças como abordado pela pesquisadora Daniela Finco:

D30 - *“Lógico que uma criança muito pequena não consegue distinguir a diferença de um brinquedo de menina ou menino, mas devem ser estimulados ao longo da criação que existem brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas”.*

D28- *“Não concordo que as crianças têm que ter suas escolhas, sua opinião. Os pais devem interferir em suas brincadeiras e escolhas”.*

D14 - *“Penso que pais e familiares devam incentivar as crianças brincarem com brinquedos de acordo com seu sexo. Fui criada assim e assim vou criar meus filhos”.*

Constata-se, por meio das falas, que há uma necessidade de promoção de debates dessa natureza no curso de Pedagogia, a fim de que as futuras pedagogas entendam que “as crianças são capazes de múltiplas relações, estão a todo momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas por curiosidade e vontade de conhecer” (FINCO, 2005, p. 11).

Daniela Finco, ainda, destaca que, ao brincar, as crianças fazem escolhas de acordo com aquilo que lhes dê prazer e que “as fronteiras do que é permitido e do que não é

¹⁶ KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 263 p.

permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras” (FINCO, 2005, p. 14).

Desse modo, ao refletir sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, é possível afirmar que as suas categorizações são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras. Riley deixa clara essa questão, quando fala que “algumas meninas gostam de super-heróis, outras meninas gostam de princesas. Alguns meninos gostam de super-heróis, outros meninos gostam de princesas”. E questiona: “Por que todas as meninas só têm que comprar princesas”?

Conforme Daniela Finco (2005, p. 15):

[...] a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos pode estar relacionada à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca e de uma menina brincar com carrinho não significam que eles terão, no futuro, uma orientação homossexual.

Retomando os relatos das estudantes, verifiquei que há uma preocupação na escolha dos brinquedos de meninas e de meninos, a fim de que não influenciem na sexualidade dos pequenos:

D24 - *“Acho que quando os pais permitem que seu filho brinque com boneca ele está estimulando a ser um homossexual”.*

D30 - *“Eu particularmente não concordo que meninos devam brincar com bonecas e meninas com super-heróis, porque acho que estimula as crianças a serem homossexuais[...]”.*

D31 - *“Eu não acho certo menino brincar com boneca e menina com super-heróis, pois eu já interiorizei esses valores. Pra mim, menina tem que brincar com boneca e tudo tem que ser rosa e menino brincar com carrinho e tudo ser azul. O contrário disso é um incentivo a serem gays e lésbicas”.*

Daniela Finco (2005, p. 15) assegura que é

[...] necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes.

Ribeiro (2012, p. 276), por sua vez, declara que “ainda hoje, na maioria das vezes, o adulto tenta estabelecer normas sobre o comportamento das crianças, visando constituir suas

identidades”. O relato da discente D1 exemplifica como a construção da identidade cultuada pela sociedade está presente na escola e se constitui na narrativa e ações da professora: D1- *“Vou relatar uma experiência como estagiária: em uma tarde, aula regular, no primeiro período da Educação Infantil, tinha um menino brincando com uma boneca. Era somente ele com esse comportamento diferente dos demais. Porque as meninas sempre brincavam com as bonecas e os meninos com carrinhos. Então, a professora regente me disse: ‘Vamos tentar tirar isso dele? Eu não falei nada porque ensinei meu filho a brincar com brinquedos de menino e minha filha com brinquedos de menina. Com muito carinho, atenção e respeito fomos mostrando a ele outras possibilidades. Sou contra traumatizar a criança, acho que muitas proibições podem até mesmo instigar a curiosidade que a princípio não existia”*.

A preocupação da professora e da estagiária é notória, haja vista que a atenção do menino que brincava com a boneca deveria ser eliminada. Penso que a professora queria mais do que desviar a atenção, quando ela fala “vamos tirar isso dele?”

Daniela Finco (2003, p. 95) salienta que “é muito frequente, ainda, que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da educação infantil”. “O desconforto e a suspeita podem gerar, inclusive, o encaminhamento do/a aluno/a para o/a psicólogo/a” (RIBEIRO, 2012, p. 190).

Na medida em que as crianças não seguem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a escola pode apresentar uma característica positiva quanto às formas dessas relações, sendo um espaço de possibilidades e de (des)construção dos sujeitos. “É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa” (FINCO, 2003, p. 76).

Entre os relatos dos diários, as narrativas de algumas discentes mostraram saberes distintos em relação aos brinquedos de meninas e de meninos, afirmando que eles não influenciam na identidade de gênero das crianças.

D3 - *“Eu acho que o brinquedo não influencia na opção sexual da criança. Em minha opinião já nascemos sendo homo ou hétero é só questão de amadurecimento. Ao meu ver criança pode brincar com qualquer brinquedo que lhe faça feliz. Sou super a favor de meninas brincarem com super-heróis e meninos brincarem com bonecas”*.

D29 - *“Eu concordo que as crianças devam brincar com que quiserem, não há mal algum em menino gostar de boneca ou menina de carrinho. Brinquedos não devem ser tratados como algo que vão levar à homossexualidade”*.

D27- *“Eu não me incomodo em ver uma menina brincando de carrinho, pois quando era criança eu gostava de carrinhos, inclusive, tem uma foto minha brincando com um amigo com carrinhos. Acho importante os pais deixarem os meninos brincarem de bonecas, para que quando essa criança crescer não se torne um adulto machista”.*

D13 - *“Gostei muito do vídeo, pois tive a certeza que as crianças não nascem preconceituosas e quem ensina a terem preconceitos somos nós, os adultos através de nossas atitudes”.*

D19 - *“Vivemos em um mundo onde homens e mulheres têm que dividir tarefas domésticas, pois ambos têm sua profissão. Por que crianças não podem brincar com brinquedos diversificados? O menino ao brincar com uma boneca já vai se familiarizando com o cuidar de um bebê, de um futuro filho, por exemplo. A maneira das crianças brincarem são determinadas pelas indústrias de brinquedos, pois já produzem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos”.*

As falas nos fazem refletir que “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” (FINCO, 2003, p. 100).

Para isso, é necessário promover trocas e experiências sociais e considerar que a identidade da criança deva ser construída mediante todas essas possibilidades de interação e, não necessariamente, a partir do que os adultos querem ou esperam que ela faça. Tal pensamento justifica-se pela relevância dada às relações entre meninos e meninas, por se constituírem como dados importantes, para se construir uma relação não hierárquica e uma relação de respeito entre os gêneros.

Riley com seus questionamentos, sua contrariedade e irritação com as indústrias de brinquedos e as imposições postas aliadas às reflexões proporcionadas pela pesquisadora Daniela Finco, trouxeram para às graduandas de Pedagogia novos olhares, novas possibilidades sobre as questões de gênero e sexualidades em relação aos brinquedos e brincadeiras.

