



BRUNA BERTUOL

**COISAS DE MENINO OU DE MENINA? PEDAGOGIAS DE GÊNERO NAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CANOAS, 2013

BRUNA BERTUOL

**COISAS DE MENINO OU DE MENINA? PEDAGOGIAS DE GÊNERO NAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Quaresma da Silva

CANOAS, 2013

BRUNA BERTUOL

**COISAS DE MENINO OU DE MENINA? PEDAGOGIAS DE GÊNERO NAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 03 de dezembro de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Regina Quaresma da Silva  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Accorssi  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sarai Patrícia Schmidt  
FEEVALE

*Dedico esta dissertação aos meus pais,  
pelo apoio e incentivos constantes nesta trajetória de  
estudos, pela incansável paciência e pelo exemplo de vida  
com quem aprendi a nunca desistir dos meus ideais.  
Também, dedico a todas as crianças, por acreditar numa  
educação que respeite  
as formas de ser e estar menino ou menina no mundo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus em primeiro lugar, pela força concedida, pela saúde e pela vontade de persistir sempre, apesar das dificuldades e das adversidades do caminho percorrido. Por ser meu guia, por me proteger em todas as idas e vindas.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, profundamente, pelo apoio e pelos incentivos constantes nesta trajetória de estudos, pela incansável paciência e pelo exemplo de vida, pois com vocês aprendi a nunca desistir dos meus ideais.

Agradeço intensamente ao meu companheiro, Bernardo, pela paciência, pela doação, pelos estímulos, pela compreensão e pelas tantas viagens de Bento Gonçalves a Canoas – UNILASALLE. Por ter estado ao meu lado, mesmo quando não pude comparecer aos programas de diversão e de convívio social em função das tarefas do mestrado.

Sou grata a todos os meus familiares e às várias pessoas queridas que estiveram de uma forma ou de outra envolvidas com este momento, demonstrando interesse em saber como eu estava e como estava o andamento desta pesquisa.

No âmbito acadêmico, agradeço, em especial, à minha orientadora, Professora Dra. Denise Regina Quaresma da Silva, pelo apoio, pela dedicação e pelas orientações que me fizeram melhorar meu projeto e, posteriormente, minha dissertação de mestrado. Seus ensinamentos, caminhos, retornos e suas ideias, indagações e discussões fizeram com que eu me apaixonasse por este tema de pesquisa e me interessasse por querer saber sempre mais e mais!

Quantas orientações, quantas perguntas, incertezas e quantos elogios que me fizeram ter a certeza de que o caminho estava certo... E assim fomos traçando nosso caminho, que no fundo ficará marcado em meu coração para sempre, pois no momento em que a Professora Denise depositou confiança em mim e eu nela, tudo fluiu tranquilamente! Muito obrigada, Professora Denise, por tê-la tido em meu caminho de mestrado. Você me tranquilizou quando eu estava aflita, e agradeço pela autonomia que sempre me foi dada e pela força para continuar a caminhada.

Caminhada árdua, de dedicação intensa. Pelo menos de minha parte. Dedicação incansável, todos os dias, duas, três vezes por dia, por horas a fio,

madrugadas adentro, noites sem dormir. Leituras, leituras e mais leituras... Elas continuam até hoje, e espero que sigam comigo a vida toda.

Pelas especiais contribuições da Professora Dra. Aline Accorssi e do Professor Dr. Cleber Ratto na Banca de Qualificação, a qual resultou na lapidação desta dissertação.

Agradeço aos/às colegas do mestrado pelas trocas, pelas discussões que me fizeram crescer, pelas risadas, pelos consolos, pelos incentivos e pelos e-mails constantes para que os desafios fossem enfrentados, uns/umas concedendo forças aos/às outros/as, a fim de que ninguém desistisse.

À direção de minha escola, que sempre se mostrou aberta e disponibilizou-me saídas necessárias para estar presente nas aulas, nas orientações, enfim, nos compromissos de uma pesquisadora.

Às escolas de educação infantil e à Secretaria Municipal de Educação do município escolhido para esta pesquisa pela abertura e pelo acolhimento em todos os momentos que foram necessários. Em especial, sou grata a todas as professoras que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa e às crianças presentes nessas escolas. Muito obrigada!

Agradeço ao UNILASALLE, instituição que elegi e que me acolheu para a realização de um sonho, que foi o Mestrado em Educação, algo que tanto almejei, com muita garra e dedicação constantes. O sonho está sendo realizado. O caminho continua, as incertezas persistem. As indagações movem as pessoas, e espero que estejam sempre ao meu lado, para que eu continue traçando caminhos ainda mais desconhecidos, como este que me propus, pois somente isso nos faz crescer, nos faz avançar como seres humanos.

*Quanto ao motivo que me impulsionou, foi muito simples.  
Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo.  
É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de  
curiosidade que vale a pena ser praticada com um  
pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar  
o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que  
valeria a obstinação do saber se ele assegurasse  
apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira,  
e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?  
Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar  
diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é  
indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*

*Michel Foucault*

## RESUMO

O presente estudo qualitativo, de cunho etnográfico, está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Mestrado em Educação do Unilasalle e problematizou as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano escolar de crianças de três a cinco anos que frequentam Escolas Municipais de Educação Infantil de um município da Serra Gaúcha/RS. Foram realizadas observações em seis escolas investigadas com apontamentos no Diário de Campo e aplicou-se a técnica do Grupo Focal com 12 (doze) professoras destas escolas. Como bases teóricas, foram eleitos/as autores/as dos Estudos Culturais e de Gênero como Foucault (2009), Louro (2010), Bujes (2002), Felipe (2008), Hall (2003) e Butler (2010). Esses aportes teóricos auxiliam nas compreensões das análises das pedagogias de gêneros e dos temas correlatos. Os resultados apontaram que as professoras, a partir de suas intervenções nas brincadeiras das crianças, visam à construção de identidades de gênero hegemônicas. As atitudes das docentes em relação às crianças estão impregnadas pelas pedagogias de gênero que buscam o desenvolvimento de certas características, habilidades, brincadeiras, brinquedos para meninos e meninas de formas marcadamente diferenciadas. Apesar da procura pela normalização dos corpos, algumas crianças resistem às intervenções das professoras. Nas mediações observadas em sala de aula e nos relatos do Grupo Focal, prevaleceu a busca por comportamentos regidos pela ótica da heteronormatividade e poucas participantes mostraram-se abertas aos diálogos que possam permitir uma discussão crítica das identidades hegemônicas de gênero. Verificou-se a necessidade de discussão desses temas entre docentes e a sua inclusão na formação de professores/as.

Palavras-chave: Pedagogias de gênero. Educação infantil. Formação de professores/as.



## **ABSTRACT**

This qualitative study, ethnographic is inserted in line Research Teacher Training, Educational Theories and Practices of the Masters in Unilasalle education pedagogies and problematized gender found in children's play and in everyday school life of children three to five years Schools attending municipal daycare a municipality of Serra Rio Grande do Sul/RS. Observations were carried out in six schools surveyed with notes in Field Diary and applied the technique of Focus Group with 12 (twelve) teachers of these schools. The theoretical basis, were elected/the authors/the Cultural Studies and Gender as Foucault (2009) Blonde (2010), Bujes (2002), Philip (2008), Hall (2003) and Butler (2010). These theoretical contributions help in understandings of gender analyzes of pedagogies and related topics. The results showed that the teachers from their interventions in children's games, aimed at building gender identities hegemonic. The attitudes of teachers towards children are impregnated by gender pedagogies that seek the development of certain characteristics, skills, games, toys for boys and girls markedly different ways. Despite the demand for standardization of bodies, some children resist the intervention of teachers. In mediations observed in the classroom and in the reports of the Focus Group, the prevailing search for behaviors governed by the optics of heteronormativity and few participants proved open to dialogues that might allow a critical discussion of hegemonic gender identities. There is a need for discussion these issues between teachers and their inclusion in teacher/the.

**Keywords:** Pedagogies of gender. Education. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Caracterização das dissertações e teses selecionadas para o estudo.....	57
Gráfico 02 – Caracterização das dissertações e teses sobre Gênero na Educação Infantil, Brincadeiras Infantis e Gênero e Formação de Professores da Educação Infantil.....	58
Quadro 01 – Levantamento da produção por área do conhecimento.....	59
Gráfico 03 – Comparação das pesquisas entre o nível e a área do conhecimento.	60
Gráfico 04 – Comparação das pesquisas entre o nível e a área do conhecimento.	62
Gráfico 05 – Levantamento da produção por gênero.....	61
Quadro 02 – Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas.....	62
Gráfico 06 – Quantidade de dissertações e teses defendidas por ano.....	62
Quadro 03 – Levantamento das instituições e Estados onde foram defendidas as dissertações e teses em estudo.....	63
Gráfico 07 – Levantamento das Instituições Públicas e Particulares.....	65
Gráfico 08 – Autores citados nas dissertações e teses.....	66
Gráfico 09 – Levantamento da metodologia utilizada para desenvolver as dissertações e teses analisadas.....	67

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>O que esse estudo tem a ver com a pesquisadora?.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Historicizando a educação infantil.....</b>	<b>20</b>
2.1.1	<i>No mundo.....</i>	20
2.1.2	<i>No Brasil.....</i>	21
<b>2.2</b>	<b>A infância como produto da cultura.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>O brincar e a cultura lúdica.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Conceituando gênero na perspectiva dos Estudos Culturais.....</b>	<b>34</b>
<b>2.5</b>	<b>Aproximações entre gênero e os discursos na Educação Infantil...</b>	<b>39</b>
<b>2.6</b>	<b>Poder e governo dos corpos infantis: produção de identidades de gênero e sexuais.....</b>	<b>42</b>
2.6.1	<i>Identidades de gênero e sexuais.....</i>	46
<b>2.7</b>	<b>Gênero e a formação docente.....</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE GÊNERO, BRINCAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UMA DÉCADA (2002/2011).....</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>Teses e dissertações disponíveis no Banco de dados da CAPES...</b>	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>Dissertações e teses relacionadas às pedagogias de gênero, brincadeiras infantis e formação de professores.....</b>	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>Etnografia.....</b>	<b>75</b>
<b>4.2</b>	<b>Diário de Campo.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>Grupo Focal.....</b>	<b>80</b>
4.3.1	<i>Composição do grupo.....</i>	81
4.3.2	<i>Estratégias para coleta de dados.....</i>	83
<b>4.4</b>	<b>Teste-piloto.....</b>	<b>84</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise de dados.....</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b>Os primeiros resultados: tecendo comentários.....</b>	<b>88</b>

<b>5.2</b>	<b>Grupo Focal: os resultados do segundo momento da pesquisa.....</b>	<b>104</b>
5.2.1	<i>Aproximação.....</i>	105
5.2.2	<i>Desenvolvimento.....</i>	105
5.2.3	<i>Fechamento.....</i>	129
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS RECOMEÇOS.....</b>	<b>135</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>158</b>
	<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais das crianças.....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo de nascer, a criança já se encontra imersa em uma cultura que, desde o princípio, determina comportamentos que são considerados como certos e desejados de acordo com o sexo do bebê. Os pais criam uma série de expectativas em relação ao ser que está por vir, menina ou menino, definindo logo de início o que é esperado dessa criança: compram roupas de determinadas cores, decoram o quarto com motivos femininos ou masculinos, escolhem os brinquedos adequados, tudo segundo a descoberta do sexo (FELIPE, GUIZZO, 2003).

Com o passar dos anos, a criança recebe inúmeras influências do meio no qual está inserida. Além da influência familiar, a escola também exerce esse poder sobre seus/suas alunos/as, pois ela não é neutra. Com base nisso, reside no campo educativo uma participação em construir as relações de gênero entre os/as alunos/as, e tal processo inicia-se nas salas de educação infantil.

Abordar as pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil é uma proposta relevante, pois a escola participa da construção de identidades de gênero por intermédio de suas práticas educacionais do cotidiano. Atrelado a isso tudo, surge o papel do/a professor/a e sua prática diante de situações que envolvam essa temática. Nesse sentido, Larrosa (1994, p. 49) convoca à reflexão sobre a formação de professores/as, no sentido de “definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto a sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo”, melhorando a qualidade da prática profissional.

Este estudo tem como ponto de partida a prática cotidiana da pesquisadora na educação infantil. São muitas indagações e muitos desassossegos no que concerne a esse tema, surgindo neste mestrado a oportunidade de transformar tais questionamentos em pesquisa: de que maneira os/as professores/as de educação infantil percebem e lidam com as identidades de gênero durante as brincadeiras infantis e as práticas do cotidiano escolar? A partir dessas práticas, o que é considerado normal/anormal pelos/as professores/as durante as brincadeiras das crianças? Os/as professores/as exercem poder e disciplinamento sobre os corpos

das crianças durante as brincadeiras infantis? Quais as reações das crianças frente às correções dos/as professores/as?

Como base teórica, foram eleitas as obras de Foucault (2009) e de outros/as autores/as dos Estudos Culturais e de Gênero, entre eles Louro (2010), Bujes (2002), Felipe (2008), Hall (2003) e Meyer (2003). Esses/as autores/as, com seus aportes teóricos nas perspectivas que advêm desses estudos, auxiliam nas compreensões das identidades de gêneros e dos temas correlatos.

Esses estudos possibilitam uma leitura especial, como aponta Larrosa (1998, p. 21): “Aí aparecem como uma tensão nunca resolvida entre o dito e o ainda não dito, na ânsia de desdizer o dito para abrir no seu interior uma possibilidade de novidade”. As palavras desse último autor confortam e desafiam no sentido de permitir novas possibilidades, visões e perspectivas, aliando tudo isso aos estudos e às práticas pedagógicas com que a pesquisadora esteve envolvida até o presente momento.

Nessa assertiva, o presente estudo insere-se na linha de pesquisa *Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas* do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Canoas/RS, tendo como objetivo geral problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano escolar de crianças de três a cinco anos que frequentam as Escolas Municipais de Educação Infantil de um município da Serra Gaúcha/RS. Considera-se necessário questionar e refletir essa temática com os/as profissionais da educação, visto que desempenham o papel de educadores/as, mediadores/as e produtores/as de subjetividades.

Feitas tais considerações, a pesquisa está estruturada em seis capítulos. No primeiro introduz-se e contextualiza-se a temática investigativa explicitando os aspectos que justificam o estudo.

O segundo capítulo, *Fundamentação Teórica*, foi dividido em sete subcapítulos que contemplam a temática em questão. Inicialmente, faz-se um breve recorrido histórico da educação infantil, situando-a nos contextos mundial e brasileiro.

O segundo subcapítulo, intitulado *A infância como produto da cultura* faz referência ao processo da constituição da infância, já que as expectativas em relação à infância mudam e correspondem aos interesses culturais, políticos e

econômicos vigentes em determinada época. Denota-se o quanto a mídia, em especial a televisão, uniformiza as sensibilidades infantis, pois ela permite tudo a todos, ou seja, a maioria das crianças tem acesso ao seu conteúdo. A partir do bombardeio dos discursos presentes na mídia, que se dirigem às crianças, questiona-se a relação que as brincadeiras, os brinquedos têm com a subjetividade e a constituição de gêneros nos sujeitos infantis.

No subcapítulo seguinte, as reflexões giram em torno do brincar e da cultura lúdica, em razão de as brincadeiras serem construções culturais, assim como os brinquedos, que não devem ser concebidos como neutros, atemporais, pois operam na construção de identidades dos sujeitos, constituindo a maneira de pensar e agir das crianças.

Em *Conceituando gênero na perspectiva dos Estudos Culturais* as discussões teóricas dizem respeito ao conceito de gênero e suas interlocuções com os Estudos Culturais. Autores/as pós-estruturalistas dos Estudos Culturais e de Gênero estabelecem o diálogo, facilitando a compreensão do/a leitor/a sobre o tema em questão.

Dando sequência, são feitas aproximações entre gênero e os discursos na educação infantil, a partir dos quais Foucault nos convoca a refletir sobre o poder dos discursos de verdade, vigentes na sociedade contemporânea, e o quanto eles acabam inibindo a exploração de discursos alternativos.

No penúltimo subcapítulo, aborda-se a questão do poder e do governo dos corpos, no sentido de também lançar olhares para a produção de identidades de gênero e sexuais. Contempla-se o quanto a disciplina produz sujeitos, fabrica “corpos dóceis” e estabelece os comportamentos que são considerados certos e que devem ser seguidos por todos. Quanto à produção de identidades de gêneros e sexuais, procura-se tornar claro que a escola também colabora com a formação de identidades desde o seu princípio, na educação infantil.

A partir dessas abordagens, torna-se relevante abarcar as pedagogias de gênero e a formação docente, visto que os estudos apontam a grande dificuldade dos/as professores/as trabalharem essa temática nas escolas. Problematisa-se o quanto a formação docente pode contribuir para que haja reflexões em torno dessa temática, promovendo uma educação de mais qualidade. Diluir algumas barreiras

rigidamente estabelecidas ao que seja apropriado para meninos e meninas é uma das tarefas dos/as docentes, como constata Felipe (2001).

O estudo também contempla no terceiro capítulo as *Teses e Dissertações Brasileiras sobre gênero, brincar e a formação docente: análise da produção de uma década (2002-2011)*, onde apresenta-se uma visão panorâmica da produção das teses e das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no espaço temporal que compreende o período entre 2002 e 2011, catalogadas na Capes, a partir de três principais descritores: gênero na educação infantil, brincadeiras infantis e gênero e formação de professores/as da educação infantil.

