



**LAILA ZORKOT**

**SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO  
NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA: ENTRE  
PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORAS**

**LAVRAS – MG**

**2015**

**LAILA ZORKOT**

**SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DA  
PRÉ-ESCOLA: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

**LAVRAS - MG**

**2015**

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

Zorkot, Laila .

Sexualidades e relações de gênero no cotidiano da pré-  
escola : entre práticas e representações de professoras / Laila  
Zorkot. – Lavras : UFLA, 2015.

218 p.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal  
de Lavras, 2015.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Bibliografia.

1. Cotidiano da Pré-Escola. 2. Sexualidades. 3. Gênero. 4.  
Práticas. 5. Representações. I. Universidade Federal de Lavras.  
II. Título.

**LAILA ZORKOT**

**SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DA  
PRÉ-ESCOLA: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 23 de fevereiro de 2015.

Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna                      UNB

Dra. Cláudia Maria Ribeiro                                      UFLA

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis  
Orientador

**LAVRAS - MG**

**2015**

A todos/as aqueles/as acolhedores/as e cúmplices nessa trajetória que combina construções, desconstruções... rearranjos, desvelamento, revelações.

Ao Bê e à Giô: “crianças pequenas”, SEMPRE!

**RECONHEÇO, DEDICO E COMPARTILHO!**

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis pela acolhida e trocas, indiscutivelmente, pautadas no “saber sensível”.

À Professora Cláudia Maria Ribeiro: dinamizadora de outros pensares e fazeres! Inspiração, no sentido mais puro da palavra e por demais terno das buscas! O começo de tudo leva o nome dela!

Ao Professor Alexandre Jackson Chan Vianna, pelo sim à participação na banca de defesa e contribuições certamente positivas surgidas a partir de seus apontamentos.

À Professora Tania Regina de Sousa Romero, por entender o meu dilema, permitindo encontrar significações em outras linguagens.

À Professora Luciana Azevedo por fazer borbulhar múltiplas indagações acerca da Educação!

Ao Professor Vanderlei Barbosa: fineza no trato. Serenidade!

Aos Professores e Professoras do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional da UFLA, por todos os saberes compartilhados, inevitavelmente necessários à materialização da pesquisa.

À Professora Daniela Finco pela presença decisiva nos “momentos de trabalho”. Refinamento de conceitos aliados às ressignificações em meu fazer pedagógico! Reconhecimento!

À Claudinha e Alcione por estarem nos bastidores, mas com legítima estima declarada por todas/os nós!

À minha família, cúmplice nesse movimento! Tomara e sempre!

À turma “*number one*” e às/aos colegas da “turma dois” do Mestrado Profissional em Educação da UFLA. Aprendizado desmedido. Simbiose!

À Aida, Betinha, Cássia, Janete, Lu, Rajá, Stella e Vivi: “universitárias” as quais recorri! Acolhimento nos “maus tempos”!

À Marina, Alex e Alê: minha/meus “inclusive” professora/professores!  
Reconheço outros sabores do mestrado a partir da serenidade desse trio.

À Claudinha e Suzi pela socialização de saberes, conversas segredadas e incansáveis torcidas!

À “Tia” Alda: uma “belezura” de ser humano!

À minha SEMPRE Professora Rachel de Castro Eduardo Matias por legitimar a minha identidade docente!

À Chiquinha, que pela tela do computador, me apresentou o mestrado da UFLA e com um singelo, mas “determinado imperativo”, sugeriu simplesmente: FAÇA! Obediência imediata à recomendação!

Ao Centro Universitário de Formiga – UNIFOR - MG, pelo sempre sim ao crescimento e amparo de suas/seus profissionais.

Às/aos dirigentes da Rede Losango de Ensino pelas intermináveis concessões!

Às/aos colegas do Anglo de Formiga que “seguraram a onda” às terças e demais dias necessários, desde as disciplinas isoladas, processo seletivo até o dia da defesa do trabalho. Brindo com vocês o título. Compartilho com vocês o meu/nosso crescimento!

A todas/os minhas/meus colegas e alunas/os do curso de Pedagogia que estiveram presentes durante a feitura da pesquisa e que verdadeiramente vibram com as minhas produções como se fossem as suas! Indiscutivelmente, elas são NOSSAS!

Às/aos viabilizadoras/es e sujeitos participantes da pesquisa: celebro com todas/todos não apenas o texto aqui traçado, mas toda a significação por ele produzida, todo o decurso implícito para a sua consolidação.

Às “crianças pequenas” do Anglinho, que pincelam coloridas as nossas tardes e fazem sorrir nossos corações.

Às tantas “crianças pequenas” do Planeta, merecedoras de uma infância plena, saudável. Reverência!

Às professoras/professores das “crianças pequenas” que não se furtam em assegurar os direitos e singularidades infantis!

À Pousada Minas Histórica, a que ousou chamar MINHA CASA! Tal como na Física, Repouso e Movimento! Tiradentes, meu Referencial! Acheço e aconchego. Um pouso para garimpar saberes, lapidar ideias, escrever trechos de vida!



[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1998)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito refletir acerca do tema sexualidades e gênero no contexto da Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola da rede pública de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais. Consistiu em discutir as práticas e representações de cuidado e educação experimentadas nesse espaço educativo a partir dos discursos articulados pelas professoras, interlocuções com pesquisadores/as da temática e documentos oficiais vigentes. Objetivou ainda mapear práticas e representações das professoras, apontando possíveis tensionamentos surgidos a partir das ações de cuidado e educação nesse campo educativo. O percurso metodológico inicial se deu a partir de uma revisão bibliográfica seguida da pesquisa de campo por meio de questionários abertos e entrevistas com as professoras da pré-escola. Importa-nos, pois, destacar que os questionários foram suprimidos durante o processo de discussão da pesquisa por não fornecerem dados consistentes para análise. Para fins de verificação, eles se encontram no corpo do trabalho, na seção anexos. Ressalta-se que os resultados obtidos via entrevista, foram tratados de forma qualitativa pela análise de conteúdo em articulação com as teorias que abordam a temática discutida. Tais resultados apontam para a urgência de inclusão da temática “sexualidades e gênero nos currículos da Educação Infantil” por se revelarem como um contexto em constante convívio e confronto com as diversidades. Diante dos silenciamentos, discursos e argumentações frágeis, o estudo assinala ainda para as lacunas na formação das professoras. Evidencia, portanto, emergência de discussões dessa natureza nos cursos de Pedagogia, vislumbrando, dessa forma, uma atuação/relação promotora de discussões/desconstruções/desnaturalizações acerca das relações de gênero e sexualidades e aqueles/as que cuidam e educam a criança pequena.

Palavras-chave: Cotidiano da Pré-Escola. Sexualidades. Gênero. Práticas. Representações.

## **ABSTRACT**

This research aimed at reflecting on the theme of sexuality and gender in the context of child education, more specifically, in preschool of the public network of a city in the center-west of Minas Gerais, Brazil. It consisted in discussing the practices and representations of care and education experimented within this education area from the speeches articulated by the teachers, interlocutions with researchers of the theme and official standing documents. We also aimed at mapping teacher practices and representations, highlighting possible stresses occurred from care and education actions in this education field. The initial methodological route was performed by means of a bibliographical research followed by field research conducted with open questionnaires and interviews with preschool teachers. It is important to highlight that the questionnaires were suppressed during the discussion process of the research given that they did not provide consistent data for analysis. For verification ends, they can be found in the body of the work, in the annex section. We highlight that the results obtained via interview were treated in a qualitative manner by means of content analysis in articulation with the theories approaching the theme discussed. Such results point to the urgency of including the theme “sexuality and gender in the curriculums of child education” given that they are a context in constant interaction and confrontation with the diversities. In light of the silencing, speeches and fragile argumentations, the study also marks the gaps in teacher formation. Therefore, this work shows the emergency in discussions of this nature in the Pedagogy courses, foreseeing an action/relation promoting discussions/deconstructions/denaturalization on gender and sexuality relations with those caring and educating small children.

Keywords: Preschool daily life. Sexuality. Gender. Practices. Representations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perguntas presentes no questionário apresentado às professoras pesquisadas.....	35
Quadro 2	Organização dos questionários utilizados na pesquisa.....	36
Quadro 3	Dados das Professoras Entrevistadas .....	38
Quadro 4	Síntese dos objetivos específicos traçados nessa pesquisa e sua vinculação com os questionamentos estabelecidos e categorias de análise destacadas.....	42

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEMAP	Centro de Apoio Municipal à Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNEI	Comissão Nacional de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DED	Departamento de Educação.
FESEX	Grupo de Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a problemática da formação docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE SÍMBOLOS

SQ	Sujeitos do Questionário
PE	Professora Entrevistada
PE 1 a PE 5	Letras e números indicando as Professoras participantes da Entrevista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	24
<b>2.1</b>	<b>Movimento, arranjos e rearranjos</b> .....	31
<b>2.2</b>	<b>Para dialogar com as narrativas das professoras, a análise do conteúdo</b> .....	39
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E SEXUALIDADES: INTERLOCUÇÕES COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS</b> .....	44
<b>4</b>	<b>PORQUE QUANDO A GENTE ENTENDE MELHOR AS DIFERENÇAS, A DIVERSIDADE, A GENTE PLANEJA MELHOR O NOSSO TRABALHO</b> .....	70
<b>4.1</b>	<b>Para pensar sexualidades e relações de gênero</b> .....	84
<b>5</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS: SILENCIAMENTOS E DISCIPLINA DOS CORPOS</b> .....	95
<b>6</b>	<b>(DES) ENCONTROS ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: REALMENTE PREPARAÇÃO E EMBASAMENTO A GENTE NÃO TEM!</b> .....	114
<b>7</b>	<b>PARA AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, TÃO MINHAS AS CONSIDERAÇÕES</b> .....	133
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
	<b>APÊNDICES</b> .....	147
	<b>ANEXOS</b> .....	218

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse momento, ousou na primeira pessoa do singular e deixou registradas as razões pelas quais foi impulsionada a pensar sobre sexualidades e gênero e as verdades socialmente consolidadas a esse respeito. Vale uma retomada no percurso; um rememorar das vivências que me fizeram/fazem adentrar nessa discussão.

Assumo que o interesse em discutir a temática sexualidades e gênero e a forma como ela se expressa na escola por meio do currículo e dos diversos sujeitos sociais envolvidos, originou-se da percepção à resistência de efetivação da educação sexual<sup>1</sup> no cotidiano da escola, bem como a naturalização dos papéis<sup>2</sup> e atributos de gênero nas práticas e discursos que transitam nesse espaço educativo.

---

<sup>1</sup> Em pesquisa realizada com o objetivo de selecionar, coletar e analisar discursos produzidos e veiculados por livros infanto-juvenis e livros-manuais, Xavier Filha, em “*Já é tempo de saber...*” a construção discursiva da educação sexual em manuais e livros infanto-juvenis – 1930 a 1985 (relatório final) observa que entre os 361 títulos, 67 trazem o termo “educação sexual” em seus títulos e/ou subtítulos. Em outro estudo, a mesma autora evidencia que 35% das 114 teses e dissertações defendidas no período de 1970 a 2001 discutiam como objeto privilegiado a temática da educação/orientação sexual (RIBEIRO; SILVA; GOELLNER, 2009). No Brasil, Figueiró (2001) citado por Ribeiro, Silva e Goellner (2009), ao analisar as produções acadêmico-científicas (livros, artigos, e trabalhos apresentados em eventos científicos, teses e dissertações no período de 1980 a 1993) sobre educação sexual, também ressaltou que essa temática, assim como o termo “educação sexual”, foi usada, de forma exclusiva, em torno de 50% dos materiais coletados, contudo, muitas das fontes investigadas utilizavam “educação sexual” como sinônimo de orientação sexual. Isto ocorreu em cerca de 40% dos livros, em 27% dos artigos e em 40% das dissertações e teses.

<sup>2</sup> Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias 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).



Tais percepções deram corpo a inquietações surgidas a partir das aulas da disciplina de Escola, Currículo e Diversidade Cultural, ministrada pela Professora Cláudia Maria Ribeiro e oferecida pelo Departamento de Educação por meio do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras/MG.

A busca pelo mestrado veio como uma forma de continuar minha formação investigando temáticas que estariam em meu universo de atuação. Por demais envolvida com os métodos pelos quais se aprende a ler e a escrever, minhas intenções sempre estiveram voltadas para a alfabetização de meus/minhas alunos e alunas no sentido de torná-los/as leitores/as e escritores/as em potencial. Garantir o acesso à língua escrita e suas interrelações com as práticas sociais de leitura estariam inclusive, dentro de meu campo de investigações, haja vista o meu ingresso no mestrado, a princípio, na área de Linguística Aplicada.

Sim! A princípio! As leituras e discussões um tanto provocativas que versavam sobre sexualidades e gênero durante a disciplina, Escola, Currículo e Diversidade Cultural, tomaram o espaço da sala gerando reflexões acerca do meu fazer pedagógico: eu, professora de pré-escola; eu, coordenadora pedagógica; eu, professora do Ensino Superior. Em nenhum desses momentos me encontrei pensando sequer sobre essas questões, até o momento em que me foram apresentadas. Diferentes discursos me fizeram atrever a pensar em uma possível mudança de linha de pesquisa. A possibilidade de enveredar por outros caminhos, outras leituras e estudos parecia cada vez mais próxima e necessária.

Seis anos como professora de pré-escola não me foram suficientes para pensar como falar sobre sexualidades às crianças pequenas. Seis anos com práticas, indiscutivelmente, voltadas para a perpetuação do discurso produzido socialmente. Seis anos endossando a separação entre meninos e meninas: as

filas, os brinquedos, as brincadeiras demarcadas entre eles e elas. E a máxima: isso não é coisa de menino (a)!

A minha condição de coordenadora pedagógica da Educação Básica também não se ocupou em ressignificar esses saberes, mesmo porque eles não foram alvo de minhas preocupações. Certamente que, o que se via consolidado estaria indiferente a quaisquer reflexões. Percebo o mestrado mobilizando reflexões e ações.

Hoje, não mais professora de pré-escola nem coordenadora da Educação Básica. Atualmente, sou professora do Ensino Superior, mais precisamente do curso de Pedagogia da escola em que também me formei, do curso que também fui estudante.

Assim, como docente no Ensino Superior da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil I e II, também me dei conta e com demasiada estranheza, do meu descuido no que diz respeito à temática da diversidade, mais precisamente gênero e sexualidades e sua relação com a infância.

A fragilidade argumentativa, teórica e prática não me eram permitidas, o que causou certo desconforto e, ao mesmo tempo, a vontade de buscar novos saberes capazes de suavizar as lacunas percebidas em minha formação e na formação daquelas e daqueles que me proponho formar.

Desde então, passei a reconhecer a necessidade de viabilizar debates dessa natureza nos cursos de formação de professoras/es a partir de disciplinas expressas nas matrizes curriculares, cursos de extensão, dentre outras possibilidades capazes de sedimentar uma proposta problematizadora que dê a merecida acolhida às diversidades.

Tamanho o meu interesse. Tamanha a minha curiosidade. Na mesma medida, ousadia. Nesse momento, optei por reservar um projeto que já vinha caminhando e dar vida a outro. Árdua decisão! Assim surgiu uma nova linha de pesquisa. Um novo projeto de pesquisa. Uma nova pesquisa: Sexualidades e

relações de gênero no cotidiano da pré-escola: entre práticas e representações de professoras.

Para dar conta dessa empreitada seguida da curiosidade que se incumbia de responder indagações é que me propus a buscar outros saberes que não aqueles com os quais já teria certa familiaridade. Indiscutivelmente, investigá-los “renderiam bons frutos” não tão somente para a minha formação enquanto professora, mas inclusive para fomentar discussões de cunho coletivo dispostas a desconstruir, reconstruir e ressignificar saberes.

A referência inicial para essas buscas teve sua origem nas pesquisas realizadas pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA, por meio dos estudos do FESEX - Grupo de Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a problemática da formação docente, que, buscando cumprir o seu compromisso social por meio de cursos de extensão universitária, vem investigando o tema sexualidades e gênero no cotidiano da escola.

Embora eu não fizesse parte do grupo de pesquisa, as teorizações discutidas a partir das linhas de investigação Educação e Relações de Gênero, Filosofia, Educação e Sexualidade Humana, coordenadas pela Professora Cláudia Maria Ribeiro e Infância, Cultura Lúdica e Diversidade na Escola, coordenada pelo Professor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, estiveram presentes em algumas das disciplinas do mestrado, gerando debates provocadores de curiosidade, reflexões, indagações, inquietações.

Portanto, sexualidade, gênero, educação e formação de professores/professoras é objeto de pesquisa do projeto Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil<sup>3</sup>, atualmente intitulado

---

<sup>3</sup> 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

“Tecendo...”. Sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, a proposta se ocupa de cursos para formação de professoras/professores e tem sua trajetória marcada, em sua versão de inauguração, pela qualificação de docentes de cidades do sul do estado de Minas Gerais.

O percurso do projeto é marcado ainda pela socialização dos estudos com tantas outras cidades e universidades brasileiras, a saber, São Paulo (USP/Leste – Universidade de São Paulo), Campo Grande (UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Campinas (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e Juiz de Fora (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), que aderiram ao projeto que traz a temática sexualidade e gênero no contexto da Educação Infantil (RIBEIRO, 2012).

De acordo com Ribeiro (2012, p. 34-35):

[...] o projeto “Tecendo...” tinha a possibilidade de articular cidades do sul de Minas Gerais - quase trinta cidades da região – que, sistematicamente, participam dessa “dança das mãos” ampliando sobremaneira a possibilidade de produção de conhecimento na Educação Infantil, campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente transformação, em prol da luta coletiva pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos assegurados por lei.

Percebe-se a inegável contribuição deste projeto que caminha no sentido de disseminar novos saberes que se propõem a construir “redes que possibilitam a concretização de políticas públicas para formação de educadoras e educadores que foquem a temática” (RIBEIRO, 2012, p. 13), e que, a partir dela, assumam novas posturas frente às questões de gênero e sexualidades.

Ainda como produto do projeto, nasce o livro disposto a relatar as experiências vividas pelas/os educadoras/es durante os cursos que,

fundamentadas/os teórica, conceitual e metodologicamente se prestam ao assunto e ousam na produção escrita deixando documentadas as reflexões e vivências.

A leitura dos registros das/os professoras/es, aliada às teorizações de pesquisadoras/es como Louro (1999); Camargo e Ribeiro (1999); Silva (1999); Silva (2000a), Silva (2000b); Xavier Filha (2009), dentre tantas/os outras/os que sustentam discussões sobre infância, gênero e sexualidades e sua relação com a educação tiveram significado tal que culminaram na socialização desses saberes. Disposta a compartilhá-los é que me vi disseminando as primeiras discussões nas aulas do Curso de Pedagogia.

Em pouco tempo, cá estava parte do grupo de pesquisadores/as do projeto “Tecendo...” falando sobre diversidades para alunas/os da instituição de Ensino Superior na qual trabalho, em um evento dedicado exclusivamente para esta temática.

Diversidades e Educação foi tema da Semana de Pedagogia da mencionada instituição. Palestras tais como Sexualidade e Cinema, Estranhamentos e Sexualidade, Gênero e Educação, Sexualidade e Educação, dentre outras fizeram, parte da programação do evento.

Penso que as falas dos/as palestrantes tenham construído sentidos diversos; significações distintas. Todas e todos envolvidas/os em uma discussão que provocou ponderações acerca da matriz curricular do curso, repensada propositalmente para incitar reflexões dessa natureza. Envolvimento tamanho capaz de gerar, inclusive, produções acadêmicas no formato de trabalhos de conclusão de curso. Isso não teria acontecido em outros tempos.

Por meio desse “novo” discurso mobilizador de curiosidades, foram surgindo os questionamentos que, transformados em uma intenção de pesquisa, subsidiaram a investigação aqui pretendida: como discutir sexualidades e gênero no cotidiano da Educação Infantil? O que apontam as pesquisas na área? O que

sugerem os documentos oficiais que subsidiam o fazer docente da Educação Infantil acerca do tema? Quais expressões e práticas ancoram o trabalho de professoras/es diante das manifestações de sexualidades e de gênero no espaço das salas?

Foi esse o universo que invadiu a minha curiosidade e me impulsionou a pensar o cotidiano da pré-escola e as ações docentes fomentadas no tocante às sexualidades e gênero. Portanto, indago: quais representações? Quais práticas? O que revelam as/os professoras/es?

Assim, pensar a instituição escolar como veiculadora de normas e valores socialmente construídos/reproduzidos evidencia a responsabilidade desta em garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades em uma dinâmica que se propõe a enfrentar o preconceito, a discriminação e a violência, especialmente, no que se refere a questões de gênero e sexualidades.

Da mesma forma, repensar o currículo educacional torna-se importante, uma vez que ele é instrumento multicultural (SACRISTAN, 1995), promotor de transformações, problematizador das diferenças e identidades e, portanto, legitimador de um diálogo em que os distintos grupos assumam posição de fala diante de uma realidade que se constrói e se modifica constantemente.

Refletir, portanto, as práticas e representações que ancoram o cotidiano da Educação Infantil, mais especificamente da pré-escola, acerca do tema sexualidades e gênero torna-se a tônica desse trabalho.

Posto isso, essa investigação objetivou refletir e identificar as práticas e representações de cuidado e educação experimentadas pelas professoras da pré-escola da rede pública de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais. Teve como objetivo ainda, mapear saberes, por meio dos discursos das professoras, articulados às teorizações produzidas e aos documentos oficiais vigentes tratantes da temática sexualidades e gênero. Propôs apontar os possíveis

tensionamentos surgidos por meio das práticas veiculadas nas salas e demais espaços das instituições de Educação Infantil.

Com vistas a organizar o trabalho de forma a possibilitar uma leitura mais clara, buscamos pensá-lo, a princípio, em seis capítulos que se complementam dando um corpo único ao texto. Ressaltamos, no decorrer dos capítulos, a presença das narrativas das professoras em articulação com as teorias estudadas e categorias de análise pensadas a partir de seus discursos.

O primeiro capítulo se ocupa em expor a trajetória metodológica da pesquisa, caracterizando a metodologia selecionada, campos e sujeitos de estudo, bem como a justificativa que nos faz estreitar nossas intenções investigativas ao espaço da pré-escola. Ainda nesse mesmo capítulo, apontamos nossas primeiras impressões a respeito da apresentação do projeto às professoras.

Reservamos para o segundo capítulo, a caracterização de documentos oficiais orientadores/ mandatórios da Educação Infantil oficiais, além de uma interlocução desses com as narrativas das professoras, muito embora nos vimos limitados/as com relação às análises, haja vista a inconsistência das proposições entre documentos e os discursos das profissionais entrevistadas. Ocupamos também em retomar as políticas públicas e demais aspectos da legislação que reconhecem a necessidade de inserir a Educação Infantil nas discussões e iniciativas que abarcam o sistema de educação.

No que se refere ao terceiro capítulo, este é dedicado aos conceitos acerca de diversidades, diferença, diversidade sexual e de gênero, sexo, orientação e educação sexual a partir de distintos/as pesquisadores/as. Contempla possíveis articulações com os saberes das professoras e a importância que elas atribuem ao tema, além de entrelaçamentos possíveis entre as suas representações e as categorias de análise assinaladas.

Apontamos no quarto capítulo, de forma mais específica, os estudos que trazem a Educação Infantil e suas relações com a temática sexualidades e gênero em articulação com as ações das professoras em seu cotidiano e os (des) encontros com a família, silenciamentos dos corpos, das vozes, dos discursos. Tensionamentos!

No que se refere ao quinto capítulo, trazemos concepções de currículo a partir de alguns conceitos e apontamos descompassos entre a formação das professoras e a invisibilidade do tema em discussão nos currículos da Educação Infantil, o que conduz as professoras a ações a partir de suas vivências.

Para o sexto e último capítulo, tecemos algumas considerações acerca das práticas e representações expostas pelas professoras durante o percurso investigativo.

Iniciamos, portanto nossas discussões. Conforme indicado, traçamos os primeiros passos de nossa pesquisa a partir do percurso metodológico trilhado durante a pesquisa.



## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Múltiplos movimentos! Para dar rumo à pesquisa, foi necessária a realização de um conjunto de procedimentos que, implementados de forma simultânea e/ou complementar deram corpo ao trabalho aqui exposto.

A princípio, a pesquisa teve caráter de revisão bibliográfica. Os estudos bibliográficos foram desenvolvidos a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. O estudo eletrônico também foi utilizado no intuito de se obter pesquisas recentes sobre o tema, a fim de complementar o assunto. O idioma não se configurou como critério de escolha, podendo o artigo apresentar-se em outras línguas que não seja a portuguesa. A abordagem conceitual sobre o tema foi o critério utilizado para a seleção das fontes.

A revisão bibliográfica foi utilizada para efeito de articulação com os saberes das professoras obtidos por meio de técnicas de coleta de dados que apresentaremos mais adiante, com os documentos orientadores/mandatórios das ações educativas na Educação Infantil, a saber: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

Os citados documentos também foram analisados na temática que compete este estudo, com vistas a discutir sexualidades e gênero e sua realidade nas salas das instituições da Educação Infantil. Tais documentos objetivam propor entrelaçamentos com pesquisas na área e material empírico obtido por meio da pesquisa de campo com professoras atuantes na Educação Infantil das escolas pertencentes à rede pública municipal de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais.

Segundo Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, se realiza coleta de dados junto a pessoas. Dessa forma, a pesquisa assumiu caráter qualitativo e descritivo, visto que o interesse do estudo foi obter o conhecimento de como é abordado o tema sexualidades e gênero na Educação Infantil.

Ressaltamos que as pesquisas de profundidade qualitativa não se ocupam com números, uma vez que intencionam estudar aspectos não quantificáveis. Portanto, buscam, sobretudo, as questões internas e referentes à subjetividade humana (ANDRÉ, 2005).

Ainda no que tange às especificidades da pesquisa qualitativa, Triviños (1987), afirma que ela busca compreender o significado que os indivíduos dão aos fenômenos, sejam eles culturais, morais e críticos, sobre um dado real, apontando como importante a participação do pesquisador como observador. Essa pesquisa procura ainda as causas da existência de determinado problema tentando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.

A ideia da pesquisa qualitativa pressupõe a busca dos aspectos mais subjetivos e das singularidades dos sujeitos ao evidenciar o dinamismo interno das situações, geralmente, inacessível ao observador externo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Já a pesquisa descritiva, conforme Gil (1999, p. 44), “vai além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação e a partir de seus objetivos, acabam servindo para proporcionar uma visão do problema” propondo descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

O campo de estudo teve como contexto de investigação, escolas públicas de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais localizada a 200 km da capital do estado. Estima-se uma população de 65.128 habitantes, tendo uma área de

1.503,08 km<sup>4</sup> (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Demos início aos trabalhos, apresentando o projeto ao Secretário Municipal de Educação (APÊNDICE B). Após imediata aprovação e concordância da direção (APÊNDICE C) das escolas envolvidas na pesquisa, o projeto foi encaminhado junto às autorizações para apreciação e avaliação do Comitê de Ética da UFLA uma vez que a pesquisa envolve diretamente seres humanos (Resolução 466/12 CNS).

A partir da concordância do Comitê de Ética, com parecer de aprovação do projeto após a sua segunda submissão, apresentamos a proposta de pesquisa aos sujeitos de estudo em um encontro devidamente permitido e agendado junto à secretaria e direção das escolas.

Durante o encontro, toda a proposta da investigação e demais esclarecimentos relacionados ao sigilo, à ausência de prejuízos aos sujeitos dentre outras informações referentes ao estudo foram disponibilizadas aos/às profissionais. Ao término, foi apresentado o questionário e o TCLE (APÊNDICE D) para as professoras participantes, voluntárias da pesquisa.

Ainda nesse encontro, foi marcada a visita para a devolução dos questionários preenchidos e TCLE devidamente assinados, acertando, de comum acordo, um prazo de 15 dias para que os questionários fossem devolvidos à pesquisadora responsável, que, ainda, conforme combinado, manteve contato com a secretária adjunta com uma semana de antecedência a fim de recomendar novamente a respeito da data de entrega dos documentos respondidos e assinados.

Foi acordado ainda que, caso alguma profissional estivesse impossibilitada de devolvê-los na data marcada, e se mostrasse desejosa de participar do projeto, ofereceríamos mais uma semana de prazo, com entrega na

sexta-feira posterior, data do encontro habitual entre os/as professores/as para discussões didático-pedagógicas.

Assim todos os procedimentos foram realizados, e, de fato, os prazos tiveram que ser necessariamente estendidos. Os sujeitos de estudo que não cumpriram as datas de recolhimento dos questionários foram automaticamente desligados da pesquisa, conforme os combinados entre as partes envolvidas.

Como apontado, desde a escolha do contexto a ser estudado, mantivemos contato direto com a secretária adjunta de educação do município que nos forneceu todas as informações abaixo descritas, indiscutivelmente importantes para a materialização da pesquisa.

De acordo com a secretária, a rede de ensino público do município tem 24 instituições de ensino. Destas, vinte atendem na modalidade Educação Infantil, categorizadas em creches e pré-escolas, a saber: nove creches que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos e onze pré-escolas, estas últimas contemplando a idade de 4 e 5 anos. Das vinte e quatro escolas, vinte se localizam na zona urbana e apenas quatro na zona rural, essas atendendo a faixa etária de 4 e 5 anos<sup>4</sup>. Vale ressaltar que as turmas são assim organizadas e nomeadas:

- a) Creche: berçário I e II, Maternal I e II;
- b) Pré-escola: 1º e 2º períodos.

Ainda segundo a secretária adjunta, a totalidade de alunos da Educação Infantil é de mil setecentos e noventa e três alunos/as distribuídos/as entre as duas categorias, a saber: 677 nas creches e 1.116 nas pré-escolas, sendo atendidos por 54 professores/as, 115 assistentes e 342 funcionários/as<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Dados fornecidos pela Secretária Adjunta de Educação do município pesquisado.

No que se refere às verbas subsidiadas pelo município, de acordo com a CF/88, 25% de toda arrecadação do município deve ser repassado para a Educação, embora esse percentual chegue a atingir um total de 30%. São destinados ainda ao âmbito educacional, recursos próprios da Prefeitura, que buscam auxiliar programas de Alimentação Escolar e transporte, garantindo também o funcionamento das bibliotecas públicas, escola de línguas e parte do funcionamento do Centro de Apoio Municipal à Aprendizagem – CEMAP<sup>4</sup>

As instituições municipais denominadas Escolas são aquelas que atendem ao Ensino Fundamental e Educação Infantil em um mesmo espaço físico. Já as instituições que atendem apenas à Educação Infantil, são chamadas de Centros de Educação Infantil. Ambas têm horário de funcionamento determinado pela Secretaria Municipal de Educação com turmas nos períodos parcial e integral.

O atendimento no período integral se dá às crianças de 0 a 3 anos somente nos Centros de Educação Infantil, sob o acompanhamento de profissionais intituladas como Assistentes de Educação Infantil, contemplando um trabalho direcionado para o cuidar e o educar. Totalizam nove creches atendidas em período integral.

Quanto às crianças de 4 e 5 anos de idade, o atendimento é ofertado nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas em períodos parcial e integral. O acompanhamento dos/das alunos/alunas em tempo integral é dividido em dois turnos, ficando, em um turno, sob os cuidados das/dos Assistentes de Educação Infantil e em outro, sob a responsabilidade da Professora regente da turma. Ressalta-se que, para as crianças que ficam em tempo parcial, o atendimento é todo com o/a Professor/a Regente, tendo funcionamento tanto no turno matutino como no vespertino<sup>4</sup>.

Em toda a etapa da Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade, as atividades pedagógicas desenvolvidas contemplam os sete eixos da Educação

Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seguindo um planejamento de conteúdos e capacidades a serem trabalhadas dentro dos quatro períodos do ano letivo<sup>4</sup>.

O planejamento, de acordo com a secretária, é descrito em diário de classe próprio das unidades temáticas, além do plano de trabalho diário elaborado pela própria professora, seguidos do relatório de desenvolvimento de cada aluno (a) por turma. Todos os documentos são elaborados pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com os/as profissionais das instituições mantendo assim um trabalho em rede<sup>4</sup>.

Destaca-se ainda que todos/as os/as profissionais que atuam na Educação Infantil são supervisionados/as por Pedagogos/as nas próprias instituições, contando com acompanhamento da Secretaria de Educação por meio da presença frequente de uma Assessora Pedagógica nos estabelecimentos de ensino<sup>4</sup>.

No que se refere aos sujeitos estudados, embora haja nove Centros de Educação Infantil, a pesquisa envolveu apenas oito centros da rede municipal de ensino, pois somente estes abrangem pré-escolas. A quantidade de crianças atendidas perfaz um total de 530, distribuídas em 26 turmas, sendo 10 turmas funcionando em período parcial e 16 em período integral. São 26 professoras trabalhando com este público.

Ressalta-se que a escolha dos Centros de Educação justifica-se pela viabilidade dos encontros, uma vez que, de acordo com a secretária adjunta, há periodicidade de reuniões realizadas para fins de discussão pedagógica, o que permite melhor interação entre os pesquisadores/as e os/as profissionais pesquisados/as.

Reforçamos, para efeitos de esclarecimento, que todas as informações apontadas foram fornecidas pela Secretária Adjunta, a partir do projeto

pedagógico e regimento interno da rede, não medindo esforços para que tivéssemos livre acesso na realidade das escolas daquele município.

Destacamos e, portanto, justificamos que a pesquisa tem como objeto de estudo somente as pré-escolas, visto que as discussões pedagógicas em torno das diversidades elencadas nos RCNEI (BRASIL, 1998, p. 36-37) são notoriamente mais enfáticas quando expressam muito claramente, a partir das proposições sugeridas, a saber:

- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação;
- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc.;
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.;
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

Assim, percebe-se um enfoque mais preciso que coloca em pauta as diversidades e, mais especificamente, gênero e sexualidades, objetos de estudo dessa investigação.

Ainda a esse respeito, compete admitir que é nessa faixa etária, 4 e 5 anos, que o documento se reporta ao tema, ainda que de forma restrita, enquanto um guia que fornece ao/a professor/a subsídios para sistematizar um trabalho mais contundente acerca das questões relacionadas a gênero e sexualidades.

Tal assertiva pode ser evidenciada a partir do que traz o volume II – Formação Pessoal e Social quando sugere um trabalho voltado para a diversidade que permeie o cotidiano escolar abarcando as diferenças de temperamento, conhecimento, capacidades e ainda as diferenças de religião, gênero, etnia, dentre outros (BRASIL, 1998).

O documento ainda reserva para a faixa etária de 4 a 6 anos, (embora entendamos, atualmente, que a pré-escola contempla a idade de 4 e 5 anos)<sup>5</sup> encaminhamentos que desconsideram quaisquer reproduções de padrões estereotipados no que se refere às brincadeiras menino/menina, às atribuições de homens/mulheres, alertando quanto a um ambiente propício para a circulação dessas diferenças, ainda que as crianças tragam do meio em que vivem, modelos e comportamentos preconcebidos historicamente (BRASIL, 1998).