4 CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS: INDICAÇÃO DE NOVAS EXPERIÊNCIAS QUE ESTÃO POR VIR.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido, individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna (LARROSA, 2004, p. 27).

A experiência da pesquisa foi algo novo. Não experiência no sentido de fazer um experimento, mas experiência no sentido de vivência, de busca, de novas possibilidades, de novos olhares, novos significados, de (im)possibilidades, de novas práticas. “Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA, 2004, p. 25).

Minha experiência da pesquisa teve seu início, por meio do mestrado, em que propus pesquisar sobre as questões de gênero e sexualidades, na formação de graduandas do curso de Pedagogia, objetivando problematizar as experiências (des)construídas pelas discentes acerca da temática gênero e sexualidades, com vista a ressignificar saberes e dar materialidade à disciplina de Educação e Diversidades na formação inicial das futuras docentes.

Assim, a experiência da pesquisa foi tomando forma. Artefatos culturais como artigos, vídeos, livros e filmes foram suportes determinantes, para provocar nas estudantes (des) construção de saberes a respeito da temática proposta. Os relatos nos diários foi um desnudar de verdades concebidas socialmente. Falas que nos remetem a perceber a necessidade de proporcionar cada vez mais, debates dessa natureza. Os autores e as autoras utilizados/as foram fontes de investigação. Suas pesquisas foram fundamentais, para o embasamento teórico do trabalho, permeando o dito e o não dito das estudantes.

Larrosa (2004, p. 21), sabiamente destaca que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Passar pela experiência da pesquisa foi descobrir algo novo, em cada artefato problematizado, em cada relato nos diários, em cada fala, em cada silêncio. Muitas vezes, o silêncio falou mais alto, pediu socorro.

A cada descoberta (trans)formações foram ocorrendo, comigo, como pesquisadora e com as discentes. (Trans)formações na maneira de pensar, de questionar, de relatar, de se expor, de silenciar e de investigar, pois o caminho da pesquisa era novo a cada dia. Novas rotas iam surgindo. Mudanças de rotas foram necessárias, em decorrência do tempo, ou melhor, da falta dele. Ouso dizer que, durante o percurso da pesquisa, o tempo não colaborou. Podemos ser assim (trans)formados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. Somente o sujeito da experiência está, portanto aberto à sua própria (trans)formação (LARROSA, 2004).

Marluce Alves Paraíso (2012) afirma que, ao construirmos nossas metodologias, traçamos, nós mesmos(as), nossa trajetória de pesquisa, buscando inspiração em diferentes textos, autores (as), linguagens, artefatos. E assim aconteceu, “inventamos modos de pesquisar, a partir de nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Assim, retomo o problema de pesquisa que me impulsionou o até aqui: como se constitui os saberes das graduandas, a partir de discussões referentes à temática gênero e sexualidades, durante a disciplina Educação e Diversidades? Meu objetivo não é ter opinião conclusiva em relação ao questionamento, mas, sim, trazer algumas reflexões acerca do que foi problematizado. Por meio dos relatos das discentes, foi possível perceber a necessidade de provocar discussões relacionadas às questões de gênero e sexualidades, porque diversas narrativas apresentaram o discurso predominante relacionado às representações culturais, ao que está socialmente construído e, como consequência, uma fragilidade de argumentação, demonstrando carência de saberes capazes de instrumentalizar as graduandas para futuras práticas.

A implementação da disciplina Educação e Diversidade foi algo positivo, por ter se constituído como um espaço de (des)construção de saberes sobre as questões de gênero e sexualidades abordando temáticas que fazem parte do cotidiano da escola. Daniela Finco (2003, p. 16) colabora concluindo que:

[...] discutir as questões de gênero na educação significa discutir 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 re-significar nossa própria história.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual

sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2004, p. 27).

Cada experiência da pesquisa foi única, os debates acerca das diferenças, desigualdades e diversidades abordados inauguraram o primeiro encontro, o que justifica certo receio e acanhamento das discentes que esconderam muito mais do que mostraram.

No segundo encontro, vários artefatos culturais foram apresentados e discutidos. As vozes marcaram presença e os discursos começaram a tomar forma de maneira mais espontânea.

A imagem de casais homossexuais, reservadas para o terceiro encontro, provocaram discursos que circulam como verdades incontestáveis e como algo que deve ser seguido, já que o que se difere da heteronormatividade é considerado fora da normalidade. Estranhamento entre as discentes.

Durante o quarto encontro, com a exibição do filme *Tomboy*, provocações! Problematizações! Diferentes reflexões possibilitaram às graduandas do curso de Pedagogia abalar certezas e permitir outros pensares acerca do ser feminino ou masculino. O encontro sinalizou claramente como as questões discutidas foram relevantes, para que as estudantes começassem a refletir, a fim de dar novos significados aos saberes.

Riley veio até nós no quinto encontro. Os questionamentos geraram discussões acerca das diferenciações existentes entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino” e um discurso que defende a norma já estabelecida. Meninas e meninos possuem papéis e comportamentos pré-concebidos com determinações de brinquedos considerados “certos” ou “errados” para cada sexo.

Diversas narrativas demonstraram a reprodução de discursos normativos e disseminados pela sociedade que, se não desconstruídos, legitimam verdades, validam certos comportamentos e desqualificam outros.

Para Débora Britzman (2000, p. 105), “toda aprendizagem é também uma desaprendizagem”. A afirmativa nos inquieta e faz-nos indagar se a escola não estaria contribuindo para que sujeitos, na condição de “produtos dos saberes”, desaprendessem as diversidades.

Foucault (1999) elucida que o sujeito não é quem produz os saberes, mas, sim, um produto dos saberes. Nesse sentido, a forma como está organizado os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia é um mecanismo que deve ser organizado para provocar outros pensares, outras possibilidades.

O desejo por outras respostas, a busca por novas possibilidades, novos olhares, outros saberes, novos desafios e novas experiências de pesquisa me impedem de concluir. Decerto muitas experiências ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo de seus dilemas. **Millenium**: revista do Instituto Politécnico de Viseu, n. 29, p. 222-239, jun. 2004.
- ANCONI, M. Comentários sobre a teoria da sexualidade de Freud e o filme Tomboy. **Google**, Califórnia, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=filme+Tomboy&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj3JnKj7zWAhWJS5AKHRDMDXYQ_AUICygc&biw=1242&bih=602#imgrc=BsxNppHMV_aMUM>. Acesso em: 9 set. 2017.
- ANDRES, S. de S.; JAEGER, A. A. Cinema e suas interfaces com Gênero, sexualidade e Educação Física. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 32, p. 124-141, 2016.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2015. 96 p.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984. 120 p.
- BÍBLIA. **Atos dos Apóstolos**. 98. ed. São Paulo: Ave Maria, 1995. Cap. 5, vers. 29.
- BOGDAN, R. C.; BIKELN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 144 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP/CNE nº 2, de 01 de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2, set. 2015.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRIZTMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-112.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997. 120 p.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 238 p.