No quarto capítulo, para atender a demanda da presente pesquisa, situa-se o/a leitor/a quanto à *Metodologia* usada. Apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, a partir da qual foram realizadas observações com apontamentos no Diário de Campo nas escolas investigadas. Também aplicou-se a técnica do Grupo Focal em 12 (doze) professoras<sup>1</sup> destas mesmas escolas, sendo estes os instrumentos de produção de dados.

No capítulo quinto *Os caminhos percorridos* aponta-se os resultados da pesquisa, onde categorias de análise (BARDIN, 2006) foram organizadas e problematizadas em dois momentos. No primeiro, fez-se a análise dos momentos de brincadeiras nas salas de educação infantil e da relação dos/as educadores/as diante de situações que configuram as subjetividades infantis de gênero, a partir das observações com apontamentos no Diário de Campo. No segundo momento, são abordados os saldos do Grupo Focal realizado com as professoras das salas observadas.

Ao final, em *Considerações finais e novos recomeços*, retoma-se alguns pontos discutidos no decorrer dessa Dissertação, bem como apresenta-se as conclusões dessa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Optou-se por usar a palavra no feminino, pois todas as professoras participantes declararam ser do sexo feminino.



## 1.1 O que esse estudo tem a ver com a pesquisadora?

Falar sobre a trajetória profissional e sobre as práticas pedagógicas cotidianas não é tarefa fácil; porém, torna-se prazerosa à medida que se escreve, se descortina tempos, práticas, se desvela construções e (in)certezas. Cada dia em sala de aula é um dia diferente, é um desafio. A incerteza acerca de como os alunos irão reagir e de que atitudes terão em determinadas situações é algo muito presente no cotidiano de um/a educador/a. Supondo que isso também passe a acontecer em relação à postura do/a professor/a diante do inesperado, daquilo que foge dos padrões de conduta das crianças, o desafio no campo educacional é permanente. O encantamento da educação é representado justamente pelos desafios dessa profissão. A partir deles, aprende-se a sair da “zona de conforto”, aprende-se a se desacomodar, fazem-se novos movimentos, repensa-se em certos comportamentos que são reproduzidos no dia a dia.

As crianças, na figura de alunos e alunas, são quem fizeram e fazem a pesquisadora crescer como profissional da educação, exigindo que se aprenda a respeitar a subjetividade humana. Seu caminho como professora foi sendo traçado desde quando era pequena. Quando criança, brincava fazendo de conta que era professora, tendo alunos/as reais e, outras vezes, imaginários. Brincava com quadro-negro, giz de quadro e livros didáticos doados por sua mãe. Influenciada por ela, que também é professora (agora aposentada), espelhava-se nas suas práticas e buscava participar de tudo, inclusive da preparação das suas aulas.

Quando concluiu o Ensino Fundamental, decidiu cursar Magistério. Logo após, deu início ao curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil, que naquela época era distinto das Séries Iniciais, na Universidade de Caxias do Sul – UCS. Desde o primeiro ano da graduação, começou a atuar na educação infantil. Apaixonada por trabalhar com essa faixa etária, sempre teve muitas indagações e inquietações. O que mais lhe encanta é a maneira como as crianças brincam, sua criatividade e aprendizagens nesse processo, tanto que fez uma especialização em educação infantil e escreveu um artigo intitulado *O Lúdico na Educação Infantil*, evidenciando a importância da brincadeira para o desenvolvimento saudável das crianças. Entretanto, foi a disciplina Educação e Sexualidade, ministrada na

especialização em educação infantil, que fez com que refletisse inicialmente sobre as questões de gênero e sexualidade, presentes nas escolas.

Atuando como professora de educação infantil, com o passar do tempo, passou a perceber as inúmeras situações do cotidiano escolar infantil que evidenciavam essa temática, deixando-a cada vez mais curiosa e inquieta, até porque também se encontrava – e ainda se encontra, em alguns momentos – seguindo a lógica de padrões estereotipados de masculinidade e feminilidade. No Mestrado em Educação, viu a oportunidade de conhecer de maneira mais significativa os Estudos Culturais e de Gênero, os quais buscam desconstruir, romper com algo dado como certo, problematizando as relações existentes entre cultura, significação, identidade, gênero e poder.

Este estudo, portanto, está embasado nos aportes teóricos advindos dos Estudos Culturais e de Gênero para abordar as pedagogias de gênero na educação infantil, que se fazem presentes nos momentos do brincar livre e em outros momentos do cotidiano escolar. Seguidamente a pesquisadora presenciou situações em que tanto meninos como meninas verbalizavam suas preferências em suas brincadeiras. Nas conversas informais do dia a dia, produziam-se muitos diálogos (produzem-se) em relação ao que é brinquedo de menina e de menino, quanto a comportamentos e atitudes esperados para cada um/uma.

A pesquisadora também se deparou com situações de meninos brincando com bonecas, bolsas, e meninas brincando com carrinho, bola, entre outros, e isso era mal visto tanto por alguns/mas professores/as, auxiliares de educação infantil, pela direção da escola e até mesmo por parte das próprias crianças. Nesses momentos, havia comentários entre os/as profissionais da educação sobre o que essas crianças seriam no futuro, sendo “zombadas” seguidamente entre os/as adultos/as. Adicionalmente, construía-se a ideia de que aquele comportamento não era normal, que seria necessária uma intervenção.

Os/as próprios/as alunos/as produzem as relações de autoritarismo: na concepção da ordem, de certo e errado, no compromisso dos líderes em exercer o controle sobre seus/suas colegas, vigiá-los/as e encaminhar as denúncias (EIZIRIK; COMERLATO, 2004). Em nossa cultura, as funções e os papéis para menino e

meninas são determinados e encontram-se implicados nas relações de poder<sup>2</sup> e de significação<sup>3</sup>.

A pesquisadora busca questionar o fato de que meninos e meninas assumem desde pequenos certos papéis e comportamentos predeterminados, além de problematizar o papel do/a professor/a de educação infantil nesse processo, em razão de haver pouca produção acadêmica nesse sentido, especialmente sobre as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras das crianças da educação infantil. De acordo com Faria (2002), a questão de gênero é um assunto que se apresenta com uma grande lacuna na pesquisa educacional, sendo um tema ainda pouco explorado. As pesquisas que se referem ao gênero não costumam abordar as diferentes idades, principalmente aquelas que dizem respeito às crianças, à infância.

O presente estudo justifica-se, pois, no levantamento de teses e dissertações no banco de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), constatou-se um total de 152 trabalhos, sendo 76 dissertações e 76 teses, englobando os seguintes descritores: *formação de professores na educação infantil*, *gênero na educação infantil*, e *gênero nas brincadeiras infantis*. Desse total, foram selecionados 36, os quais apresentam maior relação com o tema de pesquisa escolhido para este projeto: *pedagogias de gênero nas brincadeiras infantis*. Encontra-se pouca produção nesse sentido, apresentando-se então como um assunto que pode ser mais explorado.

Percebe-se, no entanto, que houve um crescimento dos estudos de gênero nas diferentes áreas acadêmicas, o que revela um avanço nessa área. Atualmente, podem-se destacar iniciativas como a Revista Estudos Feministas, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, os Cadernos PAGU, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, e núcleos de pesquisa como o GEERGE<sup>4</sup>, da UFRGS, que aumentam suas publicações a cada ano (FINCO, 2004).

---

<sup>2</sup>Segundo Foucault, o poder é uma ação sobre ações. No poder não há dois polos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos em um mesmo jogo. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (VEIGA-NETO, 2004, p. 143).

<sup>3</sup>Práticas de significação são práticas sociais que produzem, expressam ou comunicam um significado. Para Silva (2000, p. 99), esse é um “conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados”.

<sup>4</sup>GEERGE: Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da UFRGS.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Historicizando a educação infantil**

#### *2.1.1 No mundo*

Entre os séculos XVII e XVIII, surgiu uma discreta preocupação com as crianças pequenas: passaram a serem vistas como sujeitos que precisavam de cuidados e orientações para se desenvolver. Conforme OLIVEIRA (2011), a discussão sobre escolaridade obrigatória se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento social. A criança passou então a ser notada como um sujeito de necessidades e expectativas diferenciadas daquelas dos adultos. Porém, isso se referia às crianças das camadas mais abastadas, o mesmo não acontecia em relação às crianças das camadas mais pobres.

Na Europa, com a Revolução Industrial, ocorreram mudanças significativas na organização da sociedade. A entrada da mulher no mercado de trabalho alterou a forma de organização da família no que diz respeito em cuidar e educar seus/suas filhos/as. Inicialmente as crianças acompanhavam as mães no ambiente laboral, pois estas não dispunham de um local para deixá-los/as enquanto trabalhavam. Em função do crescente processo de imigração e industrialização, surgiram no século XIX, as primeiras entidades destinadas ao atendimento de crianças pequenas. Essas instituições atendiam crianças pobres de mães trabalhadoras.

Em 1932, com a regulamentação do trabalho feminino, as empresas que empregavam mais de 30 funcionárias, ficaram obrigadas a oferecer creche aos filhos/as dessas mulheres. Kuhlmann (2001) evidencia que essas instituições não só se preocupavam com as questões de cuidado, mas também de educação, apresentando situações pedagógicas desde seu início, contrariando a ideia de que essas instituições estavam preocupadas somente com as questões assistencialistas. O objetivo do ensino era que a criança deveria perder os maus hábitos, adquirindo hábitos de obediência, sinceridade, bondade e ordem, recebendo as primeiras

noções de moral e religião e também aprender as letras, soletrar e pronunciar bem as palavras e sílabas, reconhecer a denominação correta dos objetos.

Em 1836, Fröebel fundou na Alemanha o Instituto para o Ensino Intuitivo com Fins de Auto-Instrução, centro de estudos da educação da primeira infância e de preparação de material pedagógico. Três anos depois ele inaugurou o Jardim Geral da Alemanha da Criança, conhecido como *Kindergarten* (jardim de infância), destinado exclusivamente à educação infantil e mais tarde introduzido em outros países (VEIGA, 2007). A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar. Fröebel foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas.

Na segunda metade do século XIX, as instituições destinadas à educação, compunham-se da creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. Cabe dizer que os modelos de civilização e progresso eram as referências oriundas dos conceitos europeus e norte-americanos, com as peculiaridades de cada país, de acordo com sua cultura, economia e situação social e política. Nos congressos de higiene, de direito, de assistência, de educação, da igreja católica e nas exposições internacionais pedagógicas, reuniões em que se definiam políticas e se homogeneizavam conceitos, as propostas para a infância eram tema obrigatório.

O final do século XIX e o início do século XX demarcam um período em que a infância e a educação foram encaradas como sendo uma necessidade da sociedade moderna.

### 2.1.2 No Brasil

A educação para crianças de zero a seis anos de idade no Brasil, até o século XIX era inexistente, o contexto mais aceito para o desenvolvimento infantil durante os primeiros anos de vida era o ambiente do lar.

O alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição e o significativo número de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade se

preocupassem e comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do lar (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A proteção das crianças pequenas impulsiona a criação de instituições e associações para cuidar da infância quanto à sua saúde e sobrevivência, com propostas para legislação e instituições de assistência quanto à sua educação e instrução. Mas é somente no período republicano que há referência à criação de creches no Brasil, bem como os jardins de infância e as escolas maternais começaram a surgir em grande número por todo o país neste período. Assim, a proteção da infância ganha força. São políticos, educadores, industriais, médicos, religiosos, que se preocupam em criar associações e organizar instituições para a criança pequena (KUHLMANN, 1998).

No período do regime militar, as políticas adotadas quanto à educação infantil, na esfera federal, por meio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, continuaram a passar uma ideia para a população de que a creche e mesmo a pré-escola, eram para crianças de famílias com baixa renda.

No Brasil, as instituições que cuidavam da criança pequena tinham caráter assistencialista, ou seja, praticavam uma pedagogia de submissão, para que desde cedo a criança fosse orientada para ser “bom cidadão”; para as famílias pobres que dependiam desse atendimento, as instituições eram verdadeiras “dávivas” e não eram vistas como direito do trabalhador (KUHLMANN, 2000).

Convém ressaltar que nem sempre foi assim. Ao longo de décadas, para acolher as crianças de classes menos favorecidas, foi criada a roda dos expostos ou roda dos excluídos, onde a criança abandonada era colocada num dispositivo pela mãe ou qualquer outra pessoa da família, e essa puxava uma corda que avisava que o bebê acabava de ser abandonado. Geralmente esses locais eram as casas de misericórdia. A única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, por mais de um século, foi a roda dos expostos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

De acordo com Veiga (2007), a evolução no atendimento à infância foi sendo realizado de forma lenta e gradativa. Em 1965 já havia cerca de 3.320 jardins de infância distribuídos pelo Brasil, sendo 1.535 públicos e 1.785 privados. “Em 1875 foi fundado no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância do Brasil. Seu idealizador foi

o médico e educador Joaquim de Menezes Vieira, admirador de Fröbel” (VEIGA, 2007, p. 162).

O documento que registrou formalmente a educação infantil foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual, no artigo 208, inciso IV, deixa claro que “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 – o qual garante todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. De acordo com o seu artigo 6º, “na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990).

Mas foi somente com a LDB Nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que a determinação constitucional ganhou estatuto legal. Em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, art. 29).

De acordo com a Lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Porém ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, não há currículo formal e é de responsabilidade principal dos municípios, com o apoio financeiro e técnico de esferas estadual e federal. Em abril do ano de 2013, foi determinado pela Lei 12.796, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff<sup>5</sup> e publicada no Diário Oficial da União, que a partir de 2016, as crianças deverão ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade, obrigatoriamente.

---

<sup>5</sup> Atual Presidenta do Brasil, no mandato de 2010-2014.

Em 1998, foi divulgado o Referencial Curricular para a Educação Infantil, um documento que equivale aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com o objetivo de orientar o trabalho dos profissionais das instituições de educação infantil, no sentido de assegurar um comprometimento com a integridade e o desenvolvimento da criança. Nos dias atuais, acredita-se que o papel da educação infantil, tenha superado o cunho meramente assistencialista, como era visto antigamente, passando também a desempenhar o seu papel educativo, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

De acordo com esse documento encontramos os princípios que devem contribuir para o exercício da cidadania:

- ✓ O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- ✓ O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- ✓ O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- ✓ A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- ✓ O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Parecer CNE/CEB nº20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, “as ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade” (BRASIL, 2009, p. 10).

A partir desses princípios, a educação infantil se apresenta como um espaço de convívio e respeito pelas diferenças individuais, destacando o brincar como forma de expressão.

Primeiramente é importante que se analise a infância como produto de uma cultura, em especial no que diz respeito ao direito e garantia de brincar, onde as subjetividades humanas sejam respeitadas, no que tange a compreensão da construção de feminilidades e masculinidades.



## 2.2 A infância como produto da cultura

Considerando a infância um produto da cultura, em cada época as expectativas em relação à infância mudam e correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos vigentes em determinado período. Na Idade Média (POSTMAN, 1999), as crianças não se diferenciavam dos adultos, viviam na mesma esfera social e tinham acesso aos comportamentos comuns à cultura. Não havia, portanto, um mundo diferenciado para a infância.

No século XVI, com o surgimento da imprensa e da alfabetização socializada, a infância foi se distanciando do mundo adulto, no sentido de que a idade adulta teria a “competência de leitura” e a infância a “incompetência de leitura”, surgindo então uma nova concepção de infância. “E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 1999, p. 34).

Com o passar dos séculos, a infância foi se transformando em objeto que merecia respeito e atenção diferenciada dos adultos. Assim, de acordo com o mesmo autor, para a criança, separada do mundo adulto, “passou a ser essencial na sua cultura que aprendesse a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que a cultura letrada exigia” (idem, p. 51). A partir disso, cada nação procurou compreender a infância à sua maneira, propondo o ensino da alfabetização de modos diferentes, de acordo com suas concepções e entendimentos.

Dando seguimento a essas mudanças, o vestuário infantil, as características físicas e a linguagem passaram a ser diferenciados em relação aos adultos. Conforme Ariès (1981), na escola, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente. Essa separação ocorreu também no âmbito familiar, passando a se tornar um lugar de afeição entre cônjuges e entre pais e filhos/as. O mesmo autor lamenta a invenção da infância, porque isso contribuía para reprimir os índices de energia dos jovens. Quietude, imobilidade, contemplação e precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas e passaram a ser exigidas às crianças por pais e professores/as.

Já no século XVIII, pensadores reconhecidos, como Löcke, Rousseau, Freud e Dewey, assumiram suas posturas e seus pensamentos em relação à infância, despertando curiosidade sobre a natureza da infância, que ela deveria ser valorizada por si só. Esses pensadores continuam até hoje inspirando novos/as intelectuais em suas teorias, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento científico (POSTMAN, 1999).

Com a invenção do telégrafo elétrico, em 1835, pelo Professor Samuel Morse, iniciou-se o processo de receber informações de maneira instantânea. Isso teve repercussões no mundo infantil no momento em que as crianças passaram a ter acesso a informações, as quais antes eram retidas pela escola e pela família. As invenções na área da comunicação continuaram acontecendo. Surgiram a máquina fotográfica, o telefone, o cinema, o rádio e, por fim, a televisão, tecnologia essa que acabou influenciando significativamente a cultura do povo, a cultura da infância.