Assim, quanto às orientações expressas nos RCNEI, salienta-se, portanto, que as intenções educativas acerca da diversidade se apresentam de forma mais incisiva e declaradamente na faixa etária de 4 e 5 anos. Portanto, reiteramos a justificativa de direcionar a nossa pesquisa tão somente para as pré-escolas.

## **2.1 Movimento, arranjos e rearranjos**

Vale, nesse momento, ceder espaço para reflexões acerca das percepções geradas a partir da apresentação da proposta às professoras. Ainda que elas não sejam efetivamente problematizadas, pensamos ser pertinente fazer menção a elas.

Assim, o encontro para apresentação e apreciação do projeto de pesquisa aconteceu tão logo sua aprovação pelo Comitê de Ética, uma vez que as professoras estariam em recesso escolar nas semanas posteriores.

---

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

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



A exposição da proposta aconteceu em uma sala da Secretaria Municipal de Educação, espaço devidamente equipado e já reservado para fins de encontros pedagógicos. No dia, estavam presentes professores/as atuantes na Educação Infantil do município, a coordenadora da Rede Municipal de Educação Infantil, acompanhada ainda pela assessora pedagógica. Nesse mesmo dia, após a apresentação do projeto de pesquisa, todas as professoras teriam ainda um segundo momento com a assessora pedagógica e coordenadora pedagógica geral das pré-escolas e creches do município para discussões relacionadas ao universo daquele grupo.

Torna-se pertinente uma parada para reflexões a fim de destacarmos diversas manifestações surgidas durante a exposição do tema ao grupo de professoras e demais profissionais participantes e dinamizadores/as do encontro.

Por acreditarmos que essas manifestações também constituem o processo investigativo, não poderíamos incorrer no equívoco de ignorá-las, nem tampouco termos a pretensão de argumentar assertivamente acerca dos sentidos produzidos nos sujeitos.

Incumbe-nos, portanto afirmar que não fugiram à nossa percepção, no decorrer da apresentação, olhares atentos que apontavam curiosidade e aceitação do assunto, e ao mesmo tempo, manifestações diversas que denunciavam estranhamento evidenciando um discurso um tanto desconhecido.

A partir de nossa subjetividade acerca dos distintos significados que poderiam emergir tal discurso e, embora não houvesse questionamentos por parte das professoras presentes, assessora e coordenadora sustentavam a apresentação, trazendo contribuições consistentes que convergiam para a relevância do tema e para que ele fosse uma realidade no contexto da escola.

Ainda que a discussão tenha revelado interesse de muitas, foi perceptível também a apatia de algumas poucas professoras. Nossa sensibilidade deu conta

de apontar um grupo bem restrito que demonstrava indiferença à fala e ocorrências que circulavam aquele espaço.

Não é pretensão nem arriscaríamos, portanto, sinalizar o que levariam essas poucas professoras a um distanciamento da fala veiculada durante a exposição da proposta de pesquisa. Percepções. Nada além de percepções que entendem todos esses eventos como indicativos e sinalizações preciosas para todas as ações investigativas.

Estaria a nossa escuta apurada o bastante para entender que as manifestações desencadeadas durante o encontro têm direta relação com o silenciamento apresentado nos questionários? Com a brevidade nas respostas dadas? E posteriormente, com recusas diante das entrevistas?

Nesse sentido, o procedimento de coleta utilizado foi, a princípio, o questionário que segundo Gil (1999, p. 128) pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

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

O questionário, conforme Gil (1999), apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;

- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Portanto, a escolha do questionário se deu levando-se em conta todas essas vantagens acima descritas, além da facilidade em se pesquisar um número elevado de pessoas em um espaço de tempo relativamente curto.

Optou-se ainda pelo questionário aberto que, segundo Gil (1999), proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito uma liberdade maior de resposta, podendo esta ser redigida pelo/a próprio/a pesquisado/a. Além de permitir a originalidade nas respostas, pensamento livre, respostas mais representativas e fiéis à opinião do/a pesquisado/a.

Para fins de organização e detalhamento, o questionário (APÊNDICE A) foi dividido em duas partes não apenas complementares, mas integrantes como evidencia o Quadro 1: a primeira abarcando a formação profissional, tempo de trabalho na Educação Infantil, ano em que iniciou como docente na atual instituição e qual faixa etária trabalha atualmente. As demais perguntas, referentes à segunda parte tiveram como norte o tema específico do trabalho de pesquisa, a saber: o que se entende por diversidades? Qual a relevância do tema para o fazer pedagógico? Quais documentos fundamentam a prática pedagógica acerca das diversidades? Durante a formação (inicial ou continuada), houve trabalho específico para tratamento do tema? Dentre outras.

<b>Identificação dos sujeitos pesquisados</b>
1. Qual a sua formação profissional?
2. Qual o tempo de magistério na Educação Infantil?
3. Em que ano iniciou como docente nessa instituição?
4. Com qual faixa etária dos alunos trabalha atualmente?
<b>Demanda específica da pesquisa</b>
1. O que você entende por diversidades na perspectiva do trabalho escolar?
2. Qual a relevância do tema para o fazer pedagógico?
3. Quais referências teóricas/documentos oficiais fundamentam o seu conhecimento acerca das diversidades?
4. Na sua formação (inicial ou continuada), houve algum trabalho específico direcionado para o tema diversidades? a. Relate as abordagens realizadas.
5. O que você entende por gênero e sexualidades?
6. No que se refere ao gênero e sexualidades no cotidiano escolar, você percebe essas situações nas diversas formas de interação veiculadas dentro e fora da sala?
7. Há um trabalho pedagógico sistematizado relacionado a gênero e sexualidades no cotidiano escolar? a. De que forma ele é realizado? b. Há dificuldades enfrentadas? Quais? c. Relate práticas bem sucedidas a respeito.
8. Na inexistência de uma proposta específica, quais ações docentes surgem no sentido de mediar e ou intervir quando essas situações emergem no fazer pedagógico?

Quadro 1 Perguntas presentes no questionário apresentado às professoras pesquisadas

Fonte: própria autora.

No que se refere aos questionários, primeiro instrumento selecionado para coleta de dados, o Quadro 2 esclarece como ficou organizada a proposta desde a sua apresentação no encontro para exposição do projeto até o seu recolhimento.

Quantidade de questionários disponibilizados às professoras	Quantidade de questionários devolvidos e preenchidos	Quantidade de questionários devolvidos em branco	Quantidade de questionários não devolvidos
<b>26</b>	<b>15</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Quadro 2 Organização dos questionários utilizados na pesquisa

Fonte: própria autora.

Observa-se que das vinte e seis professoras, apenas quinze responderam ao questionário, seis foram devolvidos em branco e cinco não nos foram entregues (QUADRO 2).

Oportuno destacar que dos quinze questionários devolvidos, dois não trouxeram a identificação dos sujeitos da pesquisa solicitada no TCLE. No momento do recolhimento foram desligados da pesquisa os seis sujeitos que não responderam aos questionamentos e, com obviedade, os cinco não devolvidos.

Ainda, a partir do recolhimento do material e, de posse dos questionários, observamos registros da direção, a partir de bilhetes dirigidos à Secretária Adjunta, mediadora do processo de devolução dos questionários, revelando a não adesão de algumas professoras. Um total de quinze professoras consentiu participação, e, portanto devolveu respondidos os questionários.

Ressalta-se que os sujeitos da pesquisa, participantes dos questionários foram nomeados de SQ 1 a SQ 15; cujas respostas estão disponibilizadas no APÊNDICE E – Questionários respondidos.

Conforme citado anteriormente, em função das respostas pouco significativas, optamos por eleger outro instrumento de coleta que nos forneceria informações mais esclarecedoras e que legitimassem mais proximamente nossos propósitos.

Destacamos que, embora já tivéssemos optado pela entrevista antes mesmo do processo de qualificação deste trabalho, acatamos as sugestões da

banca no que se refere à supressão dos questionários e análise apenas das cinco entrevistas já realizadas até aquele período. Estas, por sua vez, atendem um formato de entrevistas individuais e semiestruturadas cujo roteiro aproxima-se daquele adotado nos questionários (APÊNDICE A).

Segundo Gil (1999), a utilização da entrevista na pesquisa social é importante, pois possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, além de permitir maior flexibilidade, uma vez que a/o entrevistadora/entrevistador poderá esclarecer qualquer dúvida a fim de que a/o entrevistada/o apresente uma melhor compreensão. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente para posterior análise.

Reafirmamos e, portanto, concordamos com as argumentações da banca de qualificação quanto à necessidade da entrevista por vislumbrar discussões mais aprofundadas acerca do discurso revelado pelos sujeitos pesquisados, atendendo de forma mais legítima aos objetivos do estudo.

Assim, a entrevista sugerida às professoras seguiram na mesma direção daquelas perguntas indicadas no questionário, conforme apontadas também no APÊNDICE A – Questionário. As cinco entrevistas das professoras que aderiram à sua realização, encontram-se transcritas no APÊNDICE F – Entrevistas respondidas e transcritas.

Tal como os sujeitos do questionário, os sujeitos da entrevista foram identificados. Optamos por nomeá-los PE 1, PE 2, PE 3, PE 4 e PE 5 (Professoras Entrevistadas), conforme apresentado no apêndice supracitado cujos dados se encontram no Quadro 3.

<b>Dados das Professoras Entrevistadas</b>					
<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	<b>Faixa etária que atende atualmente</b>
PE 1	37	Pedagogia (Presencial)	2000	8 anos	5 anos
PE 2	36	Pedagogia (a distância)	2011	2 anos	5 anos
PE 3	27	Pedagogia (Presencial)	2009	3 anos	5 anos
PE 4	48	Pedagogia (Presencial)	2002	25 anos	4 e 5 anos
PE 5	47	Magistério	1982	28 anos	4 anos

Quadro 3 Dados das Professoras Entrevistadas

Fonte: própria autora.

Como demonstrado no Quadro 3, quatro professoras possuem a graduação em Pedagogia. Três delas em modalidade presencial e na mesma instituição de ensino, essa última informação revelada nas entrevistas, mas ocultada neste trabalho por princípios éticos. Apenas uma das professoras graduou-se no formato de Educação a Distância e uma não tem curso superior.

No que se refere ao tempo de atuação na Educação Infantil, as informações mostram duas professoras com tempo considerável nas salas de referência (PE 4 e PE 5); outras duas com vivências relativamente próximas (PE 2 e PE 3) e uma última professora (PE 1), com período um pouco mais avançado que estas duas anteriores.

Quanto ao ano de formação das professoras, esses apresentam certa discrepância, como pode ser percebido. Quatro delas aproximam-se entre si: PE 1 e PE 4; PE 2 e PE 3. Porém, nota-se ainda um distanciamento no período em que se formaram esses dois grupos distintos. Distanciamento ainda maior apresentado entre as quatro professoras e a PE 5 e entre essa e a PE 1, a primeira a se graduar em Pedagogia.

Pensamos que, caracterizar esse grupo de professoras por meio do curso de formação, tempos e espaços, seja fundamental para localizarmos quais contextos e a partir de quais realidades elas se formaram e se viram professoras de Educação Infantil.

## **2.2 Para dialogar com as narrativas das professoras, a análise do conteúdo**

Para estabelecer um diálogo com os ditos das professoras, optamos por analisá-los tendo como base a metodologia qualitativa da análise do conteúdo conforme proposto por Bardin (2002). Essa análise pode ser aplicada tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, obviamente com aplicações diferentes.

Segundo a autora supracitada, essa metodologia se constitui em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo que ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Conforme Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo, inacessíveis.

Em conformidade com Bardin (2002), a principal finalidade da análise de conteúdo é interpretar essas comunicações através da construção de categorias de análise. A autora ainda caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por essa razão, não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato. Contudo, para sua operacionalização, devem ser seguidas algumas regras básicas, por meio das quais se parte de uma literatura de primeiro



plano para atingir um nível mais aprofundado. A explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens promovidas pela análise de conteúdo são organizadas em três etapas realizadas em conformidade com três pólos cronológicos diferentes:

- a) *A pré-análise*: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final;
- b) *A exploração do material*: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados, classificados e categorizados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto;
- c) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*: de posse dessas informações, o/a investigador/a propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

Nesse sentido, asseveramos que as respostas das professoras, aliadas ao confronto com as inferências apontadas não ousam nem tampouco arriscam o primor em suas análises, pois, tal como afirma Bardin (2002), as interpretações se baseiam na experiência dos sujeitos nutridas pelas singularidades, pelas subjetividades.

Assim, como já apontado anteriormente, os questionários foram suprimidos em função da fragilidade do discurso das professoras, embora estejam contemplados na seção anexos como instrumento presente durante o percurso trilhado pelo estudo. As entrevistas, que se declararam narrativas no

decorrer do encontro com as professoras, aconteceram em locais e momentos distintos, marcados diretamente com elas, de acordo com suas disponibilidades.

Confesso que a ansiedade pelo sim à entrevista foi uma constante desde o contato até finalmente o seu consentimento. Os entraves encontrados na adesão aos questionários foram amenizados por essas cinco professoras que se mostraram inteiramente disponíveis para uma conversa sobre gênero e sexualidades.

E nesse caminhar, em consonância com a proposta de Bardin (2002), as entrevistas, tal como os questionários, foram exploradas e mapeadas tendo como critério principal a relação dos questionamentos e seus respectivos objetivos, propósitos da pesquisa. Dessa forma, foram extraídas dos instrumentos de pesquisa e listadas as seguintes categorias de análise:

1. Configurações familiares.
2. Entrelaçamentos: Diversidade e Diferenças.
3. Lacunas na formação? (Des)informação?
4. Brincadeiras e expressões de gênero e sexualidades nos corpos de meninos e meninas.
5. O silenciamento da professora e a voz da família.
6. Invisibilidade no currículo. Calar e/ou falar o que (re)produzem as falas cotidianas.

O Quadro 4 sintetiza os objetivos específicos traçados nessa pesquisa e sua vinculação com os questionamentos estabelecidos e categorias de análise destacadas. Antes porém de sua apresentação, torna-se oportuno afirmar que os questionamentos foram organizados de forma tal a se adequarem às categorias e objetivos, não necessariamente na configuração com que as perguntas foram apresentadas aos sujeitos pesquisados.

Esclarecemos ainda que, embora tenhamos realizado relação entre objetivos e categorias de análise, procedimentos apontados pela metodologia, optamos por identificar novas dimensões teóricas (BARDIN, 2002), por meio da leitura e análise aprofundada das falas, sem, no entanto nos ocupar em relacionar, contínua e rigidamente no transcorrer do texto, os questionamentos e suas respostas, pois esses já se encontram na Seção Anexos para fins de detalhamento e verificação. Os procedimentos foram os mesmos no que tange aos objetivos e categorias de análise, uma vez que estes já se encontram listados no Quadro 4.

<b>Objetivo Específico 1</b>	
Mapear as práticas e representações das professoras da Educação Infantil acerca de gênero e sexualidades.	
<b>Questionamentos relacionados</b>	<b>Categorias de análise</b>
1. O que você entende por diversidades na perspectiva do trabalho escolar? 2. Qual a relevância do tema para o fazer pedagógico? 3. Na sua formação (inicial ou continuada) houve algum trabalho específico direcionado para o tema diversidades? a. Relate as abordagens realizadas.	* Configurações familiares * Entrelaçamentos: Diversidades e Diferenças
<b>Objetivo Específico 2</b>	
Identificar as práticas de cuidado e educação das professoras da pré-escola acerca de gênero e sexualidades e sua (des) conformidade com as teorizações produzidas e os documentos oficiais vigentes tratantes da temática.	
<b>Questionamentos relacionados</b>	<b>Categorias de análise</b>
4. Quais referências teóricas e ou documentos oficiais fundamentam o seu conhecimento acerca das diversidades? 5. O que você entende por gênero e sexualidades? 6. No que se refere a gênero e sexualidades no cotidiano escolar, você percebe essas situações nas diversas formas de interação veiculadas dentro e fora da sala? 7. Há um trabalho pedagógico sistematizado relacionado a gênero e sexualidades no cotidiano escolar? a. De que forma ele é realizado? b. Relate práticas bem sucedidas a respeito. 8. Na inexistência de uma proposta específica, quais ações docentes surgem no sentido de mediar e ou intervir quando essas situações emergem no fazer pedagógico?	* Lacunas na formação? (Des) informação? * Brincadeiras e expressões de gênero. Sexualidades nos corpos de meninos e meninas. * O silenciamento da professora e a voz da família.

Quadro 4 Síntese dos objetivos específicos traçados nessa pesquisa e sua vinculação com os questionamentos estabelecidos e categorias de análise destacadas

(...continua...)

“Quadro 4, conclusão”

<b>Objetivo Específico 3</b>	
Apontar os possíveis tensionamentos surgidos a partir das práticas veiculadas nas salas.	
<b>Questionamentos relacionados</b>	<b>Categorias de análise</b>
b. Há dificuldades enfrentadas? Quais?	* Invisibilidade no currículo. Calar e/ou falar o que (re)produzem as falas cotidianas.

Fonte: própria autora.

Trataremos, portanto, de articular as falas das professoras que se deram por meio da entrevista, com as teorizações que tomam conta do tema e a partir dos/das pesquisadores/as que nos auxiliam a desvelar o terreno das diversidades.

Ressalvamos ainda que a seleção das narrativas a serem problematizadas se deu a partir de uma dimensão subjetiva, apoiados em percepções e significações que articulados, assumem caráter particular.

A partir de então, no segundo capítulo, ousamos na apreciação e análise das narrativas das professoras articuladas aos documentos oficiais, o quanto isso nos foi possível. Tais análises se fazem em todo o texto com vistas a entrecruzar conceitos e saberes, explorar significados e apurar sentidos.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E SEXUALIDADES: INTERLOCUÇÕES COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

O percurso da investigação se vê cada vez mais disposto a adentrar nos espaços que cuidam e educam a criança pequena. Assim, avançamos no sentido de buscarmos produções a partir de documentos que regem as instituições de Educação Infantil e que se constituem como orientadores/mandatórios, norteadores, portanto, das intenções educativas pretendidas nesse contexto.

No que se refere à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, há que se atentar para aqueles que regulam e se dirigem ao cuidar e ao educar as crianças pequenas.

Antes, porém, torna-se oportuno esboçar rapidamente uma linha de tempo que retome as políticas públicas e demais aspectos da legislação que se ocupam em pensar essa etapa da educação, com vistas a inseri-la nas discussões que regulamentam o “grande sistema de educação”. Atravessaremos, dessa forma, o “Labirinto da Educação Infantil” por meio dos fatos já desenhados por Ribeiro (2012).

Em 1988, a Educação Infantil é incorporada ao sistema de educação brasileiro como primeira etapa da Educação Básica. A partir desse momento, a lei federal 8069/90 estabelece em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente que garante o atendimento em creche e pré-escola como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado (RIBEIRO, 2012).

De 1990 até 1996, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (nº 9394/6),

O Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para Educação Infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de

Educação Infantil - CNEI, com vistas a formular e implementar políticas na área, atuando de 1993 a 1996 (RIBEIRO, 2012, p. 2).

A partir da Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994, no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil, seguida de sua municipalização, conferindo aos municípios a responsabilidade dessa etapa da educação. A partir de então, com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, são normatizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que propõem pensar as políticas públicas e demais aspectos que envolvem as propostas pedagógicas e curriculares dessa etapa formal de educação (RIBEIRO, 2012).

De acordo com Ribeiro (2012), tantos outros movimentos em níveis nacionais, estaduais e regionais lutam pelos direitos das crianças e pela construção de políticas públicas que considerem não apenas as concepções de infância, do cuidar e educar, a formação de educadoras, como também apontam reivindicações aos órgãos competentes que vão desde ao acesso das crianças, até o financiamento de brinquedos e livros de literatura, formação de professores e demais profissionais da Educação Infantil, dentre outras.

Posto isso, direcionaremos nossas reflexões para três documentos que consideramos relevantes apontar para o propósito desse estudo, a saber: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). Todos esses documentos dizem respeito às especificidades de creches e

pré-escolas, buscando servir de instrumento capaz de amparar o cotidiano das crianças que compreendem a faixa etária de 0 e 5 anos<sup>6</sup>.

No que tange ao RCNEI, documento orientador para o trabalho pedagógico, esse é organizado em três volumes que seguem no sentido de explicitar a dinâmica contemplada na Educação Infantil a partir das variáveis a serem consideradas no cotidiano desse espaço educativo.

O volume I, nomeado Introdução, se ocupa da apresentação da proposta aos/às professores/as, trazendo conceitos e discussões imperativos para o entendimento desse campo educativo. Presta auxílio ao/a professor/a indicando metas de qualidade com vistas a garantir o desenvolvimento integral das crianças, considerando o direito à infância como componente de seus direitos de cidadania (BRASIL, 1998).

Os volumes II e III são organizados a partir de dois âmbitos, a saber: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Ambos se valem do desenvolvimento do potencial infantil por meio de ações educativas, intencionalmente planejadas pelo/a professor/a.

O âmbito Formação Pessoal e Social, sustentado pelo eixo Identidade e Autonomia, refere-se às experiências que apontam a construção do sujeito. Aborda “as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas” em uma atitude de aceitação e respeitabilidade e confiança (BRASIL, 1998, p. 46).

Denominado Conhecimento de Mundo e apoiado nos eixos Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, o segundo âmbito sugerido pelos RCNEI, relaciona-se “à

---

<sup>6</sup> Embora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assinalam 0 a 5 anos a faixa etária correspondente a essa etapa de ensino, os RCNEI ainda mencionam 0 a 6 anos.

construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento”, propiciando dessa forma, interação entre sujeitos e conhecimentos constituídos ao longo da história (BRASIL, 1998, p. 46).

Para tanto, o referido documento se compõe de um conjunto de referências e orientações de cuidado e educação que “visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste sentido, a partir de buscas no documento, vale ressaltar o princípio e os objetivos sugeridos pelo Referencial como instrumento que direciona as ações para um cotidiano que considera as diferenças enquanto uma realidade a ser contemplada nas instituições de Educação Infantil.

Enquanto princípio e objetivos dessa etapa da Educação Básica, o RCNEI, de forma geral e por intermédio dos eixos trabalhados, descreve respectivamente:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.
- Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1998, p. 181-182).



Percebe-se até aqui sexualidades e gênero apontados enquanto uma possibilidade de abarcar as diferenças de forma abrangente, tendo como base de sustentação o conhecimento de sua existência por meio de uma postura que recomenda respeito, amparo e aceitação.

No entanto, as orientações a partir do eixo Identidade e Autonomia fazem menção “às diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso. [...] e uma atenção particular voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação.” (BRASIL, 1998, p. 41).

Ainda fazendo alusão ao mesmo eixo, o tópico intitulado Identidade e Gênero, propõe considerar a igualdade e o respeito entre pessoas de sexos distintos, além de desaconselhar reprodução de padrões adaptados e fixados a uma “normalidade” relacionados ao que compete ao homem e à mulher, como descrito a seguir:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 42).

Conforme ao que reporta esse documento, percebemos certa proximidade de sua afirmativa com o que assegura PE 5 ao admitir que as crianças trazem demarcados em seus discursos as atribuições de homem e mulher. É possível que os saberes das crianças sejam reflexos de seus contextos familiares, tais como na narrativa abaixo:

[...] *Elas percebem assim, começam a questionar “Tia, o fulano está brincando só com coisas de mulher”*. **PE 5**

A afirmação da PE 5, ao relatar vivências do cotidiano, nos remete às orientações do documento, sobretudo quando, a partir de sua narrativa foi questionada se fica bem marcado na sala, o que é de homem e o que é típico da mulher. A professora confirma a existência de fronteiras nas relações de gênero, tal como relata:

*“Agora, quando você tem joguinhos todos montam casinha, ele não. Tudo vai pro lado da maquiagem e os meninos percebem que ele está brincando com coisas de mulher”*. **PE 5**

Entendemos que as práticas educativas veiculadas nas instituições de Educação Infantil, devam requerer como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero, negando quaisquer ações que se prestam a inibir as manifestações da criança, impedindo-as, dessa forma, de se tornarem seres mais completos (FINCO; SILVA; DRUMOND, 2011).

No entanto, a professora prossegue respondendo acerca da permissividade quanto à continuidade da brincadeira:

*“Sim, para não colocar ele numa situação difícil perante os outros”*.

**PE 5**

Parece-nos que as ações da professora acolhem a criança no sentido do que orienta os RCNEI quanto aos valores de igualdade e respeito e à possibilidade de vivenciar distintas experiências, sejam elas de meninos ou meninas. Porém, demonstra desconforto ao declarar os motivos pelos quais ela

permite que a criança prossiga na brincadeira. *Para não colocar ele numa situação difícil perante os outros*, a tolerância, o silenciamento, perpetuação do “mito da neutralidade da escola”<sup>7</sup>. Corpos de meninos e meninas que resguardam as brincadeiras em meio ao ocultamento dos desejos. Assim como afirmam Finco, Silva e Drumond (2011), a forma como as crianças estão sendo educadas pode tanto contribuir como limitar suas iniciativas e aspirações.

Acrescenta Louro (1997, p. 24) que, ao tratar “papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais”, considerando as desigualdades entre os sujeitos na esfera das interações, ficando “sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que [...] constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24).

De acordo com o RCNEI, embora haja permissividade com relação ao livre trânsito das questões relacionadas à igualdade de gênero no espaço escolar, recomenda-se ainda que o professor se aproprie dos encaminhamentos mais adequados quando a identidade sexual se apresentar como reflexo do meio em que a criança vive.

Assim, o documento, orienta:

“Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados (BRASIL, 1998, p. 43).

---

<sup>7</sup> Expressão retirada de Miskolci (2005, p. 09).

Ao expor o seu pensamento, PE 4, tal como sugere o RCNEI, parece assegurar os direitos da criança quanto à socialização dos gêneros, demonstrando lucidez em relação à condução das práticas educativas:

*[...] as coisas não são dessa forma, o pai cuida de criança, por que então que a criança não pode brincar? Desde que isso não interfira na personalidade, né? Eu entendo que a gente tem que observar, existe o menino e a menina, não tem essa separação, “os meninos vão sentar no banco de lá, as meninas no banco de cá”, isso era trabalhado dessa forma. Hoje não tem isso mais. PE 4*

Por meio dessa narrativa, a professora demonstra sensibilidade apurada sugerindo a interação, as diversas formas de vivenciar situações cotidianas, independente se (de)marcadas socialmente como atributos característicos de meninos ou meninas, mas... desde *que isso não interfira na personalidade*.

Para a professora, interferir na personalidade significa:

*Afeminar o menino [...] PE 4*

Embora a professora estimule a livre circulação de meninos e meninas e a socialização entre ambos/as, ela parece temer algum “desvio” na personalidade da criança. Estaria ela em uma tentativa de controle do corpo por meio da patologização? Os diferentes jeitos de ser criança com “trejeitos diferentes” seriam sinalizadores da existência de uma pedagogia voltada para a educação, civilização e sexualização do corpo? (SOARES, 2001 apud FINCO, 2010, p. 155).

Ao retomarmos os RCNEI, percebe-se que o tratamento dado à identidade de gênero parece-nos mais marcadamente delineado que tantas outras diversidades, embora ainda um tanto breve o discurso a ele dirigido.

Importante destacar ainda o chamamento que o RCNEI faz para uma parceria entre família e escola e a participação da primeira no trabalho educativo promovido pela instituição escolar. As orientações vão em direção a modelos de famílias distintos ressaltando as diferenças de poder aquisitivo entre umas e outras, bem como a negação da perpetuação do discurso da “família idealizada”.

O documento propõe que se refute a ideia de que exista um único modelo de família. Por sua vez, essa deve ser entendida como “[...] criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa” (BRASIL, 1998, p. 75-76).

O RCNEI ainda acrescenta:

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

Como percebido, o documento faz um alerta quanto ao reconhecimento das particularidades dos distintos grupos sociais, abolindo quaisquer ações que se mostrem como excludentes e segregativas exaltando novos rumos entre Educação Infantil e família.

O RCNEI avança se referindo também às diferentes estruturas familiares:

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

Como apresentado, ao se dirigirem à família, os referenciais concebem-na como referência para os saberes das crianças quanto às atribuições do homem e da mulher. A partir do que cita o documento, questiona-se se esses não estariam “reproduzindo relações desiguais e discriminatórias” (FINCO, 2010, p. 162), embora admitam as diversas arquiteturas familiares existentes.

Propomos a partir de então a categoria de análise configurações familiares, essa atrelada ao objetivo de mapear as práticas e representações das professoras da Educação Infantil acerca de gênero e sexualidades.

Assim, ao descrever sua prática com relação à temática família, **PE 2** afirma:

*“Primeiro trabalhamos o papai e a mamãe e depois que a gente mostra que tem outras famílias diferentes. No meu ambiente de trabalho eu não tive a oportunidade, no caso, de trabalhar com família mulher e mulher e homem e homem, por isso talvez eu não tenha procurado me preparar para isso porque eu não tenha tido essa realidade.” PE 2*

A família nuclear é vista pela professora como uma das estruturas existentes. Ela se apercebe de outros tipos de arquiteturas presentes na sociedade, portanto, famílias! No plural! “Dada a multiplicidade de arranjos, organizações e conseqüentemente, de representações, ideias, conceitos de

vivências familiares que conhece, ou de que ouviu falar” (XAVIER FILHA, 2007, p. 17).

Contudo, a professora não se viu diante de uma realidade que a conduzisse a um trabalho propriamente dito. Por conseguinte, não se preparou para um trabalho efetivo com a temática família:

*“[...] quando a gente trabalha com família, mencionamos que hoje existem vários tipos de família, que tem criança que mora só com a vovó, outra que mora só com a mamãe, outros com o pai, algumas nem com a mãe, nem com o pai e sim com uma tia ou madrinha e outras famílias que moram a mãe e uma tia, por quê? Porque essa criança ela é instruída a dizer que a pessoa que mora com a mãe é uma tia, então para a criança aquela outra mulher é uma tia que está em casa.” PE 4*

Contrariamente a PE 2, PE 4 aponta para um trabalho que assume as distintas configurações familiares. Justifica abordar *famílias que moram a mãe e uma tia* a partir da necessidade manifesta em seu cotidiano, tendo em vista, inclusive, o que a criança *é instruída a dizer*.

Nesse sentido, percebemos assujeitamento e uma criança moldada, a princípio, pela família que dita o que quer que a criança diga. Nessa perspectiva, a família é vista em um espaço de enquadramento. Assim, enquadrada a criança nos valores defendidos por uma dada sociedade, nos ensinamentos dados pela família. Por se constituírem como uma ameaça, tais ensinamentos negam tantas outras possibilidades de identidades (FERRARI, 2010). Entendemos, dessa forma, que é na família e a partir dela que as diferenças são reveladas e, indiscutivelmente, excluídas.

Tal afirmativa justifica-se a partir do pensamento de Ferrari (2010) que declara que a família se apresenta como “campo de tensão e de preocupação

com os ensinamentos que vão construindo subjetividades e que possibilitam identificar as diferenças” (FERRARI, 2010, p. 9).

E PE 4 prossegue relatando acerca da menina que vive com duas mulheres:

*“[...] e a criança de cinco anos vive com essas duas mulheres. Eu a observo demais em sala de aula pra [...] ver até que ponto esse relacionamento interfere nas atitudes dela mesmo. Ela é uma criança muito agitada, ela frustra muito fácil. Se ela tiver algum comportamento que não é adequado, quebrando alguma regra e você chama atenção [...] ‘ó, você vai sentar aí na cadeirinha e vai repensar o que você fez com o coleguinha. Você machucou, você brigou, você tomou’, aí ela não aceita esse tipo de atitude que a professora toma, ela chora ela grita como se tivesse batendo nela, porque ela não aceita, ela grita, ela fala que não vai, que não vai ficar, chora!” PE 4*

Diante de um contexto em que há a presença de casais homoafetivos, PE 4 atribui o comportamento de agitação e sentimento de frustração da criança, ao fato de viver com essas duas mulheres.

Ao que parece, a professora compactua com a afirmativa de que “outros tipos de configurações familiares, podem ser prejudiciais a seus membros, especialmente às crianças, podendo causar-lhes problemas psicológicos” (XAVIER FILHA, 2007, p. 22), o que sugere que essa diferença de configuração seja algo que possa ser tratado.

A narrativa é longa:

*“[...] ela é aquela criança que luta contra o sono, ela pode estar doidinha pra fechar os olhos e dormir, mas ela não consegue e em uma conversa com ela eu perguntei ‘-Por que você não dorme? Seus coleguinhos*



*estão todos dormindo, descansa um pouquinho’, ela me respondeu: ‘-Eu não posso dormir’, eu questioneei o porquê e ela – ‘Porque a minha tia disse que não é para eu dormir na escola, porque se eu dormir na escola, eu não durmo à noite’. Aí eu fiquei pensando, [...] ela estava doida para dormir, mas não fazia devido ao fato dela ter que dormir a noite. Por que ela tem que dormir a noite? Por quê? Para ela não observar algumas atitudes dentro da casa?’ PE 4*

Inferimos que a professora constrói hipóteses para tentar explicar as ocorrências com a criança. Ao ser “ensinada” a não dormir na escola nos leva a indagar se a família também não “ensinar” a excluir o diferente, uma vez que oculta essa realidade.

PE 4 parece dar importância à interação família e “escola”, quando sugere o compartilhamento da realidade da criança com essas duas instituições, ao acrescentar:

*“A mãe nunca colocou isso pra gente, temos conhecimento porque a gente conhece todo mundo [...] a gente já sabe, todo mundo que convive conhece a família, então sabe da situação, mas por ela própria, ela nunca colocou para nós essa situação.” PE 4*

Da mesma forma, os RCNEI, reconhecem estruturas familiares distintas, cuja criação seja amparada pelo pai e pela mãe, ou apenas pela mãe, ou somente pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou apenas por mulheres (BRASIL, 1998). Não há, entretanto, evidências discursivas explícitas e, pontualmente, delineadas acerca de uma estrutura não nuclear de família sustentada, por exemplo, por casais homoafetivos, evidenciando um discurso restrito com relação à configuração familiar ora exposta, embora o documento insista na assertiva do acolhimento às diferentes estruturas familiares.

Distintas composições familiares: famílias monoparentais, extensas, de casal homossexual, famílias de pais ou mães separados/as que trazem para a relação filhos/as de outros casamentos, famílias com filho/as adotivos/as, dentre outras as quais convivemos nos dias atuais, requer novos pensares, novos saberes. Admitir as distintas arquiteturas familiares é “duvidar das certezas”, do discurso hegemônico de um modelo idealizado (XAVIER FILHA, 2007).

As diferentes estruturas familiares fazem presença no trabalho de PE 5, muito embora ela não se refira em meio ao discurso às crianças, aos casais homoafetivos. Assim, ela afirma:

*“Essa semana eu entrei na parte da apostila sobre casa e família, então logo que eu comecei que veio a gravura com a apresentação do tema. Está lá a casa, o papai, a mamãe e os dois filhinhos, então eu entrei na questão falando assim, que família são as pessoas que a gente ama, pode ser o papai e os filhinhos. Não são todas as famílias que moram o papai e a mamãe, tem famílias diferentes, só a mamãe e os filhos, a vovó e os netinhos, mas a questão homoafetiva não. Assim eu ainda encontro barreira para falar sobre isso.” PE 5*

Considerando o que diz a professora, quais intenções educativas têm a apostila ao tratar a temática família da maneira como é colocada? Impulsionar o “empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas [...], dispensando professores de experimentar algo diferente do que normalmente se faz?” (FORTUNATI, 2009 apud NASCIMENTO, 2012, p. 56).