CAMARGO, A. M. F. de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 67-85.

CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas: Moderna, 1999. 144 p.

CAÑETE, L. S. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas de Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARRASCO, W. Meus dois pais. **Google**, Califórnia, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=livro+meus+dois+pais&espv=2&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4k6f36PnSAhVLf5AKHYIKDRgQ_AUIBigB&biw=1920&bih=974#imgrc=qO6ZVIYbKaGfAM>. Acesso em: 5 set. 2017.

CARVALHO, V. Menina questiona o sexismo da indústria de brinquedos. **Razões para Acreditar**, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://razoesparaacreditar.com/urbanidade/menina-questiona-o-sexismo-da-industria-de-brinquedos/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CASAIIS homoafetivos. **Google**, Califórnia, 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=casais+homoafetivos&espv=2>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CASTRO, R. P. de. **Experiência e Constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. 2014. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

COLLING, A. M. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: COSTA, P. R.; SILVA, M. R. S. da; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 77-84.

DANIELS, L. (Dir.). Preciosa: uma história de esperança. **Adoro Cinema**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/preciosa>>. Acesso em: 12 set. 2017.

DESLANDES, K.; LOURENÇO, É. **Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. 120 p.

DIAS, M. B. A invisibilidade das uniões homoafetivas. **Mariaberenice.com**, Brasília, p. 1-3, 2017. Disponível em: <www.mariaberenicedias.com.br/site>. Acesso em: 8 set. 2017.

_____. União homossexual: aspectos sociais e jurídicos. **Mariaberenice.com**, Brasília, p. 1-12, 2010. Disponível em: <www.mariaberenicedias.com.br/site>. Acesso em: 8 set. 2017.

ERA uma vez uma outra Maria e Minha Vida de João. **Educa Tube Brasil**, Brasília, jan. 2013. Disponível em: <<http://educa-tube.blogspot.com.br/2013/01/era-uma-vez-uma-outra-maria-e-minha.html>>. Acesso em: 8 set. 2017.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. de. “Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” - Gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 68-83, 2013.

FERRARI, A. **Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual**. 2005. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, São Paulo. **Reunião...** São Paulo: Anped, 2005. p. 1-18.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 14, n. 13, p. 89-101, set./dez. 2003.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. 80 p.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 176 p.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326, jul./dez. 2011.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 263 p.

LAERTE. Escola de primeiro mundo. **Leonardo del Rey**, [S.l.], jul. 2011. Disponível em: <<http://leonardodelrey.blogspot.com.br/2011/07/escola-de-primeiro-mundo-by-laerte.html>>. Acesso em: 5 set. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

LAROSSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 183-198.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176 p.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Google, Califórnia, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=figura+G%C3%AAnero,+sexualidade+e+educa%C3%A7%C3%A3o-uma+perspectiva+p%C3%B3s-estruturalista&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjv6Mb0m8jXAhVJGZAKHfIGB7cQ_AUICigB&biw=1366&bih=635#imgc=7S7cdrQ-TpLK9M>. Acesso em: 5 set. 2017.

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

_____. **Segredos e mentiras do currículo**. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 312 p.

NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. de M. e. **História da vida privada no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998. 523 p.

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010. 172 p.

REIS, F. P. G dos. Jogos, experiência e subjetivação na educação infantil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2015, Canoas. **Anais...** Canoas: [s.n.], 2015. p. 1-10.

RESENDE, D. C. Refletindo o filme Tomboy à luz dos “Saberes subalternos”. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 3, n. 2, p. 28-40, maio/jul. 2014.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. v. 1, 529 p.

RITER, C. O fusquinha cor-de-rosa. Google, Califórnia, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=livro+Meu+fusquinha+cor+de+rosa&esp=2&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj1n97R6fnSAhUCvZAKHRUFBQIQ_AUICCgD&biw=1920&bih=974>. Acesso em: 5 set. 2017.

SANTOS, B. R. dos; IPPOLITO, R. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: ABEU, 2011. 211 p.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-87, set./dez. 2003.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

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

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 1, 274 p.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1, 126 p.

TOMBOY: filmes. **Google**, Califórnia, 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=filme+Tomboy&source>>. Acesso em: 5 set. 2017.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 191 p.

XAVIER FILHA, C. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

ZORKOT, L. **Sexualidade e relações de gênero no cotidiano da pré-escola**: entre práticas e representações de professoras. 2015. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

Filmografia

ERA uma vez outra Maria. Dirigido por Reginaldo Bianco. São Paulo: Jah Comunicações, 2006. 1 Vídeo (20 min).

MENININHA questionando o sexismo da indústria de brinquedos. **YouTube**, [S.L.], dez. 2011. 1 Vídeo (1:10 seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lpp4zt4cazy&t=7s>>. Acesso em: 9 set. 2017.

MINHA vida de João. Dirigido por Reginaldo Bianco. São Paulo: Jah Comunicações, 2001. 1 Vídeo (23 min).

SCIAMMA, C. **Tomboy**. França: Pandora Filmes, 2012. 1 Vídeo (79 min., color).

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA - REITOR DO UNIFOR (MG)



Formiga, 23 de novembro de 2016

Ao Reitor do Centro Universitário de Formiga/MG

Marco Antônio de Sousa Leão

Prezado Senhor

Vimos, por meio desta, solicitar a autorização para a realização de um projeto de pesquisa intitulado: *Relações de Gênero e Sexualidades na formação docente-os saberes das graduandas do curso de Pedagogia*.

A pesquisa se valerá da escrita de diário de bordo acerca do tema diversidade na formação docente, mais especificamente de gênero e sexualidades, com as estudantes do 3º período/2017 do curso de Pedagogia, sistematizando, dessa forma, material para a produção de uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação - MPE da Universidade Federal de Lavras - UFLA.

Vale ressaltar que as datas para tais procedimentos serão antecipadamente agendadas junto à diretoria da instituição de forma a não comprometer as atividades escolares rotineiras.

De antemão firmamos o compromisso ético em resguardar as identidades do local e das participantes envolvidos/as na pesquisa.

Na certeza da aquiescência à nossa solicitação, reiteramos protestos de estima e consideração.

 Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
 Prof. Dr. Universidade Federal de Lavras - UFLA
 Orientador - Mestrado Profissional em Educação - MPE

Neiva Maria Rodrigues Silva
 Discente Mestrado Profissional em Educação - MPE

Marco Antônio de Sousa Leão

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE
PARA ADULTOS**



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE para Adultos

Endereço - Campus Universitário da UFLA, Departamento de Educação - DED, caixa postal
3037.