O ano de 1950, conforme Postman (1999, p. 89), data o “desaparecimento da infância”. Nesse mesmo ano, “a televisão se instalara firmemente nos lares americanos, e é na televisão que registramos o advento simultâneo das revoluções elétrica e gráfica”. Com a presença desse veículo, pode-se perceber com mais clareza que a linha divisória entre infância e idade adulta vai sendo inequivocamente corroída. Essa invenção faz com que outra realidade se faça presente: todos têm acesso às informações, todos podem assisti-las, pois a televisão não requer um grau de compreensão maior e não exige conhecimentos prévios. A criança tem na tela as respostas para suas perguntas. “[...] a imagem de TV está disponível para todos, independentemente da idade” (idem, p. 93), ou seja, ela dirige tudo a todos ao mesmo tempo, não guardando “segredos” às crianças. Compartilha-se das ideias de Guizzo (2011), quando a autora fala que se pode afirmar que as infâncias vividas na contemporaneidade são distintas daquelas vividas na modernidade. Isso não significa que a infância esteja desaparecendo, como afirma Postman (1999); a(s) infância(s) está(ão) sempre se reconfigurando, de acordo com os interesses e as necessidades de cada sociedade (GUZZO, 2011, p. 56).

O documentário *Criança, a alma do negócio*<sup>6</sup> exibe com clareza as consequências da invasão da televisão nos lares da maioria das crianças deste

---

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=49UXEog2f18>. Acesso em: 26 de outubro de 2012.

mundo, em especial no Brasil, onde não há censura nem controle das propagandas que circulam nas mídias. Os apelos publicitários acabam influenciando a compra de brinquedos, objetos, roupas, sapatos, acessórios, alimentos, material escolar, entre outros itens.

De acordo com Levin (2007),

a televisão pode produzir e construir para a infância redes fixas de significação, breves na extensão e estreitas no volume. Ela é capaz de uniformizar as sensibilidades infantis. A vida social da criança está cercada pela homogênea agenda televisiva da hora. A criança não consegue se isolar dela, convive com ela e sente necessidade de olhá-la. Sem dúvida, a experiência infantil atual está permeada pela televisão (p. 34).

As crianças sentem necessidade de assistir à televisão e facilmente são influenciadas pelos seus apelos publicitários e outros recursos que acabam homogeneizando-as. Nota-se claramente o quanto isso é verídico. As crianças compram os mesmos brinquedos, usam os mesmos acessórios, consomem objetos de acordo com os personagens em evidência na mídia, etc. Os pais também são facilmente convencidos pelas crianças a comprarem mais e mais. O foco da publicidade está centrado na criança, evocando o consumismo e a competição de modo exacerbado.

As crianças brasileiras estão inseridas no mundo capitalista. O “ter” muitas vezes prevalece, ou seja, a quantidade é mais valorizada que a qualidade. Pode-se estabelecer com isso, a relação entre a criança e seus brinquedos. A quantidade de brinquedos que as crianças dispõem é muito grande e, esses brinquedos, são cada vez mais automatizados, desempenham as mais diversas funções, resultando em uma passividade da criança.

Os “brinquedos para não brincar” estão na moda e são objetos de consumo no mercado global. Eles têm seu valor em si mesmos e para si mesmos, não são compartilhados e não se brinca com eles. Atendem a uma finalidade, servindo à individualidade solitária desse momento e durando até ser suplantados por outro objeto-brinquedo mais moderno e evoluído, que então reinicia o processo (LEVIN, 2007, p. 49).

Segundo Brougère (2010), a impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela

confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” que são consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural, e é a partir delas que a criança poderá se expressar e se identificar.

Convém ressaltar que os discursos propagados pelas mídias também acabam influenciando de modo significativo a constituição de gêneros, difundindo modelos estereotipados e naturalizados de meninas e meninos, brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos. Kellner (2001) afirma que a mídia difunde a cultura vigente e fornece o material que institui as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma forma de cultura global; ou seja, a mídia procura adequar e educar os sujeitos para comportarem-se conforme as regras socioculturais que vão sendo instaladas e constituídas. Diante dessa realidade, a escola “não pode fechar os olhos para a presença” dos interesses industriais “no imaginário das crianças que a frequentam. Dessa forma, mesmo descompromissada, não se faz descontaminada”; porém, deve estar consciente de que seu papel é outro, diferente daquele desempenhado pela televisão (KETZER, 2003, p. 23).

Considerando o sujeito infantil como alguém constituído nas práticas culturais (BUJES, 2000), problematizar a constituição de gêneros na escola e nas brincadeiras infantis é algo também permeado pelas culturas, pelas mídias. Torna-se necessário, então, garantir às crianças o direito de brincar, fazendo com que esteja presente nesse ato o respeito pela subjetividade humana. Por subjetividade compreende-se a ideia de que os sujeitos são constantemente construídos e subjetivados. Isso significa dizer que a subjetividade humana vai se constituindo por uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais os seres humanos vivem e pelas relações que vão estabelecendo com outras pessoas (GUIZZO, 2011). A escola de educação infantil engendra esta subjetivação, pois atualmente, cada vez mais precocemente as crianças nela ingressam e é nela que passam a maior parte de seus dias.

### 2.3 O brincar e a cultura lúdica

Mesmo sendo o brincar considerado uma atividade “natural” da criança, isto é, algo espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado, com um fim em si mesmo, não se pode deixar de atentar aos brinquedos e às brincadeiras. Também “os brinquedos – e [...] as brincadeiras – são característicos de cada cultura e de cada momento histórico, ainda que alguns guardem um caráter de notável sobrevivência” (BUJES, 2000, p. 207). O modo como as crianças brincam, com o que e com quem elas brincam varia de acordo com o seu contexto social, cultural e histórico. Crianças de todas as idades, sejam quais forem suas origens, suas culturas, suas religiões ou seus gêneros, procuram e gostam de oportunidades de brincar imaginativa, criativa e independentemente. A brincadeira é uma parte essencial do desenvolvimento humano infantil e da interação social (DODDS, 2011).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>7</sup> (BRASIL, 1998) estabelece a brincadeira como um de seus princípios norteadores, definindo-a como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e sua capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura. Assim sendo, no ambiente escolar, a criança procura satisfazer seus desejos envolvendo-se em um mundo imaginário, no qual os seus desejos imediatos não realizáveis podem ser concretizados por meio da brincadeira.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse sentido, Dodds (2011) afirma que o desafio das escolas de educação infantil de hoje é encontrar maneiras para as crianças experimentarem e, se for necessário, aprenderem a brincar, oferecendo a liberdade para se desenvolverem.

---

<sup>7</sup>A partir desta página, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil será representado pela sigla RCN.

Brougère (2010) assegura que a televisão transformou a vida e a cultura da criança, influenciou particularmente sua cultura lúdica. A cultura lúdica é entendida por esse autor como uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais, universais e geracionais, bem como inclui um ambiente composto de objetos.

A cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas somente pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. “A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2010, p. 55).

Cada contexto social cria uma cultura a partir da qual emergem os conceitos sobre infância, sentimento de infância e, por via de consequência, sobre o brincar, o brinquedo e as suas respectivas manifestações. As crianças pequenas desenvolvem ativamente suas compreensões e os papéis de gêneros. “Ao fazer isso, elas exploram os conceitos de ‘menino’ e ‘menina’ – frequentemente examinando os extremos de cada papel dentro da sua comunidade – e isso se reflete na brincadeira” (OLUSOGA, 2011, p. 84).

Exemplo disso é a existência de eventos cotidianos e atuais que vêm ganhando visibilidade nas mídias. A Escola de Princesas<sup>8</sup> em Uberlândia/MG, propõe uma espécie de doutrinação das meninas para se portarem como princesas, na proposta de um curso de férias. Aprendem a se maquiar, a usar vestidos glamorosos, a tornarem-se femininas; ensaiam descidas em escadas, treinam etiqueta à mesa, entre outras habilidades que devem ser desenvolvidas em uma “verdadeira princesa”. Nessa escola, também os valores éticos e morais são importantes na formação de uma princesa. Na “vida real de princesa”, é importante que se cultive a generosidade e a dedicação a projetos sociais (princesas se preocupam com os pobres também!). Esse é um exemplo claro do que se espera de meninos/homens e meninas/mulheres. As meninas ficam imersas em um mundo

---

<sup>8</sup>G1 Triângulo Mineiro. Escola de princesas em Uberlândia supera expectativas de professora. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/07/escola-de-princesas-em-uberlandia-supera-expectativas-de-professora.html>. Acesso em: 03 de abril de 2013.

mágico, de fantasias irreais, de produção subjetiva de desejos e necessidades que dificilmente serão alcançados.

Contrariamente ao exemplo da Escola de Princesas, a pré-escola estadual “Egalia”<sup>9</sup> situada na Suécia, propõe a neutralidade em relação ao gênero. Nela, evita-se o uso de palavras como “ele” ou “ela”. As crianças chamam-se apenas de “amigos”, não há divisão entre meninos e meninas, nem mesmo no banheiro. O programa educacional foi cuidadosamente desenvolvido para certificar-se de que as crianças não se enquadram em “estereótipos de gênero”. Egalia oferece a “fantástica oportunidade de ser quem eles querem ser”, relata uma professora da escola.

De acordo com o RCN para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as crianças, ao adotarem outros papéis na brincadeira, agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas por ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos (BRASIL, 1998, p. 27). Esse documento enfatiza que as crianças assumem outros papéis em suas brincadeiras, assumem papéis em suas brincadeiras, os quais acabam interiorizando determinados modelos, estabelecendo relações com os modelos hegemônicos de homem e mulher que são esperados dos/as alunos/as. No entanto, o documento não menciona como a escola deveria problematizar ou até desnaturalizar os modelos hegemônicos.

Em uma cultura como a brasileira, a qual ainda apresenta marcas de sexismo e machismo, a divisão entre brinquedos/brincadeiras para meninas e meninos se constitui nas cores (rosa para o gênero feminino, azul para o masculino), nas formas (carros para meninos, bonecas para meninas), nas atitudes, entre outros aspectos. Com a ascensão da mulher no mercado de trabalho e a consequente liberação de costumes, o mercado responde produzindo automóveis para meninas (em cor-de-rosa) e bonecos para os meninos, pois somente assim lhes é permitido brincar com bonecos. Nesses exemplos, as identidades femininas e masculinas se constroem no contexto da cultura brasileira (VITÓRIA, 2003).

---

<sup>9</sup>PAVABLOG. Em pré-escola sueca não existe mais distinção entre meninos e meninas. 2011. Disponível em: <http://www.pavablog.com/2011/06/28/em-pre-escola-sueca-nao-existe-mais-distincao-entre-meninos-e-meninas/> Acesso em: 03 de abr. de 2013.

Para ilustrar tal situação, uma irreverente síntese do que está acontecendo por trás desse debate surge em um vídeo<sup>10</sup> intitulado *Menininha questionando o sexismo da indústria de brinquedos*. Em uma loja de brinquedos, a garota Riley, de quatro anos de idade, moradora do estado de Nova York, questiona por que as meninas precisam sempre brincar de princesas enquanto os meninos brincam de super-heróis. Riley argumenta que tanto meninos quanto meninas podem gostar de ambas os brinquedos: “As empresas que fazem esses [brinquedos], tentam levar as meninas a comprar coisas rosas em vez das coisas que os meninos gostam de comprar, certo?” – ela pergunta ao pai, que está atrás da câmera.

Quaresma da Silva; Mello (2008) apontam que é a partir de detalhes sutis como os brinquedos infantis, a exemplo do carrinho, da arma e da boneca, que a criança é preparada para o espaço público e privado. Nessas brincadeiras, o público é reservado ao masculino, ou seja, o carro e a arma representam a violência, o domínio, a decisão; já o privado é reservado ao feminino, associando a boneca ao trabalho de casa, ao fogão e à maternidade. A partir dessas colocações, as personalidades de homens e mulheres vão sendo atribuídas, gerando a necessidade de um ser frágil (mulher) em detrimento de um ser forte (homem). O brinquedo, portanto, é uma construção cultural, “porque ‘dirige’ atitudes e comportamentos, ou seja, representa práticas sociais, que definem valores e atitudes que se deseja instituir” (VITÓRIA, 2003, p. 39).

Propiciando a brincadeira, um espaço é criado para que a criança possa experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos, as identidades de gênero e sexuais e os diversos conhecimentos. Isso acontece durante o faz-de-conta, nos momentos em que as crianças assumem diferentes personagens. Conforme o RCN (1998),

a diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo, no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados e imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (RCN, 1998, p. 22).

<sup>10</sup> Vídeo do youtube. Menininha questionando o sexismo da indústria de brinquedos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Lpp4Zt4caZY>. Acesso em 15 de abr. 2013.



Ao brincar de faz-de-conta, a criança assume papéis e pode experimentar diferentes modos de ser; todavia, isso também depende da maneira como o/a professor/a encara os modos de ser de seus/suas alunos/as. Ele/a respeita a subjetividade das crianças? Aceita ou repudia o modo como elas representam seus personagens durante as brincadeiras? Apresenta outras possibilidades ao assumirem determinados papéis ou os reduz ao esperado? Voltar-se-á a discutir essa relação no capítulo 3.7, o qual se refere às pedagogias de gênero e a formação docente.

Considerando a construção das relações de gêneros nas brincadeiras infantis, Felipe (2008) afirma o seguinte:

Dessa forma, os brinquedos e [as] brincadeiras que proporcionamos, as atividades que empreendemos no nosso fazer pedagógico, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, as falas de ambos, os gestos, os comentários que fazemos, os olhares de repreensão ou não que lançamos a cada um deles/cada uma delas diante de seus comportamentos estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres. Portanto, discutir de que forma se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais torna-se crucial nessa formação (FELIPE, 2008, p. 06).

Cravo (2006) destacou em seu estudo, a relação existente entre o ato de brincar e a construção da identidade de gênero. A análise da pesquisa “Brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero” possibilitou a identificação de que as brincadeiras reforçam estereótipos sobre masculinidade e feminilidade, estabelecendo a reflexão sobre até que ponto é aconselhável discriminar as brincadeiras com base no sexo.

Nesse sentido, as práticas discursivas relacionadas ao brinquedo e ao brincar não são neutras e requerem maior atenção aos seus interesses e compromissos com a infância, pois operam na construção de identidades (BUJES, 2000). A partir dessa afirmação, percebe-se o papel fundamental da brincadeira no desenvolvimento das crianças, incluindo as identidades de gênero.

## 2.4 Conceituando gênero na perspectiva dos estudos culturais

O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS – *Centre for Contemporary Cultural Studies*), da Universidade de Birmingham, de origem britânica, foi fundado por Richard Hoggart. Segundo esse autor, o projeto dos Estudos Culturais<sup>11</sup> visava, de forma implícita, um adversário específico: a proverbial e elitista escola de pensamento cultural inglesa, que argumentava em favor de uma separação entre a alta cultura e a vida “real”, entre o passado histórico e o mundo contemporâneo, ou entre teoria e prática (JOHNSON et al., 2010).

Os EC vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles/as que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA et al., 2003).

Nos anos 70, sob a direção de Stuart Hall, o foco do Centro se transformava, os textos da mídia eram vistos como exemplos de como a ideologia continha as ideias dos grupos dominantes da sociedade. Para romper com essa dominação, os EC buscavam então, um modo de análise variável, flexível, crítica (COSTA, 2010).

De acordo com Hall (1996, p. 263), os EC se formaram como um projeto político de oposição, e seus movimentos “sempre foram acompanhados de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante”. Para ele, apesar do projeto dos estudos culturais se caracterizar pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista. Consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear. “Todavia, demonstra vontade em conectar-se; tem interesse em sua escolha” (idem, 2003, p. 201). Os EC têm sido vistos como uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. Nesse sentido, sua principal virtude, talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais (COSTA, 2000, p.14).

---

<sup>11</sup> A partir desta página, Estudos Culturais serão representados pela sigla EC.

O termo cultura adquiriu diferentes significados, como ressalta Costa et al (2003),

“**cultura**” transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia, elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – “**culturas**” – é adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (p. 36, grifos das autoras).

Atualmente, as pesquisas no campo dos EC apresentam-se de forma diversificada, podendo ser abordadas diferentes temáticas relacionadas com este campo de estudo, entre elas pode-se destacar: práticas escolas e pedagógicas, discussões acerca de outras instâncias culturais como a televisão, rádio, propagandas, filmes, jornais, revistas, brinquedos etc.

Essas instâncias culturais são também conhecidas como Pedagogias Culturais, entendidas como todos os artefatos onde o conhecimento e a aprendizagem são produzidos/as (GIROUX; McLAREN, 1995).

Sendo assim, os brinquedos e as brincadeiras também são considerados/as artefatos culturais, pois produzem significados que dão sentido e estabelecem posições e identidades no mundo social. Com isso, a proposta desta pesquisa é problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras e no cotidiano escolar infantil.

Situando a temática “gênero” em épocas passadas, o educador Friedrich Fröbel, no século XIX, propôs uma educação diferenciada em função do gênero. Utilizava as ideias de essência, instinto e natureza para reafirmar as diferenças entre meninos e meninas (FELIPE, 2000). Além disso, defendia que as meninas deveriam ser dóceis, recatadas e criadas principalmente para desenvolver atividades voltadas à família e ao lar. Aos meninos, ao contrário, eram dados incentivos para ocuparem “lugares de maior prestígio e visibilidade social” (FELIPE, 2000, p. 117). Portanto, a feminilidade estava atrelada às questões relacionadas ao espaço privado e a masculinidade, para o espaço público, voltando-se para a coragem, competição, e ao trabalho fora de casa.

Para compreender a perspectiva de gênero, elegeu-se como base teórica os/as autores/as pós-estruturalistas dos EC e de Gênero, os quais buscam romper com alguns paradigmas enraizados culturalmente, oportunizando reflexões e um olhar para esses processos.

Segundo Felipe (1995) o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar comportamentos de homens e mulheres, empreendendo dessa forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Esse determinismo, por muitos séculos, serviu para justificar as desigualdades entre os sexos, a partir de suas características físicas.

Para a perspectiva dos EC, é importante discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos. A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos (FELIPE, 1998).