Ainda nessa vertente, Barros (2009, p. 161), ao se referir aos sistemas apostilados, alerta-nos quanto a “esses emaranhados de atividades pedagógicas distorcidas e inibidoras do desenvolvimento infantil”, e sua repercussão na criatividade e a espontaneidade infantil.

Dessa forma Barros (2009) afirma que as apostilas tomam o espaço de tantas outras experiências que se constituem mais significativas para as crianças, portanto, potencializadoras das mais distintas linguagens pertinentes ao universo infantil.

Por outro lado, também questionamos outras consequências advindas da utilização das apostilas a partir do pensamento de Motta (2001, p. 85) que afirma que o conhecimento apostilado estimula a “(re)produção” de indivíduos massificados”, conformados e aptos a se ajustarem ao cenário social vigente.

É nesse sentido que Barros (2009, p.160), acrescenta:

A Educação passa a ser vista como um produto da indústria cultural, e servindo aos interesses do capital o sistema apostilado torna-se um dos principais instrumentos produzidos por essa indústria cultural, tornando-se também um importante colaborador da redução das atividades potencializadoras das crianças.

Indiscutivelmente, há que se considerar todos esses apontamentos de autores e autoras que discutem a viabilidade da utilização da apostila no contexto da Educação Infantil, uma vez que ela “esconde a trama do poder que se urde por trás, [...] porque sua relação com o mercado é umbilical. Trata-se de educação à venda, não necessariamente emancipatória” (DEMO, 2008, p. 8).

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

Parece-nos esperado que esta apostila que dirige a prática da professora, não permite essa visibilidade. Apresenta declaradamente um modelo de família

que se vê em inúmeros discursos sociais, portanto, trazendo por meio das imagens e proposições, representações de um modelo dominante ou hegemônico de uma dada sociedade (XAVIER FILHA, 2007).

Assim, à professora, coube o trabalho com a *apostila*, a partir do modelo de família nuclear, idealizada, aquela considerada “correta” ou “normal” (XAVIER FILHA, 2007) e que se constitui como um “guia” orientador de suas ações na sala.

Embora a configuração apontada no material não se dirija a outras arquiteturas familiares, a professora se mostra sensível ao fazê-lo, quando declara às crianças que “[...] não são todas as famílias que moram o papai e a mamãe, tem famílias diferentes, só a mamãe e os filhos, a vovó e os netinhos [...]”. No entanto, depara-se com obstáculos para falar na configuração de casais homoafetivos por encontrar *barreira para falar sobre isso*. Apresenta insegurança e desconhecimento em tratar a família “desestruturada”, aquela que a “sociedade rotula, distingue, discrimina e estabelece divisões” (XAVIER FILHA, 2007, p. 19).

Assim, a sociedade também se vê com um discurso já consolidado com relação às sexualidades, muito embora Britzman (1999, p. 89) afirme que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade”.

E para falar em sexualidades, nos reportamos ao RCNEI que a entende como fator imanente e marcado decisivamente pelo contexto sócio histórico e cultural dos sujeitos. O documento traz orientações abordando relação entre desenvolvimento e vida psíquica tendo o prazer como fundamental para os seres humanos. A expressão da sexualidade manifesta-se, pois, ancorada nas marcas da cultura de cada sociedade, impregnada pelas normas construídas por elas (BRASIL, 1998, p. 18).

As distintas explorações e interesse pelo corpo são observados desde tenra idade, evidenciando sensações de prazer e curiosidade não somente a partir do próprio corpo, mas inclusive por intermédio da “investigação” do corpo do outro em momentos possíveis de interação.

A esse respeito, PE 3 relata como trabalha o corpo e como o fragmenta também! Certamente que ela o faz em pedaços para nomear e identificar suas partes. Prática bem comum entre as instituições de Educação Infantil.

Ao que nos parece, a professora opta por um trabalho homogêneo e mecânico, organizando um contexto escolar e não educativo (GODOI; SILVA, 2011), uma vez que se ocupa da didatização de um modelo, restringindo, sobremaneira a sua prática ao trabalho escolar. Assim, PE 3 narra:

*“[...] Agora, já da diversidade sexual, pelo menos dentro da Educação Infantil que a gente trabalhou, porque não tinha um tema específico, nós trabalhamos o corpo, as partes do corpo, trabalhava mais nesse sentido.” PE 3*

Segundo a PE 3, o trabalho com *o corpo, as partes do corpo* é realidade em suas práticas, assim como o acolhimento às indagações das crianças *através da curiosidade deles. Eles querem saber o quê, por que, através dessas perguntas que a gente vai tentando explicar e tirar as dúvidas.*

No entanto, os encaminhamentos sugeridos pelos RCNEI indicam que o tratamento e receptividade do/a adulto/a frente às manifestações, questionamentos e interesse pelo corpo, devem se direcionar no sentido de alertá-lo/a sobre o modo como é vista a busca do prazer infantil e as diferentes reações causadas na criança a partir das respostas do adulto. “A tendência é que, quanto mais tranquila for à experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis” (BRASIL, 1998, p. 18).

Embora o RCNEI faça um chamamento à atitude serena do/a professor/a frente às manifestações da criança, PE 5 demonstra angústia com relação ao controle do uso dos banheiros, tal como declara abaixo. Banheiros podem causar conflitos entre crianças e adultos, uma vez que são “espaços de expressão de sexualidade das crianças e espaços para sanar a curiosidade, o que não é permitido em outros espaços” (FINCO, 2010, p. 121).

*“Aí o ano passado, tivemos outro caso, aluno meu também, não podia deixar ele ir ao banheiro sozinho, porque o banheiro é assim no mesmo corredor é dos meninos e das meninas, e ele queria entrar no banheiro das meninas pra mexer nelas. Aí esse ano, ele é meu aluno de novo. Já está com cinco anos. Aí uma das meninas chegou em casa e contou pra mãe, a mãe ficou apavoradíssima. Então eu conversei com pai e disse que nessa idade é a fase das descobertas, nós adultos colocamos muita maldade às vezes nos gestos que as crianças fazem. Eles próprios não têm maldade, claro que falei isso pra sair um pouco da situação, porque essa criança já tinha maldade.” PE 5*

Quando afirma que “[...] nós adultos colocamos muita maldade às vezes nos gestos que as crianças fazem. Eles próprios não têm maldade [...]” PE 5 parece remeter às formas pelas quais os sujeitos adultos lidam com as sexualidades. Maldade do/a adulto/a?

Da mesma forma, essa fala denuncia como é vista pela professora, a busca da curiosidade ou prazer infantil. Maldade do menino a partir do olhar adultocêntrico.

Ainda no que tange às questões relacionadas às sexualidades, as relações de gênero aparecem vinculadas às características biológicas que categorizam o sexo dos sujeitos, se feminino ou masculino e às percepções dessas categorias a partir das diversas interações estabelecidas ao longo da infância e adolescência.

Subjazem às características biológicas entre os sexos, as representações menino/menina construídas cotidianamente conforme o papel atribuído a cada um socialmente. Esse movimento se dá por meio da presença marcante da cultura e do contexto histórico ora vivenciado (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim, a construção das identidades da criança pequena reflete o que ditam as normas sociais e as representações homem/mulher determinadas pela arquitetura familiar, influenciando diretamente na percepção da criança acerca do que compete aos distintos gêneros existentes.

Ressaltamos que todos os apontamentos aqui expostos vão no sentido de apresentar o que o RCNEI traz a respeito das diversidades de gênero e sexualidades enquanto encaminhamento para o cuidar e educar a criança pequena, o que não constitui, necessariamente, uma referência única para todos/as aqueles/as que lidam com as crianças de creches e ou pré-escolas.

Propostas algumas (des) articulações entre narrativas das professoras e os RCNEI, é necessário fazermos menção à polêmica que acompanha o documento registrada por meio de uma coletânea de textos de pesquisadores/as brasileiros que se incumbiram de analisá-los com o propósito de alertar quanto às incoerências existentes, além de apresentar omissão de discussões consideradas relevantes para a “formulação de políticas e práticas de Educação Infantil que respeitem os direitos da criança” (FARIA; PALHARES, 2003, p. 4).

Os textos, sob forma de artigos, estão disponíveis no livro intitulado Educação Infantil pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB: rumos e desafios e trazem como autores/as os/as pesquisadores/as, a saber: Palhares e Martinez (2005), Cerisara (2005), Kuhlmann Júnior (2005), Faria (2005) e Nascimento (2005).

Palhares e Martinez (2005) orientam quanto aos cuidados para que se tenha escuta apurada para a leitura do RCNEI e “denunciam ausência de

discussão sobre formação das professoras e desconsideração das práticas diversificadas de educação e cuidado existentes no país” (p. 03).

Cerisara (2005) pondera acerca de 26 pareceres da versão preliminar do documento, destacando a supressão de temas referentes à produção acadêmica na área, as melhorias encontradas na segunda versão do documento, discutindo aspectos relevantes, dentre eles a indissociabilidade entre educação e cuidado.

Faria (2005, p. 3) discute a “importância da organização de espaço físico pra a construção de uma pedagogia de educação infantil”. Kulhmann Júnior (2005) coloca em pauta educação escolar versus não escolar, o direito de ser criança e o direito à escola, dentre outras. Nascimento (2005) aponta incongruências entre documentos que retratam a Educação Infantil a partir de uma análise da LDB acerca do perfil profissional contemplado por esta.

De acordo do Cerisara (2002):

A restrição ao RCNEI se deve fortemente ao que os educadores da área da educação infantil têm indicado sobre a necessidade de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro (CERISARA, 2002, p. 340).

Cerisara (2002, p. 339) adverte quanto às limitações do referencial, mas não o invalida afirmando que ele “deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado nas instituições coletivas de educação e cuidados públicos”, muito embora não seja um documento mandatório, portanto, não há que se subordinar a ele.

Embora os textos apresentados pelos/as pesquisadores/as não problematizem especificamente a gênero e sexualidades, objeto deste estudo, consideramos pertinente esse breve recorte apenas como forma de sinalização



das lacunas e desencontros existentes em um referencial com pretensões primeiras de nortear uma Pedagogia para a Educação Infantil.

Igualmente ao RCNEI, outros documentos delineiam encaminhamentos para as instituições de Educação Infantil buscando instrumentalizar professores e professoras quanto às formas de condução de práticas educativas que contemplem as crianças pequenas.

Sobre o documento intitulado Critérios para um Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7) há que se fazer referência às duas partes que constituem, a saber:

A primeira contém critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças; a segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais, quanto não governamentais.

O documento é claro ao afirmar que seu propósito, embora aplicado a outras modalidades de atendimento como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches, constitui sua ocupação primeira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Tratemos, portanto, de apresentar uma triagem acerca dos critérios que se prestam à temática diversidades e que sustentam de forma abrangente este trabalho por meio das orientações sugeridas pelos Critérios para um Atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças e assim tratados por Campos (2009) no tópico: “Essa Creche Respeita a Criança – critérios para a unidade creche”:

- a) “Nossas crianças têm o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa” (CAMPOS, 2009, p. 13);
- b) “As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular” (CAMPOS, 2009, p. 14);
- c) “Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo” (CAMPOS, 2009, p. 21);
- d) “Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças” (CAMPOS, 2009, p. 21);
- e) “As manifestações de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (CAMPOS, 2009, p. 25);
- f) “Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres” (CAMPOS, 2009, p. 27);
- g) “Nossas crianças, negras ou brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência” (CAMPOS, 2009, p. 27);
- h) “Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos” (CAMPOS, 2009, p. 27);

Vislumbramos por meio das afirmativas de Campos (2009), critérios que assinalam pontualmente para ações que considerem as necessidades essenciais das crianças, assegurando o respeito às distintas identidades, igualdade de direitos cultural, racial e religioso.

Campos (2009) se vale também de gênero e sexualidades quando alerta quanto ao potencial da menina para participações em atividades menos moderadas e sugere comportamentos que não intimidam a curiosidade sexual da criança, nem tampouco a sua originalidade ao desejar saber mais a respeito de seu corpo, tal como narra a professora:

*“Na Educação Infantil vemos mais a diversidade, através da curiosidade deles... eles querem saber o quê, porque, através dessas perguntas que a gente vai tentando explicar e tirar as dúvidas.” PE 3*

A curiosidade da criança parece ser admitida, a partir de seus questionamentos, o que nos conduz a indagar se a professora considera curioso falar sobre gênero e sexualidades. Ao que ela nos responde:

*“Com certeza, eu penso que se você chegar lá na sala e tiver uma conversa com os alunos sobre gênero e diversidade cultural, vai chamar a atenção deles nessa fase, porque eles estão descobrindo eles mesmos, conhecendo os outros, tendo as curiosidades [...].” PE 3*

Admitimos a necessidade de considerar o potencial inerente aos espaços coletivos de educação para promover debates, descortinar dúvidas, problematizar vivências, desconstruir convenções e provocar curiosidades.

Inferimos que o documento que assinala os Critérios para um Atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças suscite problematizações.

Prosseguimos no sentido de apresentar as contribuições de Rosemberg (2009) expostas na segunda parte do documento - Critérios para um Atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, a partir do tópico: A Política de Creche Respeita a Criança: critérios para políticas e programas de creche.

Tal como o procedimento anterior, elegemos as proposições de Rosemberg (2009) que versam sobre as intenções deste estudo e que revelam uma política de resguardo aos direitos que são imperativos para uma infância plena e saudável, a saber:

- a) “As creches são concebidas como um serviço público que atende os direitos da família e da criança” (ROSEMBERG, 2009, p. 32);
- b) “A política da creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para classes sociais, os sexos, as raças e os credos” (ROSEMBERG, 2009, p. 32);
- c) “A programação para as creches respeita e valoriza as características culturais da população atendida” (ROSEMBERG, 2009, p. 32).

Os apontamentos da autora, embora mais amplos e não diretamente vinculados às sexualidades e de gênero, admitem a equidade e a preservação dos direitos das famílias e das crianças, assumindo, dessa forma, a necessidade de uma política de igualdade.

Propõe a devida estima e relevância às diferentes culturas existentes a partir das famílias atendidas, com assumida necessidade de equidade de oportunidades para as camadas sociais e amparo às diversidades de sexo, raça e religião.

Dessa forma, há que se considerar as problematizações apontadas por Ribeiro (2008) ao se referir aos tantos direitos assinalados no documento. A autora propõe refletir a formação de educadores e educadoras e quais direitos relacionados à temática gênero e sexualidades são contemplados no cotidiano da Educação Infantil. Soma-se a essa reflexão, indagações acerca da existência de atividades intencionalmente planejadas para inclusão de gênero e sexualidades nas instituições de Educação Infantil.

Ao tratarmos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nos damos conta de que o referido documento, a partir da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 estabelece, junto às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os princípios, fundamentos e procedimentos que buscam orientar as políticas públicas e as propostas

pedagógicas da Educação Infantil, valendo-se desde a sua elaboração, planejamento, execução até a avaliação.

Assim, o documento versa sobre as definições de Educação Infantil, Criança Currículo e Proposta Pedagógica alertando aos/às professores/as a respeito dos propósitos a serem considerados nos espaços não domésticos que constituem os estabelecimentos educacionais que educam e cuidam a criança de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010).

Ao tratar questões relacionadas às diversidades, as DCNEI, abordam muito brevemente, de acordo com os princípios estéticos, o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades. Propõe ainda romper com quaisquer relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, alargando padrões de referência e identidades, mantendo, dessa forma, “o diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26).

O documento faz referência ainda ao respeito e valorização das formas de organização familiar e, mais especificamente, faz menção à apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais, entre elas, as culturas indígena e africana (BRASIL, 2010).

Percebemos que, ao retratar questões relativas às diversidades, o documento que se constitui como mandatório para a Educação Infantil fala de forma aligeirada e por demais periférica, sem, no entanto, expor mais detalhada e especificamente a temática. Não faz ainda alusão expressiva às diversidades sexual e de gênero, nem a tantas outras por demais urgentes nos discursos atuais.

Observamos a partir da exposição dos documentos, que todos eles tratam de gênero e sexualidades, embora de forma abreviada. Reservam espaços às diversidades, pautando as discussões corriqueiras e essencialmente no respeito à dignidade, às identidades e igualdade de oportunidades.

Ao se dedicarem à criança pequena, a intenção também é provocativa no sentido de nos atentarmos para seu pleno desenvolvimento, para as singularidades da infância, para a garantia dos direitos básicos dessa fase, para o potencial que constitui meninos e meninas, a partir das diferenças que os/as compõem.

No que se refere mais especificamente aos RCNEI, percebemos a existência de equívocos conceituais e desencontros conforme apontado a partir do estudo dos/das pareceristas que questionaram as proposições do documento. Identificamos ainda que este documento é o mais citado pelas professoras como aquele que oferece certa sustentação para as práticas educativas. Além disso, é tão somente ele que norteia o trabalho das professoras conforme indicado no projeto pedagógico da rede de ensino.

Destacamos que interlocuções entre as narrativas das professoras e os documentos Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e as DCNEI (BRASIL, 2010) não nos foram consistentes pela brevidade com que lançam a temática gênero e sexualidades, o que justifica não estabelecermos relações apuradas junto ao material empírico.

Prosseguimos, apontando o que nos reserva o terceiro capítulo: conceitos acerca de diversidades, diferença, as variáveis que os constituem, os entrelaçamentos possíveis entre esses, as categorias de análise assinaladas e as práticas e representações das professoras.

#### **4 PORQUE QUANDO A GENTE ENTENDE MELHOR AS DIFERENÇAS, A DIVERSIDADE, A GENTE PLANEJA MELHOR O NOSSO TRABALHO**

A atualidade evidencia-se como um período de transição de valores e paradigmas, uma vez que tenta dar conta da diversidade que se tornou um problema que merece discussão. Isso porque, até então, tal realidade era pensada como ponto desestabilizador de uma aparente estabilidade social, econômica, política e cultural que circunscrevia a sociedade.

Assim, instituições como as educacionais procuram levar, para o cotidiano, discussões relacionadas à diversidade em toda a sua amplitude, ressaltando a existência heterogênea do ser humano. Entretanto, compreender a heterogenia requer conhecer conceitos como diversidade, buscando estabelecer os modos de pensamento que a perpassam e os meios necessários para que ela se desenvolva.

Tais conceitos serão contemplados nesse capítulo, em meio a reflexões, discussões, ponderações, relações. Os ditos das professoras dão corpo à categoria de análise, *Entre laçamentos: Diversidades e Diferenças*, vinculada esta ao objetivo mapear as práticas e representações das professoras da Educação Infantil acerca de gênero e sexualidades.

Posto isso, interrogamos quais conceitos referentes às diversidades trazem as professoras? Quais saberes importam para que suas práticas educativas estejam intencionalmente alinhadas com os intentos de uma educação de qualidade comprometida com a integralidade do sujeito humano? Questionamos pois, o que entendem as professoras sobre diversidades:

*“Essa diversidade eu entendo como várias formas existentes na sociedade, várias manifestações, tanto na sexualidade, quanto na religião, na raça, na cultura.” PE 2*

*“[...] toda diversidade, seja ela cultural, de gênero [...] e que deverá ser respeitada. Sem preconceitos!” PE 4*

De forma similar e também, “prá começo de conversa”, entendemos que as práticas discursivas das professoras identificadas como PE 2 e PE 4 reconhecem a diversidade enquanto fenômeno pertencente à realidade social. Alegam ainda que essa pluralidade de culturas deva ser respeitada resguardando-a quanto a quaisquer formas de marginalização.

Conforme Abramowicz (2006), a diversidade pode ser apresentada por uma significação sinonímica de variedade, multiplicidade e diferença. Por sua vez, a diferença apresenta-se pela falta de igualdade ou desigualdade. Dessa forma, as proposições da autora apontam para a relação direta entre diversidade e diferença, igualmente à declaração de PE 1:

*“Eu entendo como sendo as diferenças sociais, diferenças culturais e até as diferenças físicas mesmo, as características físicas, né?” PE 1*

A PE 1 dá nome há algumas das diferenças localizadas em meios às diversidades.

*“[...] cada um vem de uma família, de uma cultura diferente.[...]” PE 3*

Para a PE 3, há também predominância do termo diferente, assinalando pontos de origens dessas diferenças.



*“Pra mim diversidade são as diferenças de crenças, de raças, de cor e até de opção sexual, tudo isso pra mim é diversidade.[...]” PE 5*

Dentre tantas outras, PE 5 relaciona o conceito de diversidades, referindo-se às sexualidades como questão de opção sexual, o que nos leva a inferir que ela considera que o objeto do desejo sexual se dá a partir da escolha e ou preferência consciente de uma pessoa (PE 5).

No que se refere às interrelações entre diversidade e diferença, PE 5, também vê afinados os conceitos, estabelecendo proximidade junto às narrativas das demais professoras que, embora se mostrem concisas, estabelecem aproximações entre os dois termos.

Diferença... diferente! As expressões sugerem “universalidade” no discurso acerca do que vem a se constituir a diversidade. É notável e predominante nos dizeres das três professoras que diversidade e diferença estejam diretamente relacionadas.

Cabe, portanto, problematizar esses ditos comuns entre as professoras a respeito da diferença levando a termo o que pontua Silva (1999, p. 87) quando afirma que “a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo”, ancorada fundamentalmente em uma relação, uma vez que “é-se diferente relativamente a alguma outra coisa”.

Infere-se, dessa forma, que a fala entre as professoras acerca da diferença foi discursivamente produzida, o que sugere “lugar comum” frente aos posicionamentos. Indaga-se, no entanto, se há evidências de que elas se apercebam dos conceitos de diferença existentes e qual concepção abarca o conceito por elas ora exposto. Acolhem as diferenças no sentido de admiti-las simplesmente ou dinamizam os espaços educativos, tal como aponta Silva (1999), concebendo a diferença não pura e simplesmente pela tolerância, mas pela sua problematização?

É nesse sentido que Silva (2000a, p. 38), aponta para a desigualdade. Esta, no contexto da sociologia crítica da educação, é a “condição na qual os diferentes grupos sociais, definidos principalmente em termos de classes sociais, apropriam-se de forma desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade”. Já a diferença, o mesmo autor afirma que é um conceito que se tornou importante a partir da “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Essa diferença, portanto, é definida em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidades e nacionalidade. “Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado” (p. 42). E completa ainda:

Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”. Ao se caracterizar o chamado “pós-estruturalismo”, esquece-se, em geral, que esse movimento teórico contemporâneo define-se também por sua rejeição da dialética e por sua consequente afirmação do princípio da diferença, e não apenas por sua reação ao estruturalismo e seus pressupostos sobre o discurso e a linguagem. É esse último aspecto do pós-estruturalismo que tem sido ressaltado na teoria educacional crítica recente, tendo-se dado, em contraposição, pouca atenção ao primeiro (SILVA, 2000a, p. 42).

Contudo, pensar a diversidade somente pelo viés da diferença pode estabelecer um posicionamento de tolerância com relação ao “outro” que

culmina na imposição de normas que sugerem um respeito à diferença que se mostra vazio, uma vez que não se esclarece como essa diferença é produzida nem quais são as relações de poder que a constitui (NOGUEIRA; FELIPE; TERYIA, 2008). Pois como exposto por Candau (2005), as relações culturais são atravessadas por questões de hierarquia e poder, balizadas pelo preconceito e discriminação de uns em prol de outros.

É nessa perspectiva que Silva (2000a) afirma que a sociedade é marcada pela diversidade étnica, racial, de gênero, sexuais, dentre outras. O autor alerta para quaisquer intenções que classificam, ordenam e sobrepedem uma a outra cultura.

Assim, Silva (2000a, p. 44-45):

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

Entendemos pois, tal como Candau (2005) que, em meio à diversidade cultural existente, é preciso reconhecer a diferença e indagar acerca dos conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que se sustentam a partir da exclusão do/a diferente, à padronização, “à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice” (CANDAUI, 2005, p. 19).

Contudo, verdades socialmente estabelecidas devem ser questionadas e então, desvanecidas. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, reinventar, saberes, valores, convicções com vistas a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido (CANDAUI, 2005).

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

Silva ainda (2000a) distingue diversidade biológica, ou seja, aquela oriunda da natureza e diversidade cultural que não apresenta ponto de origem e, por isso, mostra-se como um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece a diferença entre “eu” e o “outro”.

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

*“O menino está lá brincando de cozinhar, ‘você não pode, isso é de menina’. Como não? Não existem cozinheiros, grandes chefes? É nesse sentido que eu penso.” PE 4*

A narrativa da professora clarifica o que Silva (2000a) aponta acerca das relações de poder (im)postas socialmente e o que permite-se a uns/umas e impede a outros/as. Indica ainda que em alguns espaços e com algumas

professoras o modelo binário masculino-feminino seja pauta de reflexões e consequente reposicionamento (SCHIFINO; SILLER, 2011).

No entanto, muitas vezes, a relação que se constitui entre meninos e meninas é de comparação e, geralmente, essa comparação se apóia em algum tipo de padrão ou de norma vigente. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade, dentre outros. Nesse sentido, é que se pode dizer que a diversidade, além de cultural tem um caráter político, visto que diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações (GOMES, 2007).

Para Costa (2008), identidade e a diferença são inseparáveis e dependentes, pois segundo a teorização pós-estruturalista “a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo” (SILVA, 2000a, p. 69). Elas são produzidas na trama da linguagem e construídas dentro de um discurso, por isso, a importância de se compreender como são produzidas no decorrer da história e em ambientes institucionais por meio do discurso.

Nesse sentido, é que Silva (2000b) propõe a necessidade de uma estratégia pedagógica e curricular que contemple as recentes teorias culturais, sobretudo, a do pós-estruturalismo<sup>8</sup>, em que a identidade e a diferença são entendidas como questões políticas, produzidas socialmente. Portanto, para o autor, antes da tolerância com relação à diferença, surge a necessidade de explicar como a identidade e a diferença são ativamente produzidas.

---

<sup>8</sup> O pós-estruturalismo é, frequentemente, confundido com o pós-modernismo. Há análises que não fazem nenhuma distinção entre os dois. Embora partilhem certos elementos, como a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. Diferentemente do pós-estruturalismo, o pós-modernismo define-se relativamente a uma mudança de época. Além disso, enquanto o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações (SILVA, 1999, p. 117).

Assim sendo, para que as diversidades sejam pauta das ações pedagógicas, torna-se necessário ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença que antes de se voltar para a questão do reconhecimento e celebração da diferença, deve questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente se constitui.

Ao que parece, e pelos dizeres das professoras, ações pedagógicas tal como recomendadas por Silva (2000a), se mostram invisíveis nos espaços coletivos de educação. Assim, quando questionadas sobre a relevância do tema para o fazer pedagógico, a sequência de respostas apresentadas demonstram o devido prestígio ao assunto no contexto das instituições de Educação Infantil, tal como apontam as professoras:

*“Eu acho importante porque quando a gente entende as diferenças, a diversidade, a gente planeja até melhor o nosso trabalho. Você tem em uma sala de aula, quantas realidades diferentes! Então, você entendendo essa diversidade, a partir daí, você vai trabalhar, fazer o planejamento.” PE 1*

*“[...] Então já é importante começar a trabalhar no ambiente escolar, desde os pequeninhos.” PE 2*

*“Com certeza a gente vê que é um assunto que deve ser tratado porque a criança traz uma bagagem de onde ela é inserida no meio. Então, a gente vê isso aflorando na criança através de brinquedos, brincadeiras livres, através disso aí já é um ponto relevante pra gente estar englobando a diversidade.” PE 4*

Cabe-nos problematizar o que diz a professora a respeito da relevância do tema sexualidades e gênero ao declarar que vê isso aflorando na criança

através de brinquedos, brincadeiras livres [...]. A afirmativa de PE 4 parece perpetuar a “ideia de que o corpo dispõe das possibilidades para criar o desejo sexual” (VANCE, 1995 apud LOURO, 2000, p. 96), como se este último estivesse submetido à vontade do sujeito desejante. A narrativa supõe um conjunto de dizeres veiculados e aceitos socialmente.

As tantas outras narrativas que seguem evidenciam desconhecimento e descuido para abordarem o assunto, tal como relatam as professoras:

*“Mais é pesquisa mesmo, internet. Agora, da faculdade eu me lembro de que tínhamos pouca coisa, como PCN, que falava um pouquinho de diversidade, cultura, não sei se é esse nome, porque eu troco os nomes, mas é isso mesmo: pesquisas, correr atrás para trabalhar para tirar as dúvidas pra gente continuar a formação.” PE 3*

*“[...] a gente tem algumas reportagens que às vezes são levadas em algum estudo de módulo. Aí, a gente trabalha aquela parte, revista que a gente lê ou folheia que tem alguma coisa relacionada. Aí, a gente vai e aprofunda, mas um material específico dentro da escola não existe. A não ser os parâmetros né, que “engloba” alguma coisa, mas que não têm nada aprofundado, então se a gente quer aprofundar tem que ser por si só pra procurar.” PE 4*

Solidão nas buscas! PE 3 e PE 4 buscam alternativas que lhes possibilitem recursos para o trabalho cotidiano.

*“O único contato com material que eu tive foi o PCN, mas pouco. Eu sinto até falta de material aqui pra gente poder trabalhar a diversidade, que oriente como.” PE 1*

*“A “D” já trabalhou com a gente nos módulos. Já até chamou psicólogo para dar palestra, mas tudo muito sucinto, nada abrangendo muito a questão.” PE 5*

**PE 1 e PE 2** confessam a restrição de abordagens relacionadas nos contextos das escolas. Indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN<sup>9</sup>, documento que orienta ações para o Ensino Fundamental. Admitem a ausência de material que as conduzam de forma a se apropriarem de encaminhamentos adequados para tratarem as situações vivenciadas.

Embora em suas entrevistas, as professoras tenham citado também o RCNEI, pensamos que ele não seria suficiente para oferecer encaminhamentos às suas práticas educativas. Justificamos nosso posicionamento não apenas pelos desencontros e erros conceituais indicados pelos pareceristas que se ocuparam em analisar o documento, mas inclusive pela insuficiência de argumentação das professoras de que não possuem conhecimento consistente para trabalhar com a temática gênero e sexualidades.

De fato, a partir do que narram as professoras, supomos gradativa e ponderadamente algumas faltas em suas práticas e discursos o que nos faz questionar os saberes que elas possuem acerca do assunto.

Lacunas na formação? (Des)informação? A partir de então buscaremos descortinar os discursos, propondo entrelaçá-los a essa categoria de análise que

---

<sup>9</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental, constituindo-se de um documento *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997).



implica o tema ao objetivo de identificar as práticas de cuidado e educação acerca de gênero e sexualidades e sua (des) conformidade com as teorizações produzidas e os documentos oficiais vigentes tratantes da temática.

No caminhar da pesquisa e na busca de conceitos, ampliamos a discussão na intenção de pensar a diferença, entendida por Veiga-Neto (2001, p. 107) “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo” e os processos de inclusão e exclusão presentes no “todo social” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

O relato da professora dá indicativos de exclusão:

*“[...] Mas é igual eu falo, eu acho que toda escola devia ter um psicólogo, igual esse menino que estou te contando, nós vamos ter notícias dele futuramente. É um esquizofrênico, você vê que ele é uma criança que tem atitude de esquizofrenia, a mãe já relatou que ele pega animaizinhos de estimação, como passarinhos e torce o pescoço até matar, coloca o gato dentro de uma caixa de papelão pra ver ele agonizar.” PE 5*

O/a profissional psicólogo/a seria/teria o “remédio para todos os males”? O diagnóstico (des)pretensioso de esquizofrenia feito pela professora, (haja vista que essa é uma hipótese já declarada por ela), dentre tantos outros seria uma justificativa para os sujeitos que fogem aos padrões de normalidade e que, por consequência, desestabilizam, desarranjam, desordenam, desacomodam, incomodam...?

Percebe-se a diferença e o diferente como perturbadores de convenções pré-estabelecidas socialmente, que fragilizam e comprometem toda uma estrutura presumidamente consolidada por uma “suposta essência normal” (VEIGA-NETO, 2001, p. 106).

Veiga-Neto (2001), prossegue afirmando:

A diferença, entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio de uma prometida maioria (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Ao se referir novamente à criança hipoteticamente diagnosticada esquizofrênica, a PE 5 a qualifica como anormal, uma vez que não se enquadra nos modelos de referência.

*“[...] eu acho que ele está caminhando pra isso, porque não é normal uma criança de cinco anos ter essas atitudes.” PE 5*

É a partir desse olhar que Veiga-Neto (2001), subsidiado por uma abordagem foucaultiana, faz menção ao binômio normais/anormais<sup>10</sup>, assumindo, em seu discurso, distintas formas de exclusão, a saber: a rejeição e a obsessão pela diferença como algo contagioso, que coloca em risco a ordem e a suposta perfeição do mundo; o zelo do ponto de vista linguístico que se assegura a partir de ditos do tipo “portadores de necessidades especiais”; a naturalização da relação normais/incluídos - anormais/excluídos, pensando a norma como já posta na expectativa de ser percebida naturalmente e administrada por peritos no assunto e por último, a problematização destas, a partir de uma “hipercrítica”<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Veiga-Neto (2001, p. 105) afirma: “de início quero deixar claro que, na esteira das contribuições de Michel Foucault, estou usando a palavra anormais para designar estes cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os síndromicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis, o refúgio, enfim”.

<sup>11</sup> Trata-se, assim, de uma crítica - à qual costumo chamar de hipercrítica - que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica

(VEIGA-NETO, 2001, p. 108) que não teme as palavras nem tampouco se intimida frente às análises conceituais, teóricas e práticas que envolvem os sujeitos intitulados como anormais.

Os estudos do autor tratam os termos e os relaciona a “processos atravessados por relações de poder”, haja vista a existência das práticas de identificação e classificação que submergem acerca da diversidade humana (VEIGA-NETO, 2001, p. 106).

Ao se referir à escola, Veiga- Neto (2001, p. 109) afirma que este “é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade”. Assim, o autor se refere à escola como “máquina de governamentalização” e a coloca como determinante para observar as transformações e propor mudanças relacionadas à ordem social vigente.

Em seu relato, PE 4 parece dinamizar os espaços para uma pedagogia que não se orienta pela discriminação, nem tampouco pela desigualdade. Ao contrário, a professora dá indícios de que repensa suas práticas a partir das mudanças sociais.

*“[...] existe o menino e a menina, não tem essa separação, “os meninos vão sentar no banco de lá, as meninas no banco de cá”, isso era trabalhado dessa forma. Hoje não tem isso mais.” PE 4*

Quando solicitada a se referir às vivências nas salas junto às crianças pequenas, PE 4 apresenta um olhar receptivo para o intercâmbio entre meninos e meninas, demonstrando aceitação de “novas” formas de se pensar, considerando a sociedade em movimento e, portanto, passível de mudanças.

---

radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hiper-críticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hiper-crítica (VEIGA-NETO, 2000).

Nessa direção, as proposições de Veiga-Neto (2001) são claras no sentido de considerarem a escola como instituição capaz de desnaturalizar verdades e desconstruir padrões desde que esteja alinhada às transformações sociais.