Telefone: (035) 3829-5182

Nome: _____

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa na área de Educação que tem como pesquisadores o Professor Doutor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, orientador do estudo e Neiva Maria Rodrigues Silva, pesquisadora responsável.

O estudo se pauta na linha de pesquisa “Diversidade Cultural” do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, instituição de ensino que vem desenvolvendo projetos de Pesquisa e Extensão que têm o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores nas temáticas gênero e sexualidades.

O trabalho em questão é intitulado como Relações de Gênero e Sexualidades na formação docente - os saberes das graduandas do curso de Pedagogia e tem como objetivo geral problematizar e discutir os saberes trazidos pelas discentes acerca da temática gênero e sexualidades por meio da implantação da disciplina Educação e Diversidades na formação inicial das futuras docentes.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolverão a participação das graduandas do 3º período do curso de Pedagogia na elaboração de um diário de bordo a respeito de atividades desenvolvidas durante cinco encontros os quais abordarão o tema estudado. Os encontros com atividades programadas pelos/as pesquisadores/as serão aplicados mediante agendamento antecipado junto a direção da instituição pesquisada. Vale ressaltar que tais encontros destinados às atividades já têm a autorização do Reitor do Centro Universitário.

A partir dos esclarecimentos, informações recebidas e, caso queira aderir ao projeto, sem quaisquer penalizações em situações de recusa, gentileza assinar as duas vias ao final deste documento, servindo essas como arquivos para pesquisadores/as e pesquisadas.

Quaisquer dúvidas surgidas, sugerimos entrar em contato com o orientador e ou pesquisadora responsável pelo e-mail neivamestrado@gmail.com, telefone (37) 99197 2940.

Na ocorrência de dúvidas quanto aos seus direitos como voluntário(a) de pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos na Pró-Reitoria de Pesquisa, Campus Universitário - Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone: (35) 3829-5182.

No que se refere a prováveis riscos advindos do estudo, acreditamos que possível desconforto poderá surgir, na medida em que os sujeitos pesquisados façam autocríticas com relação aos seus saberes/informações/desinformações sobre o tema partir dos questionamentos e atividades levantados durante os encontros. Os desconfortos serão mediados pela pesquisadora a partir de intervenções e direcionamentos pontuais com relação aos objetivos do estudo. Em casos de danos e riscos aos participantes, a pesquisadora se compromete com a imediata comunicação ao Sistema CEP/CONEP e consequente adequação e ou interrupção do estudo, buscando, de forma urgente, reparar/indenizar possíveis intercorrências.

Vale ressaltar que seu consentimento com relação à participação na pesquisa poderá ser retirado sem quaisquer danos, da mesma forma que procedimentos metodológicos e demais questionamentos poderão ser interrompidos e ou recusados, se necessário.

Afirmamos ainda que você não será identificado(a) sob hipótese alguma. Todos os dados confidenciais da pesquisa e demais informações obtidas serão mantidas em sigilo, sendo divulgadas apenas desde que não comprometam nem tampouco coloquem em risco a sua privacidade.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço - Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu _____ RG _____
 _____ e inscrito(a) no CPF número _____, idade _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Relações de Gênero e Sexualidades na formação docente - os saberes das graduandas do curso de Pedagogia, como sujeito da pesquisa.

Declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Neiva Maria Rodrigues Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido ainda o sigilo e a possibilidade de retirada de meu consentimento a qualquer momento, sem que esta ocorrência conduza a quaisquer penalidades.

Formiga, _____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) pesquisado(a)

Eu, Neiva Maria Rodrigues Silva, responsável pelo projeto de pesquisa Relações de Gênero e Sexualidades na formação docente - os saberes das graduandas do Curso de Pedagogia declaro que obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa (ou representante legal) para a participação e realização deste estudo.

Assinatura do pesquisador responsável

Neiva Maria Rodrigues Silva

Assinatura do orientador da pesquisa

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Neiva Maria Rodrigues Silva - Cel: (37) 991972940

Mestranda em Educação - Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural Mestrado

Profissional em Educação - UFLA

Orientador Profº. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações de Gênero e Sexualidades na formação docente, os saberes das graduandas do curso de Pedagogia

Pesquisador: NEIVA MARIA RODRIGUES SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62553416.0.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.952.162

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende problematizar e discutir os saberes trazidos pelas discentes acerca da temática gênero e sexualidades por meio da implantação da disciplina Educação e Diversidades na formação inicial das futuras docentes. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolverão a participação das graduandas do 3º período do curso de Pedagogia na elaboração de um diário de bordo a respeito de atividades desenvolvidas durante cinco encontros os quais abordarão o tema estudado.

Objetivo da Pesquisa:

Problematizar e discutir os saberes trazidos pelas discentes acerca da temática gênero e sexualidades por meio da implantação da disciplina

Educação e Diversidades na formação inicial das futuras docentes.

Objetivo Secundário:

•Promover discussões sobre gênero e sexualidades no processo formativo dos /das discentes do curso de Pedagogia• Refletir o processo de formação de professores por meio da temática gênero e sexualidades. • Problematizar as práticas formativas e os processos pelos quais graduandos/as (des) constroem concepções de gênero e sexualidades. • Analisar as

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufia.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.952.162

LAVRAS, 07 de Março de 2017

Assinado por:
Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufia.br

ANEXO A - FALAS DAS DISCENTES

Falas das discentes...

Artefatos culturais

D9 - “No encontro de hoje, discutimos vários temas dentro do estudo de gênero. O que mais me chamou atenção é como homens e mulheres são tratados de maneiras tão diferentes e em situações iguais. Nos livros que foram apresentados pelas colegas gerou-se a discussão de se achar que hoje a diferenciação entre coisas de menino e coisas de menina é vista de maneira mais normal, compreendida e percebida. Eu discordo disso, pois a questão nem é essa. É que antigamente não era percebida essa segregação e muito menos discutida e questionada. Penso que isso é como antigamente; a diferença é que hoje é mais discutido, não que hoje é mais permissivo. Claro que teve um avanço nessa questão, mas não acho que tenha sido tão grande assim”.

D12 - “Outra questão que me chamou atenção, foi um relato que a professora nos contou sobre uma professora da Educação Infantil que não permitiu que sua aluna colorisse o vestido de uma bonequinha de azul. Percebo que esse não é um fato isolado, pois como estagiária, vejo isso em várias situações. Se a escola é a única instituição que pode e consegue debater sobre o assunto como ela está se contradizendo em sua teoria e prática? Já vi mais de cinco vezes em um dia, a professora impondo uma cor e a criança assustada e chateada por ter “colorido errado”. Percebo, então, que escola, principalmente na Educação Infantil repassa esses ensinamentos menino azul e menina rosa”.