Além disso, nessa perspectiva, admite-se que meninos e meninas, estão inseridos/as nas instâncias sociais e que,

[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

Concorda-se com a ideia de gênero ser abordado como construções sócio-históricas produzidas sobre as características biológicas (LOURO, 2000), produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem, distinguem e separam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003). É importante reconhecer que os gêneros se fazem sempre com as marcas de cada cultura e contexto social.

Meyer (2003, p. 25) enfatiza que ao se refletir sobre gênero, deve-se “pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais”. Portanto, é um

conceito que busca enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando o determinismo biológico, presente em algumas teorizações anteriores.

Beauvoir (1980), na sua célebre frase: “Nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres”, deixa claro que as práticas sociais e culturais são responsáveis por produzirem indivíduos como mulheres e como homens de determinados tipos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Scott (1989) se refere ao gênero, dizendo que este é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando as justificativas biológicas, “como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior” (idem, p. 06). Portanto, gênero é uma forma de indicar as “construções sociais”, as quais se referem à criação das ideias sobre os papéis esperados aos homens e às mulheres. Para ela, é preciso desagregar o caráter da oposição binária: masculino – feminino. Geralmente se concebe homem e mulher como polos opostos, que se relacionam de maneira que um se sobrepõe ao outro, um é dominador e o outro submisso, determinando um lugar fixo para cada gênero.

Com grande ousadia, a filósofa estadunidense Judith Butler traz a biologia para o campo social, tornando-se um dos principais nomes da atualidade nos estudos de gênero. Para Butler (2003), em nossa sociedade, estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Em nossa sociedade, ainda reitera a ideia de que a criança que está na barriga da mãe; se tiver pênis, é um menino, o qual será condicionado a sentir atração por meninas. Para dar um fim a essa lógica que tende à reprodução, ela destaca a necessidade de subverter a ordem compulsória, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo<sup>12</sup>. Assim, “o gênero não deve ser meramente concebido como uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, [...], “tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2003, p. 25).

---

<sup>12</sup>Ensaio de Gênero. Disponível em: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/05/01/o-conceito-de-genero-por-judith-butler-a-questao-da-performatividade/>.

Butler (2005) nomeia a repetição constante de determinados atos, como atos performativos, pois “a essência ou a identidade que pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (idem, p. 21). As performances de gênero e sexualidade são reguladas por normas que estabelecem como homens e mulheres devem agir. Aqueles/as que rompem com a heterossexualidade, são classificados como “*abjetos*”<sup>13</sup>, ou seja, são os corpos desprezados, sem importância. Ao mesmo tempo, são importantes para que se estabeleçam as fronteiras para aqueles/as que materializam a norma.

Assim, acompanhando o pensamento desta autora, gênero não é nem um conjunto de significados culturais inscritos num corpo nem a interpretação cultural de um corpo sexuado e também *ser homem* ou *ser mulher* não constituem uma essência interior da “pessoa”, mas um conjunto de normas instituídas, mantidas e repetidas sobre o corpo que geram essa aparência de substância e torna a pessoa culturalmente viável (ou inviável)<sup>14</sup>.

Atualmente a categoria “gênero” tem sofrido significativas transformações, assumindo um caráter mais dinâmico. Inicialmente era caracterizada como uma variável binária arbitrária, que separava de forma rígida os binarismos. É considerada mais relacional e contextual, procurando compreender a formação de masculinidades e feminilidades dos sujeitos nas suas relações – uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias (LOURO, 1997).

A proposta desta pesquisa, a qual se propõe a problematizar as pedagogias de gênero no cotidiano das escolas infantis, em especial, nos momentos das brincadeiras livres, salienta-se que a biologia dos corpos não é negada nos princípios dos EC, porém é problematizada no que diz respeito às suas representações que se apóiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais (LOURO, 1997). Para tanto, “busco lançar novos olhares, ver através de outros ângulos, as problemáticas colocadas: a escola, lugar de construção de saber, não consegue ser dissociado do

<sup>13</sup> Conceito bastante difundido por Judith Butler. <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/05/23/os-corpos-abjetos-os-excluidos-e-aqueles-que-nao-devem-existir/>. Acesso em 11 de fev. de 2013.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/02/18/o-sujeito-e-a-construcao-de-genero-existe-um-eunos-antes-um-eunos-depois-um-eunos-que-constroi/>. Acesso em 11 de fev. de 2013.

poder e dos jogos de verdade” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 18), tornando válidos determinados saberes, sejam da ciência ou das instituições de controle.

## **2.5 Aproximações entre gênero e os discursos<sup>15</sup> na educação infantil**

Para contemplar essa temática, Ribeiro e Soares (2007, p. 27) destacam que as estereotipias de gênero são instituídas nos discursos: “meninos são fortes, jogam bola, usam roupa azul. Meninas são carinhosas, brincam de casinha, de boneca, usam roupa rosa, por exemplo”.

Esses discursos sobre o comportamento, jogos e brinquedos preferidos, cores, habilidades, maneiras de ser, são realmente diferenciados de acordo com cada sexo? Existem brinquedos/brincadeiras mais adequadas para meninas e meninos? Brinquedos certos ou errados para cada sexo? A escola infantil ensina a criança a se comportar como menino ou menina? De que maneira as crianças reagem à isso? (VIANNA; FINCO, 2009).

Discursos são muito poderosos, pois produzem ou criam uma “realidade”. Pode-se ver como os discursos dominantes são poderosos ao perceber que podem inibir o exame e a exploração de discursos alternativos, pois determinam o que é visto como “verdadeiro” ou “a coisa certa a fazer”.

Moreno (1999), se preocupou em questionar se alunos e alunas recebem a mesma educação, se os ensinamentos transmitidos estão dizendo a mesma coisa às meninas e aos meninos nas escolas. Esta autora destaca o sexismo da linguagem escolar, que também colabora para o desequilíbrio da balança da equidade linguística, no momento em que faz uso de uma forma comum para referir-se a indivíduos do mesmo sexo. “A menina pequena vê, então, dissipar-se no espelho da linguagem a imagem recém-adquirida de sua identidade sexolinguística, que deve disfarçar sob alguns nomes, os quais não lhe dizem respeito” (idem, p. 37). A escola, então, reforçará até a exaustão a idéia de que o idioma não lhe pertence,

---

<sup>15</sup>Discurso para Foucault (1997) “são práticas que formam sistematicamente os objetos de quem falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse - mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (p. 56).

pois acaba usando “os meninos” para se referir aos meninos e as meninas ao mesmo tempo: “os meninos que terminaram podem ir para o recreio”, por exemplo.

Todos nós sabemos muito bem aquilo que reprimimos e o que incitamos e a quem isso se dirige, “as palavras que escondem ideias implícitas atuam como estimulantes ou repressoras de uma eficácia muito superior à dos discursos claramente formulados” (MORENO, 1999, p. 34).

Os discursos dominantes do mundo atual atravessam as escolas, as famílias, as religiões, etc. Por isso, a escola não pode ser considerada como responsável por eles, mas poderá se responsabilizar em questioná-los, em ensinar a buscar os porquês de cada coisa, apresentando outras possibilidades, novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo. O cotidiano das crianças é permeado por efeitos de poder. As crianças chegam à escola carregando tudo isso, como se fosse uma bagagem, por isso, muitas vezes, problematizar discursos instituídos se torna tão difícil.

Foucault (1979) reflete sobre a relação que se estabelece entre discurso e poder:

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? [...] estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 1979, p. 179-180).

Cada sociedade, portanto, acolhe e faz funcionar determinados discursos como verdadeiros ou falsos, de acordo com seus interesses políticos. De acordo com Browne (2010), as ideias de Foucault sobre a relação entre poder e discurso são bem interessantes, ele argumenta que os discursos dominantes (aqueles que têm efeito significativo como moldador de práticas específicas) são poderosos, pois, ao identificar o que é “certo”, estes influenciam a prática – nenhum/a profissional quer fazer aquilo que, de modo geral, é visto como “errado”. Portanto, as visões discordantes, são silenciadas e Foucault, nos convida a imaginar o inimaginável.

Pensar sobre esses discursos no âmbito da educação infantil, é pensar que eles dominam e acabam instituindo “verdades” sobre como um menino, uma menina



deve se comportar, que habilidades deve ter, que roupas deve usar, com que brinquedos deve brincar e quais brincadeiras pode ou não brincar. A escola, em especial, a educação infantil, contribui para a fixação de estereótipos nas crianças ou se preocupa em discutir essas questões com as crianças e entre os/as professores/as? A escola pode estar afirmando certos discursos, como que elas preferem brincar com bonecas e eles os carrinhos? Que só menino joga bola ou que somente menina faz balé? (VIANNA; FINCO, 2009).

Uma pesquisa realizada por Guizzo (2005), investigou de que forma as crianças de uma escola pública de educação infantil da grande Porto Alegre, entendem as questões de gênero presentes no cotidiano escolar, bem como explorou situações de falas emergidas no âmbito escolar, nas propagandas televisivas e os modos como professores/as, pais e mães lidam com tais questões, contribuindo para a constituição de masculinidades e feminilidades ainda na infância. Essa pesquisa constatou que os discursos que circulam na escola e em outros ambientes, acabam por criar significados e constituir representações que atribuem sentido àquilo que chama-se de realidade. Portanto, a identidade heterossexual passa a ser vista como a única realidade possível, no que diz respeito à sexualidade. Importante destacar que tais discursos articulam-se no âmbito escolar em meio a relações de poder.

Louro (1997; 2000) afirma que a escola delimita espaços, fixando o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Seus estudos constatarem que as instituições escolares e suas práticas ensinam certas concepções, condutas, de acordo com o sexo, as quais são aprendidas e interiorizadas, como uma certa naturalidade. “Tal “naturalidade” tão fortemente construída, talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (LOURO, 1997, p. 60).

Tais concepções permitem olhar para as formas de controle do corpo (infantil), buscando seu disciplinamento ou governo, de acordo com o sexo dos indivíduos, para que não fujam da regra.

## **2.6 Poder e governo dos corpos infantis: produção de identidades de gênero e sexuais**

Entendendo o corpo como uma construção cultural, sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, grupos sociais, etc., a escola tem funcionado como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, produzir o corpo “tal como ele deve ser”. De acordo com Louro (2000, p. 60), o corpo, paradoxalmente, também se tornou “central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas”. A educação dos corpos acompanhou (e ainda acompanha) historicamente, o disciplinamento das mentes das crianças nas instituições escolares. Esses espaços estão permeados de estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem dos corpos dos indivíduos, tanto de estudantes como de educadores/as.

Segundo Foucault (2009):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (p. 133-134).

O corpo, portanto, é alvo das práticas disciplinares nas escolas. Há uma busca constante pelo disciplinamento e governo dos corpos, em especial, quando esses transgridem os padrões esperados culturalmente. Isso ocorre por meio de mecanismos repressivos ou por discursos que impõem às crianças uma imagem negativa de si mesmas, criando expectativas pré-estabelecidas para meninos e meninas (VIANNA; FINCO, 2009).

Foucault (1979, p. 292) afirma que desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade, que “são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal”.

O corpo infantil é controlado e influenciado por ações que muitas vezes não são percebidas. As características masculinas e femininas culturalmente

determinadas, são impostas para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de cada sexo. A escola também acaba disciplinando e normalizando os corpos infantis, criando expectativas pré-estabelecidas para meninos e meninas. Sejam quais forem as possibilidades dos corpos, estas serão atravessadas pela ferramenta analítica que Foucault (1979) chamou de dispositivo da sexualidade, entendendo-o como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Para ele, “o dispositivo é a rede que se pode manter entre esses elementos” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Apesar da busca constante pela manutenção da representação hegemônica, tanto masculina quanto feminina, ocorrem os atravessamentos das fronteiras estabelecidas, os quais são vistos como comportamentos que necessitam de alguma interferência, ou que são anormais. “Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade” (FELIPE, 2000, p. 123).

No campo da educação infantil, essa última autora afirma que muitos professores tomam para si a responsabilidade da vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos. Caso esses se interessem por bonecas, brincam de casinha, se fantasiam de personagens femininos, são logo vistos como um problema a ser resolvido, pois sua masculinidade estaria em jogo. Por outro lado, as meninas que demonstram comportamento ativo, ou uma grande capacidade de questionar e de se rebelar, são também motivo de incômodo, uma vez que dessa forma, rompem com o modelo de submissão, passividade e meiguice, no qual foram geralmente educadas. Esses comportamentos, portanto, são vistos como pertencentes a uma “essência” feminina ou masculina, para justificar a desigualdade entre ambos. Porém, o conceito de gênero, veio justamente se contrapor à ideia de essência, tentando mostrar que o jeito de ser homem ou mulher, os comportamentos esperados para ambos, são fruto de uma construção histórica e social. Portanto, o que nos parece tão natural hoje, é resultado de um forte investimento da sociedade (FELIPE, 2001).

Isso nos remete ao *panopticon* de Jeremy Bentham, citado por Foucault (1979). O olhar panóptico, que é invisível, tem como objetivo vigiar, cuidar, disciplinar o homem. Permite ver tudo permanentemente sem ser visto.

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório (FOUCAULT, 1979, p. 218).

Dando especial atenção às brincadeiras infantis, a escola, com o seu olhar, procura vigiar e normalizar os corpos, de acordo com o sexo da criança? Será que os/as educadores/as permitem que os meninos brinquem de boneca, dançam? Ou será que as próprias crianças se vigiam, negando-se em atravessar as fronteiras estabelecidas para meninos e meninas? É permitido às meninas jogarem futebol, brincarem de carrinho, se vestirem de super-heróis? E o olhar panóptico? De que forma os/as educadores/as lidam com essas situações? Abordam essas questões com as crianças? Como os/as educadores/as procedem em relação aos “olhares” dos familiares das crianças sobre brincadeiras oportunizadas na escola, visto que há pais e mães que não aceitam que o filho brinque de boneca ou que a filha jogue futebol? A partir do olhar panóptico, as crianças acabam internalizando a disciplina, a qual se exerce por meio de redes invisíveis e acabam ganhando aparência de naturalidade.

Louro (1997) também estabelece algumas indagações nesse sentido, para que sejamos capazes de um olhar mais aberto, dispostos a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero. “É “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos em grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo?”. A autora também questiona as situações apostas ao esperado: “quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento?” (LOURO, 1997, p. 63-64).

Ao tratar da questão da governamentalidade, pode-se citar um grupo denominado por *experts*<sup>16</sup>, que “com seus regimes particulares de verdade, têm afetado nossas relações com as crianças [...], constituindo outros modos de vê-las” (BUJES, 2002, p. 81). Esse grupo se responsabiliza por “definir e determinar quais condutas podem e devem ser governadas, circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e prescrevem os melhores meios para torná-la governável” (SILVA, 1995, p. 191).

A leitura de Foucault, por estudiosos/as das relações de gênero nos últimos anos, teve como resultado, novos debates e trouxe contribuições sobre as relações de poder presentes neste processo. Nas escolas de educação infantil, e em outros níveis de ensino também, as relações de poder estão presentes o tempo todo. Para Foucault (2009; 1979), o poder não é entendido como uma ação direta e imediata sobre os outros, mas sobre as ações dos outros.

O poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter [...] (FOUCAULT, 2009, p. 29).

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede (FOUCAULT, 1979, p. 183).

O poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, estabelece os comportamentos “certos”, aqueles que devem ser seguidos. “Homens e mulheres não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura”, mas “também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir [...]. Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41).

O conceito foucautiano de poder é útil para compreendermos o conjunto de práticas e saberes produzido para o controle de homens e mulheres, entre estes, os que definem lugares sociais diferenciados para os gêneros. Isso fica claro na normalização de condutas de meninos e meninas (FRANÇA; CALSA, 2011, p.112).

---

<sup>16</sup> Refere-se aos profissionais que se dedicam a compreender os seres humanos, como: psicólogos, pedagogos, psiquiatras, médicos, etc.

Partindo dessa constatação, problematizar a ideia de binarismos fixos nas relações de gênero, a normalização da conduta de meninos e meninas, o lugar de cada um na escola, se fazem necessárias. Essas preocupações do adulto sobre as crianças, está relacionada com a dificuldade de diferenciar a identidade de gênero da identidade sexual. De acordo com Louro (1997), essas identidades não são a mesma coisa, apesar de estarem inter-relacionadas. Elas se confundem na linguagem e nas práticas dos indivíduos, tornando difícil pensá-las de forma distinta. No entanto, apresentam diferenças, descritas a seguir.

### *2.6.1 Identidades de gênero e sexuais*

Segundo Louro (1997), a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos. Já a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experienciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos(as), com parceiros/as do mesmo sexo ou não, entre outras.

Meyer (2003), estabelece que sexualidade é um conceito que se confunde frequentemente com gênero e, embora eles estejam estreitamente ligados, cada um deles guarda suas especificidades e inscreve os sujeitos em sistemas de diferenciação diversos. Enquanto que gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo. A autora quer dizer, nesta perspectiva teórica, que os desejos corporais e os focos dos desejos são produzidos e legitimados pela cultura e não são decorrências naturais da “posse” de um determinado aparelho genital ou do funcionamento de determinados hormônios (MEYER, 2003, p. 26).

Os/as educadores/as, ainda desempenham o papel de “vigilantes” da sexualidade dos/as educandos/as nas escolas, controlando e procurando normalizar as condutas dos meninos e meninas. É importante considerar que essas temáticas são pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e cursos de formação

de professores/as, dificultando assim, o posicionamento da escola, que não é neutra nesse processo: “ela participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil” (FINCO, 2003, p. 99).