Em contrapartida, é possível pensar este espaço enquanto promotor das diferenças e, portanto, aquele que fomenta e endossa as práticas e discursos consolidados socialmente, contribuindo dessa forma, para a fabricação do “sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2001. p. 110).

O relato de PE 3 sinaliza para uma dificuldade de convívio com as diferenças, uma vez que ela mesmo se auto questiona quanto à adequabilidade de meninos entrarem nas brincadeiras das meninas. “São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro”, tal como relata a professora (FINCO, 2010, p. 136).

*“[...] Tem aqueles meninos que ficam querendo entrar nas brincadeiras das meninas, aí fica aquele foco, será que é certo um menino entrar na brincadeira de menina? [...]” PE 3*

Diferentemente da PE 4, PE 3 questiona uma verdade consolidada e coloca em pauta a (in)adequação de meninos e meninas interagirem nas brincadeiras. O posicionamento de PE 3 aponta para um discurso sacralizado, perpetuado historicamente. Tal como argumenta Foucault (2002, p. 21) “os discursos exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de desclassificação, de ordenação, de distribuição”.

Contudo, pensar a escola como dinamizadora de transformações é pensar nos sujeitos que as compõe e que dela se valham para dar rumo a mudanças e rearranjar uma realidade que se livre do apassivamento, da

subserviência e da “pasteurização das singularidades” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ, 2005, p. 57).

#### **4.1 Para pensar sexualidades e relações de gênero**

O percurso de nossa investigação solicita uma marcha mais precisa em direção aos nossos intentos. Dedicaremos a pensar e abordar, os conceitos que emergem as sexualidades e as relações de gênero a fim de que eles se constituam como elementos basilares para este estudo.

A diversidade, enquanto conceito engloba categorias como: raça, etnia, gênero, sexualidades, nacionalidade, dentre outras. Essas categorias são reflexos de um conjunto de divisões decorrentes de processos históricos, sociais e culturais, que se entrelaçam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais (BRASIL, 2007).

Categorias como a sexual e a de gênero têm sido muito discutidas, visto que esbarram na demanda atual do discurso da heterogeneidade decorrente de lutas e indagações de vários sujeitos da sociedade, tais como: movimento negro, movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e, principalmente, o movimento feminista (CAVALCANTI, 2011).

No âmbito educacional, o tema merece espaço, uma vez que instituições escolares se veem o tempo todo em meio às diversidades. Na atualidade, as diversidades sexual, de gênero e etnia têm sido alvo de debates por estarem, com certa constância, nas discussões produzidas pela mídia.

Para estudar questões relativas às sexualidades e relações de gênero, intenção deste trabalho, torna-se necessária a descrição de alguns conceitos como: sexo, gênero, orientação sexual e sexualidades. Esses conceitos se relacionam diretamente, muitas vezes, até de modo complementar, contudo, é

importante não confundi-los, pois o sexo não define, necessariamente, o gênero e o gênero não define a orientação sexual de uma pessoa (KOTLINSKI, 2012).

De acordo com Scott (1995) a discussão que envolve o conceito de gênero tem a sua origem nos estudos sobre sexo e sexualidade, não se restringindo apenas à história das mulheres, mas indiscutível e fundamentalmente a uma categoria favorável de análise histórica, que lança o olhar para as relações entre homens e mulheres, dessas e desses entre si, com justa reflexão acerca das disparidades socialmente hierarquizadas entre ambos/as.

Dessa forma, o conceito de gênero, a partir de Scott (1995) reafirma que qualquer estudo sobre mulheres implica, igualmente, em um estudo sobre os homens, enfatizando que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens e é nesse e por este criado. Esse pensamento ignora, portanto, a “validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar mulheres de maneira isolada, perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1995, p. 75).

Ainda nessa mesma direção, Scott (1995, p. 75) afirma que o termo “gênero” também se presta a apontar as relações sociais existentes entre os sexos, opondo-se a um determinismo biológico e alegações que colocam as mulheres em posição de subserviência à virilidade masculina. Assim, “o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar construções culturais”, assumindo um caráter social, a partir das atribuições conferidas socialmente a homens e mulheres.

Ao questionarmos as atribuições adequadas a homens e mulheres e, por consequência, as subjetividades destes e destas a partir de determinações culturais, evidencia-se que o conceito de gênero provém de uma criação social, sendo, portanto, decorrente de uma invenção.

E o que sabem as professoras a respeito de gênero e sexualidades?

*“O que eu entendo de gênero é sexo feminino e masculino. Diversidade de gênero já é uma coisa que eu não tenho tanto conhecimento. Diversidade sexual seria, no caso, as preferências, as opções.” PE 1*

*“Gênero masculino e feminino. Diversidade sexual eu entendo assim várias manifestações, (hum...) como que eu te explico... várias opções sexuais!” PE 2*

Da mesma forma, PE 5 também se refere à sexualidades como questão de opção. É clara sua assertiva ao buscar o conceito a partir de uma vivência durante a trajetória profissional:

*“[...] como nós temos casos que avançaram e hoje a criança é uma mulher... [...] Foi a opção dele. Ele se tornou uma mulher, mulher mesmo.” PE 5*

Providencial discutirmos como as professoras relacionam o termo “opção sexual”, às sexualidades. Inferimos que elas o entendem como escolha “deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independentemente do contexto social em que se dá” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2010, p. 38).

Ao que nos parece, as professoras desconhecem que nossas formas de ser e agir refletem indiscutivelmente os contextos de nossa experiência social, o que justifica que “nossos objetos de desejo resultar de uma simples opção, efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2010, p. 39).

Brincadeiras e expressões de gênero e sexualidades nos corpos de meninos e meninas! Configurações familiares! Eis que surge outra categoria que

será apreciada junto aos saberes das professoras para fins de estreitamentos. Ou não! Por sua vez, essa categoria também está vinculada ao objetivo de identificar as práticas de cuidado e (des)conformidade com as teorias e documentos oficiais que fundamentam o tema.

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

Dessa forma é que, Scott (1998, p. 15) apud Colling (2009, p. 78-79) reafirma:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.

Scott (1995, p. 86-87) contribui ainda de maneira significativa para os estudos de gênero, a partir de duas proposições intimamente relacionadas, a saber: gênero é “elemento constitutivo das relações sociais” estabelecidas a partir das diferenças percebidas entre os sexos e ainda, um modo elementar de conferir significado às relações de poder, uma vez que gênero se apresenta como “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

Assim, sustentado pelas relações de poder, estas baseadas em conjunto de atribuições e comportamentos opostos determinados a mulheres e homens, o



conceito de gênero tal como argumenta Scott (1995), influencia e dá sustentação às formas pelas quais a vida social é organizada, legitimando as diferenças sexuais a partir de relações hierárquicas.

No que se refere ao conceito de sexo, Nogueira (2001), atribui a este denominação para a classificação segundo a anatomia humana. Assim, um indivíduo é macho ou fêmea de acordo com os cromossomos expressos em seus órgãos genitais. Já o gênero não é visto como um simples signo físico ou biológico, pelo contrário, aponta para aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos (SILVA, 2000a). Portanto, independente do sexo, um ser humano pode ter o gênero de masculino, feminino ou ainda outras identidades de gênero possíveis (KOTLINSKI, 2012), pois o gênero é uma construção ideológica (PRAUN, 2011) que envolve processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder (BRASIL, 2007).

O poder encontra-se atrelado às relações de gênero a partir de uma dinâmica que permite e impede. Como que em um “jogo de subordinações”, (ROSEMBERG, 1996) meninos e meninas se encontram em terrenos cada vez mais distantes e, a possibilidade de socialização, negada! Nesse sentido, PE 4 assinala para a distinção dos gêneros a partir da separação entre as brincadeiras de meninos e meninas. O que pode ele? O que não pode ela?

*“[...] ‘O menino não pode brincar de boneca, a menina não pode brincar com o carrinho’ e com o tempo isso foi modificando, mesmo porque nós mesmos fomos utilizando outros meios pra trabalhar isso aí, porque na sociedade não é tão assim.” PE 4*

Embora a professora admita novas posturas vinculadas às demandas sociais, sugere que *antes, há um tempo, a gente trabalhava muito assim separado*, reafirmando uma prática que atribui a eles e elas posições diferentes. Portanto, incumbências distintas, condições desiguais, demarcações, classificações, sujeições! Nessa direção PE 1 narra que:

*“[...] Nesse caso, o pai era agressivo com a mãe e ele não queria nunca ser igual ao pai, e para isso ele acreditava que precisava ser mulher para ser diferente.” PE 1*

A escuta atenta das narrativas de PE 4 e PE 1 elucidam a afirmação dos autores. Os significados produzidos clarificam, sobremaneira, como alguns modos de ser e agir se apoderam dos sujeitos a ponto de se tornarem modelos a serem seguidos. “[...] Meninos são masculinos porque “naturalmente” têm gestos brutos e são mais agressivos, enquanto meninas seriam femininas, por serem “por natureza” delicadas e quietas” (MISKOLCI, 2005, p. 9). Esses discursos, determinados historicamente, reafirmam a sua força sobre os sujeitos que acabam não apenas por reproduzi-los. Prosseguem, no sentido de serem transmitidos, adotados e admitidos como jeitos de viver.

É também nessa dinâmica que, ao se referir à sexualidade, Foucault (1999), afirma que ela deve ser percebida como uma construção histórica e política, produzida e em permanente produção a partir de diversos dispositivos, que operam em relações sociais complexas de poder. Portanto, apresenta-se como um conjunto de verdades, valores, normas, práticas e conhecimentos construídos socialmente, que vão fazer efeito no jeito de agir, viver e pensar dos seres humanos e das sociedades.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com

dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Ainda nessa vertente, para Louro (1997), a sexualidade constitui-se a partir de diferentes discursos sobre sexo podendo ser vista como invenção social. Tais discursos regulam, normalizam e compõem saberes, gerando “verdades” socialmente construídas e que estão impregnados de questões de gênero.

O discurso de PE 2 dá indícios de que ela se guia pelas verdades socialmente construídas:

*“Quando eu disse que ele não precisava ser mulher, porque ele tinha nascido menino, ele disse que mudar era fácil, que era só cortar. Reafirmei que ele não precisava mudar e depois ele nunca mais falou sobre isso.” PE 2*

PE 2 determina. O menino resiste. A professora insiste. O menino desiste. Desiste de quê? De *ser mulher*? Ou de desconstruir o discurso sacralizado da professora?

Dessa forma, é possível compreender que essa construção social, cultural e histórica começa muito cedo. Silva (2000a) reafirma assim como outros/as pesquisadores/as, que ela se dá por meio do discurso como: “É uma menina!” ou “É um menino!” instalando um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção, perpassando assim a ser compreendida como uma definição sobre um corpo que anseia por ser despertado.

*Porque ele tinha nascido menino*, a professora anseia “despertá-lo” para tal.

O transcurso da investigação vai mansamente (de) marcando os sujeitos, as ações, os espaços, e emergências. Emergência de uma educação para as sexualidades!

Assim, uma vez que nos propusemos a falar sobre sexualidades, gênero e educação, é oportuno que façamos uma discussão sobre terminologias pertinentes ao tema, a saber orientação sexual e educação sexual.

No que se refere ao termo orientação sexual, conforme o que aponta o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), entende-se a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico. Assim, quando esse desejo é direcionado para o sexo oposto, fala-se de heterossexualidade, para pessoas do mesmo sexo - homossexualidade ou de ambos os sexos denominando a bissexualidade. Contrariamente aos termos ora empregados, Dias ([200-], p. 1) afirma que “a identidade ou diversidade do sexo do par gera espécies diversas de relacionamento. Assim, melhor é falar em relações homoafetivas ou heteroafetivas do que em relações homossexuais ou heterossexuais”.

De acordo com Xavier Filha (2009), os termos orientação sexual e educação sexual foram discutidos a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1997) que trata, em um de seus volumes, o tema transversal intitulado Orientação Sexual.

Conforme a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais utilizam o termo orientação sexual, “como sinônimo da prática realizada em meio escolar, diferenciando-o de educação sexual, tarefa a ser realizada pela família” (XAVIER FILHA, 2009, p. 22), sugerindo que tais distinções tenham sido feitas para pautar o que cabe à escola, sem perder de vista as incumbências pertencentes à família.

Xavier Filha (2009) questiona a legitimidade de uns conceitos perante outros e alega que orientação sexual e educação sexual foram adotados como sinônimos, embora o primeiro, ao ser assinalado pelo Ministério da Educação (e

já citado no início dessa discussão), a partir de um documento oficial, ganha forças e por conseguinte passa a fazer parte dos discursos sendo admitido e privilegiado perante outros.

Xavier Filha (2009) ainda afirma que o termo educação sexual foi questionado, tendo em vista:

[...] o “desgaste” conceitual, principalmente pelas práticas calcadas no biologicismo, nas informações sobre anticoncepção e doenças sexualmente transmissíveis, especialmente fundamentadas em preceitos essencialistas e universalizantes (XAVIER FILHA, 2009, p. 23).

Embora o termo “orientação sexual”, também seja usualmente empregado para se referir “à relação de desejo e à prática sexual: heterossexual; homossexual; bi...”, ele também supõe equívocos, haja vista no campo educacional, em meio às práticas docentes.

Vale apontar que neste cenário, ainda nos deparamos com o termo “orientação educacional”, que historicamente está relacionado com a divisão de responsabilidades para o trato com o tema, entre os professores de Ciências e os chamados orientadores educacionais (BONATO, 1996 apud XAVIER FILHA, 2009, p. 23).

Posto isso, Altmann (2004) apud Xavier Filha (2009) declara que os equívocos teóricos e ou conceituais surgidos se devem, sobretudo, ao considerar a orientação sexual como elemento que compõe a identidade sexual de sujeitos e não necessariamente no sentido de “orientação educacional”, como expressão já marcada na escola.

A partir de Furlani (2005) apud Xavier Filha (2009) e seus inúmeros questionamentos acerca das terminologias, a pesquisadora justifica os termos a partir da distinção entre “processo” e “estratégia didática ou de ensino”. Para ela, “orientar é um meio, um modo, caminho de um processo mais amplo, que é a

educação” (XAVIER FILHA, 2009, p. 25). O processo maior é a educação. Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.

Furlani (2005) apud Xavier Filha (2009, p. 28) ao falar em educação sexual, admite que seus propósitos fundamentais tenham a intenção de desnaturalizar o que já está posto, desestabilizando, dessa forma, “as “verdades únicas”, a hegemonia da sexualidade considerada normal, sinalizando quanto à intencionalidade do “jogo de poder e de interesses” que implicam a sua construção”. Aponta ainda como papel da educação sexual, tornar conhecidas as distintas possibilidades sexuais que, ao serem problematizadas, produzem efeitos, sinalizam significados.

Ao tratarem o termo educação sexual, Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que a educação sexual é processo que tem sua origem antes do nascimento, que acompanha os sujeitos por toda a vida. Para as autoras, a sexualidade humana pode ser tratada de forma a atravessar os conteúdos das distintas disciplinas, em espaços definidos para tal. Reafirmam que a educação sexual, na condição de processo intencional e contínuo, deve possibilitar falas e gerar reflexões acerca de como as pessoas vivem suas sexualidades.

A partir de Junqueira (2009), tem-se o conceito de educação para a sexualidade, para a diversidade sexual e equidade de gênero “que são possibilidades de desconstruir verdades únicas, de questionar aspectos políticos da construção da diferença e de todas as desigualdades” (JUNQUEIRA, 2009, p. 178)

Tal como aponta Xavier Filha (2009), a expressão “Educação para as sexualidades”, se traduz como uma forma de promover discussões e problematizações que envolvem conceitos que descartam discursos sacralizados, que duvidam das certezas e que possibilitam outros olhares.

Embora tantos outros questionamentos tenham surgido em meio à adoção de uma ou outra nomenclatura se orientação sexual, se educação para a sexualidade ou sexual, não é propósito articularmos um histórico a respeito das polêmicas que versaram sobre o assunto. Assinalamos apenas alguns posicionamentos, os quais elegemos relevante fazê-lo.

Na caminhada da investigação, avançamos no sentido de apontar mais especificamente as pesquisas que versam sobre a Educação Infantil e suas relações com a temática sexualidades e gênero e possíveis interlocuções com as ações das professoras em seu cotidiano e suas (des) conexões com o pensar das famílias. Silenciamentos e vozes: dos corpos e dos discursos.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS: SILENCIAMENTOS E DISCIPLINA DOS CORPOS

Transitando pelo tema gênero e sexualidades, percebemos que os debates se dão a partir do olhar igualitário, do respeito às distintas identidades e refutações aos padrões normatizados socialmente. Da mesma forma, o contexto da Educação Infantil solicita práticas e representações que problematizem a diversidade de gênero, desestabilizem o sexismo e a heteronormatividade, enquanto culturas (im)postas socialmente.

Por se concretizar de forma espontânea, a sexualidade da criança legitima suas características enquanto sujeito curioso e desejoso por desvelar o velado. Para tanto, se considerarmos que as sexualidades constituem os sujeitos, não há como negar a sua inclusão no campo do saber da criança pequena.

Louro (1997), Camargo e Ribeiro (1999), dentre outros/as já referenciados/as no percurso dessa investigação, debruçando seus estudos sobre gênero e sexualidades e Educação Infantil, constroem teorizações que trazem contribuições desmedidas para o/a educador/a de crianças pequenas e, conseqüentemente, para a prática pedagógica e formação de professores/professoras de uma forma geral.

Ao relacionar diversidades e escola, a citação de Louro (1997) é provocativa:

A escola se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso, dividiu internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização e ainda nos foi legada pela sociedade ocidental moderna, começando por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e por fim meninos de meninas (LOURO, 1997, p. 57).



Conforme podemos notar, as narrativas das professoras elucidam a citação de Louro (1997):

*“[...] Olha, o gênero, assim... antes, há um tempo atrás, a gente trabalhava muito assim separado, né, menino, menina, ‘menino não pode entrar na fila de menina, menino tem que ficar separado e tal’, [...]” PE 4*

*“[...] Ah, tia! Ele está com a minha boneca. Será que o interesse dele é só fazer uma brincadeirinha com a menina ou será que ele já tem esse interesse de brincar de boneca mesmo? Tem essas coisas mais básicas assim.” PE 3*

À escola coube o controle, a classificação, o assujeitamento, a “uniformização de desejos” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ, 2005, p. 56). À escola coube cultivar padrões hegemônicos, separar meninos e meninas em espaços distintos, nutrir a produção das diferenças, contribuir para a “reprodução da divisão tradicional dos gêneros” (MISKOLCI, 2005, p. 9).

As narrativas das professoras vêm a corroborar com as lacunas até então vistas nos sistemas educativos e, por conseguinte, perpetuadas pela escola: uma realidade escolar promotora da desigualdade, da segregação, das relações verticalizadas e que endossam padrões culturais de cunho dominante.

Os estudos de Louro (1997) acerca da sexualidade infantil alertam ainda quanto ao vínculo existente entre sexualidades e o ser humano. Reafirmam que a sexualidade se faz presente mesmo que não haja menção desta, expressa em projetos e estatutos que regulamentam pedagogicamente tais propósitos.

A esse respeito Louro (1997, p. 81) declara que:

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

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

Como falar? Ocultar? O que **pode** a professora falar? O que **deve** a professora calar? Afinal, a professora fala? Ou se cala?

PE 3 entrevistê dificuldades em lidar com a temática das sexualidades. Ela se vê diante de dois conflitos: como falar e como a criança vai entender. Assim, a professora relata:

*“[...] eu acho um pouco complicado. No ensino médio o quanto é complicado falar, ainda mais para as crianças, a gente fica nossa, como eu vou falar? Como ela vai entender? [...]” PE 3*

E a despeito das famílias? Silenciamento? Vozes? Quais vozes? Aquela que esconde? Ou aquela que sonoramente brada?

*“[...] hoje é até muito complicado você falar, porque você fala uma coisa em sala de aula e depois o pai questiona, porque cada família tem uma tradição. Falar de sexualidade hoje na escola tem que ter um estudo mesmo pra você estar pautado em alguma ideia de algum escritor para você não expressar somente sua opinião e não causar um conflito entre família e escola.” PE 4*

A sequência de fala da professora, ao ser indagada sobre existência de um trabalho sistematizado na instituição, dá origem à categoria de análise que nomeamos o silenciamento da professora e a voz da família, categoria atrelada ao objetivo relacionado à identificação das práticas de cuidado e educação, tendo como referência documentos e produções de pesquisadores/as na área de gênero e sexualidades.

Ao retomar o que cita Louro (1997), indiscutivelmente, não há como desnudar a escola da sexualidade, ainda que ela não seja pauta dos currículos, ainda que ela não seja problematizada nos espaços coletivos de educação. Se se têm sujeitos, se têm sexualidades. Se se têm sexualidades, se têm sujeitos.

A esse respeito, Camargo e Ribeiro (1999) ainda afirmam que:

[...] a Educação Sexual faz parte do desenvolvimento integral das crianças e acontece nas relações que estabelecemos com elas, nas perguntas que fazemos, na percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares (meninos e meninas) e na descoberta dos prazeres (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 60).

Relações, percepção do corpo, descoberta, prazeres! Expressões que carregam a declaração das autoras.

Na narrativa abaixo, PE 4 permite as relações? “Aceita” as percepções do corpo? Acobera prazeres?

*“[...] Por exemplo, a gente trabalha a questão do esquema corporal com a criança, ela está reconhecendo o corpo. Existem crianças nessa fase que elas têm muito mais curiosidades de saber, porque você trabalha o corpo da criança. Mas assim a gente trabalha mais o conhecimento, mas ela mesma quer conhecer além daquilo que você está mostrando para ela. Um menino às vezes tem muita curiosidade de “está” brincando com a menina e querendo saber o que mais ela tem. Aí quer entrar no banheiro, quer olhar debaixo da porta, às*

*vezes se você deixa sozinha, quando você dá falta da criança se você for atrás, [...], de repente você pode chegar lá e encontrar o menino e a menina lá juntos.” PE 4*

Entrecruzamentos? A professora fala o que falam as autoras? Não foge à percepção de PE 4, quão visível é o corpo na e pela criança. Quão curiosa é a criança. O olhar da professora ainda se dá conta de quão descontente a criança se apresenta ao “aprender” o esquema corporal da forma como a professora “ensina”. Descontentamento tamanho que faz o menino *querer saber o que mais ela* (a menina) *tem*. Desagrado suficiente para querer *entrar no banheiro* (dela) e *olhar debaixo da porta!*

Crianças se apercebem de seus corpos e os celebram com refinada curiosidade. Crianças festejam seus corpos como fonte de infinitas descobertas.

Crianças se aventuram em “habitar os mistérios do mundo [...] e os jogos com o seu corpo escapam aos limites que os adultos tentam impor. E elas transgridem” (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Deseja-se, pois, que a criança transgrida, que elas transponham barreiras e que se vejam livres das ciladas impostas pela escola. Pelos adultos. Espera-se, pois, considerar a criança enquanto sujeito de desejos e prazeres e, como tal, deve ter o direito às expressões de sexualidade sem, no entanto, ser impedida de manifestá-la espontaneamente. Espera-se ainda, que a professora não se cale e que a sexualidade fale.

É nesse sentido que “as propostas para a Educação Infantil deveriam considerar que as crianças são seres sexuados que manifestam espontaneamente sua sexualidade e desenvolvem suas próprias teorias sexuais [...]” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 58).

Como seres sexuados que são, às crianças reservamos o direito de explorar e conhecer o seu próprio corpo. Muito embora, algumas professoras não concebiam dessa forma, tal como PE 4:

*“[...] Já passei por situações assim após uma atividade agitada eu trabalho com relaxamento, eu já encontrei crianças, durante esse momento, quando tudo para e ela está ali quieta com ela mesma, ela explora o corpo, em situações até de masturbação.” PE 4*

O estranhamento da professora com relação à exploração do corpo pela criança é notório, o que a faz buscar respostas em distintas fontes:

*“[...] uma vez a gente até teve um estudo com um psicólogo para falar com a gente sobre isso. Ele colocou a situação como normal “você vai agir normal, porque isso acontece, a criança está descobrindo o corpo e tal”. [...] Foi uma única vez que eu tive essa palestra com esse psicólogo na rede que ele disse o seguinte: “que nesse momento a gente não deve alarmar, assustar a criança, porque ela está conhecendo e se você fizer isso vai “está” travando a criança, porque quando ela tiver adulta isso vai ser um ato proibido na vida dela, que isso vai acarretar várias outras coisas se você podar a criança”, o que a gente deve fazer?”*

As indagações e dúvidas da professora repousam na receita do psicólogo que sugere:

*“Convidar a criança a fazer outro tipo de atividade, mostrar pra ela um outro brinquedo, chamar a atenção pra outra coisa, sem assustar a criança, mas é difícil, muito difícil. Eu ainda me acho, como profissional, eu ainda assusto, não fico chocada, mas ainda me assusto com a situação.”*

Furlani (2009) nos auxilia nesse sentido, propondo que ações docentes frente às expressões de sexualidade devem assumir caráter natural diante da curiosidade infantil. Para a autora, “a descoberta corporal é expressão da sexualidade” devendo ser direcionada para o “educar para a positividade-consentimento” (FURLANI, 2009, p. 46), sendo, portanto imprescindível permitir e orientar a criança.

A professora segue afirmando:

*“Olha, no primeiro momento, na primeira vez, porque eu não tinha passado ainda pela situação, eu fiquei em choque, pra falar a verdade, porque uma criança tão pequena você não acredita que aquilo está acontecendo, mas eu procurei observar se realmente isso que estava acontecendo.” PE 4*

Inferimos que a professora se vê incomodada diante do que faz a criança, reagindo com estranhamento à situação. Ao manifestar estar *em choque*, [...] *porque era uma criança tão pequena*, PE 4 parece paralisar-se no discurso do controle dos corpos, do tabu, disciplina. Esquece a professora “de que a sexualidade é uma dimensão da existência que não tem idade?” (RIBEIRO, 2009, p. 65).

De acordo com PE 4, a sexualidade da criança tem idade. Entendemos que a criança apontada em sua narrativa, seja nova por demais para se ver curiosa com o seu corpo:

*“Quatro anos de idade! Então eu fiquei procurando saber se era realmente aquilo que estava acontecendo e quando eu cheguei mais perto da criança pra ver se eu inibia o ato, talvez se eu chegasse mais perto ela poderia, né, a situação foi me deixando sem saber o que eu devia fazer. Se eu dissesse*

*para, poderia assustá-la e chamar a atenção dos outros, aí eu fui chegando mais perto, mais perto até que a criança percebeu que eu estava tão próxima dela que ela parou. Mas aí eu continuei em volta da sala, contando a história que eu estava contando e em nenhum momento eu parei de contar a história eu apenas me aproximei dela, para ela sentir minha proximidade e com o resto da história ela adormeceu, então isso cessou.” PE 4*

A professora, a partir do poder a ela atribuído, disciplina o corpo, controla atitudes, desaprova o toque, nega a sexualidade e impede a criança de “vivenciar prazeres e desejos” (RIBEIRO, 2009, p. 68), mesmo porque a situação foi [...] deixando “a professora” sem saber o que devia fazer.

Ao emudecimento da professora, sugerimos que reinvente o seu cotidiano no sentido de criar discussões que contribuam para a desconstrução de práticas e saberes inibidores de uma educação para as sexualidades. Recomendamos novas formas de se fazer e de problematizar, tal como problematiza Ribeiro (2009):

Que verdades circulam entre educadores e educadoras que insistem em negar o contato das crianças com seus corpos? Se concepções de infância e sexualidades sofreram e sofrem intensas e aceleradas modificações, por que é tão difícil promover novas formas de subjetividade e sociabilidade? (RIBEIRO, 2009, p. 67).

Além de problematizar, consentir! Consentir significa “orientar a criança e a/o jovem para que entendam e aprendam o local e o momento adequados para manifestar sua sexualidade” (FURLANI, 2009, p. 46).

Qual local? “Lá, onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”!<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Frase de Drumond citada por Ribeiro (2009, p. 60).

Às questões de gênero nos ambientes educativos, tornam-se pertinentes ter escuta apurada e demais sentidos aguçados para que seja possível sentir “as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p. 59).

Da mesma forma, Finco (2003) se posiciona afirmando que as instituições escolares se constituem como espaços profícuos para a formação de crianças e jovens a partir dos regimentos e demais organizações espaço-temporais estabelecidos institucionalmente.

Ressalta-se a partir de Alambert apud Gallardo e Valenzuela (1999, p. 45) que “as crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados” e, de certa forma, estabelecidos a partir da própria organização institucional.

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

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

Considerando as ponderações da autora, torna-se evidente que a instituição-escola se valha de ações que pretendem um olhar igualitário, não diferenciador entre menina/menino. Caso contrário, ela, a escola, estará contribuindo para imortalizar o paradigma da educação segregadora que fomenta e endossa as desigualdades nas relações de gênero.



Ribeiro (2008), ao fazer um chamamento e elencar diversas indagações acerca da infância e sua relação com gênero e sexualidades, coloca em pauta a família, os médicos, teóricos da educação, educadores e educadoras, questionando o olhar desses e dessas para com a criança pequena. Quais concepções de infância? De gênero? De sexualidades? Como o cuidar e o educar entrelaçam gênero e sexualidades? Qual intencionalidade de educadores e educadoras atuantes na Educação Infantil tem ao produzirem atividades que possibilitam dar voz às questões de gênero e sexualidades?

Para a pesquisadora, há que se atentar para o movimento que produz dominação dos corpos e que pode produzir a resistência (RIBEIRO, 2008). De acordo com a autora, esse movimento tem suas raízes nas verdades construídas pelas ciências biológicas e médicas acerca da natureza humana e que trouxeram mudanças significativas na dinâmica familiar, nas instituições de educação infantil e nas ideias sobre criança a partir da implantação de políticas higienistas e eugenistas.

Assim, de acordo com o relato de PE 5, se vigiados os comportamentos da criança, é possível que ela “retome à sua natureza” evitando possíveis desajustes:

*“Acho que se houver um trabalho desde pequeno existe a possibilidade de voltar com a ajuda de um profissional. Porque eu acho que a criança se espelha muito na convivência só com a mãe e se tiver uma ajuda eu acho que tem como voltar, porque eu creio que alguns nascem com aquela tendência, outros não.” PE 5*

As declarações supõem inadequação de conduta e convoca o psicólogo, para que, [...] *com a ajuda de um profissional*, contenham-se comportamentos causadores de desajustes que se configuram como desviantes da norma e que

devam ser, decididamente, eliminados a fim de não contaminarem e desestabilizarem uma suposta ordem.

No entanto, esses comportamentos tidos como desestabilizadores acabam por causar angústia na professora e na família, denunciando sobremaneira, dificuldade em desconstruir preconceitos. Ao contrário, a reação do sujeito adulto aparece como forma de “desencorajamento”.

*“[...] Coloca o brinco, a pulseira e o anel e os colegas contaram que a mãe deu uma surra nele porque ele estava com coisas de mulher, então como vamos falar isso com a mãe? A mãe já bateu porque ele estava brincando com maquiagem e a mãe viu e bateu.” PE 5*

*“[...] Porque igual eu comento, você é omissa por não poder chamar um pai para questionar determinadas situações, porque o pai vai descabelar, vai te julgar e até querer te processar de uma coisa que não tem como você provar.” PE 5*

A vigilância da família e as punições, uma vez que a *mãe deu uma surra nele porque ele estava com coisas de mulher*, administram essas diferenças na tentativa de que *se houver um trabalho desde pequeno, existe a possibilidade de voltar*. Caso contrário, o pai vai *descabelar, processar*, já que não tem como *provar!*

A esse respeito, Ribeiro (2008) pontua que:

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

docilidade e submissão para as meninas; esperteza e agitação para os meninos (RIBEIRO, 2008, p. 11).

A dinâmica, de certa forma, impositiva das lógicas higienistas e eugenistas acabaram por fixar comportamentos que categorizam distintamente meninos e meninas, buscando evitar quaisquer inadequações aos padrões construídos acerca do que é ser homem ou mulher, tal como ilustra o relato de PE 1:

*“Ah, eu me lembro de uma situação que um aluno meu quando brinca com massinha, ele coloca nos dedos como se fosse esmalte, coloca na orelha como se fosse brinco, coloca pano na cabeça como se fosse um cabelo comprido e eu conversei com a minha supervisora e ela disse que ele era assim desde o ano anterior. Eu queria saber se iria chamar a mãe dele para conversar. Ela disse que não. Aí uma colega minha que está estudando Psicologia, me perguntou se eu não iria chamar a mãe, eu disse que não, porque ele já tinha passado por mais duas professoras que também observaram e que a supervisão disse que não iria chamar. Minha colega me disse que eu estava sendo omissa, porque a mãe deveria ser chamada na escola para “conversarem” sobre o comportamento dele e eu fiquei com medo, porque se ninguém, há dois, três anos atrás tinha falado, porque que essa bomba iria estourar na minha mão? Eu não queria ser portadora dessas notícias para a mãe, aí eu me calei, por insegurança de não saber lidar com o assunto, sabe?” PE 1*

Na narrativa, alguns sujeitos e elementos pra pensar: o menino, a professora, a supervisora, a mãe, a colega psicóloga e uma bomba na mão!

“A estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito à vida privada [...]” (MISKOLCI, 2005, p. 08). O menino, que se esperava escondido, permite-se revelar e ultrapassar as fronteiras

do privado tornando público o seu jeito de ser, agir e viver. O esmalte, o brinco, o cabelo comprido! Nesse cenário, coisas de menino! “Coisas do menino”. Outras identidades! Identidades que sugerem à professora alegar que *não queria ser portadora dessas notícias para a mãe. Ai eu me calei!* **PE 1**

O medo da professora, a incerteza de participar à mãe, a sugestão da “colega psicóloga”, parece fazer esses educadores e educadoras buscarem fontes na “Pedagogia do bombeiro” ou quem sabe, na “Pedagogia do avestruz?” (NUNES; SILVA, 2006). Ou isso ou aquilo? Ou isso e aquilo? Ou nada disso?

Por outras palavras, isso significa apagar focos de incêndio no tocante às manifestações da curiosidade sexual infantil (NUNES; SILVA, 2000, p. 3) e “fingir que não vê, enterrando a cabeça na areia [...] para não enfocar a questão”? Diante disso, Nunes e Silva (2000, p. 3) indicam os entraves na formação docente. Diante de nossa formação e do distanciamento das famílias, *uma bomba na mão.*

No entanto, para que a relação família e instituição de educação infantil se materialize de forma a estabelecer um diálogo, é preciso que ambas se reconheçam enquanto complementares e estejam sintonizadas com os mesmos objetivos e estratégias. Cuidar e educar crianças pequenas exige compartilhamento, confiança e aceitação das peculiaridades de cada uma dessas instâncias (SCHIFINO; SILLER, 2011).