D10 - “Um último ponto que me despertou questionamentos foi o discutido sobre os vídeos; a atuação do “lápiz”. A maioria interpretou que ele significa a sociedade, mas ninguém citou que o menino e a menina tentaram pegar o lápis. Isso significa que eles tentaram reescrever suas próprias histórias e ninguém notou isso. Isso me fez perceber como a sociedade é forte, todos a notam, porém ninguém percebeu a luta contra a imposição da sociedade. E outra, ninguém cita que a sociedade é composta pela escola, pela família. Então, concluí que muitas coisas passam despercebidas aos nossos olhos”.

D13 - “No encontro de hoje, discutimos sobre vários temas importantes, mas o que mais me chamou a atenção foi o texto “Meus dois pais” e o vídeo “Minha vida de João”, ficando perceptível, para mim como a sociedade impõe suas regras. Muitas vezes as pessoas deixam de fazer algo que gostariam para fazer porque a sociedade impõe, não nos dando opções de escolha. Tem um molde pronto para nossas vidas e quem sair disso sofre com preconceito”.

D1 - “Após discutir vários temas no encontro de hoje, concluo que a sociedade tem valores patriarcais, portanto machistas. Espera-se que menino e menina desempenhem determinado papel social. Acostumados estamos com essas imposições, mas percebem-se, mudanças. Embora em nossa sociedade interiorana essas mudanças são mal vistas, já nas capitais são mais comuns. Penso que não preciso concordar com certas mudanças, mas respeitá-las”.

D16 - “Hoje foram discutidos vários temas sobre as diferenças entre o gênero masculino e feminino, mostrando a imposição da sociedade em relação aos brinquedos, as cores e as atitudes. O mais legal disso é que tenho percebido que hoje há uma maior aceitação em relação, por exemplo, aos brinquedos e cores usados para meninos e meninas. Essas diferenças entre os gêneros estão acabando, ou seja, a cada dia as pessoas estão aceitando mais que essa questão de cor e de brinquedo não pode ser própria para cada gênero”.

D12 - “Hoje foram discutidos vários temas e minhas colegas falaram muito sobre a imposição da sociedade sobre nossas vidas onde impõe regras que todos devemos seguir. Penso diferente, pois cada um tem sua escolha própria, mesmo que não seja a escolha certa, devemos pensar em nossa felicidade e não no que os outros pensam. Outro tema que me chamou atenção foi sobre a violência sexual. Penso que no mundo há vários casos parecidos e devemos denunciar se presenciarmos. Devemos pensar no sentimento de cada pessoa violentada. O medo toma conta”.

D15 - “No encontro de hoje, o que mais me chamou atenção foi o texto ‘Maria como tantas outras’ onde tantas mulheres são violentadas na infância, adolescência e até mesmo na vida adulta e sofrem caladas por medo de ameaças aos familiares e também aquelas que contam mas a família não acredita”.

D6 - “No encontro de hoje gostei muito, pois pude perceber o quanto o preconceito é ruim. Me coloquei no lugar dos personagens das histórias e percebi o quanto as pessoas diferentes são menosprezadas. A sociedade é a grande causadora desses preconceitos. Ela impõe regras desde quando estamos na barriga de nossa mãe. É menino ou menina?”

D17 - “No encontro de hoje foram discutidos vários temas, porém dois me chamaram a atenção que é o preconceito da criança gostar de brinquedos do sexo oposto e usar cores do sexo oposto. Até mesmo antes do nascimento da criança, nós já escolhemos o azul para o menino e o rosa para a menina. Existe um padrão na sociedade que diferencia o que é de menino e o que é de menina. O que me impressiona é o medo que os pais tem de seus filhos se tornarem gays e lésbicas. Os pais não conseguem ver que os brinquedos e a cor deles não transformam seus filhos. Se for para ser, será desde pequeno. Outra coisa que impressionou é que não acho normal uma família com dois pais ou duas mães. É diferente, e cada vez mais essas famílias aumentam”.

D18 - “Hoje discutimos assuntos bastante interessantes de livros, artigos, vídeos. Os assuntos abordados são basicamente os mesmos, o menino no seu mundinho azul e a menina no seu cor-de-rosa. O que mais me chama atenção é a forma como a sociedade se manifesta não aceitando que seus filhos sejam criados só pelo pai, como se fosse uma obrigação da mãe criar sozinha. Outro fato também é o preconceito gerado quando um menino se interessa por uma boneca. São atitudes grosseiras que devem ser mudadas”.

D23 “No encontro de hoje discutimos vários temas. Ouvimos histórias sobre diversidades em relação a meninos e meninas. O que mais me chamou atenção foi o lápis que aparece nos vídeos como forma de imposição da sociedade, quando a criança estava fazendo alguma ação que seria contraditória ao seu gênero sexual, como no vídeo ‘Minha vida de João’. Ele, por

conviver muito com sua mãe, começa a fazer as mesmas coisas que ela. Em seguida aparece o lápis com a borracha apagando o acontecido e fazendo com que ele ‘faça a coisa certa’. Com isso, podemos ver que antes mesmo da criança nascer, a sociedade já estabelece uma forma para ela viver e seguir até a vida adulta, moldando a forma que acham que é ‘certo’”.

D5 - “No encontro de hoje foram discutidos vários temas, porém o que mais me chamou atenção foi o vídeo ‘Minha vida de João’, pois vemos uma grande influência da sociedade, o que pode ou não se pode fazer. Mas o que mais me marcou foi a parte onde, para João ser considerado homem, ele teve que ter relações sexuais com uma mulher que mal conhecia. Com isso, vieram vários prejuízos, como uma doença. Isso mostra como certas coisas que a sociedade impõe não são tão boas como parecem. A sociedade instiga a violência, o machismo, o poder, o ser melhor”.

D3 - “De todas as discussões de hoje o que mais me chamou a atenção foi o que abordava as coisas de menino e de menina. Tenho dois irmãos e um é diferente do outro. O mais velho gosta de usar roupas coloridas como rosa e vermelho e o mais novo não usa cores de menina, porém é super vaidoso. Aí tem muito a questão do preconceito que nós mesmos cultivamos e que já nascemos com ele. Só porque um usa rosa e o outro é vaidoso não quer dizer que ele seja gay; é só uma maneira de ser”.

D9 - “Na aula de hoje a professora Neiva, abordou o tema preconceito e foram várias as discussões. Uma que mais me chamou a atenção foi o texto ‘Maria como tantas outras’, porque achei um absurdo o padrasto estuprar a enteada, a mãe descobrir, e simplesmente ficar calada, não fazer nada diante da situação. Um completo absurdo, pois aquela menina viu que não estava segura dentro de casa. Outro assunto bem interessante foi a história do livro ‘Meus dois pais’. No começo achei bem estranho o fato da criança morar com um casal homossexual, pois a sociedade impõe que o homem foi feito para mulher e vice-versa, mas no final entendi que é normal ser diferente e o amor existe de diversas formas e essa era apenas mais uma delas”.