Além da ideia de perceber o gênero como fazendo parte do sujeito, constituindo-o, de acordo com Louro (1997), há outros atravessamentos que constituem a identidade do sujeito, como a etnia, a classe social, a nacionalidade, a raça, a religião, concebendo-se assim como incompleta. A escola “fabrica” sujeitos, pois também produz identidades de gênero, de classe, étnicas. Professores/as, psicólogos/as infantis e demais profissionais devem estar atentos/as para os diferentes objetos culturais, entre eles as brincadeiras realizadas nas escolas e os brinquedos oferecidos, para perceberem as concepções de gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, inseridos nessas brincadeiras e brinquedos.

Ultrapassar as atribuições biológicas de gênero, é perceber como nossa sociedade naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como imutáveis. Essa maneira de ver é muitas vezes difundida pelas ciências biológicas e pelas instituições sociais, entre elas a família e a escola, que acabam tornando invisível o processo de construção de identidades. Essas instituições reforçam certas habilidades para cada sexo, a fim de corresponder um modo singular de masculinidade e feminilidade (VIANNA; FINCO, 2009).

Em abril de 2013, o programa Fantástico<sup>17</sup> da TV GLOBO, abordou a história de uma criança transexual, que vive nos Estados Unidos e está encontrando problemas em frequentar a escola, bem como foi proibida de usar o banheiro feminino, por ser biologicamente um menino. Ela se veste e afirma que é uma menina. De acordo com a psiquiatra Carmita Abdo, “a criança não está fazendo algo errado, ela se sente com uma identidade que precisa ser respeitada” (2013). Uma pesquisa da Universidade da Califórnia calcula que 3 (três) em cada 1000 crianças possam ter problemas de identidade de gênero.

---

<sup>17</sup>G1. GLOBO. Criança transexual é proibida de usar o banheiro feminino em escola nos EUA. Disponível em: [https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&scient=psyab&q=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&oq=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&gs\\_l=hp.3...7904.16728.1.17033.22.20.2.0.0.343.3957.2-8j5.13.0...0.0...1c.1.8.psy-ab.Z3s5zIHmVW0&pbx=1&bav=on.2.or.r.qf.&bvm=bv.44990110,bs.1,d.eWU&fp=ae43d787ca3e0d6&biw=1366&bih=643](https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&scient=psyab&q=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&oq=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&gs_l=hp.3...7904.16728.1.17033.22.20.2.0.0.343.3957.2-8j5.13.0...0.0...1c.1.8.psy-ab.Z3s5zIHmVW0&pbx=1&bav=on.2.or.r.qf.&bvm=bv.44990110,bs.1,d.eWU&fp=ae43d787ca3e0d6&biw=1366&bih=643). Acesso em: 08 de abr. de 2013.

Relacionando os EC com as identidades de gênero, pode-se dizer que muitas transformações estão ocorrendo nas relações globais. Segundo Hall (1997), as novas forças e relações postas em movimento por esse processo estão tornando menos nítidos, muitos dos padrões e das tradições do passado. A cultura é, portanto, dinâmica e imprevisível. Hall (1997, p. 16) se refere a essa enorme expansão, na segunda metade do século XX, de tudo o que está associado à cultura, enfatizando o “seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social”.

Para os autores e autoras que defendem os EC, a intensão é compreender que o gênero é constituinte da cultura das identidades dos sujeitos. Esses sujeitos são vistos como tendo identidades plurais, flexíveis, ou seja, que se transformam, que não são permanentes e, que podem até se apresentar como contraditórias. Hall (1997), ao tratar das identidades, afirma que:

[...] o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p.13).

As identidades de gênero e as sexuais são passíveis de transformações, assim sendo, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (LOURO, 1997). A multiplicidade de identidades permite que a criança adote diversas posições e papéis nos vários contextos sociais em que se encontra.

Butler (2003) questiona o processo humanizador da pessoa, no que diz respeito a sua identidade. O que é a identidade? É possível ter qualquer tipo de identidade? A identidade é construída pela própria pessoa? Aparentemente, a palavra “identidade” denota para as pessoas aquilo que elas são como pessoas, um grupo de significados que a caracterizam. A identidade da pessoa deve ser definida para que esta possa ser aceita, possa ser considerada como humana, pois, caso contrário, certas práticas identitárias que um *eu* pretende adotar são consideravelmente discriminadas ou proibidas.



Os estudos de gênero problematizam o gênero e a sexualidade, com o intuito de romper com a visão binária (dois sexos, dois gêneros) e biologista, ou seja, quem nasce mulher terá, necessariamente, desejos sexuais por homens e se adequará às expectativas do gênero feminino. A problematização desses conceitos busca questionar as classificações sociais que padronizam gênero, sexualidade e corpo, compreendendo que existem identidades que não se enquadram aos padrões tradicionais dominantes. Assim, nem todas as mudanças de gênero indicam, necessariamente, mudanças no plano da sexualidade dos indivíduos e vice-versa (FRANÇA; CALSA, 2011, p. 207).

As identidades sexuais e de gênero vão se transformando ao longo da vida dos indivíduos. Percebe-se que tanto quanto a escola, os próprios alunos vigiam-se e denunciam os que fogem das identidades esperadas. De acordo com Eizirik e Comerlato (2004, p. 20), “os próprios alunos produzem as relações de autoritarismo: na concepção da ordem, de certo e errado, no compromisso dos líderes em exercer o controle sobre seus colegas, de vigiá-los e encaminhar as denúncias”.

Quando um menino brinca de boneca ou se veste de noiva, ele poderá ser denunciado e zombado pelos demais colegas (tanto meninos como meninas) como pelos/as professores/as. É visto como alguém que está fora da normalidade, exigindo-lhe então, que se enquadre nos padrões de masculinidade. Porém, a criança, mesmo sendo vigiada, borra essas fronteiras. Exemplificando, Vianna e Finco (2009) relatam o caso de um menino que transgredir as fronteiras de gênero, relatado por uma professora:

Tenho um caso de um menino que quer vestir vestido de noiva. A primeira vez ele chegou para mim e disse: “Coloca em mim este vestido de noiva?” Eu falei: “Nossa, esse vestido de noiva?” Ele me disse: É, é! “Então eu coloquei, não falei nada. Ele ficou rodando para lá e para cá com aquele vestido todo rendado, ficou um tempão com o vestido gostando muito. Já numa segunda vez eu falei: “Pega uma outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!” “[...] É muito difícil ele ir lá e pegar uma coisa que seja de menino, ele se atrai pelas fantasias de menina”. Quando chega à brinquedoteca ele vai logo para as fantasias. Chegou um dia que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta. Quer dizer que ele tinha a ideia que ali de noiva ele ia se casar com o Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Julia, ainda tudo bem, né? Mas não, ele dizia que ia se casar com o Pedro, ele era a noiva mesmo no caso. [...] Uma menina um dia passou e disse “Ih, tia, olha!” “Ela riu e já foi andando brincar com outra coisa” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 276-277).

O fato de que meninos e meninas assumem certos papéis e comportamentos pré-determinados desde pequenos, nada mais são que “estratégias relacionadas às práticas do Estado, implicados em sistemas de regulação, associados à noção moderna, científica de formação do cidadão racional” (BUJES, 1998, p. 18). Isso produz efeitos marcantes nos corpos dos sujeitos.

Ao falar dos brinquedos, das brincadeiras, esses/as se configuram como elementos significativos da vida social das crianças, oferecendo oportunidades para verem-se e verem os outros como sujeitos do mundo e, nesse processo, as identidades vão se constituindo. Porém, elas se encontram emergidas em discursos que buscam regular, normalizar certos comportamentos para meninos e meninas. As crianças podem ter suas “identidades forjadas nos discursos e práticas que constituem o mundo social e cultural [...]”. Estas, “operam politicamente para regular subjetividades e relações sociais, articulando formas particulares de diferenças” (BUJES, 2000, p. 225-226).

Torna-se imprescindível que esta temática permeie a formação docente, visto sua importância na busca por uma educação de mais qualidade e que respeite as escolhas individuais dos seres humanos.

## **2.7 Gênero e a formação docente**

Com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, o Ministério da Educação cumpriu o compromisso institucional de sua organização, intitulado “O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. O resultado desse estimulante processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade (CONAE, 2010). Na *versão preliminar* das orientações para os fóruns nacional, estaduais e municipais de educação do ano de 2012, encontramos as possíveis ações de iniciativa dos estados e do Distrito Federal no item 6.1.7<sup>18</sup>, que corresponde “quanto ao gênero e à diversidade sexual”, o qual se faz relevante para uma educação de qualidade. No

---

<sup>18</sup> Item 6.1.7, dividido em subitens que tratam das questões de gênero e sexualidade.

subitem 6.1.7.1, consta a necessidade de “incluir na política de formação e valorização dos profissionais da educação as questões relativas a gênero, diversidade sexual e direitos humanos” (FNE<sup>19</sup>, 2012, p. 50).

Recente pesquisa realizada na cidade de Canoas/RS constatou que os/as professores/as de educação infantil revelam poucos conhecimentos sobre a construção de gênero na infância (QUARESMA DA SILVA et al., 2012), comprovando a necessidade de investir na formação de professores/as, no que se refere às questões de gênero, contribuindo para re-olharmos essa temática a partir da escola.

É possível encontrar uma vasta produção científica sobre a educação infantil, abordando fundamentalmente a caracterização e estimulação do desenvolvimento cognitivo-afetivo e motor de meninos e meninas. Contudo, poucas são as investigações sobre a construção das identidades de gênero e sexuais na infância. *“Las necesidades formativas de los/as docentes aparecen evidenciadas en varias investigaciones que revelan dificultades y resistencias para trabajar estos temas”*<sup>20</sup> (QUARESMA DA SILVA et al., 2012, p. 3).

Vê-se a necessidade de incluir debates que abordem as questões de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia, tomando-os como tema transversal, favorecendo uma educação que possa compreender a subjetividade e diversidade humana, em suas múltiplas faces.

Muitas vezes, os/as educadores/as infantis buscam definir nos corpos de meninos e meninas, as diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, algumas vezes, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas cotidianas desse nível de ensino. O fato de determinar que meninas brinquem com as bonecas, auxiliem na limpeza da sala, e aos meninos, os carrinhos, as tarefas de carregar materiais de um lugar para o outro, por exemplo, já demonstra o que se espera para cada sexo (LOURO, 2007).

O/a profissional da educação infantil, precisa criar o hábito de refletir criticamente sobre os discursos dominantes que influenciam e modelam o trabalho

---

<sup>19</sup> FNE - Fórum Nacional De Educação.

<sup>20</sup> Tradução: “As necessidades de formação dos/as docentes aparecem evidenciadas em várias pesquisas que revelam dificuldades e resistências para trabalhar estes temas” (Tradução minha).

com as crianças pequenas, e se dispor a considerar discursos alternativos. “Portanto, discutir de que forma se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais, torna-se crucial nessa formação”, como nos diz Felipe (2008, p. 06).

Quando acontecem as transgressões dos padrões socialmente aceitos, a escola, os/as docentes e as próprias crianças, estão preparados/as para lidar com essas situações? Ou costumam ridicularizar e julgar os/as transgressores/as como anormais, que necessitam de algum acompanhamento dos *experts* das áreas psi?

Autores como Finco (2004; 2010), Pacheco (2004), Carvalhar (2009) e Freire (2010), afirmam que esses preconceitos continuam sendo como verdades intocáveis, como se fossem regras inflexíveis. Porém, as crianças transgressoras experimentam, inventam, criam, nos mostrando que mesmo sendo limitadas em suas iniciativas, conseguem encontrar maneiras de burlar a barreira estabelecida culturalmente e socialmente.

Dentro da perspectiva dos EC, cabe aos/as docentes perceberem que também são produtores/as culturais, abordando de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes (COSTA, 2010).

O/a profissional da área da educação, deve se perguntar quais os estilos de feminilidade e masculinidade está permitindo que as crianças explorem e refletir sobre as consequências de posicionar meninos e meninas de maneiras diferentes. Na prática, isso significa que tanto meninas quanto meninos, precisam ter oportunidades de serem carinhosos/as, sensíveis, aventureiros/as, ousados/as, dispostos/as a correr riscos ou expressar seus sentimentos de diversas maneiras. Portanto, a escola deve “ser um ambiente onde os meninos e as meninas passam por uma experiência de estudo e discussão desses temas, e de vivência num contexto onde a equidade de gênero é a regra” (SEFFNER, 2008, p.18).

De acordo com Louro (1997, p. 63),

são as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de desconfiança. A tarefa mais urgente, talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, é preciso aceitar que naturalmente a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Também não estaremos

aceitando e incentivando que os meninos sejam bagunceiros e as meninas quietinhas? Como educadores infantis, precisamos aceitar que meninos se dedicam a brincadeiras mais agitadas e são mais curiosos do que as meninas? E quando nos deparamos com o inverso dessa situação, onde meninos preferem brincadeiras mais calmas e meninas preferem jogar futebol, devemos pensar como algo preocupante, desviante, anormal?

Partindo desses pressupostos, a formação de professores/as deve estar cada vez mais engajada em oferecer reflexões que auxiliem esses/as profissionais a perceberem as novas demandas da sociedade atual, possibilitando novos olhares, novas perspectivas frente aos/as educandos/as que chegam nas escolas nos dias de hoje. Cabe também à eles/as, diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninos e meninas (FELIPE, 2001).

Para tanto, Barreto (1998) acredita que a formação de professores/as é um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Além da formação continuada, é importante que o/a profissional busque a capacitação em serviço e atualização constante, para que possa estar atento/a às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo.

Entre os documentos oficiais que auxiliam o trabalho do/a professor/a de educação infantil e na qualidade de ensino, destacam-se os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), consta que a ação educacional é sempre passível de transformações e que o desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político. Isso requer que o/a professor/a reconsidere valores e descubra novas possibilidades de usufruir da cultura e da participação social. “A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento [...]. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre” (idem, p. 63).

O RCN para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 17-20), ressalta que por volta dos cinco e seis anos, a questão de gênero ocupa um lugar central na formação da identidade da criança, e que ocorre uma separação espontânea de meninos e meninas. Essa afirmação, não leva em conta as questões culturais,

sociais e históricas que vêm sendo aqui discutidas e estudadas, evidenciando a naturalização dos comportamentos de acordo com o sexo. Esse material denota que, neste momento, não existe uma preocupação em tornar discutíveis as questões que dizem respeito à presença de estereótipos, identidade sexual e gênero, problematizações que seriam pertinentes no campo educacional (FELIPE, 1995).

Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2006), salientam que:

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. [...] Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006. p. 23).

Diante desse panorama, percebe-se a necessidade de incluir a temática gênero e suas interfaces na formação de professores/as. Autores como Giroux (1999), Tardif (2002) e Sacristán (1995) também contribuem com suas reflexões sobre o trabalho docente e o respeito à diversidade humana.

Giroux (1999) estabelece uma relação entre os EC e o campo da educação, no sentido de que os/as docentes devem ser encarados/as como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio de uma capacitação para o pensar e agir criticamente. O autor desenvolve que,

a proposição de que os estudos culturais proporcionam a oportunidade de educadores e outros trabalhadores culturais repensarem e transformarem o modo como as escolas, os professores e os alunos se definem como sujeitos políticos capazes de exibir sensibilidades críticas, [...] e formas de solidariedade enraizadas em um forte compromisso com a liberdade e a democracia (GIROUX, 1999, p. 191).

No que se refere ao currículo e diversidade cultural, Sacristán (1995) torna reflexiva a busca por um currículo multicultural, ou seja, a capacidade da educação em acolher a diversidade. Para ele, discutir a diversidade em geral é fundamental na cultura escolar, pois caso contrário, “não poderá, em seus conteúdos e práticas,

levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural” (idem, p. 82).

Para Tardif (2002), os saberes profissionais dos/as professores/as são adquiridos a partir de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a sua história de vida quanto a sua carreira. Por conseguinte, deve-se levar em conta que a prática docente abarcará aquilo que o/a professor/a acumulou em termos de experiência de vida pessoal e profissional. Isso irá se refletir em sua maneira de lidar com a diversidade de gêneros na escola. Campos (2010) conclui, em seu trabalho de pesquisa, que os/as professores/as vivenciam concepções de gênero e sexualidade diversificadas e que isso se revela na prática cotidiana na escola. Os/as professores/as atentos/as e interessados/as em contribuir com experiências de maior respeito em relação à constituição de cada sujeito devem proporcionar vivências em torno de uma educação que respeite a diversidade humana desde seu princípio.

### 3 TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE GÊNERO, BRINCAR E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UMA DÉCADA (2002/2011)

Neste capítulo, apresenta-se uma visão panorâmica da produção das teses e das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no espaço temporal que compreende o período entre 2002 e 2011, catalogadas na Capes<sup>21</sup>. Todas as produções focalizam aspectos relacionados às questões de gênero.

#### 3.1 Teses e dissertações disponíveis no Banco de dados da Capes

Para mapear as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação do contexto nacional, utilizou-se como fonte de consulta o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: *gênero na educação infantil*, *brincadeiras infantis e gênero* e *formação de professores/as da educação infantil*. Escolheu-se este último descritor, com o intuito de localizar o maior número de trabalhos no que diz respeito à formação de professores/as da educação infantil, no sentido de selecionar aqueles que se referiam ao gênero.

O processo de categorização dos trabalhos aconteceu da seguinte forma: procedeu-se uma leitura flutuante (Bardin, 2006) dos resumos<sup>22</sup>, traçando os focos das produções; e a categorização realizada passou por um processo de seleção, onde foram computadas as teses e dissertações que correspondiam ao tema em questão.