No entanto, a realidade de PE 5 evidencia uma relação em que não se pode *falar sobre:*

*“Quando eu trabalhava na Escola “B” eu tive alunos meus de sete anos que estavam naquela coisa de querer casar. Ai o menino querendo casar com a menina, eles fizeram, [você tem que ver que gracinha], o desenho da cama, a menina por baixo e o menino por cima. Ai a gente fica assustada com a situação, porque eu penso que se representou isso é porque já viu, porque não*

*tem como representar uma coisa que você nunca viu. Eu gosto de relatar, porque a gente não tem oportunidade de falar, porque você não pode falar sobre [...] então, nós ficamos de pés e mãos atados porque nós não temos apoio, você chama pai e mãe e eles afirmam de pé junto que não sabem onde que eles estão aprendendo isso e não vão olhar. A gente presencia cena de meninos que você percebe uma tendência ao homossexualismo, mas você também não pode falar, porque como você vai chegar para uma mãe e falar uma coisa dessa.”*

**PE 5**

Indagamos à professora quanto ao termo por ela utilizado, a saber, homossexualismo. Motivador de equívocos, haja vista a confusão observada junto ao termo homossexualidade, o primeiro tem suas raízes no discurso médico com vistas a identificar o sujeito homossexual, aquele/a que caracteriza uma forma de comportamento “desviante” e “perversa” entre pessoas do mesmo sexo. “[...] algo de natureza anormal, essencialmente patológico, doente, desviante, perverso, pecaminoso” (FURLANI, 2007, p. 153). Portanto, alertamos quanto à conotação pejorativa que carrega o termo homossexualismo.

Questionamos ainda a professora a respeito da existência de um canal de comunicação entre família e instituição de Educação Infantil que as façam mais próximas a fim de promoverem intercâmbio harmonioso entre essas distintas culturas.

O susto da professora diante das situações vivenciadas é revelador de tensões e barreiras com relação às formas adequadas de se trabalhar, de socializar-se com as famílias e, na mesma medida, parece duvidar da curiosidade infantil, como se tivesse que achar respostas que não aquelas nutridas pela vontade e interesse em descortinar segredos.

Portanto, não nos assusta que “crianças que convivem diariamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente”

(FELIPE, 2001, p. 1), as manifeste a partir de representações como as da criança narrada por PE 5. De acordo com Felipe (2001), a escola silencia-se confiando que assuntos dessa natureza não são de sua competência e que são imperceptíveis pelas crianças.

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

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

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

A negação da família e o emudecimento das escolas infantis, materializado nas ações de professores e professoras, são indicativos de que as crianças estão subordinadas aos mandos de adultos/as, responsáveis por (des)educar seus corpos. Sujeitos que prescrevem verdades, sonegam direitos, recusam a curiosidade da criança.

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

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

E a professora, a supervisora, a psicóloga, compactuam com isso?

Admitem que o compromisso ético-político da educação infantil carece pensar a criança como ser sexuado, assumindo que “a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que estabelece com elas?” (RIBEIRO, 2008, p. 12).

Consideram o potencial do espaço coletivo de educação enquanto promotor de um trabalho que possibilite a interação das diversidades e, conseqüente, reposicionamento das práticas educativas, essas pensadas no sentido de introduzirem de forma consciente, a meta de igualdade de gênero como estratégia de socialização? (FINCO, 2008).

Corroborando com tais questionamentos, torna-se ainda importante se interrogar a respeito do que aponta Finco (2008, p. 2):

[...] a discussão das questões de gênero na Educação Infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas.

As narrativas nos respondem certamente que não! Assim como PE 1, ao retratar vivências do cotidiano na instituição de Educação Infantil, incita a fala, mas dá rumo esperado ao discurso: prescrição dos “modos de ser e

agir” do menino, uma vez que *ele poderia ser igual à mãe, legal, sem ser mulher*. Entendemos que o “poderia”, recurso discursivo modal, suaviza a fala da professora, mas não está destituído de imposição, nem tampouco de uma intencionalidade. Deseja a professora educar o corpo do menino? Vejamos o que declara PE 1:

*“[...] O ano passado, teve um caso na minha sala que meu aluno falou assim comigo, que quando ele crescesse ele queria ser igual a mãe dele. Primeiro ele falou que queria ser mulher, aí eu perguntei o porquê ele queria ser mulher. Ele me respondeu que era porque ele queria ser igual à mãe. Perguntei por que ele queria ser igual à mãe. Ele me respondeu dizendo que a mãe era boa, bonita e que tinha olhos verdes. Eu disse a ele que ele era muito bonito, mas ele disse que não e que se parecia com o pai, porém não queria se parecer com ele, porque o pai era covarde. Aí eu falei que ele poderia ser igual à mãe, legal, sem ser mulher. Ele me olhou e concordou dizendo que poderia ser legal igual à mãe e continuar sendo homem.” PE 1*

Pensamos que à professora, caberá permitir as manifestações de gênero não reforçando as diferenças instituídas social e historicamente, potencializando uma prática que possibilite a interação entre os distintos gêneros sem, no entanto, classificar comportamentos a partir da diferenciação ele e ela.

Contudo, é importante ressaltar a partir dos estudos de Finco (2008) a inquietação dos/das educadores/educadoras da Educação Infantil acerca dos comportamentos de meninas e meninos que compreendem quando não se enquadram em comportamentos não apropriados para seu sexo.

Tais inquietações se fazem presentes em PE 1. Ao retratar quais ações a fim de mediar conflitos em situações como as apontadas por Finco (2008), a



professora declara medo de agredir. Mostra-se impotente frente a uma atitude de exclusão. Assim, ela narra:

*“Eu tenho dificuldade porque eu ainda não sei como eu vou intervir, sinto medo até de agredir, de falar alguma coisa que vá agredir. [...] Se na sala, acontecer alguma atitude dos alunos isolarem, excluïrem o aluno, como eu vou agir?” PE 1*

Nesse mesmo caminho, Santos (2009, p. 5) aponta que:

As crianças transgressoras, aqueles/as que transgridem e resistem aos padrões e as referências “apropriadas” para si, causam sentimentos como estranhamento, angústia e medo nos adultos e estão sendo oprimidas pelos modelos e padrões impostos, e privadas de determinadas formas de expressão.

Infere-se por meio da afirmativa que as instituições reproduzem padrões que impulsionam o olhar da diferença para as questões de gênero, reafirmando padrões de uma normalidade já fixada que acabam por submeter a criança a formas de manifestações nada espontâneas e um tanto impostas.

Por conseguinte, o trabalho nas instituições de Educação Infantil deve guiar-se para uma interferência no sentido de transformar posturas, reformular valores e conhecimentos e por fim, desmistificar tabus e abolir a reprodução de concepções dominantes de sexualidades e gênero da sociedade, como formas próprias de exclusão.

A Educação Infantil deve então ser percebida como um local privilegiado onde a construção da igualdade por meio da inclusão de elementos para as práticas cotidianas se expressem e se reforcem no sentido de transpor seus muros e permitir as diferenças.

Que muros sejam atravessados. Que as vozes da professora, do menino de brinco e unhas de massinhas coloridas, das instituições educativas e da família caminhem em unísono, rumo às sexualidades e às formas pelas quais elas são experimentadas.

Que os modos de agir de professores/as, por meio das intervenções cotidianas em seus espaços educativos se desvinculem das ciladas de uma Pedagogia “que tem a infância como objeto e a sociedade como meta” (ROCHA, 1997, p. 21).

Tratemos, pois de indicar o que sugere o capítulo a seguir: concepções de currículo, a omissão da temática gênero e sexualidades nos currículos da Educação Infantil igualmente à carência de debates apresentados nos cursos de formação de professores/professoras.

## **6 (DES) ENCONTROS ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: REALMENTE PREPARAÇÃO E EMBASAMENTO A GENTE NÃO TEM!**

A jornada da investigação nos convoca a pensar o currículo da Educação Infantil, a partir das produções acadêmicas elaboradas até então a respeito da temática que versa sobre sexualidades e gênero nesse campo educativo.

No caminhar da pesquisa foi possível perceber a forma como essas diversidades transitam as instituições de Educação Infantil, as professoras, as crianças, a família das crianças, por meio das normas, dos comportamentos, do controle dos corpos, das (des) intervenções, das representações, etc., que regulam, que bradam, que calam!

Em meio às narrativas e silenciamentos, não caberá ao currículo se calar. Indagaremos a ele quais intenções pretendidas, quais falas permitidas, quais práticas sugeridas, pois segundo PE 1, para lidar com as sexualidades e gênero, *é intuitivo*, “[...] *faço, sem saber se eu estou fazendo certo.*” (PE 3).

Surrupiam as sexualidades do currículo? Boicotaram o gênero? Ou inventaram um jeito *intuitivo* de trabalhar a temática?

As narrativas das professoras, relacionadas às dificuldades para tratarem o tema, dão origem à categoria de análise intitulada: Invisibilidade no Currículo. Calar e/ou falar o que (re) produzem as falas cotidianas. Esta categoria tem estreita relação com o objetivo de apontar os possíveis tensionamentos surgidos a partir das práticas veiculadas nas salas.

Vislumbramos essa relação por entendermos o currículo vinculado às práticas e representações vivenciadas que (des)autorizam a professora falar. Vislumbramos ainda interlocuções possíveis entre as categorias e a formação das professoras por tratarem as formas pelas quais seus saberes provocam efeitos no cotidiano educativo. Portanto, tudo tem direta e estreita ligação com o currículo.

Da mesma forma, ressaltamos que as narrativas a serem analisadas para essa categoria foram pensadas a partir das vivências e as formas por meio das quais as professoras trabalham cotidianamente, o que aponta, visivelmente para o currículo, embora possa parecer invisível na narrativa.

Recomendável parece-nos transitar por alguns conceitos de currículo, e demais dimensões pertencentes tais como a escola, os sujeitos, os regulamentos, as normas, as práticas e os saberes. Para tanto, buscamos naqueles e naquelas, fundamentos para sustentar nossas argumentações.

A respeito das concepções de currículo existentes, cumpre-nos uma retomada conceitual a fim de nos servirem como indicativos possíveis de como se dá a prática docente e em quais propósitos e intenções educativo-pedagógicas e ou políticos ela se sustenta até que se torne uma realidade na escola.

Conforme Silva (2001) apud Camargo (2012, p. 115), vale assinalar o currículo enquanto “[...] um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade [...]” e que se concretiza a partir de uma configuração que prioriza o ensino, a aprendizagem e a avaliação, bem como a metodologia e demais elementos didáticos pautados na organização, planejamento e objetivos pretendidos.

O citado modelo impõe o conteúdo e as formas e técnicas de ensino são ancoradas em uma visão tradicional do processo de ensinar e aprender em uma dinâmica que coloca professora/professor/aluna/aluno na condição de transmissoras/res e receptoras/es, respectivamente. Essa dinâmica revela uma arquitetura projetada para o consentimento e conformação.

Outra concepção de currículo é aquela defendida pelas teorias críticas pautada na tríade poder, educação e currículo e o caráter fundamentalmente político desse último, que, nas palavras de Silva (1999) apud Camargo (2012, p. 116-117) afirma 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.

Tal teorização duvida da realidade (im)posta, questiona o “estado atual” configurado a partir da realidade manifesta, e recusa 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”.

Advém daí questionamentos acerca dos “arranjos sociais e educativos” (SILVA, 1999) ora instaurados, o que faz da teoria crítica acerca do currículo, um conjunto de pressupostos de reação contrária às concepções burocráticas.

Refere-se a uma terceira tendência intitulada pós-crítica, o “cruzamento entre os conhecimentos” (CAMARGO, 2012, p. 117), que tem como princípio o reconhecimento do multiculturalismo<sup>13</sup> buscando contemplar nos currículos escolares as relações saber-poder; a pluralidade das identidades a partir da diversidade sexual, de gênero, raciais, étnicas, culturais. Visto dessa forma,

---

<sup>13</sup> O multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do norte e é discutido atualmente em duas vertentes: “[...] dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”; e outra “[...] solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante”. Para ambas, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois ele remete a questionar o conhecimento oficial e afirma que “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico”, sendo urgentes mudanças substanciais do currículo existente (SILVA, 1999, p. 156).

somos impulsionadas/os a repensar o currículo e “refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações de assimetria” (SILVA, 1999, p. 90).

Não se trata, portanto de suprimir os ditos da teoria crítica, pois como nos esclarece Silva (1999, p. 147):

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

A tríade saber, identidade e poder nos impulsiona a novas possibilidades e, para que seja plausível esse olhar acerca de como se dá o currículo a partir das teorias críticas e pós-críticas, torna-se premente que educadoras/es se debruçam no que denominam-se Estudos Culturais. Nesses, “educação e currículo são vistos como campo de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade”, além de duvidarem do “saber universalizante”, “de respostas padronizadas, invariáveis e definitivas”, como abordado por Silva, (2000) apud Camargo (2012, p. 102).

Propondo relacionar currículo e escola, Colling (2009) afirma que a escola, na sua relação com o currículo e sociedade, se compromete 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.

Ainda nessa direção, ao problematizar escola e currículo, Camargo (2012) questiona a reprodução e a insistência na manutenção de posturas por parte das/os professoras/es, afirmando a existência de desencontros entre os conhecimentos adquiridos acerca do desenvolvimento infantil a partir da pedagogia enquanto ciência e as práticas fomentadas na escola. De acordo com a autora acima citada, embora a formação docente perpassa por constantes

avanços ancorados nos estudos das disciplinas de antropologia, sociologia, entre outras, são morosas ainda as ações capazes de movimentar o ambiente escolar para outros pensares.

Assim, a identidade do/a professor/a é questionada e a inércia da escola e o enquadramento do currículo, na mesma medida. Este último se encontra associado às ideias de controle do processo pedagógico, conforme aponta Camargo (2012), massificando sobremaneira os saberes que circulam a sala de aula por meio de um processo seletivo que legitima e invalida, respectivamente, uns e outros conhecimentos.

A partir desse breve trânsito pelas representações abarcadas por tipos distintos de currículo, faz-se coerente destacar investigações relacionadas às sexualidades e gênero no âmbito da Educação Infantil e sua relação com a formação de professores/professoras, objeto da presente pesquisa.

Torna-se imperativo afirmar que o conhecimento de tais investigações se justifica pela necessidade de que educadoras/es desse campo educativo, repensem suas próprias práticas, concepções e currículos com vistas a torná-los condizentes com as demandas e urgências ora vigentes, a fim de desconstruir, de desregular um discurso que é dado como oficial.

No que se refere aos estudos relacionados a gênero e sexualidades nas práticas de cuidado e educação da Educação Infantil, estes têm buscado problematizar o tema, relacionando-o ao olhar dos educadores/educadoras e da instituição com vistas a repensar posicionamentos e desnaturalizar as diferenças, compreendendo-as como construções socioculturais e históricas.

Por meio dos relatos das professoras, percebemos a ausência de discussões acerca das sexualidades e relações de gênero no cotidiano das instituições. Omissão da temática nos currículos da Educação Infantil. Vejamos a partir do que aponta PE 1:

*“Às vezes eu observo algum tipo de comportamento que “entre aspas” deveriam ser masculino ou feminino. Esses comportamentos podem ser observados nas brincadeiras, por exemplo, gosta de brincar com determinado grupo, com determinadas brincadeiras. Esse ano mesmo eu tenho um aluno com esse comportamento na minha sala. Ele não gosta de brincar com os meninos, ele gosta de brincar apenas com as meninas e ele gosta de brincadeiras, por exemplo, eu dou blocos para ele montar, ele monta um estojo de maquiagem, ele faz a chapa de cabelo.” PE 1*

Questionamos a partir do que declara PE 1, a carência de debates sobre relações de gênero e sexualidades. Inferimos um currículo enquadrado na medida em que parece legitimar alguns saberes em detrimento de outros. Inferimos um currículo associado às ideias de controle do processo pedagógico (CAMARGO, 2012). Entendemos, por fim, um cotidiano isento de quaisquer formas de desconstrução de verdades consolidadas.

PE 1 ao declarar *algum tipo de comportamento que “entre aspas”, deveria ser masculino ou feminino* assinala certezas com relação ao que cabe aos meninos e ao que combina com as meninas. Inferimos ainda que a professora traga expectativas distintas para meninos e meninas a partir de como localiza e demarca os territórios, uma vez que *ele não gosta de brincar com os meninos, ele gosta de brincar apenas com as meninas.* **PE 1**

A professora prossegue relatando a brincadeira da criança e sua relação com as outras crianças:

*“Eu observo, mas eu não intervenho, eu o deixo brincando e às vezes eu pergunto do que ele está brincando e ele me conta. Eu até acho interessante. Os outros alunos aceitam normalmente. Quem observa essa diferença sou eu, o grupo ainda não observou. Ele brinca muito bem com as meninas e os meninos*



*não observaram essa preferência que ele tem de brincar com as meninas, por enquanto não.” PE 1*

*Eu (também) acho até interessante os ditos da professora quando afirma que observa, mas não faz intervenções; que os alunos aceitam normalmente e que a observação dessa diferença é percebida por ela, uma vez que o grupo ainda não observou.*

A narrativa nos remete as discussões de Xavier Filha (2012) acerca da equidade de gênero e educação para a sexualidade, estabelecendo relação com a formação de professores/professoras e os possíveis alcances a partir de discussões teórico-metodológicas que culminam em práticas que desestabilizam a norma.

A ausência das intervenções estaria vinculada à carência de discussões nos cursos de formação de professores/as ou na invisibilidade do tema nos currículos da Educação Infantil? Em ambos? É uma possibilidade, haja vista os (des)caminhos que apontam a pesquisa. A propósito, caberiam intervenções? Aquelas que culminam na equidade de gêneros, duvidam das certezas da norma, virando “pelo avesso muitas de nossas convicções? Ou em discursos historicamente construídos?” (XAVIER FILHA, 2007, p. 8).

Caminhamos nos valendo das declarações das professoras acerca da carência de teorias no contexto das universidades que versem sobre a temática diversidades, sobretudo, sexualidades e gênero, para alertar quanto às (im)possibilidades de provocar discussões dessa natureza nos espaços coletivos de educação, uma vez que não possuem formação para tal.

Ao serem perguntadas a respeito da formação e ou presença da discussão nos cursos de graduação, as participantes PE 1, PE3, PE 4 e PE 5 afirmaram a inexistência de debates consolidados e menção ao tema diversidades de maneira mais aprofundada. Apontamos sequencialmente, recorte

das falas das professoras PE 1, PE 3, PE 4 e PE 5, que corroboram com a afirmação.

*“[...] Não lembro de ver esse tema no meu curso de formação. Diversidade assim, quando a gente trabalha o tema Consciência Negra, alguma coisa apenas em relação à raça.” PE 1*

*“[...] Lembro que trabalhamos o tema falando sobre diversidade, mas só comentários.” PE 3*

*“Na minha formação muito pouco, foi uma pincelada mesmo. Eu não me lembro de ter algum conteúdo, uma matéria que a gente aprofundasse melhor esse tema. Agora cursos, seminários que eu já fiz no decorrer da minha profissão, eu tive alguns assuntos sobre a diversidade, mas nada também muito profundo.” PE 4*

*“Não. E faz falta porque a gente não sabe como trabalhar, a gente sente insegura para trabalhar [...]” PE 5*

Notoriamente, às professoras não houve espaço para que a temática Diversidades fosse objeto de estudo e pesquisa nos cursos de formação. Há evidências apenas de menção superficial ao assunto ou ainda a um tipo ou outro de diversidade, mas ainda pouco consistentes. Diferentemente, a PE 2 assinalou um sim à presença do tema na graduação, muito embora, por demais lacônica a declaração.

*“Durante o curso de Pedagogia temos os livros, apostilas, DVDs; porque no meu caso fiz meu curso à distância, exercícios e referencial teórico também.” PE 2*

Torna-se urgente que a escola, enquanto “máquina de governamentalização” (VEIGA-NETO, 2001), considere indiscutivelmente relevante a presença desse debate em seus espaços. Para tanto, é mister que os cursos de formação de professores\as permitam sua livre circulação a fim de que se fundamentem de tal forma a provocar nos sujeitos, outras formas de pensar e agir. Outros movimentos que transformem legitimamente uma realidade e que tolham a (re)produção do “sujeito moderno”.

Para tanto e para virar “convicções pelo avesso”, XAVIER FILHA (2012) propõe a possibilidade de articular os temas supracitados a partir de propostas problematizadoras que subjazem novos fazeres pedagógicos na escola. Fazeres estes que supõem construir “novas possibilidades de diálogo, proposições críticas e reflexivas que nos motivam a pensar no conceito de educação para a sexualidade como espaço permanente de desconstrução de verdades únicas” (RIBEIRO, 2012, p. 30).

Assim, o cotidiano escolar se vê em um amontoado de situações cabíveis de intervenção no sentido de dinamizar questionamentos e reflexões uma vez que estamos a todo o momento, lidando com pedagogias de sexualidades e gênero que foram socialmente convencionadas e que se prestam a “disciplinar e docilizar os corpos” (XAVIER FILHA, 2012, p. 278) tal como vemos no relato a seguir:

*“[...] esse último ano teve uma criança, um menino que, no início do ano, ele manifestou que queria namorar com meninos. [...] no decorrer do ano ele foi modificando, sabe? Ele já começava assim a falar que ia namorar com*

*tal menina. Com essa criança foi natural, foi um processo natural dela, ninguém forçou ela a mudar de opinião.” PE 2*

A fala da professora nos permite indagações. A ela, aos demais sujeitos adultos e adultas e ao currículo, perguntamos quais alcances teriam ambos se se confrontassem com o menino, forçando-o a mudar de opinião. Desejam que o menino mude de opinião? Consideram o corpo do menino “dócil” o suficiente a ponto de ser “submetido”, “transformado”, “aperfeiçoado”? (FOUCAULT, 2009 p. 132).

E na sequência a professora acrescenta:

*“Eu tentaria trabalhar de uma forma natural, me preparando, me instruindo com o que eu poderia falar porque com as crianças a gente tem que medir muito o que fala com elas, porque é a fase de tudo, o principal de tudo, então às vezes a gente magoa muito. Às vezes a gente fala algumas coisas que vão ficar para o resto da vida.” PE 2*

Trabalhar de forma natural sugere naturalizar ou desnaturalizar verdades? É imperativo pensarmos sobre isso, uma vez que *às vezes a gente fala algumas coisas que vão ficar para o resto da vida*.

Inferimos que a PE 2 revela certa ansiedade, portanto zelo para falar por não desejar magoar a criança. Assim, *se preparando, se instruindo* com vistas a *medir muito o que fala*. Pensamos que preparar e se instruir não pode se dar a partir de um currículo que se cala, nem tampouco por meio de falas que (re)produzem as falas cotidianas.

De acordo com Xavier Filha (2012), diversas alternativas pedagógicas poderiam auxiliar o/a professor/a no trato com as expressões de sexualidade sendo o currículo e a escola espaços legitimadores dessas ocorrências. Desde

que fundamentados teórica e metodologicamente, “caberia às instituições escolares, a partir de ações curriculares, direcionarem suas práticas amparando-as em dúvidas e incertezas acerca das convenções estabelecidas” (XAVIER FILHA, 2012, p. 279).

Para tanto, Xavier Filha (2009, p. 72) sugere o diálogo, questionamentos provocativos além da utilização de distintos artefatos culturais, a saber, “cinema, mídia, revistas, livros, brinquedos entre outros, uma vez que expressam e fazem circular discursos que produzem determinadas subjetividades”.

Ao se dirigir aos brinquedos, PE 4 parece não se dar conta do potencial dos brinquedos:

*“[...] Eu quero dizer na homossexualidade, né? Disso aí, se não vai interferir, porque eu penso se a criança gostar demais daquele brinquedo, o menino só com a boneca, a menina só com o carrinho ou tendo atitudes masculinas, é o ponto de você ficar olhando, ‘estár’ verificando.” PE 4*

Certamente que os brinquedos, na condição de artefatos culturais se constituem como alternativas que a professora poderá utilizar para provocar discussões e produzir subjetividades (XAVIER FILHA, 2009). Contudo, a fala da professora parece impedir que os brinquedos permitam anunciar subjetividades, uma vez que ela “está de sentinela” para prevenir meninos e meninas das (im)possibilidades de romperem com as fronteiras de gênero. Teme a professora a homossexualidade. Entendemos que ela se oriente pelos rumos da heteronormatividade!

Ao currículo e à professora, sugere-se a inclusão desses artefatos e demais discursos que estimulem não apenas a aceitação das diferenças, simplesmente. Urge debatê-las de forma a considerar suas origens,

desarticulando quaisquer pressupostos que padronizam, massificam e, portanto, recusam as subjetividades e a preservação dos direitos humanos.

Camargo (2007) sustenta uma metodologia de resistência aos “disciplinamentos impostos” ancorados no poder que circula na escola por meio da “técnica”, das “normalizações” e do controle que, segundo Foucault (1999) insinua sujeitos cada vez mais submissos e subservientes.

Fundamentada nos estudos foucaultianos e nas relações de poder que transitam a sala de aula e a escola como um todo, Camargo (2007, p. 66) alerta as educadoras/es que na “escola há produção de subjetividades”, essas produzidas por meio das relações e ações pedagógicas sustentadas pela linguagem, pelas práticas discursivas que circundam relações e espaços.

Para tanto, os discursos e práticas deverão ser pensados com o objetivo de romper com o que está institucionalizado, por meio do “conteúdo, pelos regimentos, “[...] do que ocorre no dia a dia da escola, pelo uso das técnicas de disciplinamento, pela imposição das regras de convívio mais ou menos sutil do comportamento dos sujeitos que convivem no espaço escolar” (CAMARGO, 2007, p. 67).

Contrariamente ao que sugere Camargo (2007), PE 4 relata um cotidiano marcado pela vigilância dos corpos, determinação de normas e estranhamentos:

*“Já deparei com situação de menina com outra menina, assim... passando a mão, abraçando, beijando, onde eu coloquei ‘\_ o que foi, o que é isso, que carinho é esse?’ pra eu ver o que eu fazia (risos) porque é uma situação que você não sabe até que ponto é um carinho ou outro tipo de coisa, um carinho mais a florado. [...] eu apenas chamei a atenção para outro fato e falei “que carinho é esse, vamos brincar aqui.” PE 4*

*“À professora, coube ver o que fazia, já que é uma situação que você não sabe até que ponto é um carinho ou outro tipo de coisa, um carinho mais a florado.”*

De acordo com Ribeiro (2012, p. 10), palavras tais como “erotização precoce e sexualidade a florada rotulam muitas vezes as sexualidades das crianças.” A autora problematiza os termos, questionando o incômodo causado aos adultos “quando as crianças brincam com seus corpos, experimentam prazeres, descobrem-se meninos e meninas na interação [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 10).

Deduzimos que a professora orienta suas práticas para o que está institucionalizado, disciplinando corpos, inibindo as expressões de sexualidade para que não transgridam as regras de convívio já prescritas socialmente.

Por essas e por outras, é que se torna imperativo questionar o currículo, a escola a subserviência advinda das determinações que adestram os sujeitos por meio de uma disciplina que “fabrica indivíduos”, [...] tomando-os como “indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2006a, p. 143).

Da mesma forma que a escola, a sociedade também disciplina os sujeitos determinando “limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006b, p. 118), cabendo às/aos educadoras/es indagarem as normas socialmente estabelecidas, compreendendo-as como geradoras das concepções e crenças que regem seus discursos e fazeres no cotidiano da escola (CAMARGO, 2007).

Camargo (2007, p. 69) salienta ainda que o professor deve resistir às práticas pedagógicas que se miram pelo sistema dominante a fim de “singularizar-se” propondo um espaço permanente de criação, invenção de “outras maneiras de ser e estar na sala de aula”.

É nesse sentido que a autora supracitada sugere:

A professores/as importa compreender que não estão determinados antes de ser, nem inscritos num sistema já definido e predestinado; diferentemente, resultam de encontros e acasos que se compõem e se arranjam de outras formas. O devir-professor não tem ponto de chegada certo e é um meio de se assumir sem idealização ou trapaça (CAMARGO, 2007, p. 69).

Entendemos a partir da afirmação que a identidade de professoras/es não está posta e ajustada a um sistema pré-estabelecido. Ao contrário, apoiadas/os em uma aceitação de si, cumpre às professoras e professores se construírem por meio de resistências e confrontos que vislumbrem possibilidades capazes de legitimar suas singularidades. E que falem. Que não se calem.

Ainda propondo uma retomada das pesquisas que envolvem a formação de professores e sua relação com diversidade de gênero e sexualidades, Furlani (2005) salienta que a inexistência de discussões acerca do assunto é muitas vezes justificada pela sua ausência na proposta escola e ou inabilidade de a/o professora/professor em lidar com o tema em função da carência de discussões ou total falta delas nos cursos de formação. Assim, as alegações da autora se direcionam no sentido de afirmar que:

Para muitos/as educadores/as, a opção em não discutir as sexualidades e os gêneros pode ser apoiada pela “providencial” inexistência da temática nos currículos escolares (que justificaria sua recusa na discussão e o conveniente apego aos conteúdos curriculares propostos). Ou ainda poderia estar favorecida pela ausência da temática nos seus cursos de formação (o que se somaria à admitida dificuldade pessoal com o assunto) (FURLANI, 2005, p. 39).

Assim a autora aponta para a inexistência da temática nos cursos de formação e nos currículos da Educação Infantil, alegando oportuna essa ausência, o que justificaria o alheamento do/a professor/a e o afastamento de discussões dessa natureza, dos espaços das instituições.



PE 2 reafirma a necessidade de inclusão da temática no currículo, tal como apontado em sua narrativa:

*“[...] como se diz, tinha que estar dentro do currículo de todas as escolas; é necessidade falar.” PE 2*

Como falar se não está no currículo? Pode-se falar sem se estar nele?

*“E faz falta porque a gente não sabe como trabalhar, [...] sente insegura para trabalhar com a sala como um todo. A gente tem muito relato sobre essa questão da sexualidade e a gente se preocupa muito, porque [...] vê que não existe um trabalho focado pra isso nas escolas, a gente tem dificuldade.” PE 5*

Insegurança, preocupação e dificuldade geram tensionamentos uma vez que *não existe um trabalho focado*. Posto isso, as professoras buscam ações para o seu cotidiano, baseando em suas experiências de vida, tal como conta PE 5:

*“[...] Da vivência mesmo. Não tem um lugar para procurar, eu falo que falta muito apoio nas escolas públicas.” PE 5*

“Zela-se” pelo assunto a partir do discurso da norma, que inferimos, é o discurso da “vivência”, já que não tem lugar para procurar.

Embora exista sim lugar pra procurar, alertamos a PE 5 por meio das palavras de Britzman (1999, p. 109) “que deve haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade”.

Dessa forma, ainda que seja perceptível a invisibilidade da temática gênero e sexualidades no currículo das instituições, não há por que abandoná-la, nem tampouco justificar falta de preparação e ou buscas de respostas por meio das experiências de vida, tal como PE 4 declara:

*“Não há porque o próprio supervisor, diretor, não foi trabalhado isso aí. Então quando a gente senta e conversa sobre um assunto é um conjunto; são cabeças pensando no que fazer porque realmente preparação e embasamento a gente não tem. A gente procura em livros, como agir, conselhos de alguns psicólogos que a gente conversa, mas na verdade, exatamente na hora da ação, você não tem muito que fazer. Você age através daquilo que você acha que é certo.” PE 4*

Se o diretor/a e supervisor/a desconhecem estratégias, se o trabalho não atingiu a eles/elas, tampouco “conselhos” de psicólogos/as se constituiriam como alternativas adequadas.

Da mesma forma, alegações tais como:

*“Realmente preparação e embasamento a gente não tem! Ainda que haja um conjunto de cabeças pensando, [...] você age através daquilo que você acha que é certo, não se mostram suficientes, uma vez que, questiona-se o que é certo!”*

Questionamos ainda a apreensão, ansiedade, impotência e outros tensionamentos que assolam PE 4 e demais professoras:

*“[...] não foi só eu que já passei. Já troquei experiências com outras colegas nesse sentido e todas ficam muito apreensivas no que fazer e vem uma ansiedade muito grande e uma impotência, que você não sabe como agir.” PE 4*

Concordamos com as professoras quanto aos tensionamentos surgidos, quanto à falta de preparação e embasamento, porém não nos furtamos em sugerir, não tão somente a elas, mas a todos/todas nós que ousamos estar nos espaços coletivos de educação, cuidando e educando a criança pequena: Coragem política! Disposição para estudar a postura das escolas e ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores (BRITZMAN, 1999).

Entrecruzamentos de currículos? O da universidade e o da instituição de Educação Infantil? Descompasso?

Percebe-se que a existência de lacunas nos cursos de formação de professores/professoras que persistem na ocultação do assunto nos currículos da Educação Infantil, configura-se como um problema que toma dos espaços educativos e de todos/as aqueles /as neles envolvidos/as. Indubitavelmente!

Furlani (2007b), assim considera que a escola assume papel estratégico no tratamento com a temática em questão, dada a sua condição de espaço potencialmente questionador das distintas identidades existentes.

Postas as narrativas que anunciam as práticas e representações das professoras, indiscutivelmente relacionadas à restrição de discussões nos cursos de formação e ausência da temática gênero e sexualidades nos currículos da Educação Infantil, inferimos um cotidiano que se vê absorvido por um “amontoado de matérias” que não estabelecem relações com as próprias experiências das crianças. Tampouco as professoras se apercebem da riqueza de situações advindas de seu cotidiano a fim de problematizá-las.

Gallo (2007) reconhece o cotidiano da escola na ordem do *acontecimento* e como uma série de ocorrências pedagógicas formais e informais que se dão na e para além da sala de aula, por meio das múltiplas relações e eventos produzidos diariamente naquele espaço.

Em conformidade com o pensamento do autor supracitado, Camargo (2007) declara que a sala de aula não é constituída apenas pelos conteúdos curriculares sistematizados, mas também pelo intercâmbio de experiências que oferecem possibilidades para exercitar a cidadania e interagir com as diferenças, a partir dos dilemas que ancoram o currículo oculto inexistente nos regulamentos que dirigem o fazer docente.

Às professoras sugerimos indagarem quais conhecimentos trazem acerca de seu cotidiano: entendem-no tal como assegura Gallo (2007), considerando todos os eventos como potencialmente pedagógicos para o exercício educativo não somente aquele indicado para questões já institucionalizadas. Consideram-no como produtor de *resistência* e permitem que essa transite a sala de aula? Recomendamos ainda se auto questionarem se a diversidade presente admite a construção de espaços passíveis para a manifestação das diferenças e não para o seu *estriamento*<sup>14</sup> tornando-se, portanto, inibidores do aparecimento de tais diferenças?

Colocados os questionamentos, é indispensável que professoras repensem posicionamentos. Imediatas sejam as suas reivindicações com vistas a reinventarem o cotidiano acolhedor do que é plural! Imediata formação! Imediatas sejam as suas/nossas buscas para intervenções nas instituições de Educação Infantil. Imediatos sejam seus/nossos encontros com a temática gênero e sexualidades.

---

<sup>14</sup> Estriamento do espaço entendido por Deleuze e Guattari como a definição de regras, protocolos, formas de ação que permitem controlar todo o processo (CAMARGO, 2007).

E como um (des)fecho que não pretende, arremate. Apenas para que possamos retomar as discussões e (des)costurar padrões... para nós professores e professoras, algumas considerações.

## 7 PARA AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, TÃO MINHAS AS CONSIDERAÇÕES

Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, 2005, p. 17).