Meus dois pais (Walcir Carrasco)...

D1 - “Ser feliz é o que importa? Meus princípios são fundamentados em Cristo, então, me deparando com essa história, fiquei emocionada quando o preconceito foi quebrado, entre o filho e o pai. Respeitar as pessoas em suas opções é louvável, até mesmo Deus nos respeita concedendo-nos o livre arbítrio. Mas, ser feliz é o que realmente importa, pessoalmente importa-me agradar à Deus. Mais importa obedecer à Deus do que aos homens (Atos 5:29 - Bíblia Sagrada”.

D9- “É um livro que trata da homossexualidade, em relação a esse assunto teve uma frase no livro que me tocou muito: Era como se eu tivesse no meio de um terremoto. Então, em minha opinião o homem foi feito para mulher e a mulher para o homem, porém vivemos em um mundo onde diferenças existem e precisam ser respeitadas, porém de uma forma que não gere uma confusão na cabeça e na vida das crianças”.

D17 - “O mundo está mudando cada dia mais, temos que respeitar todas as pessoas, não importa quem seja ou qual for as suas diferenças. Mas para uma criança é muito difícil entender o que está acontecendo, as crianças querem seus pais juntos”.

D2 - “A história narra um tipo de família diferente da tradicional. Eu aceito mas não gosto de ver publicamente”.

Meu fusquinha cor-de-rosa...

D6 - “Eu me senti muito mal lendo a história do Fusquinha cor-de-rosa, pois pude perceber como foi grande o preconceito que as crianças tinha sobre o fusquinha. Elas achavam que menino só poderia brincar com carrinho e que a cor rosa era só de menina, e ao mesmo tempo, menina não brinca de carrinho e menino não usa rosa. Percebi que existe preconceito entre as crianças, mas tem um coração tão bom que conseguem superar todo preconceito e perceber que o mundo não é assim tão maldoso.”

D15 - “O livro Fusquinha cor-de-rosa mostra a realidade que vivemos em sociedade, onde há imposição de gêneros até nos brinquedos, definindo o que é para menino e o que é para menina.”

D3- “Ao ler a história do Fusquinha cor-de-rosa percebi que essa é nossa realidade, onde familiares ensinam para crianças que rosa é para meninas e azul é para meninos. Carrinhos para meninos e bonecas para meninas.”

D18- “Na minha opinião a sociedade influencia muito as crianças no que se refere ao que é de menina e de menino, impondo regras”.

D14- “Ao ler a história do Fusquinha cor-de-rosa foi possível perceber que o carrinho sempre era deixado de lado pelo menino só pelo fato dele ser cor-de-rosa, pois pra ele a cor rosa só poderia ser usada por meninas e não pegava bem para ele. E quando a menina resolve brincar com o carrinho todos a repreende porque carrinho não é brinquedo de menina. Penso que tudo isso é imposto pela sociedade em vivemos”.

Sou Maria como tantas outras

D13 - “A história relata a vida de muitas meninas e mulheres que sofrem abuso sexual dentro da própria casa, muitas vezes são abusadas pelos próprios pais, tios, padrastos. As mães fazem vista grossa por medo de denunciar ou por achar que o estuprador vai mudar, até porque na sociedade machista que vivemos quem tem culpa é sempre a mulher[...] nós como pedagogas devemos ficar atentas a pequenos sinais que as crianças apresentarem e denunciar essa atrocidade e salvar uma vida”.

D12 - “[...] em minha opinião as pessoas que passam por esses acontecimentos nunca se curam é como um machucado que não cicatriza. Esses atos deixam marcas profundas no pensamento e no coração. Deve ser denunciado na primeira vez, mas na realidade não é assim, o medo toma conta”.

Importante relatar: Bem no final da folha, escrito bem clarinho a lápis, letra tremida, pode-se ler “Sou Maria como tantas outras...”

D20- “[...]Diante da realidade de estupro na maioria das vítimas não falam mas demonstram de modos mesmo que silenciosos o que estão passando”.

“Minha vida de João” e “Era uma vez outra Maria”

D21- “podemos observar no vídeo o papel que a sociedade impõe ao gênero feminino, porque Maria é proibida de jogar futebol, assistir um esporte não quer dizer que ela não vai ser delicada, doce, pois ela pode fazer qualquer coisa que seja de seu gosto, ela não precisa só dedicar aos afazeres da casa pois os homens também devem auxiliar [...] enfim, há uma discriminação da mulher pois ela só é vista para poder criar filhos e fazer tarefas domésticas [...]

D16 - “O vídeo retrata a situação da mulher na sociedade. Quando criança são impostas várias coisas, desde as responsabilidades da casa até seu modo de vestir e quais brinquedos ela pode brincar. Na adolescência, juventude e vida adulta, por exemplo, em uma relação sexual, ela é que se preserva e não o homem. Se ela engravidar, a criança ficará por sua conta, e com um filho muitas vezes não consegue estudar nem trabalhar. Mas a Maria do vídeo mostra que depois de passar por todas essas discriminações consegue trabalhar, estudar e cuidar do filho. E hoje existem muitas Marias por aí conseguindo fazer muitas coisas ao mesmo tempo sem se deixar abalar em ser apontada como o sexo frágil, mesmo com toda repressão da sociedade”.

D10 - “ao ver o vídeo percebi que a mulher, menina, criança do sexo feminino se depara com várias situações que a fazem sentir confusa. Desde a infância sofre com a imposição, tanto da sociedade, como da família, não pode fazer o que quer, sempre irá se deparar com que deve ser. A escolha vai desde a boneca, a gravidez precoce na adolescência. O vídeo causa sentimento de injustiça [...]

FILME: TOMBOY

D9 - “É um filme que causa impacto. Em minha opinião a mãe de Laura (Michael) não poderia ter deixado ela tão livre nas suas escolhas como o corte de cabelo, as roupas masculinas e depois ter cortado tudo de uma vez. Ela teria que conversar com sua filha e entender o lado dela. É complicado falar e fazer coisas, tomar atitudes sem entender a versão do outro. Foi um momento muito triste quando a mãe levou Laura vestida com vestido na casa dos novos amigos. Na minha opinião foi uma crueldade.”

D6 - “O filme me mostrou como uma criança pode sofrer quando não tem certeza de sua sexualidade. Observei que até mesmo a mãe não soube lidar com a situação. A criança sofreu muito quando a mãe a obrigou vestir um vestido, sendo que ela foi a grande causadora disso tudo quando permitia que sua filha se vestisse como homem. Nesse filme podemos perceber que o preconceito vem principalmente da família. Ela que deveria amparar e dar apoio;”

D32 - “Gostei do filme, ele me trouxe sentimentos diferentes. Senti dó da menina. Pois a mãe não se importava dela vestir-se como um menino e depois reprimir e obriga-la a vestir um

vestido e ser levada até seus amigos. Senti nojo quando as duas meninas se beijaram, pelo fato da Lisa não saber a verdade.”