Na primeira etapa foi possível constatar que a maioria dos trabalhos identificados no conjunto de dissertações e teses não tinha relação direta com a problemática investigativa do estudo ora proposto. Assim, dividiu-se o conjunto de trabalhos em três grupos, procurando fazer um refinamento na categorização. O

<sup>21</sup>Banco de teses e dissertações CAPES. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Pesquisa realizada no mês de Setembro de 2012.

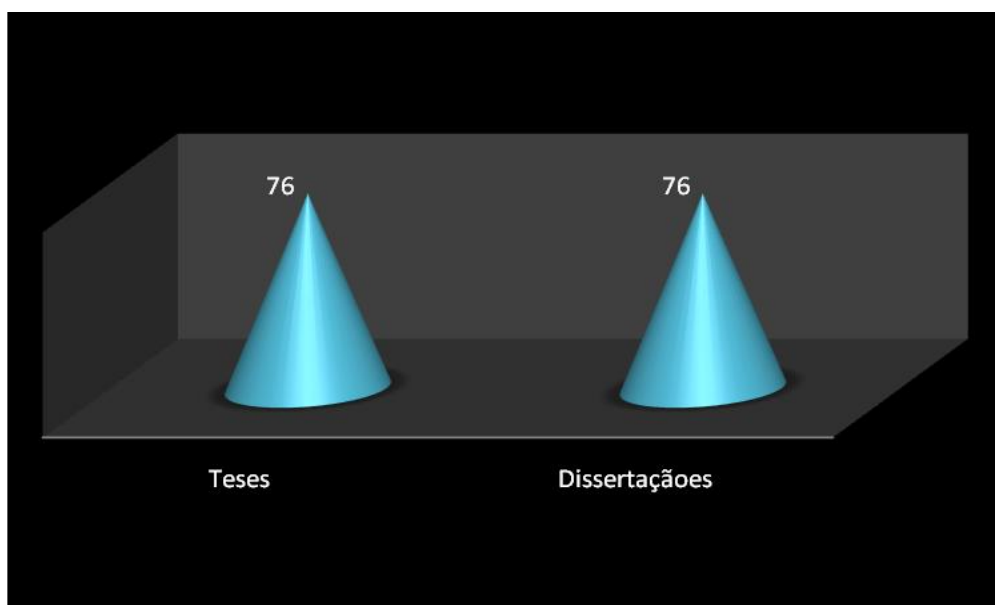
<sup>22</sup>Os resumos foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, através da pesquisa individual de cada um dos descritores.



primeiro grupo (gênero na educação infantil) é composto pelos trabalhos que versam sobre gênero e temáticas correlatas na educação infantil. O segundo (brincadeiras infantis e gênero), composto por teses e dissertações que possuem relação direta com a problemática investigada: gênero nas brincadeiras infantis. E o terceiro grupo (formação de professores da educação infantil), onde foram selecionados os trabalhos que estabeleciam alguma relação com a proposta deste projeto, que é problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras e no cotidiano escolar infantil.

Através dos descritores, foram identificados 152 trabalhos, constatando um total de 76 dissertações e 76 teses, conforme ilustra o gráfico 01 a seguir.

Gráfico 01 – Caracterização das dissertações e teses selecionadas para o estudo

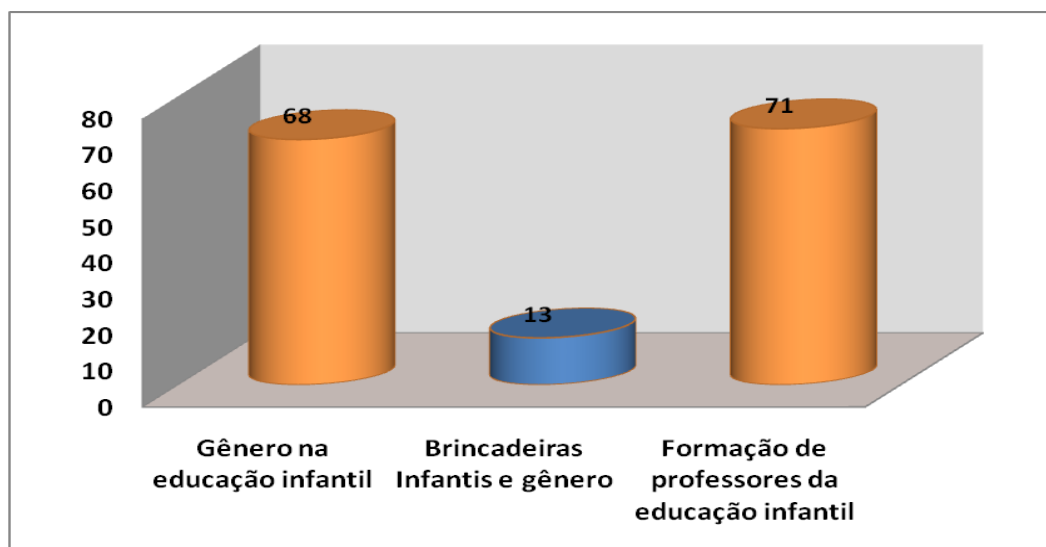


Fonte: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses da CAPES.

Deste total de teses e dissertações, 68 versam sobre o gênero na educação infantil, 13 sobre as brincadeiras infantis e gênero e 71 sobre formação de professores da educação infantil. Desses 71, nem todos estão diretamente ligados à temática investigada, porém apresentam alguma relação direta ou indireta no que diz respeito à formação dos/as professores/as da educação infantil e as questões de

gênero. Pode-se observar a diferença entre descritores ao transpor os números para um gráfico.

Gráfico 02 – Caracterização das dissertações e teses sobre Gênero na Educação Infantil, Brincadeiras Infantis e Gênero e Formação de Professores da Educação Infantil



Fonte: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses da CAPES.

Através da ilustração do Gráfico 02, vê-se claramente a baixa produção sobre a temática proposta neste projeto, analisando as pedagogias de gênero nas brincadeiras infantis. No que diz respeito à formação de professores da educação infantil, encontra-se uma vasta produção, porém, a maioria desses trabalhos, não estabelece a relação entre “formação de professores, brincadeiras infantis e gênero”, denotando a necessidade de investimentos em pesquisas educacionais nessa temática.

Os resumos dessas dissertações e teses foram analisados e classificados de acordo com as principais áreas do conhecimento (seguindo o padrão do CNPq), como pode ser visto no Quadro 01.

Quadro 01 – Levantamento da produção por área do conhecimento

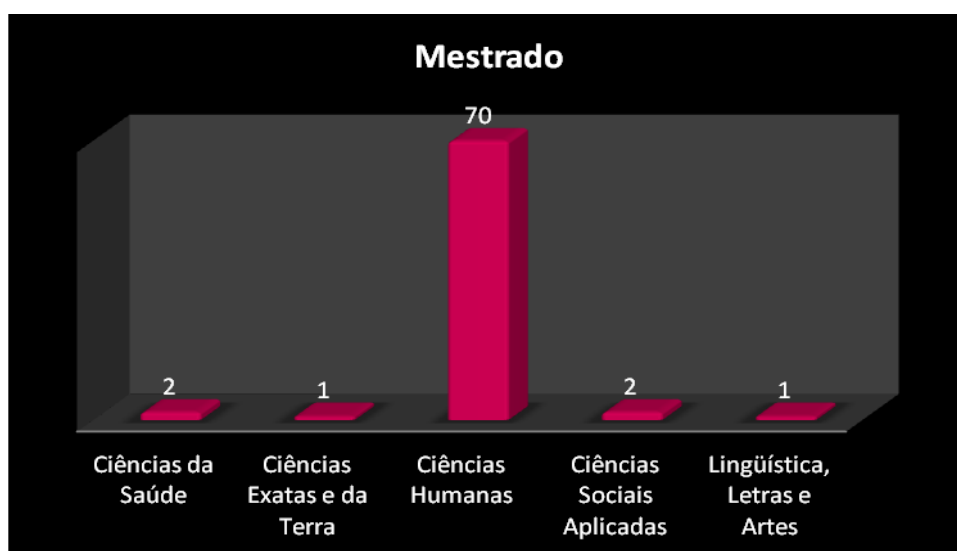
ÁREAS DO CONHECIMENTO	MESTRADO	DOUTORADO
<b>Ciências da Saúde</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Ciências Humanas</b>	<b>70</b>	<b>67</b>
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Com esse levantamento, constatou-se que há uma grande concentração de trabalhos na área das Ciências Humanas, visto que essa área procura englobar as questões do ser humano e suas particularidades. Em segundo lugar, encontra-se a área das Ciências da Saúde e em terceiro lugar a área da Linguística, Letras e Artes.

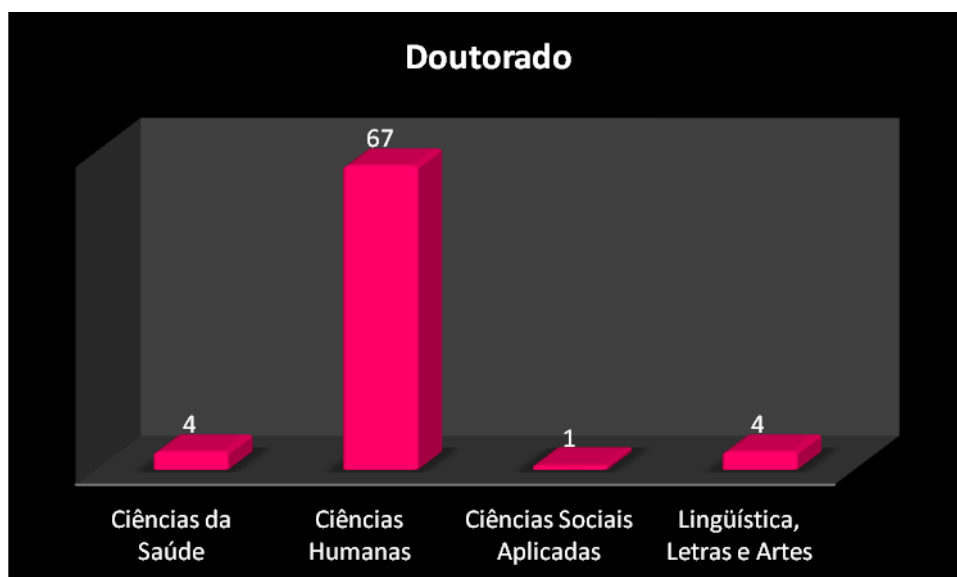
Ao transpor os dados do Quadro 01 para os gráficos comparativos (Gráficos 03 e 04), é possível visualizar de uma forma mais clara a produção de cada área. Pode-se também concluir que o número de doutores e de mestres não difere muito, tendo praticamente o mesmo número de produções em nível de mestrado e de doutorado.

Gráfico 03 – Comparação das pesquisas entre o nível e a área do conhecimento



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Gráfico 04 – Comparação das pesquisas entre o nível e a área do conhecimento

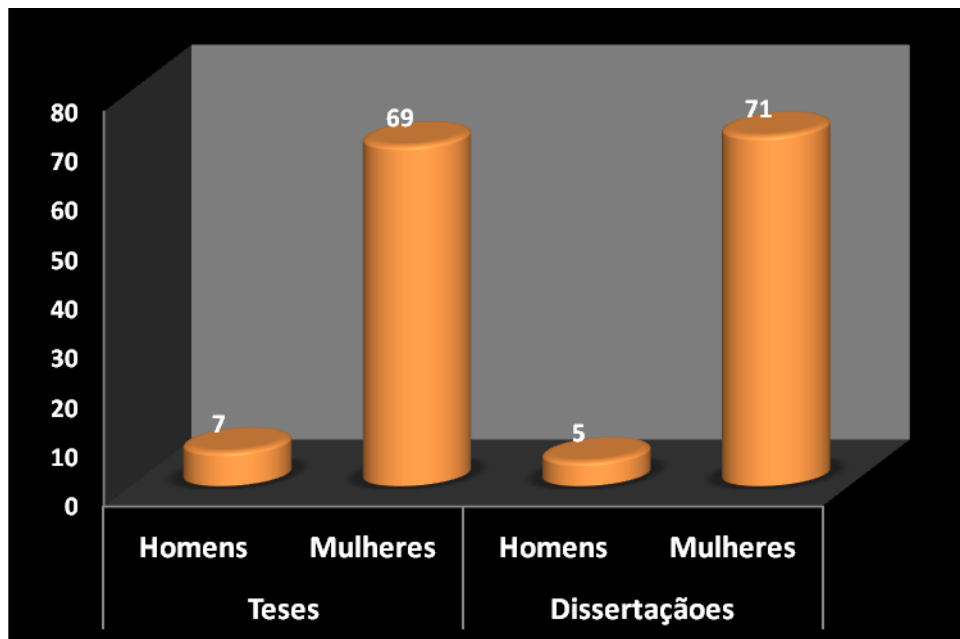


Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

No gráfico a seguir realizou-se o levantamento das dissertações e teses analisadas por gênero. O levantamento permitiu verificar que o número de mulheres envolvidas com pesquisa é extremamente superior a dos homens. Esse fato pode

ter relação com o senso comum de que ser professor/a é uma profissão feminina, ainda mais se tratando de educação infantil, de crianças pequenas.

Gráfico 05 – Levantamento da produção por gênero



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

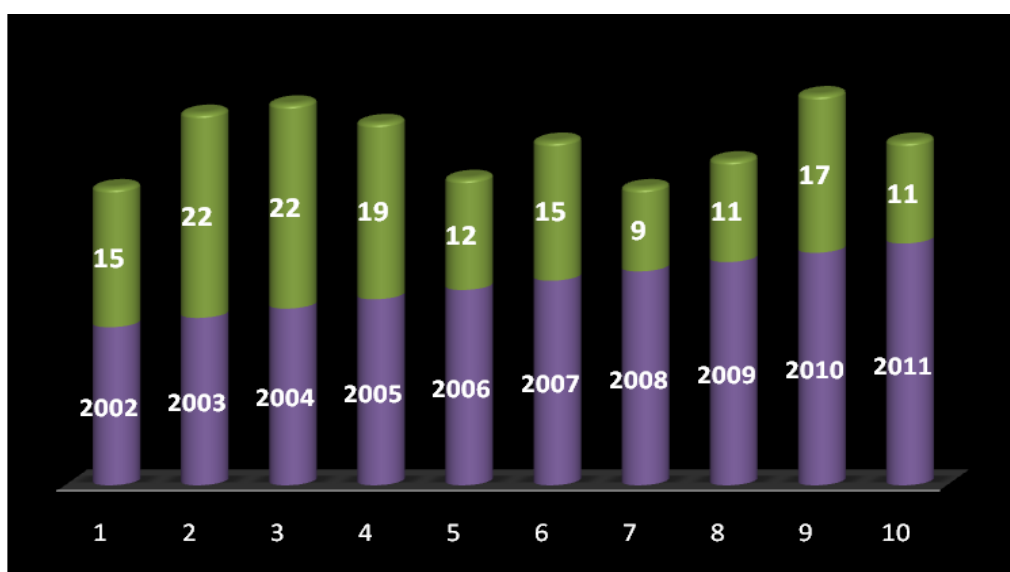
A seguir fez-se um levantamento das teses e dissertações defendidas por ano e a quantidade de defesa por ano.

Quadro 02 – Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas

ANO DE DEFESA	QUANTIDADE
2002	15
2003	22
2004	22
2005	19
2006	12
2007	15
2008	09
2009	10
2010	17
2011	11
<b>Total</b>	<b>152</b>

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2002 a 2011.

Gráfico 06 – Quantidade de dissertações e teses defendidas por ano



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2002 a 2011.

Ao analisar o Gráfico 06, dissertações e teses defendidas por ano, observou-se que em 2003, 2004 e 2005 existia uma preocupação maior em relação à problemática em discussão, voltando a se tornar relevante em 2010.