Tal como inauguro as primeiras composições deste trabalho, eis que me atrevo a um (des)fecho na primeira pessoa do singular!

Experiência escrita! Quão valiosa se fez para (des)intimidar algumas verdades para mim, confortadas e acertadamente únicas e indiscutíveis.

E como dói escrever! Inspiração e transpiração! Ao escrever, também combina o prazer! Traçadas as linhas, desvelam-se o desconhecido, as (in)certezas, as (in)verdades. Traçadas as linhas, revelam-se outras curiosidades. Traçadas as linhas, desenham-se outros “modos de pensar e agir”, outros “modos de vida”!

Busquei, por meio de meus ainda acanhados escritos, pensar a criança pequena, as professoras das crianças pequenas, o currículo dos espaços que cuidam e educam esses meninos e meninas. Trouxe para este cenário os discursos das professoras, suas práticas e representações sobre gênero e sexualidades. Em meio a esses discursos, uma também protagonista quando se fala em práticas de cuidado e educação. Bem-vinda, família!

O que moveu pensar esses sujeitos? O que mobilizou refletir esses espaços? O que dinamizou encontrar significações em outras linguagens, diferentemente daquelas em que me via cotidiana e rotineiramente me dedicando?

Curiosidade! Desejo de garimpar saberes! Logo, busca por novas práticas e representações.

Questiono na mesma medida em que respondo. Os sujeitos e espaços foram eleitos por serem presença na minha prática docente. Decisivamente importantes para ressignificar pensares! Indiscutivelmente preciosos para promover outras formas possíveis de se fazer! Incontestavelmente os “primeiros da fila”, provocadores que são, ao ponto de impulsionar investigações e legitimar meu compromisso ético e político com a Educação. Merecedores do meu respeito!

Outras linguagens me foram apresentadas. Outras linguagens se fizeram extraordinariamente curiosas. Outras linguagens me fizeram desejar refletir sobre sexualidades. Outras linguagens me fizeram querer conhecer possibilidades de romper com as fronteiras de gênero. Outras linguagens que produziram outros saberes. Outras linguagens que “viraram pelo avesso” a minha forma de pensar PROFESSORA!

Merecedora de estima, essa GENTE que me fez transitar por essas outras linguagens. ESTIMA, sem medida!

As narrativas das professoras foram o fio que (des)fiou tantos outros junto às referências que me propus pesquisar para dar vida a este estudo. Falas e silenciamentos. Revelações e ocultamentos. Dúvidas, incertezas, omissões! De quem? De quê? Das professoras, das famílias, do currículo, da universidade!

E a criança pequena? Curiosa, transgressora. Sujeito de desejos e prazeres. De direitos!

E as narrativas? Quais práticas (des)autorizam? Quais representações (im)prováveis?

Ao analisar as narrativas, minhas percepções deram conta de que as professoras, ao transitarem pelos conceitos de diversidades e diferença estabeleceram aproximações entre os termos. Por ora chegaram a identificar algumas das diversidades existentes, evidenciando que os saberes a esse respeito

veem, ainda que muito timidamente, reservados a um tipo ou outro de diversidade.

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 do *que acha que é certo!* De acordo *com as vivências*, com a *cultura!*

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.

Da mesma forma, insuficientes se fizeram os debates dos cursos de formação continuada e ou palestras organizadas pela equipe gestora e secretaria de educação, em função da inexistência da temática gênero e sexualidades nesses encontros.

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.

Nem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontado por algumas das professoras como uma referência, cuja proposta da rede também o tem como documento orientador, se mostraram suficientes para tratar eficazmente a temática.

Assim, as professoras vivem à margem da solidão, o que as fazem se aventurar em buscas solitárias e ou nas trocas com tantas outras, que colocam o assunto em pauta, mas que terminam com ações baseadas na *vivência mesmo*, em padrões já consolidados o que nos instiga a pensar que:



[...] a norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar (LOURO, 2008, p. 22).

Na intenção de desnaturalizar normas que se tornaram referência no que se refere às sexualidades e gênero é que proponho pensar a educação tal como aponta Ribeiro (2011), a saber: [...] ação pela contradição e pela resistência que [...] navega em direção à reelaboração de padrões culturais que muitas vezes proíbem as expressões da sexualidade e as desconstruções dos estereótipos de gênero (RIBEIRO, 2011, p. 606).

Diante da realidade vivida pelas professoras, tensionamentos e insegurança. Ocorrências que as deixaram impotentes uma vez que nem às famílias é possível recorrer. Advém daí, o silenciamento das professoras a partir das vozes da família! Vozes essas que ecoam na “escola”, mas que emudecem diante das crianças.

Demarcadas então as fronteiras entre meninos e meninas! Brincadeiras de menino e de menina. Coisas de menino e de menina. Corpos de menino e de menina!

Demarcadas a curiosidade, as sexualidades, o desejo o prazer. Demarcado o corpo. Território proibido!

Demarcado o currículo. Demarcadas, da mesma forma, as professoras!

Demarcada eu! Confesso me ver nessas professoras! Quão significativas são suas narrativas para encontrar outros e novos caminhos.

Problematizá-las dariam possibilidades de repensar conceitos, rever posicionamentos e discursos, desconstruir buscando “perturbar, transgredir, desestabilizar e subverter a lógica de poder que estabelece aquela - verdade como inquestionável, merecedora de status, de prestígio, de hegemonia” (FURLANI, 2008, p. 114).

Para tanto, é preciso considerar que para desconstruir representações e saberes das professoras é mister “explicitar seu caráter construído (inventado, criado, forjado)” e que certamente se viram instalados a partir dos discursos sacralizados e que se tornaram modos de ser e agir socialmente (FURLANI, 2008, p. 114).

Nas narrativas das professoras, esses modos de ser e agir transitam a escola. Esta, por sua vez, molda subjetividades, (VEIGA NETO, 2003), fabricando corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2006b) que se veem impedidos de romper as fronteiras de gênero e de consentir que o corpo fale.

As narrativas das professoras são sinalizadoras da emergência de novos pensares. Outras práticas! Diferentes representações!

Emergência para inserir nos currículos da Educação Infantil a temática gênero e sexualidades com vistas a dinamizar os espaços que cuidam e educam a criança pequena, no sentido de permitir a liberdade dos corpos, negar a sua subserviência e a sua hierarquização.

Narrativas provocativas o bastante para repensar a formação de professores/professoras e a inclusão do tema nos currículos das tantas universidades que ainda não se viram impulsionadas a debates dessa natureza.

Ao me propor estudar sexualidades e gênero e mergulhar no cotidiano da pré-escola, não me atrevi a “grandes revoluções”. Tampouco pequenas revoltas diárias (FOUCAULT, 1999). Tão somente alguns embates! Confrontos tímidos! Provocações!

Portanto, recusas a quaisquer pretensões de dar a este texto um ponto final. Recusas a quaisquer pretensões de darem por encerradas as buscas. Ao terreno das sexualidades e de gênero não cabem atalhos! Fecundo por demais para impedir brotar tantas outras curiosidades.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. Tal infância, qual criança? In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 73-85.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARROS, F. C. O. M. de. **“E você sabia que a gente tinha outra professora que pulava as lições da apostila?” Alguns fatores delimitadores do espaço do brincar nas escolas pesquisadas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Dário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 DEZ. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: volume 1**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: volume 2. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: volume 3. Brasília: MEC, 2010b.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-123.

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: Editora da UFLA, 2012. p. 67-85.

CAMARGO, A. M. F. de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F. de.; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 53-72.

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

CAMPOS, M. M. Essa creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, 2009. p. 11-27.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, 2009.

CANDAU, M. V. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, M. V. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 12-37.

CAVALCANTI, M. P. de H. Gênero, educação e diversidade: sociedade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIENCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Conlab, 2011.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise dos pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 329-348.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 326-345, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>>. Acesso em: 29 set. 2013.

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

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In: COSTA, M. V. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 490-503.

DEMO, P. Para não ler. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 4 p. 53-70, 2008.

DIAS, M. B. **Homoafetividade e direito à diferença**. [S.l.: s.n.], [(200-)].

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 67-100.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

FERRARI, A. **Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? Corpo, Imagem e Educação.** Lavras: MEC, 2010.

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. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003.

FINCO, D. Socialização de gênero na educação infantil. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, p. 01-07, ago. 2008.

FINCO, D.; SILVA, P. R. da; DRUMOND, V. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-87.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009. p. 37-48.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 111-131, maio/jun. 2008.

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

FURLANI, J. Sexo, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da educação sexual. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n.46, p. 269-285, dez. 2007a.

GALLARDO, G.; VALENZUELA, M. de L. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola. In: FARIA, N. et al. (Org.). **Cadernos sempre viva organização feminista - SOF, gênero e educação**. São Paulo: SOF, 1999. p. 40-54.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 05-182.

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

GODOI, E. G.; SILVA, M. R. P. da. Achadouros de infância: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 22-44.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Formiga, Minas Gerais, 2013**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=312610>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

- JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- KOHAN, W. O. **Infância:** entre educação e filosofia. São Paulo: Autêntica, 2005.
- KOTLINSKI, K. **Diversidade sexual:** uma breve introdução. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/diversidade\\_sexual-artigo\\_-\\_diversidade\\_sexual\\_-\\_artigos\\_e\\_teses.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/diversidade_sexual-artigo_-_diversidade_sexual_-_artigos_e_teses.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2013.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-56.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 15-35.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. São Paulo: Papyrus, 2005.
- MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 82-89, ago. 2001.
- NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. 5, p. 101-120.



NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 50-80, abr. 2012.

NOGUEIRA, C. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Educação escolar, formação de professores, diversidade cultural**, Florianópolis, ago. 2008.

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

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. Educação infantil: uma questão para o debate. In: In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-18.

PRAUN, A. G. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. **Revista Húmus**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 55-65, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012.

RIBEIRO, C. M. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 605-614, maio/ago. 2011.

RIBEIRO, C. M. Gênero e Sexualidade no cuidar e educar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 4, n. 16, p. 10-13, mar./jun. 2008.

RIBEIRO, C. M. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009. p. 51-82.

RIBEIRO, C. M. No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Matemática, 2012.

RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. da; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul/dez.1997.

ROSEMBERG, F. A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, 2009. p. 29-40.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, V. V. dos. Relações e representações de gênero na educação infantil. In: II SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, 2., 2009, Paraíba. **Anais...** Paraíba: Centro de Educação da UFPB, 2009. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt7/3.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2013.

SCHIFINO, R. S.; SILLER, R. R. Crianças, docentes, famílias: o olhar e a escuta das estagiárias sobre as relações entre esses adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 113-127.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul/dez. 1995.

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

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000b.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Gestão de políticas públicas em gênero e raça**: módulo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

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

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os estudos culturais**. Porto Alegre: [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>>. Acesso em: 02 set. 2013.

XAVIER FILHA, C. **A criança, a família e a instituição de educação infantil**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

XAVIER FILHA, C. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. **Sexualidade, gêneros e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário e Entrevista de Pesquisa



**Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação**  
**Mestrado Profissional em Educação**  
**Campus Universitário da UFLA – Lavras/MG- Cep: 37200-000**  
**Telefone: (035) 3829-5182                      Email: mpe@ded.ufla.br**

#### **I. Identificação**

1. Qual a sua formação profissional?
2. Qual o tempo de magistério na Educação Infantil?
3. Em que ano iniciou como docente nessa instituição de ensino?
4. Com qual faixa etária dos alunos trabalha atualmente?

#### **II. Demanda específica da pesquisa**

1. O que você entende por diversidades na perspectiva do trabalho escolar?
2. Qual a relevância do tema para o fazer pedagógico?
3. Quais referências teóricas/documentos oficiais fundamentam o seu conhecimento acerca das diversidades?
4. Na sua formação (inicial ou continuada), houve algum trabalho específico direcionado para o tema diversidades?
  - a. Relate as abordagens realizadas.
5. O que você entende por gênero e sexualidades?
6. No que se refere ao gênero e sexualidades no cotidiano escolar, você percebe essas situações nas diversas formas de interação veiculadas dentro e fora da sala?

7. Há um trabalho pedagógico sistematizado relacionado a gênero e sexualidades no cotidiano escolar?
  - a. De que forma ele é realizado?
  - b. Há dificuldades enfrentadas? Quais?
  - c. Relate práticas bem sucedidas a respeito.
  
8. Na inexistência de uma proposta específica, quais ações docentes surgem no sentido de mediar e ou intervir quando essas situações emergem no fazer pedagógico.

**APÊNDICE B – Carta de autorização do Secretário**

**Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação**  
**Mestrado Profissional em Educação**  
**Campus Universitário da UFLA – Lavras/MG- Cep: 37200-000**  
**Telefone: (035) 3829-5182                      Email: mpe@ded.ufla.br**

....., .... de .....de 2013.  
 Ao Secretário Municipal de Educação de Formiga/ MG

Prezado Senhor,

Vimos, por meio desta, solicitar a autorização para a realização de um projeto de pesquisa intitulado: Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras.

A pesquisa se valerá de questionários acerca do tema diversidade, mais especificamente de gênero e sexualidades, com professoras atuantes na Educação Infantil, 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 cotidianas da escola, conforme determinado por Vossa Senhoria.

De antemão firmamos o compromisso ético em resguardar as identidades do local e das/os participantes envolvidas/os 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

-----  
 Laila Zorkot  
 Discente Mestrado Profissional em Educação – MPE  
 Ciente em: ----/----/-----

**APÊNDICE C – Carta de autorização da Direção da Escola**



....., .... de ..... de 2013.

À Diretoria da Escola Municipal de ...../ MG  
Prezadas Senhoras,

Vimos, por meio desta, solicitar a autorização para a realização de um projeto de pesquisa intitulado: Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras.

A pesquisa se valerá de questionários acerca do tema diversidade, mais especificamente de gênero e sexualidades, com professoras atuantes na Educação Infantil, 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 em horários já determinados pelo Secretário Municipal de Ensino, de forma a não comprometer as atividades cotidianas da escola.

De antemão firmamos o compromisso ético em resguardar as identidades do local e das/os participantes envolvidas/os 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

-----  
Laila Zorkot  
Discente Mestrado Profissional em Educação – MPE

Ciente em: ----/----/-----

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação  
Mestrado Profissional em Educação  
Campus Universitário da UFLA – Lavras/MG- Cep: 37200-000  
Telefone: (035) 3829-5182 Email: mpe@ded.ufla.br**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE para Adultos**

Nome: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa na área de Educação: Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador e a outra será fornecida a você.

**Pesquisador Responsável:** Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

**I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL:**

**Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras**

**Pesquisadores/Pesquisadoras envolvidos/as:** Laila Zorkot

**II- OBJETIVOS**

Geral:



Problematizar as falas dos professores da Educação Infantil da rede pública de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais, frente à cultura da sexualidade e de gênero a partir das demandas atuais.

Específicos:

- Identificar as propostas didático-metodológicas dos professores da educação infantil a partir de sua prática com gênero e sexualidades em sala;
- Apontar os possíveis tensionamentos dos professores acerca do trabalho com gênero e sexualidades.

### **III – JUSTIFICATIVA**

O tema diversidade sexual e de gênero, nas últimas décadas, tem ganhado espaço em debates de muitas áreas e sua relevância no campo educacional é indiscutível uma vez que a escola é um órgão veiculador de normas e valores socialmente construídos/reproduzidos.

Articular gênero e sexualidades surgiu da necessidade de efetivação de uma prática pedagógica em sala de aula que garanta a inclusão, promova a igualdade de oportunidades com vistas a enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente, no que se refere a questões das sexualidades e de gênero.

Assim, o interesse pelo tema e a forma como ele se expressa no cotidiano escolar, por meio do currículo e diversos atores sociais envolvidos, originou-se a partir de inquietações enquanto professora formadora de professores infantis e a fragilidade argumentativa e prática no trato com essa realidade.

Para tanto, surgem questionamentos que pretendem subsidiar a investigação, articulando reflexões, a saber: como discutir sexualidades no

contexto da Educação Infantil? O que sugere o currículo (documentos oficiais) acerca do tema? Quais práticas educativo-pedagógicas ancoram o trabalho de professores e professoras diante das expressões de sexualidades e de gênero no espaço da sala de aula?

Espera-se que este estudo contribua para a constante formação de educadores infantis, que a partir de frequentes questionamentos vislumbrem possibilidades para uma atuação/relação mais coerente entre escola e educação para as sexualidades e gênero.

#### **IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho intitulado como **Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras** envolverá 26 professores dos Centros de Educação Infantil da rede pública de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais. A escolha dos Centros se explica por esses atenderem especificamente ao público da Educação Infantil. Estes Centros são constituídos por 26 professores cuja seleção justifica-se pela viabilidade dos encontros, uma vez que, de acordo com a secretária adjunta, há periodicidade de reuniões realizadas para fins de discussão pedagógica, o que permite melhor interação entre os pesquisadores e os profissionais pesquisados. A sugestão para a utilização dessas reuniões também partiu da Secretaria Municipal de Educação com o intuito de a pesquisa não comprometer o funcionamento da escola e das aulas.

Os procedimentos metodológicos serão a revisão bibliográfica, pesquisa de campo, tendo o questionário como instrumento de pesquisa qualitativa e o tratamento dos dados a partir da análise de conteúdo. Vale ressaltar que a aplicação dos questionários será antecipadamente agendada junto à direção da escola e que os encontros destinados à aplicação a sua aplicação já têm a autorização do Secretário Municipal de Educação que determina como momento

apropriado, as reuniões direcionadas para discussões didático-pedagógicas das instituições de ensino da rede municipal.

#### **V - RISCOS ESPERADOS**

Esta pesquisa não apresenta riscos aos participantes. O desconforto poderá surgir, a partir de autocríticas efetuadas pelos professores quanto ao processo de ensino. Assim, tais autocríticas podem gerar algum desconforto até que os próprios docentes encontrem formas de elaborar e apreender suas práticas pedagógicas. Ressaltamos ainda que não haverá riscos físicos para os participantes.

#### **VI – BENEFÍCIOS**

Fornecer o conhecimento das práticas, concepções e representações de professores da Educação Infantil na atualidade e contribuir para a constante formação de educadores infantis, que a partir de frequentes questionamentos acerca do tema, vislumbram possibilidades para uma atuação/relação mais coerente entre escola e educação para a diversidade de gênero e sexualidade.

#### **VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária. 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. Não haverá previsão de gastos e ressarcimento, uma vez que o projeto não contempla despesas nem tampouco pagamento ou gratificação financeira para o voluntário participante do estudo. 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.

Quaisquer dúvidas surgidas, sugerimos entrar em contato com o orientador e ou pesquisadora envolvida pelo email [lailazorkot@yahoo.com](mailto:lailazorkot@yahoo.com), telefone (37) 99047746.

#### **VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

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

#### **IX – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ e inscrito(a) no CPF número \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, **Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras** como sujeito da pesquisa.

Declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Laila Zorkot 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 \_\_\_\_.

NOME (legível)

---

ASSINATURA \_\_\_\_\_

**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.

Eu, **Laila Zorkot**, responsável pelo projeto de pesquisa **Sexualidades, gênero e Educação Infantil: a prática revelada a partir da fala das professoras**, 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

Laila Zorkot

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador da pesquisa

Prof. Dr.Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Laila Zorkot - Cel: (37) 9904 7746 Mestranda em Educação

Linha de Pesquisa Diversidade Cultural \_Mestrado Profissional em Educação -  
UFLA

Orientador Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

**APÊNDICE E - Questionários de pesquisa respondidos****Demanda específica da pesquisa**

1. O que você entende por diversidades na perspectiva do trabalho escolar?

SQ1- *Diferenças nos gêneros, raças, crenças, religiões, classes sociais, costumes, experiências, personalidades, aprendizagens, valores, linguagem.*

Diferentes gêneros/ raças/ crenças...

SQ2- *A diversidade dentro de uma escola existe desde os docentes até os educandos, cada um vem com uma cultura que deve ser valorizada no trabalho escolar.*

Diferentes culturas a serem valorizadas

SQ3- *São as diferenças culturais, religiosas, étnicas e sociais, físicas.*

Diferenças sociais, étnicas, sociais e físicas.

SQ4- *Para mim, é tudo que se refere a etnias, raças, crenças, etc., valores também são importantes nessa perspectiva e o direcionamento sexual de cada ser humano.*

Etnias, raças, crenças e direcionamento sexual do ser humano.

SQ5- *Diferenças em relação ao sexo, culturais, raças, crenças...*

Diferenças de sexo, culturais, raças, crenças.

SQ6- *As características de cada um: etnia, físicas, intelectuais, culturais, sexuais... ou de um grupo a que pertence. E essas diferenças estão juntas, convivendo na sociedade e na escola.*

Características: etnia, físicas, culturais, sexuais, intelectuais.

SQ7- *As características de cada pessoa: cultura, gênero, credo, posição social.*

Característica do sujeito: cultura gênero, credo, posição sexual.

SQ8- *É tudo aquilo que se refere à pluralidade, ou seja, de etnias, crenças, costumes e valores que caracterizam a nossa clientela nas instituições de educação infantil.*

Refere-se à pluralidade: etnia, crenças, costumes, valores.

SQ9- *É composto de variadas dinâmicas sociais como, por exemplo: raça, crença, cultura, etc., orientação sexual.*

Variadas dinâmicas sociais: raça, crença, cultura, orientação sexual.

SQ10- *Eu entendo que existe a diversidade sexual dentro das escolas, mas não temos nenhum parâmetro específico que me oriente de forma correta como desenvolver este trabalho dentro das escolas.*

Entende a existência da diversidade sexual/ sem parâmetro específico e orientação de como desenvolver o trabalho.

SQ11- *Entendo como diversidade toda bagagem cultural, religiosa, afetiva, características físicas e psíquicas que cada ser humano possui.*

Bagagem cultural, religiosa, afetiva, características físicas, psíquicas do ser humano.

SQ12- *É toda heterogeneidade em suas múltiplas formas seja cultural, étnica, religiosa, sexual, etc. Enfim, é o diferente sendo reconhecido, vivido e acolhido no trabalho escolar.*

Heterogeneidade nas múltiplas formas: cultural, étnica, religiosa, sexual.

SQ13- *Que devemos trabalhar as diversidades dentro do contexto escolar. Deve ser trabalhada.*

SQ14- *Diversidade é valorizar, respeitar e perceber as diferenças.*

Aceitar, valorizar e perceber as diferenças.

SQ15- *Mudanças no ensino devido às diferenças individuais no desenvolvimento.*

Mudanças no ensino em função das diferenças individuais no desenvolvimento.

2. Qual a relevância do tema para o fazer pedagógico?



SQ1- *Conviver com a diversidade respeitando e valorizando a bagagem cultural das crianças proporcionando uma educação democrática e participativa.*

Conviver com a diversidade/ Respeitar/Valorizar bagagem/Educação democrática e participativa.

SQ2- *O tema é de grande importância já que existe uma falha na formação de nós, professores, quanto ao tema que é tratado superficialmente dentro dos cursos de Pedagogia.*

Relevante/ falha na formação/ tratamento superficial nos recursos de Pedagogia.

SQ3- *A partir da diversidade é possível planejar o processo pedagógico (ensino-aprendizagem) contemplando as diferenças.*

Planejamento do processo pedagógico contemplando as diferenças.

SQ4- *Procurar entender a diversidade do ser humano é uma questão que ajudará a resolver diversas situações que ajudarão no cotidiano docente/ discente.*

Entender a diversidade auxilia na resolução de situações contempladas no cotidiano docente/ discente.

SQ5- *O conteúdo é elaborado contemplando a diversidade.*

Conteúdo é elaborado contemplando a diversidade.

SQ6- *Trabalhamos com as diferenças pessoais todo ano e, como professores, procuramos equilibrar, auxiliar na convivência, na aprendizagem para o*

*crescimento pessoal de cada um num âmbito coletivo enfocando o respeito mútuo.*

Trabalha com as diferenças pessoais equilibrando/ auxiliando na convivência/  
Aprender para crescimento pessoal e respeito mútuo.

*SQ7- Trabalhar as diferenças com respeito, sem discriminação, procurando auxiliar na convivência, evitando preconceitos e discriminação.*

Trabalhar as diferenças com respeito, sem discriminação/ auxiliando na convivência/ evitando preconceito e discriminação.

*SQ8- É muito importante porque o educador se sente como aquele que deve garantir uma ação educativa consistente porque, desde cedo, a criança deve apropriar-se das informações próprias da sua cultura e constitua em sujeito cultural e social no mundo de hoje.*

Importante/ Educador deve garantir ação educativa consistente para que a criança se aproprie de informações próprias de sua cultura e se constitua em sujeito cultural e social.

*SQ9- A diversidade está presente diariamente no nosso cotidiano.*

Diversidade presente diariamente em nosso cotidiano.

*SQ10- Dificil de trabalhar.*

Dificil de trabalhar.

*SQ11- Ter uma sala com tamanha diversidade nos faz procurar estratégias e métodos para que todos possam aprender. Em muitos casos, por extrema falta*

*de incentivo familiar e social, crianças com problemas cognitivos, pessoais e afetivos demonstram dificuldade para aprender.*

Diversidade pede estratégias ao professor para que todos possam aprender. Falta de incentivo pessoal e social, crianças com problemas cognitivos/ afetivos demonstram dificuldade de aprender.

*SQ12- É de grande importância, pois nos abre caminhos, soluções para uma realidade hoje vivida no âmbito escolar.*

Importante. Abre caminhos/ Soluções para realidade vivida na escola.

*SQ13- Acho importante trabalhar devido à grande diversidade que encontramos no decorrer do nosso trabalho. Às vezes fechamos os olhos para tal situação por não saber como agir.*

Importante trabalhar devido à diversidade vivida na escola.

*SQ14- O tema é de suma importância, pois este se faz presente no cotidiano escolar.*

Importante por estar presente no cotidiano escolar.

*SQ15- Proporcionar uma educação de parceria dentro da diversidade cultural.*

Proporcionar educação de parceria dentro da diversidade cultural.

3. Quais referências teóricas/documentos oficiais fundamentam o seu conhecimento acerca das diversidades?

SQ1- Apostilas: *\*O enfoque da Educação Inclusiva (Cynthia Duk). \* Fundamentos para uma Educação Inclusiva (Lino de Macedo). Livro: Educação Inclusiva.*

Apostila: enfoque da educação inclusiva (Cintia Duk) Fundamentos para uma Educação Inclusiva (Lino e Macedo)

SQ2- *Referencial Curricular para Educação Infantil.*

- LDB 9394/96

- Diretrizes curriculares para Educação Infantil

RCNEI/ LBD/ DCNEI

SQ3- *(sem resposta)*

Não respondeu.

SQ4- *Os PCNs da Educação Infantil e Ensino Fundamental.*

PCN da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

SQ5- *PCNs da Educação Infantil.*

PCN da Educação Infantil.

SQ6- *Parâmetros curriculares da Educação Infantil. Escola e Plano Curricular.*

PCN da Educação Infantil/ Escola e Plano Curricular.

SQ7- *Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. Documentos do MEC e SME. RCNEI/ Documentos MEC e SME.*

SQ8- *\* Referencial Curricular Nacional para educação infantil*

\* *Estatuto da Criança e Adolescente*

RCNEI – Estatuto da Criança e Adolescente.

SQ9- *Livros, pesquisas.*

Livros/ Pesquisa.

SQ10- *Só o planejamento do 2º período e algumas palestras de psicólogas oferecidas pela SEME.*

Somente o planejamento do 2º período e palestras de psicologia oferecidas pela SME.

SQ11- *Na minha opinião, possuímos documentos ou referências que generalizam o ensino. Quando nos deparamos com a diversidade buscamos estratégias em cursos, estudos, debates, etc...*

Documentos ou referências generalizam o ensino. Buscam-se estratégias em cursos/ estudos/ debates.

SQ12- *Meu conhecimento vem de algumas experiências vivenciadas, reportagens lidas ou assistidas em meios de comunicação, artigos lidos sobre o assunto e conteúdos aprendidos em cursos de formação.*

Experiências vivenciadas/ Reportagens/ Artigos/ Meios de Comunicação/ Conteúdos aprendidos em cursos de formação.

SQ13- *Não temos documento que fundamenta o tema, a não ser os parâmetros curriculares, mas no CEI ainda não tive acesso ao da Educação Infantil.*

Inexistência de documentos que fundamentam o tema, a não ser os parâmetros curriculares. Não tive acesso aos da Educação Infantil.

SQ14- *O currículo escolar.*

Currículo escolar.

SQ15- *Educação inclusiva.*

Educação inclusiva.

4. Na sua formação (inicial ou continuada) houve algum trabalho específico direcionado para o tema diversidades? a) Relate as abordagens realizadas.

SQ1- *Sim. a) Disciplinas: \*Educação Inclusiva (Libras, Braille). \* Diversidade Cultural na formação do professor. Livros, DVDs, exercícios, provas, trabalhos. Curso de deficiência intelectual – 120h presencial – trabalhos e apresentações. Curso de Libras – 180h – presencial com trabalhos e apresentações.*

Sim. Disciplina educação inclusiva/ Diversidade cultural na formação dos professores, dúvidas, exercícios, provas/ trabalho/ curso deficiência intelectual. Curso Libras.

SQ2- *Sim. a) Durante o ano de 2011 e 2012: curso do pró-infância. 2013: palestra proferida por psicóloga do Cemap no módulo II.*

Curso Pró-infância (2011)/ Palestra Psicóloga (2013).

SQ3- *Algumas palestras. a) Principalmente na área de inclusão.*

Palestras/ Inclusão.

SQ4- *Palestras. a) Já tivemos palestras com o tema abordado, onde foram discutidas diversas situações vividas por profissionais da educação, com alunos e famílias que trabalham ou melhor, que a escola atende.*

Palestra/ Discussões a partir de experiência dos professores.

SQ5- *Palestras realizadas por psicólogos na área da inclusão. a) (sem resposta)*

Palestras.

SQ6- *Não. Apenas à diversidade cultural e etnia. a) Seminário.*

Apenas a diversidade cultural e etnia/ Seminário.

SQ7- *Sim. a) Histórias. Dinâmicas. Jogos e brincadeiras.*

Sim. Histórias/ Dinâmicas/ Jogos/ Brincadeiras.

SQ8- *Não. a) (sem resposta)*

Não.

SQ9- *Não. a) Trabalho não, mas palestra com um psicólogo.*

Não. Palestra com psicólogo.

SQ10- *Sim. a) Palestra realizada pela psicóloga na SEME.*

Palestra com psicólogo SME.

SQ11- *Sim. a) Cursos de deficiência intelectual, palestras sobre a sexualidade infantil, oficinas pedagógicas, seminários, etc.*

Sim. Palestra sobre Sexualidade Infantil/Seminários/ Curso Deficiência Intelectual/ Oficinas Pedagógicas.

SQ12- *Sim. a) Pesquisas e relatórios sobre a educação especial inclusiva, vídeos e reportagens envolvendo o tema “Psicologia do Desenvolvimento” e livros e vídeos sobre a Prática Educativa das Ciências Humanas.*

Sim. Pesquisa e relatórios sobre educação inclusiva/ vídeos/ reportagem/ livros/ vídeos.

SQ13- *Que me lembre, não. a) (sem resposta)*

Não.

SQ14- *Não. a) (sem resposta)*

Não.

SQ15- *Sim. a) O fato de receber alunos de diferentes estados, levou-me a fazer uma pesquisa para inseri-los no cotidiano da sala, oferecendo-lhes respeito e curiosidade. E ainda mostrando-lhes a nossa realidade.*

Sim. Pesquisa pessoal.

5. O que você entende por gênero e sexualidades?

SQ1- *Gênero – masculino/ feminino*

*Diversidade sexual – várias formas da sexualidade humana*

Gênero: masculino/feminino e diversidade sexual: formas diversas de sexualidade humana.



SQ2- *O gênero depende da realidade social de cada pessoa, assim como a diversidade sexual são as diversas possibilidades de expressão e vivência social destas pessoas em relação a sua orientação sexual.*

Depende da realidade social. Diversidade Sexual: diversas possibilidades de expressão e vivência social em relação à orientação sexual.

SQ3- *Diferenças relacionadas ao sexo masculino e feminino.*

Diferenças relacionadas ao sexo masculino/feminino.

SQ4- *É para mim o que se torna diferente ao que se é vivido de acordo com os conceitos de antigamente, onde a percepção de casal era homem e mulher.*

Diferença do que é vivido de acordo com conceitos de antigamente (percepção do casal homem/ mulher).

SQ5- *Diferenças em relação ao sexo masculino e feminino.*

Diferenças de sexos masculino/feminino.

SQ6- *O comportamento, as atitudes que surgem entre meninas e meninos, independente de ser homem ou mulher (masculino ou feminino), e comportamento de cada um dentro de seu grupo.*

Comportamento/ atitudes entre meninos/meninas (independente de ser homem/mulher) masculino/feminino de cada um dentro do grupo.

SQ7- *Comportamento, atitudes, brincadeiras que cada um apresenta o modo como agem e reagem durante o cotidiano escolar.*

Comportamento, atitudes, brincadeiras e modo como age/reage na escola.

SQ8- *Que tem a mesma característica comum. O que está na qualidade ou condição do que é diverso, diferente.*

G – que tem a mesma característica comum. DS – o que está na qualidade do que é diferente/ divisão.

SQ9- *Entendo que o sexo não define necessariamente a identidade de gênero. A identidade de gênero não define a orientação sexual da pessoa (identidade de gênero construção social).*

Sexo não define identidade de gênero/ identidade de gênero não define orientação sexual (identidade de gênero/ constituição social).

SQ10- *Que cada um tem a sua sexualidade livre.*

Cada um tem a sua sexualidade livre.

SQ11- *Gênero é o sexo que a criança nasce, masculino ou feminino. Diversidade sexual são as ações e reações que meninos e meninas demonstram em relação ao próprio gênero.*

G – sexo que a criança nasce, masculino/feminino. DS – ações/reações demonstradas por meninos(as) ao próprio gênero.

SQ12- *Gênero é a forma para designar os sexos masculino e feminino. Diversidade sexual é o termo usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana.*

G – forma para designar sexos masculino/feminino. DS – termo para designar várias formas de expressão da sexualidade humana.

SQ13- *(sem resposta)*

Não respondeu.

SQ14- *Gênero é a identificação de masculino e feminino. A diversidade sexual é a diferença que existe entre os homens e mulheres.*

G – identificação masculino/feminino. DS – diferença entre homem/mulher.

SQ15- *Entendo que há diferenças sexuais. Que devemos respeitar o tempo da criança, suas descobertas e suas preferências, diante de cada etapa.*

Há diferenças sexuais/ respeitar o tempo da criança/ descobertas/ preferências.

6. No que se refere ao gênero e diversidade sexual no cotidiano escolar, você percebe essas situações nas diversas formas de interação veiculadas dentro e fora da sala de aula?

SQ1- *Não. Ainda não trabalhei com crianças cujos pais estão em grupos diferentes da família tradicional.*

Não. Não trabalha com crianças com família diferente da tradicional.

SQ2- *Sim. Porque a escola é influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar na sociedade, ao mesmo tempo em que influencia contribuindo para transformações.*

Sim. Escola é influenciada pela sociedade e é elemento influenciador também. Escola transforma.

SQ3- *Sim.*

Sim.