D31 - “A minha opinião sobre o filme é que atitude da mãe foi errada. Ela devia ter conversado com a filha antes de tomar aquela decisão de ir falar com os pais dos meninos e levar a filha vestida com vestido. A menina ficou constrangida com aquela atitude.”

D3 - “O filme me fez pensar que quando tem que ser homo ou hetero não irá mudar. A partir do momento que você se aceita, todos aceitarão como ela é. Então a história de Laura me fez pensar muito nisso.”

D5- “Ao expor a criança a mãe não pensou em seus sentimentos. Parecia que ela queria punir a filha. A irmã menor aceitava e dava carinho a Laura, até compactuava com as mentiras.”

D30 - “Eu achei o filme super triste. Demorei para entender que Michael era uma menina e não um menino. Na posição de mãe não deixaria minha filha usar roupa de menino. Essa criança com certeza será marcada pelo sofrimento de não ser aceita. O filme nos chama para uma realidade tão próxima e tão escondida pela sociedade. Parabéns Neiva, por trazer temas tão escondidos para serem discutidos nas aulas.”

D29- “Pra mim o filme foi muito impactante e emocionante. Por meio dele vemos o sofrimento de uma criança que não aceita seu corpo, pois não se vê naquele corpo.”

D28- “Achei a atitude da mãe errada, pois ela aceitava que filha se vestisse de homem dentro de casa. Desnecessário ter que expor a filha na frente dos amigos. Ela deveria ter proibido desde o início.”

D27- “Eu reprovei a atitude da mãe ao expor a filha daquela maneira. A mãe aceitava que a filha se vestisse de homem dentro de casa. Se ela não concordava, então, não permitisse. Eu gostei do filme porque nos faz pensar sobre essa realidade que está bem próxima de nós e preferimos não discutir por causa do nosso preconceito.”

D18- “Não acho certo a mãe incentivar a filha a ser filho. Não devemos incentivá-los e nem apoiá-los. Deve ser muito difícil para os pais essa situação.”

D26 - “Eu sou totalmente contra o homossexualismo na vida da criança. Acho que criança não tem maturidade para saber o que quer ou não ser, isso vem muito da educação e de como é a estrutura familiar. Tudo tem o tempo certo, somente depois que a pessoa é maior de idade é que ela pode decidir o que é certo ou errado e não depender mais de seus pais aí sim ela poderá decidir o que quer para sua vida.”

D25- “O que mais me chamou atenção foi a atitude da mãe em permitir que a filha se vestisse de homem dentro de casa e depois obrigou que a filha vestisse um vestido e a expôs frente aos seus novos amigos. Desnecessário.”

D16 - “É muito triste ver que uma criança não aceita seu corpo. No filme ficou claro que a menina queria ter um corpo masculino. Fiquei imaginando o sofrimento dessa criança e quantas devem estar passando por essa situação nesse momento.”

D23 - “A primeira surpresa do filme foi descobrir que Michael na verdade era Laura, pois sua aparência era masculina. Fiquei tocada pelo amor e cumplicidade da irmã. Não entendi a atitude da mãe, pois me pareceu durante o filme uma mãe ausente, mas que aceitava o jeito da filha se vestir e depois ter uma atitude radical de colocar um vestido na filha e leva-la na frente dos amigos que pensavam ser um menino. Foi horrível essa cena.”

D21- “Ao apoiar a filha vestir roupas masculinas, acho que a família deve arcar com as consequências. Isso me fez pensar sobre a responsabilidade dos pais ao apoiarem seus filhos em certas atitudes. Se apoiam e aceitam devem dividir com eles os sofrimentos do preconceito.”

D1 - “Penso igual a Associação Americana de Pediatras que fulmina a ideologia de gênero como abuso infantil. Concordo que todos nascem com um sexo biológico: XX ou XY, ou é mulher ou é homem. Não aceito como normal uma vida de personificação química e/ou cirúrgica. O que determina a realidade são os fatos. Quando uma criança diz sentir-se do sexo oposto, expressa haver um problema psicológico, que está na mente, não corpo. Como no caso do protagonista do filme Tomboy. Constitui um abuso infantil incentivar crianças e jovens a acreditarem que uma vida inteira de personificação química e cirúrgica do sexo oposto seja uma vida feliz.”

D22- “O filme mexeu muito com meus valores. Foi difícil aceitar que ele (Michael) era ela (Laura). Fiquei pensando como a família podia permitir aquilo. Todas as consequências foram culpa da família que deveria ter interferido nas atitudes de Laura desde o início. E depois a própria mãe fez a filha sofrer ao ser humilhada na frente dos amigos. Vejo como é importante a influência dos pais nas decisões dos filhos.”

D14 - “Quando a criança ou adolescente começa a descobrir sua sexualidade, os pais devem acompanhar de perto e conduzir de uma maneira leve para não prejudicar ninguém.”

VÍDEO: MENINA QUESTIONA O SEXISMO DAS INDÚSTRIAS DE BRINQUEDO

D 32 - “No vídeo achei muito interessante o argumento da menina e concordo com ela. A criança tem que brincar com que ela quer, mas o adulto tem que mostrar que a maioria das meninas, por exemplo, brincam de boneca e maioria dos meninos, brincam de carrinho. Porém se a criança insistir que quer um brinquedo diferente do tradicional, ela tem todo direito de escolher”

D31 - “Eu não acho certo menino brincar com boneca e menina com super-heróis, pois eu já interiorizei esses valores. Pra mim, menina tem que brincar com boneca e tudo tem que ser rosa e menino brincar com carrinho e tudo ser azul. O contrário disso é um incentivo a serem gays e lésbicas”

D3 - “Eu acho que o brinquedo não influencia na opção sexual da criança. Em minha opinião já nascemos sendo homo ou hetero é só questão de amadurecimento. Ao meu ver criança pode

brincar com qualquer brinquedo lhe faça feliz. Sou super a favor de meninas brincarem com super-heróis e meninos brincarem com bonecas.”

D30 - “Eu particularmente não concordo que meninos devem brincar com bonecas e meninas com super-heróis, porque acho que estimula as crianças. A serem homossexuais. Lógico que uma criança muito pequena não consegue distinguir a diferença de um brinquedo de menina ou menino, mas devem ser estimulados ao longo da criação que existem brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas.”

D29 - “Eu concordo que as crianças devam brincar com que quiserem, não há mal algum em menino gostar de boneca ou menina de carrinho. Brinquedos não devem ser tratados como algo que vão levar à homossexualidade.”