A seguir, apresentou-se o levantamento das instituições, se públicas ou privadas, e os Estados onde foram defendidas essas dissertações e teses:

Quadro 03 – Levantamento das instituições e Estados onde foram defendidas as dissertações e teses em estudo

UNIVERSIDADES	PÚBLICA E PRIVADA	ESTADO	QUANTIDADE
1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública	Rio Grande do Sul	14
2. Universidade Estadual de São Paulo	Pública	São Paulo	35
3. Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública	Rio de Janeiro	11
4. Universidade Católica de São Paulo	Particular	São Paulo	09
5. Universidade Federal do Ceará	Pública	Ceará	08
6. Universidade Federal da Bahia	Pública	Bahia	08
7. Universidade Federal de Santa Catarina	Pública	Santa Catarina	09
8. Universidade Federal de Minas Gerais	Pública	Minas Gerais	07
9. Universidade Federal de Brasília	Pública	Brasília	06
10. Universidade Federal de São Paulo	Pública	São Paulo	08
11. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pública	Natal	05
12. Universidade Federal de	Pública	Pernambuco	03

<b>Pernambuco</b>			
<b>13. Universidade Federal do Pará</b>	Pública	Pará	03
<b>14. Universidade Metodista de Piracicaba</b>	Particular	São Paulo	03
<b>15. Universidade Católica do Rio de Janeiro</b>	Particular	Rio de Janeiro	03
<b>16. Universidade Católica Minas Gerais</b>	Particular	Minas Gerais	02
<b>17. Universidade Tuiuti do Paraná</b>	Particular	Paraná	02
<b>18. Universidade Federal do Espírito Santo</b>	Pública	Espírito Santo	05
<b>19. Universidade Federal do Amazonas</b>	Pública	Amazonas	02
<b>20. Universidade Federal do Paraíba</b>	Pública	Paraíba	02
<b>21. Universidade Católica de Minas Gerais</b>	Particular	Minas Gerais	02
<b>22. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</b>	Particular	Rio Grande do Sul	01
<b>23. Universidade Federal do Piauí</b>	Pública	Piauí	01
<b>24. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</b>	Pública	Mato Grosso do Sul	01
<b>25. Universidade Católica de Goiás</b>	Particular	Goiás	01

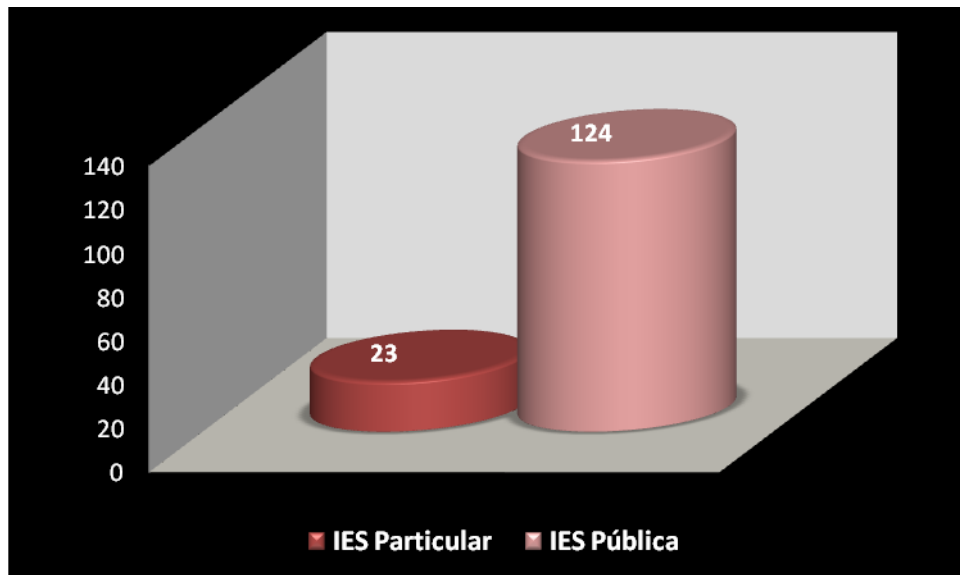
Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Quanto ao local de defesa das dissertações e teses arroladas nesse estudo, as mesmas foram defendidas em 25 universidades brasileiras. As universidades situadas no estado de São Paulo se mostraram como grande pólo de produção



sobre o tema em questão. A grande maioria dos estudos foi desenvolvida por acadêmicos de Universidades Públicas, conforme aponta o gráfico 07.

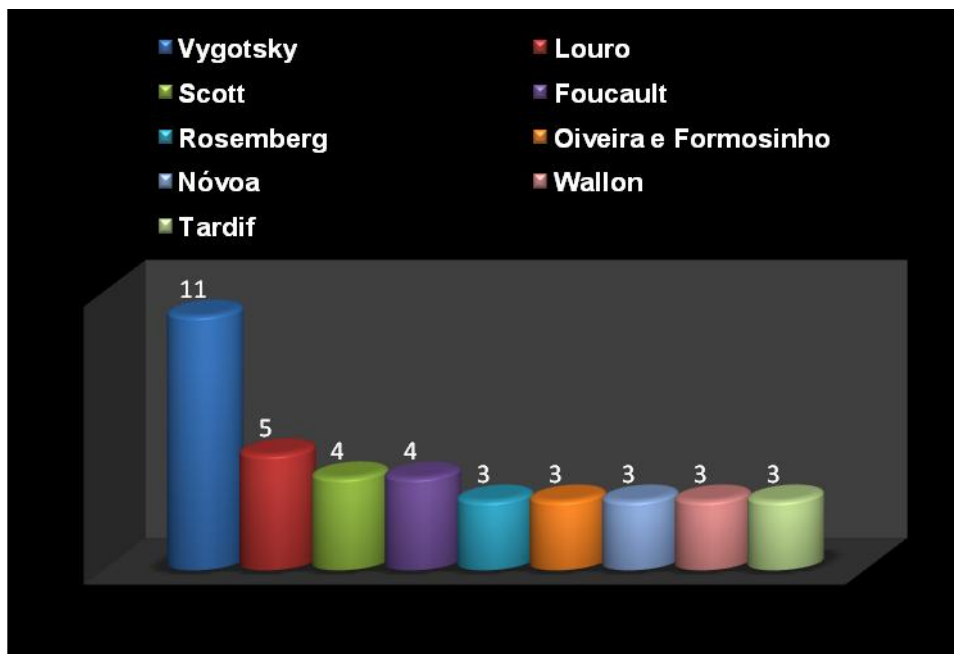
Gráfico 07 – Levantamento das Instituições Públicas e Particulares



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

A seguir, relacionamos os/as autores/as mais citados/as nas dissertações e teses analisadas. É importante salientar que em vários resumos os/as autores/as não foram mencionados/as, e em outros, apareceu a perspectiva do referencial teórico, tais como: perspectiva feminista, estudos de gênero, estudos culturais, perspectiva pós-estruturalista de análise, sem citar os/as autores/as. Dos 152 resumos analisados, somente em 30 foi possível encontrar os/as autores/as referenciados/as. No gráfico a seguir pode-se verificar este levantamento.

Gráfico 08 – Autores/as citados/as nas dissertações e teses

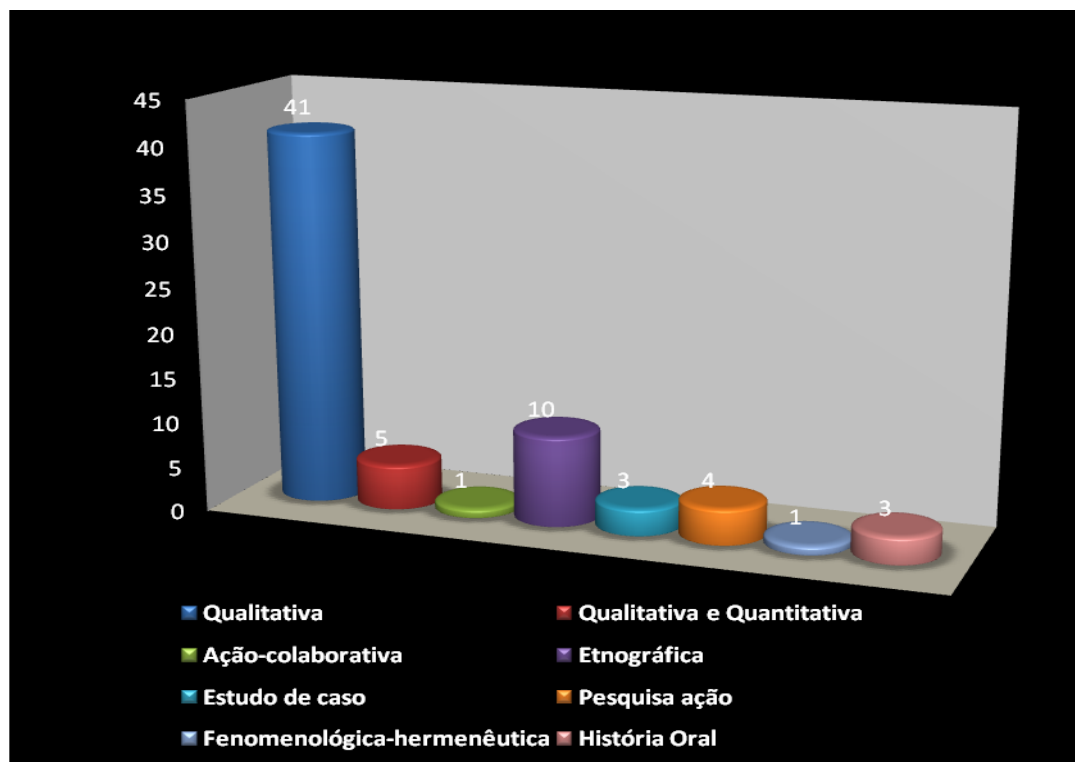


Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Verificou-se que o autor mais usado foi Vygotsky, encontrado em 11 resumos. Esse teórico defende a teoria histórico-cultural, percebendo a brincadeira como uma atividade crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A brincadeira combina oportunidades para a atividade conjunta, para a interação social entre participantes, para o uso da língua e outros símbolos e para se engajar na criação e resolução de problemas. Louro foi encontrada em 5 resumos, abrangendo as perspectivas de gênero, assim como Scott e Foucault, que foram encontrados/as em 4 resumos. Os/as demais autores/as tratam da formação docente, enfatizando que aqueles estudos se dedicaram em abordar a temática com os/as educadores/as infantis.

No que se refere à metodologia de pesquisa exploradas nas dissertações e teses, observou-se que dos 152 trabalhos, somente em 68 resumos ficou explícita a metodologia utilizada. Desse total, 41 foram desenvolvidas através de uma abordagem qualitativa, havendo também outros métodos de investigação conforme ilustra o gráfico 09.

Gráfico 09 – Levantamento da metodologia utilizada para desenvolver as dissertações e teses analisadas



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Nesse último gráfico, identificou-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas é de cunho qualitativo, demonstrando que a temática “gênero” requer a análise de aspectos subjetivos, abrindo espaços para diferentes interpretações. O/a pesquisador/a expõe seus entendimentos a partir dos dados obtidos na pesquisa realizada com os sujeitos envolvidos.

### 3.2 Dissertações e teses relacionadas às pedagogias de gênero, brincadeiras infantis e formação de professores

Do conjunto total de 152 teses e dissertações encontradas neste período, 35 apresentaram como foco de pesquisa a temática gênero e educação infantil. A análise qualitativa destas produções foi realizada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), a partir das seguintes categorias: brincadeiras/brinquedos e

representações de gênero, formação de professores, identidades de gênero, currículo na educação infantil e transgressões.

Na dissertação “Relações de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da atividade lúdica” (CASTRO, 2006), a autora fez uma análise, partindo do jogo simbólico, com o objetivo de perceber como o processo de constituição das identidades de gênero ocorria. A fundamentação teórica esteve baseada na teoria piagetiana e na teoria do psicodrama, onde foram estabelecidas as relações com esses referenciais teóricos. A análise foi feita a partir dos *brinquedos usados por meninos e meninas*, os papéis representados pelas crianças e os modelos familiares. Os resultados apontaram que estão ocorrendo mudanças nos padrões de divisão sexual do trabalho, nas relações de gênero, no casamento e na família.

Já a dissertação intitulada “O cravo e a rosa: identidades generificadas na educação infantil” (APPELT, 2007), apresentou como foco as *representações de gênero: ser menino e ser menina*. O estudo teve como público alvo crianças de 4 e 5 anos e professoras da educação infantil. A partir das atividades observadas, que envolveram músicas, brincadeiras e literatura, foi constatado que as crianças organizam tempo, rituais, posturas e jeitos de ser menino ou menina, de acordo com a realidade do seu meio social. O meio social é permeado por diferentes instituições, que através de seus discursos e práticas sociais, constituem as identidades masculinas e femininas. Isso vem de encontro com o presente projeto de pesquisa, evidenciando a necessidade de o/a educador/a se permitir refletir sobre os comportamentos pré-determinados para meninos e meninas que ainda estão presentes em nossa cultura.

Quanto à *formação dos professores*, a pesquisa de Koerich (2007), contemplou o tema sexualidade e gênero nos cursos de Pedagogia, tendo como título da sua dissertação: “História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em cursos de Pedagogia”. A pesquisa procurou analisar se essas temáticas são discutidas no campo da educação, se fazem parte da grade curricular dos cursos de Pedagogia. Os/as entrevistados/as, que foram os/as coordenadores/as e acadêmicos/as dos cursos de duas universidades públicas de Florianópolis, disseram que esse é um assunto de extrema relevância, porém, são unânimes em tecer críticas em relação à sua formação inicial. Seja na não visualização da

sexualidade e de gênero na sala de aula, na falta de estudos e debates aprofundados, ou mesmo na presença fragmentada, limitada em uma disciplina. A autora chegou ao final de seu trabalho com a perspectiva de que essa temática deveria ser abordada ao longo de todo o processo de formação de professores, não se limitando apenas a uma disciplina, assim desestabilizando definições, preconceitos, verdades e promovendo o encontro do/a educador/a com sua própria sexualidade, na dimensão mais ampla possível.

Confirmando essa necessidade, os trabalhos de Intra (2007) e Picollo (2008) abordam a necessidade da formação de professores/as no que diz respeito às questões de gênero na educação infantil, evidenciando a grande importância do papel mediador do/a professor/a nas interações entre as crianças, proporcionando à elas maior riqueza de possibilidades de vivenciar novos papéis e de questionar e refletir sobre os valores cristalizados e rígidos quando se refere à masculinidade e feminilidade na sociedade. Englobam também a necessidade dos/as educadores/as repensarem práticas que reforçam estereótipias, possibilitando assim, melhores e diferentes vivências de modos de ser para as crianças, indo ao encontro de relações sociais mais fraternas e solidárias. Campos (2010) aborda em seu trabalho, como professores/as de Educação Infantil (cinco educadores/as) vivenciaram/construíram concepções de gênero e sexualidade. Relataram nas entrevistas semi-estruturadas que foram educados/as num ambiente em que o silêncio, as dúvidas, os medos, os constrangimentos, a vergonha, permeavam suas vidas no que diz respeito ao gênero e sexualidade. Isso pode influenciar a prática cotidiana, pois muitas vezes o sujeito acaba reproduzindo o que aprendeu com os/as outros/as.

Na dissertação intitulada “Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil” (Paz, 2008), foi constatado que na escola de educação infantil predominam situações em que as crianças são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade, baseados em comportamentos adequados e padronizados para cada sexo, apontando também as lacunas na formação de professores/as em relação ao gênero. Biscaro (2009), ao tratar da construção de *identidades de gênero*, também confirma que a educação infantil reproduz as desigualdades entre os gêneros, bem como os processos de discriminação. Nas atividades diárias, nas brincadeiras, nos jogos, é reforçada a educação sexista. Isso

reitera a necessidade de refletir-se sobre as práticas na educação infantil, bem como a necessidade de uma melhor formação docente no que diz respeito às questões de gênero. A tese de doutorado de Guizzo (2011), “Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero” mostra que meninos e meninas se preocupam com suas aparências, que são influenciados pela intensa presença de representações e imagens, colaborando na constituição de suas identidades. Conforme a autora, identidades são forjadas e constituídas continuamente dentro de determinadas culturas, pela disputa constante de poder.

Os resultados da tese de doutorado de Trinidad (2011), intitulada “Identificação ético-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil” mostraram que há outros atravessamentos que constituem as identidades de gênero. O estudo comprovou que crianças de pouca idade já empregam categorias étnico-raciais, desejando ter características de pessoas brancas, bem como os papéis sociais masculinos e femininos também foram devidamente apropriados e reproduzidos no cotidiano infantil.

A pesquisa “Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos” (CARVALHAR, 2009), teve como objetivo analisar o *currículo da Educação Infantil* na produção de identidades generificadas. Foi constatado que no currículo estudado aparecem técnicas de poder disciplinar para o controle da infância, porém, é cada vez mais perceptível a transgressão dessa infância contemporânea às normas impostas pela escola. Percebe-se os escapes, as resistências e negociações que as crianças criam/constroem, com o intuito de vivenciar novos modos de ser e agir em relação aos gêneros.

A dissertação intitulada “Abordagens de gênero e sexualidade na educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula” (Jesus, 2010) analisou como estão refletidas, no cotidiano escolar, as orientações contidas no Referencial Curricular para Educação Infantil no tocante a abordagem das questões de gênero e sexualidade. Como resultado, fortes tendências à reprodução das assimetrias presentes nas relações de gênero e em relação à

sexualidade, há um ocultamento desse tema no universo infantil e, quando ele surge, são apresentadas práticas heteronormativas como as únicas viáveis.

Finco (2004, 2010), Pacheco (2009), apontam que é nas brincadeiras livres da educação infantil onde mais acontecem as *transgressões*, ou seja, as crianças encontram espaços e possibilidades para vivenciarem marcas de gênero que não necessariamente correspondem aos limites impostos pela cultura e executados pelos adultos. Já para Freire (2010), são diversos os espaços da escola em que ocorrem as transgressões, e é nesses espaços que se estabelecem as relações de gênero e de poder nos modos como se organizam e negociam os conflitos, resistindo a algumas normas e lugares destinados aos meninos e às meninas.

Através das problematizações feitas, justifica-se a necessidade de que as pesquisas com essa temática continuem sendo desenvolvidas, com o intuito de colaborar com a formação de professores/as no que diz respeito às questões de gênero, favorecendo uma educação que respeite a subjetividade humana.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A palavra ciência, do latim *scientia*, significa “conhecimento”. Considerando-se um tipo específico de conhecimento – o científico –, que pode ser considerado uma das expressões mais complexas da atividade humana, verifica-se que a ciência hoje é responsável por parte das alterações que ocorrem na sociedade (MOROZ; GIANFALDONI, 2002). Segundo essas mesmas autoras, o conhecimento não é fruto de uma atividade isolada do ser humano; pelo contrário, apresenta caráter coletivo. “O homem vive em sociedade, e é a partir dessa vida que as ideias são criadas” (idem, p. 09).

A ciência é indispensável para o desenvolvimento do mundo e hoje tem como objetivo provar e validar suas descobertas em relação a todos os demais modos de conhecimento. Morin (1990) afirma que a ciência é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios) e enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora e triunfante.

Apesar de toda a construção do conhecimento proveniente da ciência, sabe-se que ela está enfrentando um processo de desafios e que precisa melhorar em muitos aspectos. Santos (1996) afirma que as ciências sociais têm um longo caminho a percorrer no sentido de se compatibilizarem com os critérios de cientificidade das ciências naturais. Os obstáculos são enormes, mas não insuperáveis. Em consonância com o mesmo autor, “as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis, porque os seres humanos modificam seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire” (idem, p. 20).