SQ4- *Sim. Houve e há muita discussão sobre esse assunto; porém precisamos saber mais e vencer nossos próprios preconceitos.*

Sim. Discutimos sobre o assunto. Necessitamos saber mais e vencer preconceitos.

SQ5- *Sim.*

Sim.

SQ6- *Sim. Algumas crianças parecem ter assimilado o que a sociedade espera do comportamento masculino e feminino e outros poucos demonstram comportamento diferente. E dentro de seu convívio familiar já existem homossexuais.*

Sim. Assimilação por parte da criança do papel social masculino/feminino. Poucos demonstram comportamento diferente disso. Existência de homo na família.

SQ7- *Sim. Observando o comportamento dos alunos, sua convivência no dia a dia e os conflitos surgidos.*

Sim. Comportamento/ convivência/ conflitos surgidos.

SQ8- *Sim.*

Sim.

SQ9- *Sim.*

Sim.

SQ10- *Sim.*

Sim.

SQ11- *Sim. Percebe-se nas brincadeiras, na formação dos pares, na interação dos gêneros, no despertar de interesses, mesmo que de forma extremamente inocente. Percebe-se também na maturidade feminina em relação à masculina.*

Sim. Nas brincadeiras/ formação dos pares/ interações de gênero nos interesses/ maturidade feminina em relação à masculina.

SQ12- *Sim. As crianças trazem para a sala de aula o que vivenciam em outros ambientes fora da escola e através de conversas, atos etc. elas demonstram o que conhecem sobre o tema.*

Sim. As crianças trazem o que vivenciam em outros espaços/ conversas, atos/ elas demonstram o que conhecem sobre o tema.

SQ13- *Sim, percebo.*

Sim.

SQ14- *Percebemos essas situações nas conversas das crianças, nas atitudes, nos períodos livres.*

Percebe nas conversas/ atitudes/ período livre.

SQ15- *Sim.*

Sim.

7. Há um trabalho pedagógico sistematizado relacionado a gênero e sexualidades no cotidiano escolar?

a. De que forma ele é realizado?

- b. Há dificuldades enfrentadas? Quais?  
 c. Relate práticas bem sucedidas a respeito.

SQ1- *Sim. (apenas masculino/feminino).*

- a) *Através do trabalho com os eixos: Identidade e Autonomia, Natureza e Sociedade; como jogos, brincadeiras, histórias, fábulas, músicas e conversas em rodinhas.*  
 b) *Sim. Cada criança possui sua própria formação com valores e atitudes muitas vezes distorcidas da realidade infantil (preconceitos, racismo, religiões).*  
 c) *Trabalho contínuo com debates, conversas, músicas, poesias, histórias, fábulas, brincadeiras, jogos envolvendo cooperação e trabalho de equipe.*

Sim. Apenas masculino/feminino

- a) *Através dos eixos Identidade/Autonomia – jogos/ brincadeiras/ histórias/ músicas concisas.*  
 b) *Sim. Crianças com valores e atitudes distorcidas (preconceito/ racismo...).*  
 c) *Debate/ conversas/ música/ poesias – ideia de cooperação.*

SQ2- *Não.*

- a) *O trabalho acontece, mas não há uma orientação específica.*  
 b) *Sim. Temos que libertar dos preconceitos existentes. Fala-se muito em respeito, mas a sociedade brasileira deve caminhar muito nesta área para dizer que não é preconceituosa.*  
 c)- *Respeito e aceitação das diversas histórias de vida dos alunos dentro das escolas.*  
 - *Tratar dos temas como: homofobia e sexualidade dentro da sala de aula.*  
 - *Trabalho cotidiano de respeito às diferenças.*

Não.

- a) Trabalho que acontece não tem orientação específica.
- b) Sim. Existência de preconceito na sociedade.
- c) Trabalho de aceitação e respeito às diferenças. Tratar temas como homofobia e sexualidade.

SQ3- Não.

- a) *(sem resposta.)*
- b) *(sem resposta.)*
- c) *(sem resposta)*

Não.

- a)
- b) Não respondeu.
- c) Não respondeu.

SQ4- *Não há um trabalho direcionado a esse respeito continuamente.*

a) *É um tema que ainda se torna difícil para ser discutido com segurança por todos, mas dentro do que é de nosso conhecimento, procuramos dar respaldo às situações que surgem.*

b) *Sim. O preconceito e a falta de conhecimentos necessários para abordagem do tema ainda é um tabu para todos nós.*

c) *Gostaria de deixar claro, que, dentro do possível e daquilo que é de nosso conhecimento, procuramos fazer e sempre que possível, é promovido encontros com psicólogas para abordagem do tema.* a) Tema difícil de ser discutido com segurança. Procura-se dar respaldo ao que surge.

b) Sim. Preconceito e falta de conhecimento das professoras

c) Sugestões vindas dos encontros com psicólogos.

SQ5- Não.

a) *(sem resposta).*

b) *(sem resposta).*

c) *(sem resposta).*

Não.

a)

b) Não respondeu.

c) Não respondeu.

SQ6- *Não.*

a) *Na Educação Infantil, apresento apenas o tema científico (sexo masculino e feminino) e quanto ao comportamento, vestuário, deixo que eles mesmos se manifestem. Se surge questionamento, tento mostrar o respeito às escolhas de cada um.*

b) *Mesmo sendo crianças, percebemos atitudes pequenas de preconceito, bullying quando se deparam com atitudes diferentes de um coleguinha que não correspondem àquelas ditadas socialmente.*

c) *Nunca ocorreu na minha experiência situações graves. As crianças com uma simples conversa informal sobre respeito humano convivem bem.*

Não.

a) Apresenta o “tema científico”. Sexo masculino/feminino. Comportamento/ vestuário – permite manifestações. Respeito às escolhas.

b) Preconceitos/ bullying aos que fogem às regras.

c) Nenhuma ocorrência grave/ conversas informais contribuem para convivência.

SQ7- *Não.*



a) *Resolvendo problemas surgidos trabalhando-os através de conversas, dinâmicas, brincadeiras. Quando não conseguimos nos casos específicos, recorreremos aos profissionais especializados.*

b) *Sim. Quando as próprias crianças, ou seus familiares agem com preconceitos, causando transtorno e deixam as crianças diferentes em situações constrangedoras.*

c) *Conversas, palestras, filmes e história abordando o tema contextualizado com a vida pessoal e o conhecimento de cada um.*

Não.

a) Conversas/ dinâmicas/ brincadeiras/ recorre-se a profissionais

b) Sim. Constrangimento às “crianças diferentes” diante de preconceito de colegas.

c) Palestras/ conversas/ filmes/ histórias/ Contextualização da vida pessoal e conhecimento prévio.

SQ8- Não.

a) *(sem resposta).*

b) *Pouco embasamento para resolver certas situações do dia a dia com a comunidade escolar.*

c) *Conversas; aprofundamento teórico sobre o assunto; troca de opiniões com pessoas mais entendidas sobre o assunto.*

Não.

a)

b) Falta embasamento para resolução de conflitos.

c) Conversas/ aperfeiçoamento teórico/ troca de opiniões.

SQ9- Não.

a) *(sem resposta).*

b) *Sim. Não tem domínio do assunto e como abordar o assunto.*

c) *Com conversas.*

Não.

a)

b) *Sim. Falta domínio do assunto.*

c) *Conversas.*

SQ10- *Não.*

a) *Através de conversas.*

b) *Sim. Não ter domínio do assunto e não saber de que forma pode abordar o assunto da sexualidade.*

c) *Através de conversas informativas.*

Sim.

a) *Através de conversas.*

b) *Sim. Falta domínio do assunto.*

c) *Conversas informativas.*

SQ11- *Sim.*

a) *É realizada através de jogos, brincadeiras e métodos diferenciados de estimulação cognitiva.*

b) *Sim. Há crianças que possuem dificuldade de se socializar com as outras. É preciso fazer um trabalho de valorização desta criança para que ela possa interagir de forma segura.*

c) *Gosto muito de teatro. As crianças demonstram vontade e alegria de representar. Cada qual no seu personagem e tendo uma ótima interação entre os gêneros.*

Sim.

a) *Jogos, brincadeiras, métodos diferenciados/ estimulação cognitiva.*

b) *Sim. Crianças com dificuldade de socialização.*

c) Teatro. Representações.

SQ12- *Sim.*

- a) *No cotidiano escolar quando surgem situações envolvendo este tema, trabalhamos através de conversas, histórias, jogos etc.*
- b) *Sim. Muitas vezes nos sentimos despreparadas, com pouco material pedagógico voltado para este tema e para atender a educação infantil, já que o tema não abrange nosso planejamento.*
- c) *Quando o trabalho é voltado para o lúdico, percebe-se que as crianças compreendem naturalmente o que é proposto. Não se sentem acuadas, dispersas ou confusas.*

Sim.

- a) Conversas/ histórias/ jogos
- b) Sim. Despreparo/ Escassez de material/ tema não consta no planejamento.
- c) Ludicidade.

SQ13- *Não.*

- a) *(sem resposta).*
- b) *Sim, falta de material e estudos voltados ao tema.*
- c) *(sem resposta).*

Não.

- a)
- b) Sim. Falta material e estudos.
- c) Não respondeu.

SQ14- *Sim.*

a) *Ele é realizado dentro do eixo identidade e autonomia.*

b) *Sim. Quanto o aluno não respeita as características do outro. Quanto não há integração de meninos e meninas nas brincadeiras e quando existe discriminação.*

c) *Leituras de livros referentes às dificuldades enfrentadas, conversas, combinados.*

Sim.

a) Eixo Identidade Autonomia

b) Sim. Falta de respeito e integração ente meninos e meninas/ discriminação.

c) Leitura de livros/ conversas/ combinados.

SQ15- *Não.*

a) *Às vezes agimos por comodidade, ou apenas desviamos o interesse sexual da criança naquele momento.*

b) *Sim, racismo, críticas, econômica.*

c) *Trabalho com os temas através de roda de debate, textos, valores.*

Não.

a) Agimos com comodidade/ desviamos o interesse sexual da criança normal

b) Sim. Racismo/ críticas

c) Rodas de debate/ textos.

8. Na inexistência de uma proposta específica, quais ações docentes surgem no sentido de mediar e ou intervir quando essas situações emergem no fazer pedagógico?

SQ1- *Conversas e debates demonstrando a importância de aceitar e respeitar todos.*

*Brincadeiras e jogos em duplas e equipes trabalhando a cooperação, partilha, respeito.*

*Histórias, fábulas, poesias, músicas trabalhando valores e companheirismo.*

Conversas debates/ brincadeiras/ histórias.

SQ2- *Contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas. Na prática educativa o professor deve valorizar a diversidade, promover diálogos e a convivência.*

Diálogos/ convivência com a diversidade.

SQ3- *Através do diálogo, com naturalidade, sem constrangimento para o aluno, buscando mostrar as diferenças existentes na sociedade e a necessidade do respeito para um bom convívio social.*

Diálogo apresentando as diferenças.

SQ4- *Procura-se a ajuda de psicólogos para intervir em situações mais complicadas, e às vezes a conversa com os pais, quando o problema é mais fácil de ser relatado a eles por nós.*

Auxílio de psicólogo/ conversa com pais.

SQ5- *(sem resposta)*

Não respondeu.

SQ6- *Trabalho de conscientização do grupo sobre a existência destas diferenças na escola e na sociedade e que elas devem ser respeitadas.*

Conscientização do grupo da existência das crianças.

SQ7- *Trabalhar a conscientização, os valores: respeito, amizade, companheirismo e igualdade.*

Conscientização dos “valores”.

SQ8- *\* Melhor relacionamento entre aluno, pais, professores.*

*\* Maior respeito entre todos.*

*\* Melhoria na qualidade da relação e da aprendizagem.*

Relacionamento aluno/ pais/ professores/ qualidade da aprendizagem.

SQ9- *(sem resposta)*

Não respondeu.

SQ10- *(sem resposta)*

Não respondeu.

SQ11- *O primeiro passo é a percepção. Na minha opinião, criança aprende e se desenvolve brincando. No horário livre ou mesmo nas brincadeiras dirigidas percebemos quais as crianças que se socializam, quais as que participam ou não. Assim, poderemos auxiliá-las na sua interação social independente de seu gênero, pois o que importa é que ela se sinta acolhida e feliz.*

Percepção do professor/ brincadeiras.

SQ12- *Primeiramente é dada uma atenção especial aos envolvidos na situação e com conversas e perguntas o tema é abordado e posteriormente aprofundado através de histórias, dramatizações, etc. tendo sempre o conhecimento e auxílio da família para que todo o processo seja absorvido e compreendido naturalmente.*

Atenção especial/ conversas/ histórias/ dramatização/ parceria com a família.

SQ13- *(sem resposta)*

Não respondeu.

SQ14- *Conversas com os alunos, caso necessário convocamos a família da criança.*

Conversas/ parceria com a família.

SQ15- *O importante é mostrar que nós somos a história. Que cada um tem sua cultura, seu valor. E que juntos, nós fazemos a diferença. Podemos trabalhar músicas, danças culinárias, histórias, brincadeiras.*

Músicas/ danças/ culinárias/ histórias/ brincadeiras.

**APÊNDICE F - Entrevistas de pesquisa respondidas e transcritas****Entrevista 1 – Professora PE 1**

**Pesquisadora:** Boa tarde, professora! Como sabe, a nossa conversa vai envolver o tema “diversidades”. Assim, eu gostaria de saber o que você, como professora, entende por diversidade na perspectiva do trabalho escolar?

**PE 1:** *Eu entendo como sendo as diferenças sociais, diferenças culturais e até as diferenças físicas mesmo, as características físicas, né?*

**Pesquisadora:** E qual a relevância do conhecimento desse tema para o fazer pedagógico, para a prática diária do professor?

**PE 1:** *Eu acho importante porque quando a gente entende as diferenças, a diversidade, a gente planeja até melhor o nosso trabalho. Você tem em uma sala de aula, quantas realidades diferentes! Então, você entendendo essa diversidade, a partir daí, você vai trabalhar, fazer o planejamento.*

**Pesquisadora:** Existem algumas referências teóricas, alguns documentos, algum referencial bibliográfico que você usa pra fundamentar o seu trabalho com relação às diversidades? Há uma busca sobre esse conhecimento teórico para que possa fundamentar a sua prática?



**PE 1:** *O único contato com material que eu tive foi o PCN, mas pouco. Eu sinto até falta de material aqui pra gente poder trabalhar a diversidade, que oriente como.*

**Pesquisadora:** Então, professora, não há um trabalho efetivo na rede que capacite as professoras e professores a trabalhar com a questão das diversidades?

**PE 1:** *Não. Só algumas palestras, poucas que “aborda” essa questão.*

**Pesquisadora:** E na formação inicial, quando você estava no curso de graduação, no seu caso Pedagogia, houve alguma menção a esse assunto? Se houve, como isso foi trabalhado?

**PE 1:** *Olha (pausa)... não, que eu me lembre, não. Não lembro de ver esse tema no meu curso de formação. Diversidade assim, quando a gente trabalha o tema Consciência Negra, alguma coisa apenas em relação à raça.*

**Pesquisadora:** Entendo. E sobre gênero e sexualidades? O que você entende a esse respeito?

**PE 1:** *O que eu entendo de gênero é sexo feminino e masculino. Diversidade de gênero já é uma coisa que eu não tenho tanto conhecimento. Diversidade sexual seriam no caso as preferências, as opções.*

**Pesquisadora:** As opções...

**PE 1:** *sexuais.*

**Pesquisadora:** No que se refere a gênero e sexualidades no cotidiano da escola, você percebe, algumas ocorrências que ilustrem essa diversidade?

**PE 1:** *Comportamentos. Às vezes eu observo algum tipo de comportamento que “entre aspas” deveriam ser masculino ou feminino. Esses comportamentos*

*podem ser observados nas brincadeiras, por exemplo, gosta de brincar com determinado grupo, com determinadas brincadeiras. Esse ano mesmo eu tenho um aluno com esse comportamento na minha sala. Ele não gosta de brincar com os meninos, ele gosta de brincar apenas com as meninas e ele gosta de brincadeiras, por exemplo, eu dou blocos para ele montar, ele monta um estojo de maquiagem, ele faz a de cabelo.*

**Pesquisadora:** E você, professora, como você vê problemas em situações dessa natureza? Como lida, especificamente, com essa situação?

**PE 1:** *Eu observo, mas eu não intervenho, eu o deixo brincando e às vezes eu pergunto do que ele está brincando e ele me conta. Eu até acho interessante. Os outros alunos aceitam normalmente. Quem observa essa diferença sou eu, o grupo ainda não observou. Ele brinca muito bem com as meninas, e os meninos não observaram essa preferência que ele tem de brincar com as meninas, por enquanto não.*

**Pesquisadora:** Ah, sim ! Não há evidências então, de que ... (a pesquisadora é interrompida)

**PE 1:** *Ah, eu me lembro de uma situação que um aluno meu quando brinca com massinha, ele coloca nos dedos como se fosse esmalte, coloca na orelha como se fosse brinco, coloca pano na cabeça como se fosse um cabelo comprido e eu conversei com a minha supervisora e ela disse que ele era assim desde o ano anterior. Eu queria saber se iria chamar a mãe dele para conversar. Ela disse que não. Ai uma colega minha, que está estudando Psicologia, me perguntou se eu não iria chamar a mãe, eu disse que não, porque ele já tinha passado por mais duas professoras que também observaram e que a supervisão disse que não iria chamar. Minha colega me disse que eu estava sendo omissa, porque a mãe deveria ser chamada na escola para “conversarem” sobre o*

*comportamento dele e eu fiquei com medo, porque se ninguém há dois, três anos tinha falado, porque que essa bomba iria estourar na minha mão? Eu não queria ser portadora dessas notícias para a mãe, aí eu me calei, por insegurança de não saber lidar com o assunto, sabe?*

**Pesquisadora:** Sim! E pra abrandar a sua insegurança, não há um trabalho pedagógico sistematizado que te auxilie? Independente dessas ocorrências naturais como as que você acabou de relatar, há um planejamento, orientações da coordenação pedagógica da escola pra tratar essas questões?

**PE 1:** *Não, um trabalho assim não. Nós temos o planejamento eixo identidade e autonomia pra gente trabalhar com os alunos, mas um trabalho de diversidade em particular, não.*

**Pesquisadora:** Você vê dificuldades para lidar com essas ocorrências, com o tema de uma forma geral, professora?

**PE 1:** *Eu tenho dificuldade porque eu ainda não sei como eu vou intervir, sinto medo até de agredir, de falar alguma coisa que vá agredir. Por isso, por enquanto, eu tenho só observado, eu sinto muita falta mesmo de uma pessoa ou de alguma coisa que eu possa me embasar para eu saber como eu vou tratar esse aluno. Se na sala, acontecer alguma atitude dos alunos isolarem, excluírem o aluno, como eu vou agir? Eu sinto muita falta de orientação nesse sentido.*

**Pesquisadora:** Já que você afirma não ter conhecimento e orientação, que não se apropriou ainda do que deva fazer, qual ação você acha que professoras e professores deveriam ter no sentido de mediar ou intervir nessas situações quando elas ocorrerem na sala de aula?

**PE 1:** *Eu penso que, respeitar! O ano passado teve um caso na minha sala que meu aluno falou assim comigo, que quando ele crescesse ele queria ser igual à*

*mãe dele. Primeiro ele falou que queria ser mulher, aí eu perguntei o porquê ele queria ser mulher. Ele me respondeu que era porque ele queria ser igual à mãe. Perguntei por que ele queria ser igual à mãe. Ele me respondeu dizendo que a mãe era boa, bonita e que tinha olhos verdes. Eu disse a ele que ele era muito bonito, mas ele disse que não e que se parecia com o pai, porém não queria se parecer com ele, porque o pai era covarde. Aí eu falei que ele poderia ser igual à mãe, legal, sem ser mulher. Ele me olhou e concordou dizendo que poderia ser legal igual à mãe e continuar sendo homem. É como se diz, é intuitivo, eu não tenho uma receita, na hora eu tento sempre tratar com respeito e ajudar o aluno com a confusão que está na cabeça dele. Nesse caso, o pai era agressivo com a mãe e ele não queria nunca ser igual ao pai, e para isso ele acreditava que precisava ser mulher para ser diferente. Quando eu disse que ele não precisava ser mulher, porque ele tinha nascido menino, ele disse que mudar era fácil, que era só cortar. Reafirmei que ele não precisava mudar e depois ele nunca mais falou sobre isso. Talvez era um conflito familiar, né? Então, é intuitivo, na hora a gente tenta ajudar. Já com esse caso do ano passado, eu tive problemas na sala, porque ele era muito determinado e os meninos já começaram a excluir ele, aí eu sempre trabalhava em sala a questão do respeito ao outro. Dessa maneira que eu faço, sem saber se eu estou fazendo certo.*

**Pesquisadora:** Pois, bem! Obrigada professora, pela sua fala!

**Entrevista 2 - Professora PE 2**

**Pesquisadora:** Professora, como sabe, estamos aqui para conversarmos a respeito do tema diversidades dentro da escola. Vamos falar um pouco sobre a diversidades de uma forma geral e ainda a respeito de gênero e sexualidades.

**Pesquisadora:** O que você entende por diversidade na perspectiva do trabalho escolar?

**PE 2:** *Essa diversidade eu entendo como várias formas existentes na sociedade, várias manifestações, tanto na sexualidade, quanto na religião, na raça, na cultura.*

**Pesquisadora:** E você vê importância do tema para o dia a dia, para o fazer pedagógico da escola, dos professores?

**PE 2:** *Tem importância sim, porque no ambiente escolar existe essa diversidade. Em qualquer ambiente que a gente possa ir encontramos a diversidade. Então já é importante começar a trabalhar no ambiente escolar, desde os pequeninhos.*

**Pesquisadora:** E você tem alguma referência teórica, algum documento que te fundamente saber como trabalhar isso no espaço da escola? Você se apoia em algum documento, em alguma literatura?

**PE 2:** *Durante o curso de Pedagogia, temos os livros, apostilas, DVDs; porque no meu caso, fiz meu curso à distância, exercícios e referencial teórico também.*

**Pesquisadora:** Durante o curso de Pedagogia que você fez, você teve acesso a materiais que trabalhavam as diversidades?

**PE 2:** *Tive. Também tive acesso a Libras, Braille e a outras deficiências que “foi” falado muito rapidamente. Eu também fiz um curso de deficiência*

*intelectual e na pós-graduação a gente recebe os livros de TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento), educação especial e educação infantil. Então assim vê um pouquinho, mas eu acredito que é na prática, lidando com aquilo que você vai buscar mais suporte, porque uma coisa é você ter a teoria e outra coisa é você ter a prática. Porque quando você está com aquilo no seu dia a dia, você vai buscar recursos para fazer um trabalho melhor.*

**Pesquisadora:** E relacionado à sexualidade e gênero? Você chegou a ver o assunto no curso de Pedagogia?

**PE 2:** *Não. A gente vê diversidade em um todo e como está voltada mais para as deficiências, a gente vê mais esse lado e do gênero a gente quase não vê nada, a gente não é preparado para trabalhar com isso. Seria muito interessante a gente ter isso também na formação para auxiliar, para você não ficar tão assustado e passar até isso para as crianças.*

**Pesquisadora:** E você, professora, o que entende por gênero e sexualidades?

**PE 2:** *Gênero masculino e feminino. Diversidade sexual eu entendo assim várias manifestações, (hum...) como que eu te explico... várias opções sexuais!*

**Pesquisadora:** Você vivenciou alguma situação em que essas diferenças tenham aparecido claramente em sua vivência escolar como professora?

**PE 2:** *Então, esse último ano teve uma criança, um menino que no início do ano, ele manifestou que queria namorar com meninos. Só que foi bem no início do ano, ele era bem inseguro, muito tímido e no decorrer do ano ele foi modificando, sabe? Ele já começava assim a falar que ia namorar com tal menina, até falar que eu ia ser namorada dele e eu sempre brincava: - Quando crescer, né? Foi só isso, foi rapidinho e nas histórias a gente sempre fala do papai e da mamãe, trabalhar a família. Primeiro trabalhamos o papai e a*

*mamãe e depois que a gente mostra que tem outras famílias diferentes. No meu ambiente de trabalho eu não tive a oportunidade, no caso, de trabalhar com família mulher e mulher e homem e homem, por isso talvez eu não tenha procurado me preparar para isso porque eu não tenha tido essa realidade.*

**Pesquisadora:** Quer dizer que você não tem um trabalho sistematizado relacionado a gênero e sexualidades na sua prática? E se algo aparecer nesse sentido?

**PE 2:** *Não. Ai é que eu acho que a gente vai procurar mais a equipe, supervisor, diretor e centralizar nesse assunto e vê como a gente pode trabalhar pra passar para as outras crianças também de uma forma que não afete nenhuma delas.*

**Pesquisadora:** Você teria dificuldades de lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidades no seu cotidiano? Esse exemplo que você deu do aluno que mostrava uma “preferência sexual” e depois outra, que tratamento daria?

**PE 2:** *Eu vou responder por mim. Eu sou uma pessoa que respeito a opção de cada um independente do que seja. Eu acredito assim, que você pode ter sua opção, desde que você não faça mal para os outros, aquilo não interfere em nada, eu penso assim. Com essa criança, foi natural, foi um processo natural dela, ninguém forçou ela a mudar de opinião. Eu tentaria trabalhar de uma forma natural, me preparando, me instruindo com o que eu poderia falar porque com as crianças a gente tem que medir muito o que fala com elas, porque é a fase de tudo, o principal de tudo, então às vezes a gente magoa muito. Às vezes a gente fala algumas coisas que vão ficar para o resto da vida. Então assim, eu respeito e gosto de passar isso para os meus alunos. Então mesmo na minha sala, eu não tendo crianças especiais, no sentido de deficiência, eu trabalhava Libras, me auxiliando para as crianças memorizarem os dias da semana, pra memorização de poeminhas, de músicas e mostrava para*

*elas o quanto é importante a gente aceitar a diferença no outro. Então, desde pequenininhos eu procuro formar nelas essa consciência de aceitar e respeitar as opções de cada um, que mesmo sendo diferentes temos o mesmo espaço.*

**Pesquisadora:** Você vê a diversidade sexual como uma questão de opção?

**PE 2:** *Sim, de opção. Eu acho que na minha vida pessoal eu penso assim, eu tenho vários amigos, e gosto muito deles e não é diferente de eu ter uma amiga, mulher. Eles não são diferentes pela opção deles, eu tenho o mesmo amor, o mesmo carinho, a mesma confiança, porque eu vejo que são pessoas ótimas e percebo também o quanto sofrem preconceito. Então, procuro na sala de aula, na minha família com meu filho, mostrar que é uma opção, mas que aquilo não é maior do que a bondade que existe dentro da pessoa, do que a pessoa é.*

**Pesquisadora:** O que você sugeriria para amenizar as dificuldades encontradas e tratar mais adequadamente esse assunto no contexto da escola?

**PE 2:** *Eu, como eu sou funcionária pública, eu gostaria de participar de cursos, até com psicólogos para instruir a gente nas nossas falas e às vezes alguma pessoa que tenha preconceito para isso ser trabalhado. Porque nós somos humanos e todos nós temos nossos direitos e nossas escolhas, eu acho que Deus criou a gente para a gente ser feliz, procurar ser cada dia melhor, ser feliz independente da escolha. Eu acho que Deus está acima dessa opção. Eu acredito que Ele é muito maior que isso. Ele olha dentro do nosso coração, não adianta a gente ser mulher ou homem e querer prejudicar o outro e que está aqui só para criar picuinhas, atrapalhar. Eu gostaria de participar de cursos e ter mais preparação para lidar, com a criança. A gente trabalha muito com o lúdico, brincadeira, com historinhas, com imagens, mas também para trabalhar com os pais, porque às vezes “chega” os pais, não uma família padrão, chega à escola; já pega uma turminha lá e vai cochichar. Então isso é muito*



*desagradável, então eu acho que a gente precisava ser instruída nesse sentido, que a gente tem que respeitar verdadeiramente. Fazer cursos e palestras para aprender a lidar pra gente parar de achar coisas muito especiais no que é diferente, porque isso é uma opção, pode ser uma diferença, mas em modo de pensar, de escolha, mas nossa vida é feitas de escolha e cada um escolhe o que é melhor para si.*

**Pesquisadora: Falta esclarecimento, é isso?**

**PE 2:** *A gente não sabe como trabalhar, entende? Teve um caso da gente ter uma supervisora na escola, ela ficou com a gente um mês. Onde eu a encontro ela me abraça, ela tem o hábito de abraçar, então porque que eu citei isso, porque até no ambiente de professores às vezes acontece essa diferença. Uma turminha lá ficava rindo, então eu acho esse tipo de acontecimento muito desagradável para um ambiente escolar, vai que chega um casal de mulheres ou homens que chegue lá, juntar uma turminha e ficar falando... Eu tenho hábito de abraçar as pessoas que eu gosto, eu chego e abraço, ela fazia isso e as pessoas comentavam, mas toda a equipe fala se ela tivesse continuado conosco, nós teríamos caminhado melhor. A vida particular é uma coisa não tem que influenciar. Por isso que eu queria fazer cursos para ensinar a gente a lidar e respeitar.*

**Entrevista - 3 Professora PE 3**

**Pesquisadora:** Bem professora, como sabe, nós vamos conversar sobre a diversidade e a forma como ela é vista por você dentro de sua prática escolar. O que você entende por diversidades e qual a relação dela com o contexto escolar?

**PE 3:** *Podemos falar em diversidade; a gente vê diversos tipos de pessoas dentro da escola, cada uma é de uma forma, cada um é de um jeito. E a gente tenta trabalhar da forma que a gente possa trabalhar com um todo, mas dentro das particularidades de cada aluno, porque cada aluno tem um pensamento, cada um tem uma ideia, cada um vem de uma família, de uma cultura diferente. Então tudo isso aí você tem que olhar uma questão do aluno em particular. Agora, em relação à diversidade, a gente tem que olhar também no todo, a gente não pode olhar só a situação do aluno a gente tem que intercalar pra gente estar trabalhando e atingindo o objetivo da escola em relação ao aluno.*

**Pesquisadora:** E qual é a importância, a relevância desse tema diversidades para o fazer pedagógico?

**PE 3:** *O fazer pedagógico, o trabalho pedagógico envolve vários temas, várias coisas e a diversidade entra nessa parte porque eu tenho que saber como eu vou fazer, como eu vou lidar com o aluno. Tem uma didática toda em trabalhar a partir da situação que estamos vivenciando no momento. Como eu vou fazer? Ah, o aluno chegou perto de mim e falou essa dúvida, como eu vou agir em relação à dificuldade do aluno, a necessidade dele, então eu tenho que olhar várias formas pra tentar atingir esse objetivo.*

**Pesquisadora:** Existem algumas referências, alguns documentos, literaturas que você se fundamenta para trabalhar com as diversidades na escola?

**PE 3:** *Mais é pesquisa mesmo, internet. Agora, da faculdade eu me lembro de que tínhamos pouca coisa, como PCN, que falava um pouquinho de diversidade, cultura, não sei se é esse nome, porque eu troco os nomes, mas mais é isso mesmo: pesquisas, correr atrás para trabalhar para tirar as dúvidas pra gente continuar a formação.*

**Pesquisadora:** Embora você já tenha relatado algo relacionada à sua formação inicial, você se lembra do assunto ter sido veiculado na faculdade? Se foi trabalhado, quais caminhos ele tomou na sala de aula. Focou mais em uma diversidade do que em outra?

**PE 3:** *Lembro de pouca coisa. Lembro que trabalhamos o tema falando sobre diversidade, mais só comentários. Agora, um estudo assim com esse tema direto... (pausa), não!*

**Pesquisadora:** Você pode me dizer o que entende por gênero e sexualidades?

**PE 3:** *Diversidade de gênero é trabalhar o menino e a menina, a separação, mais ou menos por esse lado, o gênero ele e ela. Agora, já da diversidade sexual, pelo menos dentro da Educação Infantil que a gente trabalhou, porque não tinha um tema específico, nós trabalhamos o corpo, as partes do corpo, trabalhava mais nesse sentido.*

**Pesquisadora:** E dentro dessa perspectiva do gênero, das sexualidades, você percebe essas expressões das sexualidades e do gênero?

**PE 3:** Nas crianças?

**Pesquisadora:** Sim. Nas situações em que elas estão presentes.

**PE 3:** *Na Educação Infantil, vemos mais a diversidade através da curiosidade deles, eles querem saber o que, por que, através dessas perguntas que a gente vai tentando explicar e tirar as dúvidas.*

**Pesquisadora:** Quais perguntas? Há alguma situação que você tenha vivenciado que você tenha lembrança que seria interessante a gente abordar?

**PE 3:** *Não, nesse momento não me lembro. Tem aqueles meninos que ficam querendo entrar nas brincadeiras das meninas, aí fica aquele foco, será que é certo um menino entrar na brincadeira de menina? “\_ Ah tia, ele está com a minha boneca.” Será que o interesse dele é só fazer uma brincadeirinha com a menina ou será que ele já tem esse interesse de brincar de boneca mesmo? Tem essas coisas mais básicas assim.*

**Pesquisadora:** E pra ter conhecimento suficiente pra trabalhar, há na escola um trabalho pedagógico sistematizado relacionado a gênero e sexualidades?

**PE 3:** *Não, a gente não tem. Trabalhamos a partir das dúvidas e das curiosidades e dentro do tema do corpo, do conhecimento. Não temos um tema específico para trabalhar a sexualidade, a gente não tem.*

**Pesquisadora:** Você vê dificuldade, algum tensionamento para trabalhar essas questões na escola?

**PE 3:** *Com certeza, porque trabalhar gênero e sexualidade na educação infantil eu acho um pouco complicado. No ensino médio o quanto é complicado falar, ainda mais para as crianças, a gente fica nossa, como eu vou falar? Como ela vai entender?*

**Pesquisadora:** Mas... você, como professora, quais ações considera necessárias no sentido de intervir nessas questões de sexualidades e gênero no contexto

pedagógico? Quais ações você considera que seriam fundamentais para o professor a fim de que ele saiba mediar essas manifestações na escola?

**PE 3:** *A partir dessas evidências é que vão surgindo o assunto pra gente trabalhar através das dúvidas, através das explicações, fazendo uma rodinha para falar através da leitura de um livro que fala sobre o tema, perguntar o que eles sabem sobre isso. Porque tem criança que tem uma realidade que chega na escola sabendo muitas coisas. Já tem outras que sabem menos. A partir do que elas apresentam que a gente fala sobre o assunto por não ter nenhum conteúdo específico que fala sobre sexualidade.*

**Pesquisadora:** Você considera curioso esse assunto?

**PE 3:** *Com certeza, eu penso que se você chegar lá na sala e tiver uma conversa com os alunos sobre gênero e diversidade cultural, vai chamar a atenção deles nessa fase, porque eles estão descobrindo eles mesmos, conhecendo os outros, tendo as curiosidades, como se diz, tinha que estar dentro do currículo de todas as escolas, é necessidade falar.*

**Pesquisadora:** Independente de você ter um trabalho sistematizado sobre o tema, quando a criança manifesta curiosidade por meio de perguntas, em que você se basearia para satisfazer essa curiosidade?