D28- “Não concordo que as crianças tem que ter suas escolhas, sua opinião. Os pais devem interferir em suas brincadeiras e escolhas.”

D27- “Eu não me incomodo em ver uma menina brincando de carrinho, pois quando era criança eu gostava de carrinhos, inclusive tem uma foto minha brincando com um amigo com carrinhos. Acho importante os pais deixarem os meninos brincarem de bonecas, para que quando essa criança crescer não se torne um adulto machista.”

D18 - “Acho que meninas tem que brincar com bonecas sim, com brinquedos do universo feminino. Mas proibir pode ser complicado, porque a criança pode querer desafiar os pais e a situação fica ainda pior. Em minha opinião devemos insistir nos brinquedos certos para cada sexo.”

D24 - “Acho que quando os pais permitem que seu filho brinque com boneca ele está estimulando a ser um homossexual.”

D13 - “Gostei muito do vídeo, pois tive a certeza que as crianças não nascem preconceituosas e quem ensina a terem preconceitos somos nós, os adultos através de nossas atitudes.”

D1- “Vou relatar uma experiência como estagiária: Em uma tarde, aula regular, no primeiro período da Educação Infantil, tinha um menino brincando com uma boneca. Era somente ele com esse comportamento diferente dos demais. Porque as meninas sempre brincavam com as bonecas e os meninos com carinhos. Então a professora regente me disse: ‘Vamos tentar tirar isso dele? Eu não falei nada porque ensinei meu filho a brincar com brinquedos de menino e minha filha com brinquedos de menina. Mas concordei com a professora. Com muito carinho, atenção e respeito fomos mostrando a ele outras possibilidades. Sou contra traumatizar a criança, acho que muitas proibições podem até mesmo instigar a curiosidade que a princípio não existia.”

D12 - “Acho que devemos deixar as crianças brincarem com elas quiserem. Uma proibição pode ser pior porque vai instigar a curiosidade pelo proibido. E também não acho que brinquedos e brincadeiras vai influenciar na sexualidade da criança.”

D22 - “Vejo dois lados nessa história. Por um lado penso que nem todos brinquedos e brincadeiras irão influencia na escolha sexual da criança. Por outro lado, penso que alguns brinquedos como a boneca, por exemplo, pode influenciar sim na escolha sexual de uma criança. Um menino brincando com boneca pode sentir despertado para o lado feminino.”

D20 - “Acredito que as crianças devam brincar com o que lhe faz feliz, com que ela gosta. Os pais não devem influenciar nessas decisões. Brinquedo não determina opção sexual. “Para mim é claro que as indústrias determinam os tipos de brinquedos para meninas e para meninos, não dando oportunidade de escolha.”

D19 - “Vivemos em um mundo onde homens e mulheres tem que dividir tarefas domésticas, pois ambos, tem sua profissão. Pais tem que dividir os cuidados com os filhos. Por que crianças não podem brincar com brinquedos diversificados? O menino ao brincar com uma boneca já vai se familiarizando com o cuidar de um bebê, de um futuro filho, por exemplo. A maneira das crianças brincarem são determinadas pelas indústrias de brinquedos, pois já produzem brinquedos de meninas e brinquedos de meninas.”

D14 - “Penso que pais e familiares devem incentivar as crianças brincarem com brinquedos de acordo com seu sexo. Fui criada assim e assim vou criar meus filhos.”

D10 - “O vídeo me fez reviver uma cena na sala de aula. Um menino chegou perto de mim e disse que a coleguinha não queria emprestar a boneca pra ele. Aproximei da menina e perguntei porque ela não queria emprestar a boneca. Ela me responde: “Tia ele não pode brincar com a gente. Aqui é só brincadeira de menina. Ele não pode brincar com a boneca, ele é menino.” Fiquei pensando de onde ela tirou esse conhecimento. Na verdade sei de onde.”

D8 - “Não acho que um brinquedo influencia na sexualidade de uma criança. Eu tenho um filho e não compraria uma boneca para ele, mas quando vamos na casa de alguém que tem meninas brincando com bonecas não me importo que ele brinque junto.”

D7- “É interessante ver a revolta da menina no vídeo sobre a questão da separação de brinquedos de meninas e meninos. Não sabemos se a questão foi abordada com ela ou não, mas é legal ver que desde pequena ela já tem esse pensamento tão evoluído.

Imagens de homossexuais

D1 -“Vejo imagens que mostram ações que de acordo com minhas crenças e convicções são erradas e sinto repulsa”

D2 - “É uma coisa diferente do normal, me sinto constrangida”.

D3 - “Homossexualidade: estranheza, pois Deus fez o homem e a mulher para serem como casais e não para pessoas do mesmo sexo. Respeito por pensar que cada um tem um pensamento, mas não concordo.”

D4 - “Eles enfrentam muitos preconceitos por serem assim, gostarem do mesmo sexo. Eu penso que eles tem que serem felizes sem se importam o que os outros pensam.”

D5 - “Um amor diferente que deve ser respeitado mas não comparado ao amor entre héteros”.

D6 - “Para mim, os homossexuais não me transmitem um bom pensamento, pois sou contra. Para mim, Deus criou o homem para mulher, do mesmo modo como a mulher para o homem. Mas respeito todas as pessoas homossexuais, inclusive tenho amigas homossexuais”.

D7 - “Não tenho preconceito mas acho esquisito, não me sinto confortável se vejo uma pessoa homossexual junto com minha família”.

D8- “Nojento e estranho”

D9 - “Somos todos diferentes uns dos outros, uns sentem atração por pessoas do mesmo sexo, enquanto outros, já são atraídos por pessoas de sexo diferentes. Somos de uma sociedade atual onde tudo se tornou normal”.

D10 - “A princípio vem em mente um estranhamento, não é algo comum. Mas, olhando pela segunda vez, já quebra o choque inicial e vê que a imagem trata apenas de casais homossexuais. O estranhamento vem mais por parte de dois homens se beijando, do que duas mulheres”.

D11- “Sinto que é uma falta de respeito com a sociedade, um pouco de nojo”.

D12 - “Sinto uma coisa diferente, estranha. Uma imagem que choca, mas é uma realidade que vemos hoje em dia, por isso, vamos nos acostumando e vai se tornando normal”.

D13 - “Quando vejo uma imagem de gays e lésbicas se beijando vem a minha cabeça que apesar do preconceito, o mundo está mais aberto para essas pessoas se mostrarem. Penso que cada um decide seu destino e não devemos julgar ninguém. Hoje em dia vejo como uma coisa normal”.

D14 ””Acho estranho mas não tenho preconceito”.

D15 - “Vejo como uma liberdade de escolha, novas atitudes em relação ao que a sociedade propõe”.

D16 - “A primeira vista os casais homossexuais causam um certo estranhamento”