**PE 3:** *É complicado. Geralmente os professores se baseiam na sua cultura e como não tem um estudo sistematizado sobre isso, eu creio que muitos professores se baseiam na maioria, no que a sociedade fala, no que a sociedade acredita. Eu creio que é nesse sentido, porque o que a gente falar para o aluno, às vezes na situação que hoje estamos vivenciando a questão da sexualidade, hoje é até muito complicado você falar, porque você fala uma coisa em sala de aula e depois o pai questiona, porque cada família tem uma tradição. Falar de sexualidade hoje na escola tem que ter um estudo mesmo pra você estar pautado*

*em alguma ideia de algum escritor para você não expressar somente sua opinião e não causar um conflito entre família e escola. É um caso a ser pensado e repensado.*

**Entrevista 4 - Professora PE 4**

**Pesquisadora:** Vamos conversar um pouquinho sobre o tema diversidades e as formas como ela se expressa na sala de aula. Em seguida, discutiremos, mais especificamente, sexualidades e gênero.

**Pesquisadora:** Professora, o que você entende por diversidades?

**PE 4:** *Bom, pra mim eu entendo que a gente tem várias maneiras de se trabalhar, que a gente precisa trabalhar porque através da diversidade que a criança vai se conhecer, socializando no meio dela. Então é muito importante a gente trabalhar qualquer tipo, toda diversidade, seja ela cultural, de gênero, de todas as maneiras que é isso que vai fazer o crescimento da criança. E que deverá ser respeitada. Sem preconceitos.*

**Pesquisadora:** E você vê importância desse assunto no cotidiano da escola?

**PE 4:** *Com certeza a gente vê que é um assunto que deve ser tratado porque a criança traz uma bagagem de onde ela é inserida no meio. Então, a gente vê isso aflorando na criança através de brinquedos, brincadeiras livres, através disso aí já é um ponto relevante pra gente estar englobando a diversidade.*

**Pesquisadora:** E você tem algumas referências teóricas ou estudos realizados em seu curso de formação, documentos enfim, que te orientam a trabalhar a diversidade na sala de aula?

**PE 4:** *Não, assim, um material específico não, mas a gente tem algumas reportagens que às vezes são levadas em algum estudo de módulo. Aí, a gente trabalha aquela parte, revista que a gente lê ou folheia que tem alguma coisa relacionada. Aí, a gente vai e aprofunda, mas um material específico dentro da escola não existe. A não ser os parâmetros né, que “engloba” alguma coisa, mas que não tem nada aprofundado, então se a gente quer aprofundar tem que ser por si só pra procurar.*

**Pesquisadora:** E na sua formação inicial ou continuada, na graduação ou nos cursos que participa, você tem ou teve contato com materiais, teorias que trazem a discussão das diversidades?

**PE 4:** *Não. Na minha formação muito pouco, foi uma pincelada mesmo. Eu não me lembro de ter algum conteúdo, uma matéria que a gente aprofundasse melhor esse tema. Agora cursos, seminários que eu já fiz no decorrer da minha profissão, eu tive alguns assuntos sobre a diversidade, mas nada também muito profundo.*

**Pesquisadora:** Algum tipo de diversidade específica?

**PE 4:** *É... a sexualidade, em alguns cursos a gente já trabalhou sobre isso, alguns seminários que eu frequentei. Mas o mais profundo que eu trabalhei foi quando eu era professora dentro da APAE e eu fiz um seminário fora do meu estado e lá englobou muito a questão, mais direcionada à criança portadora de necessidades especiais. A sexualidade voltada para essas crianças que, nelas às vezes, é até mais afluído.*

**Pesquisadora:** Ah sim! O que você entende por sexualidades? Por gênero? Quais entendimentos você tem a esse respeito?

**PE 4:** *Olha, o gênero, assim... antes, a um tempo atrás a gente trabalhava muito assim separado, né, menino, menina, “menino não pode entrar na fila de menina, menino tem que ficar separado e tal”, mas com o decorrer do tempo isso foi mudando. “O menino não pode brincar de boneca, a menina não pode brincar com o carrinho” e com o tempo isso foi modificando, mesmo porque nós mesmos fomos utilizando outros meios para trabalhar isso aí, porque na sociedade não é tão assim. As coisas não são dessa forma, o pai cuida de criança, porque então que a criança não pode brincar? Desde que isso não interfira na personalidade né, eu entendo que a gente tem que observar, existe o*



*menino e a menina, não tem essa separação, “os meninos vão sentar no banco de lá, as meninas no banco de cá”, isso era trabalhado dessa forma. Hoje não tem isso mais.*

**Pesquisadora:** Por que você acha que hoje não tem mais isso, não é dessa forma?

**PE 4:** *Porque eu penso que a sociedade mudou, existem muitas mães exercendo o papel de pai e muitos pais exercendo o papel de mãe né? Então assim, mudou-se muito, desde que não vá interferir na personalidade da criança, eu não vejo o porquê trabalhar certas coisas separadamente, certos assuntos.*

**Pesquisadora:** Quando você diz interferir na personalidade da criança, o que você está querendo dizer, exatamente?

**PE 4:** *Eu quero dizer na homossexualidade né? Disso aí, se não vai interferir, porque eu penso se a criança gostar demais daquele brinquedo, o menino só com a boneca, a menina só com o carrinho ou tendo atitudes masculinas, é o ponto de você ficar olhando, “está” verificando. Não que isso seja uma coisa que não possa acontecer porque hoje a gente vive numa sociedade muito diferente, não causando o preconceito, não é nessa questão é assim, observar para gente já “está” acompanhando essa criança pra ver o que pode ser feito.*

**Pesquisadora:** Então você permite esse trânsito na sala: meninos e meninas interagindo com brinquedos diversos, sem cultivar o que socialmente é determinado: isso é de menina... isso é de menino! Permite desde que isso não interfira na personalidade, em que sentido?

**PE 4:** *Afeminar o menino ou no caso a menina, no futebol “fulana não pode jogar futebol com a gente, tia, porque ela é menina”, como não? Não existe time feminino de futebol? Nesse sentido assim, eu vejo dessa forma. O menino está lá*

*brincando de cozinhar, “você não pode, isso é de menina”. Como não? Não existem cozinheiros, grandes chefes? É nesse sentido que eu penso.*

**Pesquisadora:** Você tem dificuldades em lidar com essas manifestações?

**PE 4:** *Olha nesse tempo que eu trabalho, eu tenho visto algumas situações que às vezes me preocupam, primeiro porque eu não fui preparada para enfrentar algumas situações do gênero e outra é que, às vezes, é um acontecimento que você fica com dificuldade de passar para a família, porque talvez a família não passou por isso com a criança, mas a professora sim. Você fica sem saber como reagir.*

**Pesquisadora:** Quando você diz “passar por isso”, o que você quer dizer necessariamente?

**PE 4:** *Por exemplo, a gente trabalha a questão do esquema corporal com a criança, ela está reconhecendo o corpo. Existem crianças nessa fase que elas têm muito mais curiosidades de saber, porque você trabalha o corpo da criança. Mas assim a gente trabalha mais o conhecimento, mas ela mesma quer conhecer além daquilo que você está mostrando para ela. Um menino às vezes tem muita curiosidade de “está” brincando com a menina e querendo saber o que mais ela tem. Aí quer entrar no banheiro, quer olhar debaixo da porta, às vezes se você deixa sozinha, quando você dá falta da criança, se você for atrás, porque os meus já vão sozinhos ao banheiro, de repente você pode chegar lá e encontrar o menino e a menina lá, juntos. Já passei por situações assim após uma atividade agitada, eu trabalho com relaxamento, eu já encontrei crianças, durante esse momento, quando tudo para e ela está ali quieta com ela mesma, ela explora o corpo, em situações até de masturbação.*

**Pesquisadora:** Como você age em situações de masturbação, professora?

**PE 4:** *Olha, no primeiro momento, na primeira vez, porque eu não tinha passado ainda pela situação, eu fiquei em choque, pra falar a verdade, porque uma criança tão pequena você não acredita que aquilo está acontecendo, mas eu procurei observar se realmente isso que estava acontecendo.*

**Pesquisadora:** Tão pequeno? Quantos anos?

**PE 4:** *Quatro anos de idade. Então eu fiquei procurando saber se era realmente aquilo que estava acontecendo e quando eu cheguei mais perto da criança pra ver se eu inibia o ato, talvez se eu chegasse mais perto ela poderia, né, a situação foi me deixando sem saber o que eu devia fazer. Se eu dissesse para, poderia assustá-la e chamar a atenção dos outros, aí eu fui chegando mais perto, mais perto até que a criança percebeu que eu estava tão próxima dela que ela parou. Mas aí eu continuei em volta da sala, contando a história que eu estava contando e em nenhum momento eu parei de contar a história, eu apenas me aproximei dela, para ela sentir minha proximidade e com o resto da história ela adormeceu, então isso cessou. Já deparei com situação de menina com outra menina, assim... passando a mão, abraçando, beijando, onde eu coloquei “\_ o que foi, o que é isso, que carinho é esse?” pra eu ver o que eu fazia (risos) porque é uma situação que você não sabe até que ponto é um carinho ou outro tipo de coisa, um carinho mais aflorado. Situações de brincados que as crianças que pegam os bonecos e colocam em posição de relacionamento homem e mulher, então eu já passei por isso, o boneco está beijando, está isso, está aquilo.*

**Pesquisadora:** Na situação dos bonecos como você agiu? Com relação aos carinhos entre as duas meninas, percebo que eles te incomodaram. Por que te incomodaram? Quais foram as ações a partir desses incômodos?

**PE 4:** *Com as meninas, eu apenas chamei atenção para outro fato e falei “ que carinho é esse, vamos brincar aqui. Chamei para outro brinquedo e tal” e da menina, o primeiro momento que eu vi a situação, eu chamei a minha supervisora para compartilhar comigo o momento, porque era um momento livre. Pedi a um coleguinha para chamar a supervisora porque eu estava precisando dela. Ela chegou, observou por um tempo a aluna muito entretida não prestou atenção mesmo, hora nenhuma, que a gente estava observando e ela sempre isolada e ela brinca só assim, então foi um caso que preocupou muito, porque a gente não sabia se ela estava vivenciando aquela situação.*

**Pesquisadora** Esse fato é o da menina que brincava com os bonecos?

**PE 4:** *Sim. Ou se ela estava vendo muitas coisas que ela não precisava estar vendo, pra família tomar esse cuidado. Então, assim, no momento a gente deixou a brincadeira rolar pra gente descobrir mais coisas porque a intenção da minha supervisora foi deixar a brincadeira rolar pra gente vê se descobria mais alguma coisa. Isso acontecia sempre no final. Ela já tinha brincado muito, aí enjoava das brincadeiras, ela ia pegava os bonecos, ficava no canto com esse tipo de brinquedo. Como era mais no final, eu já falava “- gente, vamos guardar os brinquedos”, aí ela ia guardar, foi até a gente contactar com a família pra gente descobrir, mas não descobrimos nada, porque a família disse que ela não assistia televisão até tarde. A família nunca relata.*

**Pesquisadora:** Vocês relataram o acontecido para a família? As brincadeiras eram frequentes?

**PE 4:** *Relatamos. Eram frequentes, porque quando é uma coisa isolada, né, a gente observa e toda hora do brinquedo livre a gente fica de olho nessa criança pra ver se vai voltar aquele tipo de brincadeira pra gente interferir. No caso dela, era constante esse tipo de situação, aí nos preocupou muito. Aí nós*

*chamamos a família, mas a família não relatou se existia alguma coisa. A gente pediu para observar com quem ela ficava e ela era uma criança muito adulta, precoce mesmo os assuntos. Ela não gostava muito de relacionar com o grupo dela, que são crianças da idade.*

**Pesquisadora:** Qual objetivo vocês tinham ao contactarem a família?

**PE 4:** *Porque era muito frequente, pelo isolamento da criança e por ela ser uma criança precoce, a nossa maior preocupação era se ela não estava vivenciando uma situação dessa, tendo algum contato com uma pessoa adulta.*

**Pesquisadora:** Você disse no início da nossa fala em relação à masturbação “olha a princípio eu fiquei chocada, não sabia como lidar”. Hoje você teria uma outra postura a esse respeito? Qual seria sua atitude em relação a uma situação dessas?

**PE 4:** *Eu acho que chocada, chocada como da primeira vez, não, mas ainda me assusta porque você olha uma criança, uma vez a gente até teve um estudo com um psicólogo para falar com a gente sobre isso. Ele colocou a situação como normal “você vai agir normal, porque isso acontece, a criança está descobrindo o corpo e tal”. Mas... a gente como não fomos preparadas para esse tipo de situação, a gente fica sem saber exatamente o que fazer, se o que você está fazendo está certo e ele colocou assim pra gente. Foi uma única vez que eu tive essa palestra com esse psicólogo na rede que ele disse o seguinte: “que nesse momento a gente não deve alarmar, assustar a criança, porque ela está conhecendo e se você fizer isso vai “está” travando a criança, porque quando ela tiver adulta isso vai ser um ato proibido na vida dela, que isso vai acarretar várias outras coisas se você podar a criança”, o que a gente deve fazer? Convidar a criança a fazer um outro tipo de atividade, mostrar pra ela um outro brinquedo, chamar a atenção pra outra coisa, sem assustar a criança, mas é*

*difícil, muito difícil. Eu ainda me acho, como profissional, eu ainda assusto, não fico chocada, mas ainda me assusto com a situação.*

**Pesquisadora:** E pela sua fala, parece não existir um trabalho sistematizado na escola que forneça embasamento pra lidar com essas questões, certo?

**PE 4:** *Não há porque o próprio supervisor, diretor, não foi trabalhado isso aí. Então quando a gente senta e conversa sobre um assunto é um conjunto, são cabeças pensando no que fazer porque realmente preparação e embasamento a gente não tem. A gente procura em livros, como agir, conselhos de alguns psicólogos que a gente conversa, mas na verdade, exatamente na hora da ação, você não tem muito o que fazer. Você age através daquilo que você acha que é certo.*

**Pesquisadora:** E esse “acha que é certo” vem de onde?

**PE 4:** *Eu acho que vem da situação, do que você vê no dia a dia, do estudo de alguma coisa que você lê, vem disso, porque se você já vivenciou a situação você procura saber como agir e o que fazer, vem da própria pessoa, da professora que está ali vivenciando aquela situação.*

**Pesquisadora:** Então você acredita que há dificuldades para lidar com tudo isso?

**PE 4:** *Com certeza, não foi só eu que já passei. Já troquei experiências com outras colegas nesse sentido e todas ficam muito apreensivas no que fazer e vem uma ansiedade muito grande e uma impotência, que você não sabe como agir. Pra você vê como é difícil, eu tenho uma criança na minha turma que a família dela, a mãe deixou o pai e vive com uma mulher e a criança de cinco anos vive com essas duas mulheres. Eu a observo demais em sala de aula pra “mim” ver até que ponto esse relacionamento interfere nas atitudes dela mesmo. Ela é uma*

*criança muito agitada, ela frustra muito fácil. Se ela tiver algum comportamento que não é adequado, quebrando alguma regra e você chama atenção e coloca ela “ó, você vai sentar aí na cadeirinha e vai repensar o que você fez com o coleguinha. Você machucou, você brigou, você tomou”, aí ela não aceita esse tipo de atitude que a professora toma, ela chora, ela grita como se tivesse batendo nela, porque ela não aceita, ela grita, ela fala que não vai, que não vai ficar, chora!*

**Pesquisadora:** E quando você trabalha em sala de aula, cotidianamente, temas como família, aquelas comemorações rotineiras “Dia dos Pais, Dia das Mães”... como isso acontece? Houve algum momento em que as diferentes configurações familiares foram discutidas em sua sala de aula? Você faz menção aos tipos distintos de família e não somente à família nuclear?

**PE 4:** *Olha o nosso trabalho, quando a gente trabalha com família, mencionamos que hoje existem vários tipos de família, que tem criança que mora só com a vovó, outra que mora só com a mamãe, outros com o pai, algumas nem com a mãe nem com o pai e sim com uma tia ou madrinha e outras famílias que moram a mãe e uma tia, por quê? Porque essa criança ela é instruída a dizer que a pessoa que mora com a mãe é uma tia, então para a criança aquela outra mulher é uma tia que está em casa.*

**Pesquisadora:** Isso você tem conhecimento porque foi dito pela mãe? A mãe fala claramente dessa relação?

**PE 4:** *Não. Eu tenho conhecimento porque quando a outra, que não é mãe, vai buscá-la, a mãe avisa no caderninho de bilhete da escola que é a tia que vai buscá-la, então a gente já sabe que é a tia que mora na casa.*

**Pesquisadora:** Então a mãe nunca chegou a colocar essa questão para a escola?

**PE 4:** *Não, não. A mãe nunca colocou isso pra gente, temos conhecimento porque a gente conhece todo mundo, é uma escola que a gente conhece todas as crianças, então a gente tem a visão do acontecimento. A gente já sabe, todo mundo que convive conhece a família, então já sabe da situação, mas por ela própria, ela nunca colocou para nós essa situação. Então a criança quando ela vai referir à mãe, ela diz a minha mãe, quando vai referir a outra, ela diz a tia fulana que vem me buscar, ou que ajudou a fazer a tarefa e quando tem uma reunião, alguma coisa a mãe sempre esquiva, ela nunca vai, manda um bilhete dizendo que está doente, que ela não pode comparecer à escola. Ela só vai à escola para buscar a criança ou quando a gente chama porque não compareceu à reunião e a gente precisa falar algum fato relevante da criança. Aí ela comparece, mas em reunião pública ela nunca compareceu.*

**Pesquisadora:** Quando você disse que a criança teria um comportamento agitado, você relaciona esse comportamento à realidade dela?

**PE 4:** *Sim. Não sou, não tenho “Know how” para isso, mas no meu tempo de vivência do meu trabalho, que venho observando, eu acho que sim. Eu acho que todo tipo de reação dela é uma fuga do que ela vivencia.*

**Pesquisadora:** O pai comparece à escola?

**PE 4:** *Não, não conheço o pai. Eu sei que às vezes ele tem contato, porque ela chega e conta “eu fui na casa do meu pai”, mas eu não o conheço.*

**Pesquisadora:** Para essa criança a companheira da mãe...

**PE 4:** *É uma tia que convive na casa. Quando a gente trabalha com relaxamento né, existem fatos isolados que às vezes a gente relaciona como é a vivência dessa criança em casa, pelo fato de o seguinte: quando tem o*



*relaxamento, muitas crianças dormem, porque coloco música, canto para elas baixinho, conto uma história aí muitas adormecem nesse período. Ela eu acompanho desde o ano passado, quando ela ficava o dia todo na escola. Esse ano ela só fica meio período e ela não dorme, ela é aquela criança que luta contra o sono, ela pode estar doidinha pra fechar os olhos e dormir, mas ela não consegue e em uma conversa com ela eu perguntei “- Por que você não dorme? Seus coleguinhas estão todos dormindo, descansa um pouquinho”, ela me respondeu: “- Eu não posso dormir”, eu questionei o porquê e ela: “- Porque a minha tia disse que não é para eu dormir na escola, porque se eu dormir na escola, eu não durmo à noite”. Aí eu fiquei pensando, é um comportamento que para ela, ela tinha que fazer aquilo na escola, ela estava doida para dormir, mas não fazia devido ao fato dela ter que dormir à noite. Por que ela tem que dormir a noite? Por quê? Para ela não observar algumas atitudes dentro da casa? Eu acho que isso interfere muito, eu penso que esse comportamento dela, de agir desse jeito, de frustrar com muita facilidade é devido ao relacionamento que ela tem com a família em casa.*

**Entrevista 5 - Professora PE 5**

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora. Como já havíamos conversado, vamos falar sobre o tema diversidade e sua relação com o fazer pedagógico. O que você entende por diversidades e qual a relação dela com o contexto escolar?

**PE 5:** *Pra mim diversidade são as diferenças de crenças, de raças, de cor e até de opção sexual, tudo isso pra mim é diversidade.*

**Pesquisadora:** Você já leu ou estudou algo sobre gênero e sexualidades de uma forma geral?

**PE 5:** *Não. A “D” já trabalhou com a gente nos módulos. Já até chamou psicólogo para dar palestra, mas tudo muito sucinto, nada abrangendo muito a questão.*

**Pesquisadora:** Na sua formação, houve um trabalho específico sobre diversidades e especificamente sobre gênero e sexualidades?

**PE 5:** *Não. E faz falta porque a gente não sabe como trabalhar, a gente sente insegura para trabalhar com a sala como um todo. A gente tem muito relato sobre essa questão da sexualidade e a gente se preocupa muito, porque a gente vê que não existe um trabalho focado pra isso nas escolas, a gente tem dificuldade. Porque igual eu comento, você é omissa por não poder chamar um pai para questionar determinadas situações, porque o pai vai descabelar, vai te julgar e até querer te processar de uma coisa que não tem como você provar.*

**Pesquisadora:** Explique melhor por gentileza, professora!

**PE 5:** *Quando eu trabalhava na Escola “B” eu tive alunos meus de sete anos que estavam naquela coisa de querer casar. Aí o menino querendo casar com a menina, eles fizeram, [você tem que ver que gracinha], o desenho da cama, a*

*menina por baixo e o menino por cima. Aí a gente fica assustada com a situação, porque eu penso que se representou isso é porque já viu, porque não tem como representar uma coisa que você nunca viu. Eu gosto de relatar, porque a gente não tem oportunidade de falar, porque você não pode falar sobre.*

**Pesquisadora:** A sua escola se ocupa em pensar estratégias para trabalhar as sexualidades? Essa temática é presente nas discussões de planejamento?

**PE 5:** *Não, não é falado nada. A gente apenas chama as crianças, conversa, mas só os envolvidos. Fazer um trabalho específico dentro disso, não.*

**Pesquisadora:** Então vocês não têm um trabalho sistematizado na rede?

**PE 5:** *Não, não tem.*

**Pesquisadora:** Quando situações dessa natureza aparecem no ambiente da sala de aula, como vocês lidam com elas?

**PE 5:** *Só chama o pai pra relatar o fato.*

**Pesquisadora:** Algum referencial teórico dá sustentação para as suas argumentações? De onde vem o conhecimento, as informações pra lidar com as expressões de sexualidade que surgem cotidianamente na escola?

**PE 5:** *Da vivência mesmo. Não tem um lugar para procurar, eu falo que falta muito apoio nas escolas públicas. Esse ano estamos vivenciando várias coisas nesse sentido. Tem uma menina que ficou observando o pai e a mãe fazer, ela viu tudo, ela presenciou toda a cena e relatou para a colega e disse que queria fazer com o menino e chamou-o para fazer. Aí chamamos a mãe, a mãe ficou morrendo de vergonha e disse que era mentira da menina. Aí eu perguntei: “Como é na sua casa?” – A mãe responde: “Tem o quarto que eu durmo com*

*as crianças e meu marido dorme na sala”. Aí a professora pergunta se na sala tem uma cortina e se tem algum burquinho nela. A mãe responde: “Tem”. Professora: “Foi exatamente isso que ela relatou, que seu marido estava na sala e que ela ficou olhando pelo buraco da cortina. Ah! Trabalhei em 2012 com um menino que não podia ir no banheiro sozinho não, porque se ele achasse alguém no banheiro ele ficava por trás fazendo gestos obscenos, chamava a mãe e ela quase batia na gente e o padrasto falava assim: “Nossa, eles devem estar achando que a gente está fazendo alguma coisa com esse menino dentro de casa pra está chamando a gente por causa disso, deve está achando que estamos abusando desse menino dentro de casa”. Então o que a gente relatava pra mãe era que em algum lugar, ele estava presenciando isso, porque a criança não representa nada sem ela ver e era muito, você não podia deixar ele ir ao banheiro sozinho e sempre com meninos menores, do tamanho dele não, sempre com menores.*

**Pesquisadora:** Essa criança tinha quantos anos?

**PE 5:** *Quatro. Aí encontrava com os de dois no banheiro, porque os maiores já te contam: “Tia, o fulano fez isso comigo”. Aí o ano passado, tivemos outro caso, aluno meu também, não podia deixar ele ir ao banheiro sozinho, porque o banheiro é assim no mesmo corredor, é dos meninos e das meninas, e ele queria entrar no banheiro das meninas pra mexer nelas. Aí esse ano, ele é meu aluno de novo. Já está com cinco anos. Mas ele é super problemático, o irmão dele é traficante, então eu acho que ele deve presenciar alguma coisa em casa. Aí uma das meninas chegou em casa e contou pra mãe, a mãe ficou apavoradíssima. Então eu conversei com o pai e disse que nessa idade é a fase das descobertas, nós adultos colocamos muita maldade às vezes nos gestos que as crianças fazem. Eles próprios não têm maldade, claro que falei isso pra sair um pouco da situação, porque essa criança já tinha maldade. Uma criança normal não tem*

*maldade, mas ele já tinha, então os pais ficaram super alarmados, aí, que eu tive de fazer? Proibir ele de ir ao banheiro fora de hora, a não ser comigo. Essa semana ele foi sozinho, aí como ele não fez o ato ele bateu na cara da menina que ficou a marca dos cinco dedos. Eu acho que ele presencia, porque a irmãzinha dele quando ela estudou na escola, ela também deu problema, ela própria ficava se masturbando. O menino é arisco, agressivo, com aquela cara ruim, fechada, eu acho que às vezes mexe com ele e fala você não conta não, porque se você contar vai ser assim, assim, assim... Então nós ficamos de pés e mãos atados porque nós não temos apoio, você chama pai e mãe e eles afirmam de pé junto que não sabem onde que eles estão aprendendo isso e não vão olhar. A gente presencia cena de meninos que você percebe uma tendência ao homossexualismo, mas você também não pode falar, porque como você vai chegar para uma mãe e falar uma coisa dessa. Igual o ano passado, esse ano ele é aluno da “H”, só brinca com menina, ele faz batom com a massinha, ele faz brinco e você tem que ver os trejeitos dele. Coloca o brinco, a pulseira e o anel e os colegas contaram que a mãe deu uma surra nele porque ele estava com coisas de mulher, então como vamos falar isso com a mãe?*

**Pesquisadora:** Tendo em vista essas ocorrências, que segundo a sua fala faz com que as professoras fiquem de “mãos e pés atados”, a escola não propõe um trabalho para que vocês tenham um conhecimento de como tratar essas situações em sala?

**PE 5:** Não.

**Pesquisadora:** E vocês sentem falta disso, professora?

**PE 5:** *Sinto, porque a gente não sabe como lidar. Porque você leva pra sala da diretora, relata tudo, chama os pais, conversa e ali acabou.*

**Pesquisadora:** Então, enfrenta dificuldades para lidar com o assunto?

**PE 5:** *Enfrento. Porque a gente não tem conhecimento, embasamento daquele assunto a partir daquela idade que a gente está. Porque se você não tem embasamento para lidar com os mais velhos, você vai aguçar e com os pequenos a mesma coisa, você chama o pai, a mãe, a diretora, conversa e pronto acabou. Omite o caso e pronto acabou para não aguçar mais ainda a sexualidade deles.*

**Pesquisadora:** Fica sempre na conversa entre vocês, pai e professoras/es da escola?

**PE 5:** *Isso e depois acabou, porque você não tem um lugar para procurar ajuda nem para aquela criança que precisa, porque a criança que está nessa situação precisa de ajuda, não precisa? Alguma coisa está acontecendo.*

**Pesquisadora:** Considera que o assunto tem importância no cotidiano da escola?

**PE 5:** *Sim. Vejo a importância, mas não tem muito que se fazer, igual estou te falando, nós ficamos de pés e mãos atados. Muita coisa que você vê, você tem que omitir, por não poder falar, questionar, porque tem pai que é ignorante. Mas é igual eu falo, eu acho que toda escola devia ter um psicólogo, igual esse menino que estou te contando, nós vamos ter notícias dele futuramente. É um esquizofrênico, você vê que ele é uma criança que tem atitude de esquizofrenia, a mãe já relatou que ele pega animaizinhos de estimação, como passarinhos e torce o pescoço até matar, coloca o gato dentro de uma caixa de papelão pra ver ele agonizar.*

**Pesquisadora:** Essa é uma hipótese sua? Não há um diagnóstico de esquizofrenia?

**PE 5:** *Não, mas eu acho que ele está caminhando pra isso, porque não é normal uma criança de cinco anos ter essas atitudes. Ele tem esse lado do sexo. Até essa semana, nós chamamos o pai, terça-feira, o pai não vive com a mãe, a mãe tem outros filhos mas não é desse homem. Aí o próprio pai falou assim: “ele deve está vendo alguma coisa em casa pra está fazendo isso, porque na minha casa não é, porque eu moro sozinho, mas ele tem os irmãos em casa, a irmã dorme com o namorado em casa, o irmão também”. O pai disse que não pode afirmar, mas que acha que ele está presenciando alguma coisa em casa.*

**Pesquisadora:** Diga, então, professora, o que você entende por gênero e sexualidades?

**PE 5:** *É igual estou te falando a gente percebe situações que a gente tem que se omitir, porque você percebe que aquilo vai avançar, como nós temos casos que avançaram e hoje a criança é uma mulher e que você não pôde fazer nada e mesmo se tivesse alguma coisa pra fazer não tinha como voltar atrás.*

**Pesquisadora:** No seu entendimento professora, há como fazer alguma coisa? Voltar atrás? Você fala de uma orientação sexual, em que...

**PE 5:** *Opção. Foi a opção dele. Ele se tornou uma mulher, mulher mesmo.*

**Pesquisadora:** Quando você falou que toda escola deveria ter um psicólogo para...

**PE 5:** *Acho que se houver um trabalho desde pequeno existe a possibilidade de voltar com a ajuda de um profissional. Porque eu acho que a criança se espelha muito na convivência só com a mãe e se tiver uma ajuda eu acho que tem como*

*voltar, porque eu creio que alguns nascem com aquela tendência, outros não. Porque eles vão crescendo, se espelham e se tornam, é uma questão de opção.*

**Pesquisadora:** Com relação a brincadeiras, existe alguma ocorrência em que meninos optam por brinquedos de meninas e o contrário?

**PE 5:** *Mais em relação a esse menino que te falei, os outros não. Os outros, você vê que brinca com as meninas, mas naquela brincadeira que interage todo mundo. Esse não, ele brinca só com as meninas e brincadeiras de menina, ele pinta as unhas de mentira, ele pega a boneca, igual uma mãe mesmo, é diferente o jeito dele.*

**Pesquisadora:** Como isso é visto pelas outras crianças?

**PE 5:** *Elas percebem assim, começam a questionar “Tia, o fulano está brincando só com coisas de mulher”.*

**Pesquisadora:** Então fica bem marcado na sala: o que é de homem e o que é típico da mulher?

**PE 5:** *Sim. Agora quando você tem joguinhos, todos montam casinha, ele não. Tudo vai pro lado da maquiagem e os meninos percebem que ele está brincando com coisas de mulher.*

**Pesquisadora:** E você permite que ele continue, abre espaço pra brincadeira?

**PE 5:** *Sim, para não colocar ele numa situação difícil perante os outros.*

**Pesquisadora:** E nessa situação vocês também chamaram os pais?

**PE 5:** *Não, mas colegas que moram próximos já contaram que a mãe já bateu porque ele estava brincando com maquiagem e a mãe viu e bateu. Tá vendo, a gente se torna omissa por falta de embasamento, como você chama uma mãe fala assim, seu filho está assim e como nós vamos fazer? Ela não vai entender.*



**Pesquisadora:** Você acha um assunto delicado para lidar com os pais?

**PE 5:** *Acho. Se a gente tivesse um embasamento maior seria mais fácil. Sabe... a gente tem muitos casos na rede, na escola a gente ainda não tem não, mas caso de mães morando com outra mulher, duas mulheres juntas morando com os filhos, dois homens juntos morando com os filhos, já tem esses casos na rede.*

**Pesquisadora:** E como você trataria pedagogicamente essa situação de homoafetividade, caso aparecesse em seu cotidiano? Ao trabalhar a família, por exemplo, abordaria de forma diferente que o tradicional tratamento dado à família nuclear, papai, mamãe e filhos?

**PE 5:** *Essa semana eu entrei na parte da apostila sobre casa e família, então logo que eu comecei que veio a gravura com a apresentação do tema. Está lá a casa, o papai, a mamãe e os dois filhinhos, então eu entrei na questão falando assim, que família são as pessoas que a gente ama, pode ser o papai e os filhinhos. Não são todas as famílias que moram com o papai e a mamãe, têm famílias diferentes, só a mamãe e os filhos, a vovó e os netinhos, mas a questão homoafetiva não. Assim eu ainda encontro barreira para falar sobre isso.*

**Pesquisadora:** Talvez pelo que você tenha afirmado o tempo todo, professora: não temos um embasamento teórico.

**PE 5:** *Não temos. Nessa hora que eu estava falando sobre família, eu tenho um aluno que a mãe abandonou e ele mora com o pai e a madrasta, ele chorou, eu percebi e o chamei e perguntei se ele estava sentindo alguma coisa. É um assunto que eu tenho que tratar e que eu aprendi, porque antigamente era o pai, a mãe e os filhos, e hoje não, existem muitas formações. Aí essa criança que chorou disse que estava com saudade da mãe, então é muito difícil e a gente percebe que esses meninos vão crescendo muito desestruturados é onde eu falo que o conceito antigo de família faz muita falta em todos os sentidos, tanto da*


*sexualidade, do caráter, tudo. E eu assustei muito quando eu fui pra creche, porque na escola eram meninos maiores que só da gente olhar pra eles, eles já sabiam o que a gente queria e eu criei os meus filhos assim. O que eu cheguei à conclusão, pais muito novos que não tiveram limites e não estão dando limites para os filhos. Daí tudo está muito precoce, a descoberta da sexualidade então, essa tá aflorando cada vez mais cedo. A criança que a gente percebe que a descoberta não está sendo maliciosa é diferente daquela que já tem a malícia.*

**Pesquisadora:** Como você percebe isso? Você já teve crianças que descobriram a sexualidade de forma mais serena?

**PE 5:** *Não. Todas que eu observei foram carregadas de malícia.*

## ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA  
EM PESQUISAS (CEP)

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
<b>Título da Pesquisa:</b> SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA REVELADA A PARTIR DA FALA DAS PROFESSORAS	
<b>Pesquisador:</b> Fabio Pinto Gonçalves dos Reis	
<b>Área Temática:</b>	
<b>Versão:</b> 2	
<b>CAAE:</b> 24259913.8.0000.5148	
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal de Lavras	
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio	
<b>DADOS DO PARECER</b>	
<b>Número do Parecer:</b> 502.362	
<b>Data da Relatoria:</b> 16/12/2013	
<b>Apresentação do Projeto:</b> já analisado.	
<b>Objetivo da Pesquisa:</b> ok	
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b> ok	
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b> ok	
<b>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</b> ok	
<b>Recomendações:</b> ok	
<b>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</b> Todas as pendências foram sanadas.	
<b>Situação do Parecer:</b> Aprovado	
<b>Endereço:</b> Campus Universitário Cx Postal 3037	
<b>Bairro:</b> PRP/COEP <b>CEP:</b> 37.200-000	
<b>UF:</b> MG <b>Município:</b> LAVRAS	
<b>Telefone:</b> (35)3829-5182 <b>E-mail:</b> coep@nintec.ufla.br	