A ciência social apresenta-se sempre como uma ciência subjetiva, que estuda o ser humano, as suas experiências de vida, a sua bagagem cultural, os seus saberes. Morin (1990, p. 30) compactua com essa ideia, pois, para esse autor, o conhecimento científico encontra-se de maneira renovada desde o começo do século XX, apresentando um caráter aberto, permitindo a contestação de suas próprias estruturas de pensamento, a reflexão, a discussão, a incorporação por todos/as, cada um/a no seu saber, na sua experiência, na sua vida.



A ciência social produz conhecimento intersubjetivo e não objetivo, como é o caso das ciências naturais. Tanto Morin (1990) como Santos (1996) propõem que a diferença entre essas ciências deixa de ter utilidade e sentido; consequentemente deve-se estabelecer uma relação entre elas, buscando a interdisciplinaridade para alcançar um resultado mais aproximado do real.

Atualmente, ainda nos encontramos submetidos ao “feitiço do método”, expressão utilizada por Najmanovich (2003). Ela nos instiga justamente a tentar desconstruir o feitiço metodológico, ao qual estamos submetidos por questões históricas da ciência, e propõe que vivamos o nosso percurso, rompendo com aquilo a que estamos habituados. Apresenta, então, “a possibilidade de reescrever a história, depurar o passado, exorcizar a complexidade e inventar uma estrada onde haja somente uma pegada difusa ou uma rede de trilhas entrecruzadas” (idem, p. 31).

O feitiço do método faz pensar na renúncia de um método que nos conduza a uma verdade, que nos traga garantias absolutas. Esse exercício de se despir como pesquisadores/as não é tarefa fácil; contrariamente, é complexa, pois sugere a navegação em incertezas, em erros que fazem parte do processo de pesquisa.

Para Silva (2001), um/a bom/boa pesquisador/a precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade, para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência.

Pesquisar é filosofia, no sentido de apreciar a sabedoria, levando a indagações e questionamentos, envolvendo a capacidade de criação, de elaboração, unindo teoria e prática e proporcionando o aprender a aprender e o diálogo com a realidade (TEZANI, 2004).

Esta pesquisa propõe-se a problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis, ou seja, investigar de que maneira os/as professores/as de educação infantil percebem e lidam com as questões de gênero nas brincadeiras infantis durante suas práticas no cotidiano escolar nas Escolas Municipais de Educação Infantil de um município da Serra Gaúcha.

O município escolhido para esta pesquisa está situado na Serra Gaúcha, no estado do Rio Grande do Sul. É uma típica cidade de colonização e influência italiana. Seus modos e costumes podem ser observados diariamente na maneira como sua população vive.

Por volta do ano de 1875, o local começou a ser povoado por imigrantes provenientes do norte da Itália, principalmente da região do Vêneto. Com o objetivo de desenvolver a região, através de um acordo entre o Governo Imperial Brasileiro e Italiano, muitos imigrantes desembarcaram no Brasil, desbravando a região da Serra Gaúcha, a qual apresentava clima semelhante ao europeu, propício ao cultivo da uva.

É um município que preserva os costumes e tradições, apesar de toda a imigração de famílias de outros municípios e estados do Brasil que chegam diariamente nesta cidade, em busca de uma vida mais digna e da oportunidade de trabalho.

A rede municipal de Ensino deste município conta atualmente com 15 escolas de Educação Infantil, público alvo deste estudo e frequentam a Educação Infantil, mil e seiscentos alunos.

O presente estudo desenvolvido no município descrito acima, apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, a partir da qual foram realizadas observações com apontamentos no Diário de Campo nas escolas investigadas. Também aplicou-se a técnica do Grupo Focal em 12 (doze) professoras destas mesmas escolas, sendo estes os instrumentos de produção de dados.

A pesquisa proposta passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNILASALLE<sup>23</sup> – cujo objetivo é garantir o caráter ético das pesquisas a serem desenvolvidas, contribuindo para a sua consolidação e realização com cuidado, presteza e racionalidade. As participantes da pesquisa (professoras) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, conforme ANEXO A), que envolveu os esclarecimentos quanto à pesquisa sugerida. Também participaram da pesquisa as crianças – alunos e alunas das professoras

---

<sup>23</sup>CEP - Comitê de Ética em Pesquisa do UNILASALLE. Disponível em: <http://unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=1215>. Acesso em: 02 de nov.de 2012.

participantes –, cujos pais ou responsáveis também receberam o TCLE, autorizando a sua participação no estudo.

#### 4.1 Etnografia

De acordo com as idéias de Moreira e Caleffe (2006), a etnografia tem como característica focar o comportamento social no cenário, confiando em dados qualitativos, em que as observações e interpretações são feitas no contexto da totalidade das interações humanas. Neste sentido, a etnografia busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto, a sua cultura, utilizando-se de técnicas voltadas para a descrição densa do contexto estudado (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

Desta forma, a etnografia, busca a inserção no contexto natural para acessar as experiências, os comportamentos, as interações, para assim compreender a dinâmica do grupo estudado. Por isso a etnografia é conhecida

como uma experiência de pesquisa que enfatiza o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o local e o grupo que são alvo de investigação [...]. Uma das estratégias apontadas para este tipo de pesquisa é o estranhamento do etnógrafo perante o que lhe é familiar. Nesse sentido, é preciso estranhar-se diante daquilo que parece corriqueiro, comum, *natural* e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o estranho, com o que parece não se encaixar nos nossos modos de conhecer, de pensar, de viver (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 93).

Os estudos etnográficos caracterizam-se, primeiramente, pelo envolvimento do/a pesquisador/a no ambiente natural da pesquisa, exigindo uma observação e uma interpretação dos dados coletados, ou seja, no âmbito da totalidade das ações humanas. Para Hammersley e Atkinson (1994) é uma atividade prática que requer um conhecimento sobre o contexto, mas não é simplesmente seguir regras metodológicas, pois muitas vezes, as hipóteses e as perguntas podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do/a pesquisador/a com os/as participantes da pesquisa.

Na abordagem etnográfica, o/a pesquisador/a permanece por um período no campo escolhido, para que assim possa compreender a cultura em uma perspectiva

ampla, vendo os fatos acontecerem. Para André (1995) o tempo de permanência em campo da pesquisa etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do/a pesquisador/a, as experiências que tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo.

Por incluir as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor/a, alunos/as e sociedade, optou-se neste estudo, pela pesquisa do tipo etnográfica, por abordar a vida escolar cotidiana, onde as interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto repleto de significados, que estão colocados no universo cultural que também deve ser pesquisado (ANDRÉ, 1995). Por cultura, entende-se o “processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos de geração em geração” (TEZANI, 2004, p. 9).

A etnografia pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. As principais características deste tipo de pesquisa são: o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do/a pesquisador/a sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Para a realização desta pesquisa, algumas habilidades se tornam importantes por parte do/a pesquisador/a: estabelecer a relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, disposição para ouvir, formular novas indagações, ser flexível, inspirar confiança, ser sensível aos outros e a si mesmo, guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação do grupo (ALVES-MAZZOTTI; GEWADSZNJDER, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1999).

A coleta de dados ocorre a partir da observação participante e contextualizada e de anotações feitas em campo, realizando, posteriormente, uma descrição densa, detalhada, o que favorece a compreensão do problema de pesquisa, comportando, também, outras técnicas complementares (entrevistas,

narrativas, história de vida, etc.). Trata-se de um formato investigativo que envolve a observação para ver, ouvir e registrar os eventos, visando entender e validar os significados das ações, a partir da descrição, análise e interpretação dos dados.

A observação participante abrange as observações realizadas diretamente no campo, complementadas pelas anotações realizadas no local (no caso desta pesquisa, optou-se pela observação com apontamentos no Diário de Campo). Pode-se ainda, realizar entrevistas (optou-se pelo Grupo Focal), visando confrontar a realidade com a análise dos documentos. Caldeira (1995) diz que:

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos de ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior (p. 8).

Por enfatizar os aspectos subjetivos do comportamento humano e as interações sociais presentes no cotidiano, o estudo etnográfico, busca descrever a cultura de pessoas ou grupos estudados e compreender seus significados. Para isso, o saber cotidiano é fundamental, pois é nele que as ações se concretizam e que os conflitos ocorrem, sendo fontes preciosas de significados e interpretações. O/a pesquisador/a que vai a campo também é um sujeito imbuído por valores, por sua visão de mundo e isso fundamenta a sua compreensão da realidade, influencia e orienta os seus pensamentos com relação à abordagem da sua pesquisa (TEZANI, 2004).

A observação e a imersão no campo de pesquisa proporcionam ao/a pesquisador/a uma visão geral do problema, pois ao descrever, vivenciar a cultura e a realidade que os sujeitos estão inseridos, isso irá ajudá-lo/a a delinear o panorama desse problema a ser investigado, proporcionando uma coleta de dados significativa para a pesquisa. O/a pesquisador/a dedica-se a “compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28).

Para que a pesquisa aconteça de forma satisfatória, é conveniente que se realize uma conversão do olhar, onde tudo passe a ser visto como se nunca tivesse

sido antes, permitindo o distanciamento entre o/a pesquisador/a e o campo de pesquisa.

Quando a sala de aula é o campo da pesquisa etnográfica, como é o caso nesta pesquisa, ficam favorecidas a visualização e a análise da rotina da educação infantil, as relações, as tensões e os significados que os sujeitos envolvidos atribuem às situações e aos objetos do cotidiano pedagógico observado. Investigar esse contexto é ir muito além de uma simples descrição para a compreensão dos significados culturais por intermédio das falas, dos gestos, dos pensamentos expressados e dos comportamentos das pessoas envolvidas, descrevendo, minuciosamente, os significados culturais do grupo participante da investigação, considerando o universo cultural que também deve ser pesquisado. Para isso, a pesquisa no contexto escolar deve ser aberta e flexível, possibilitando alterações no decorrer da sua realização e na busca pelas representações e opiniões coletadas com os atores escolares envolvidos no processo, que é coletivo, múltiplo e dinâmico.

A pesquisa do tipo etnográfica favorece também o levantamento de diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato ou acontecimento, bem como o registro do que é efetivamente dito, do que é descrito, dos discursos e de seus desdobramentos dentro do cenário investigado (BURGESS, 1997). Por isso elegeu-se, além das observações com apontamentos no Diário de Campo, o desenvolvimento do Grupo Focal para a coleta de dados da pesquisa aqui proposta.

Considera-se a etnografia uma metodologia relevante nas atuais pesquisas educacionais, pois valoriza o cotidiano escolar e enfatiza a educação enquanto processo social, cultural e histórico.

## **4.2 Diário de campo**

A nomenclatura “Diário de Campo<sup>24</sup>” é utilizada para representar as anotações que o/a pesquisador/a realiza quando vai ao campo a fim de observar o que pretende estudar. Esse recurso é bastante utilizado em pesquisas qualitativas. É importante que o/a investigador/a tenha um conhecimento detalhado do tema, dos objetivos e do problema de pesquisa, para que não faça observações aleatórias. É

---

<sup>24</sup> A partir desta página, Diário de Campo será representado pela sigla DC.

necessário saber aproveitar o tempo de modo produtivo, as oportunidades de observação, os indivíduos envolvidos no processo e as demais variáveis do processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1999).

Escolheu-se o DC como ferramenta de auxílio na coleta dados para que a pesquisadora pudesse observar e fazer anotações dos momentos de brincadeiras livres, em especial, e do cotidiano escolar infantil nas salas de Maternal II e Jardim A. O intuito foi poder dedicar-se a perceber falas, olhares e os movimentos das professoras nesses momentos, no que diz respeito às pedagogias de gênero. Estabeleceu-se um período de dois meses para as observações. A pesquisadora visitou seis escolas, observando um total de doze salas de educação infantil e permaneceu em cada uma das salas por duas horas aproximadamente.

Utilizando esse instrumento de pesquisa, a pesquisadora descreveu e registrou as informações de maneira particular, não havendo uma regra fixa que norteasse essa ferramenta metodológica. Os registros foram feitos em um diário, no qual o material foi arquivado de maneira cumulativa. A organização do DC foi muito importante, pois houve variados momentos nos quais foram registradas as falas dos indivíduos envolvidos exatamente como foram expressas, os pareceres pessoais da observadora e as demais descrições pertinentes ao ambiente e às situações.

Por ser um instrumento de pesquisa, Triviños (1987) considera o DC um modo de complementação das informações sobre o cenário em que a pesquisa se desenvolve e no qual estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais. Para o autor, as anotações realizadas compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre tais fenômenos e a compreensão da totalidade da situação em um estudo.

O/a pesquisador/a deve ater-se aos detalhes, que é outro elemento que beneficia a pesquisa. Quanto mais detalhes, minúcias, dados, comportamentos, pessoas envolvidas e quanto maior for a duração da observação, maior será a chance de se compreender a situação em estudo. Esse detalhamento também se dirige às entrevistas e deve ser aplicado no momento de registrar as falas dos sujeitos exatamente como foram expressas, com suas palavras e expressões de

modo fiel, pois isso facilita o levantamento e a interpretação dos conteúdos recolhidos em campo, sejam eles explícitos ou implícitos. No caso deste estudo, todas as anotações foram feitas durante e/ou logo após as observações das situações e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois os dados qualitativos são repletos de conteúdos descritivos e subjetivos, o que exige essa demanda.

Segundo Lüdke e André (1999), autores como Bogdan e Biklen apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído no DC. O conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva. Quanto à parte descritiva, que compreende um registro detalhado do que ocorre no campo, deve-se contemplar: a descrição dos sujeitos, dos ambientes onde são feitas as observações e os registros, de eventos especiais, de atitudes e, principalmente, no caso deste projeto, deve-se considerar a reconstrução de diálogos, ou seja, as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações entre sujeitos ou entre esses e o/a pesquisador/a. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar dados. A pesquisadora incluiu em suas anotações as atitudes, as ações e as conversas que manteve com os/as participantes durante o estudo.

Já a parte reflexiva das anotações no DC incluiu as observações da pesquisadora feitas durante a fase de coleta. As reflexões foram: analíticas (referem-se ao que foi aprendido gradualmente durante o estudo, novas ideias surgidas) e metodológicas (envolvem os procedimentos e as estratégias metodológicas utilizadas, os problemas encontrados na obtenção de dados e o meio de resolvê-los). Para tanto, as anotações do DC se fazem importantes e necessárias para a pesquisa.

### **4.3 Grupo focal**

O Grupo Focal<sup>25</sup> é uma ferramenta etnográfica que faz uso da interação grupal (participantes e o/a pesquisador/a) para colher dados, com o/a pesquisador/a promovendo um momento em que as pessoas podem expressar suas ideias, opiniões sobre uma determinada temática, partindo das discussões dos/as participantes. Conserva-se o caráter de técnica de coleta de dados adequado, a

---

<sup>25</sup> A partir desta página, Grupo Focal será representado pela sigla GF.



*priori*, para investigações qualitativas, dando-se por meio de entrevistas grupais. Essa técnica é apropriada para pesquisas que buscam entender atitudes, preferências, sentimentos e necessidades, pois o/a pesquisador/a tem a oportunidade de dar voz a vários sujeitos ao mesmo tempo, bem como observar as interações do grupo como um todo (GATTI, 2005).

Outra característica do GF, diferente de outras técnicas grupais, é o tipo de abordagem empregada, a qual visa a elucidar as representações sociais de determinados grupos. Segundo Powell e Single, um GF “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE *apud* GATTI, 2005, p. 7).

A utilização dessa ferramenta metodológica busca a interação dos/as participantes, com o objetivo de fomentar respostas interessantes ou novas, além de abrir espaço para que todos/as possam discutir o tema sugerido. Nesta pesquisa, optou-se pelo trabalho em grupo, porque a troca grupal é um instrumento efetivo para que os/as professores/as possam analisar, interpretar e desnaturalizar seu cotidiano ao ouvirem também as experiências e as opiniões de outros docentes (QUARESMA DA SILVA et al., 2012).

Na condução do GF, é necessária a presença de um/a moderador/a, função desempenhada geralmente pelo pesquisador/a. O/a moderador/a busca facilitar o processo de discussão de um tema específico. De acordo com Debus, “o moderador deve apresentar uma postura de acolhimento aos participantes, bem como acolhimento às posições contrárias apresentadas pelo grupo, de maneira respeitosa”. Esse/a deve ter conhecimento do tema em estudo, para fazer intervenções que facilitem as trocas, mantendo o objetivo do trabalho proposto (DEBUS *apud* KIND, 2004, p. 129).

#### 4.3.1 Composição do grupo

Segundo Gatti (2005), o GF deve ser composto por integrantes que apresentem algumas características homogêneas, mas com suficiente variação entre eles/as para que surjam opiniões divergentes ou diferentes. Para compor o

grupo deste trabalho, utilizaram-se critérios de inclusão e de exclusão, como está explicitado a seguir.

Compõem a Rede Municipal de Educação Infantil da cidade escolhida para esta pesquisa, localizada na Serra Gaúcha, 15 escolas infantis. As Escolas Municipais Infantis desse município atendem a crianças de zero a cinco anos de idade, assim distribuídas: Berçário I (zero a um ano), Berçário II (um a dois anos), Maternal I (dois a três anos), Maternal II (três a quatro anos) e Jardim A (quatro a cinco anos<sup>26</sup>).

A partir da autorização da Secretaria Municipal de Educação do município escolhido (SMED), entrou-se em contato com as escolas infantis que atendem à demanda de Maternal II e Jardim A, explicitando a pesquisa em questão. Após, os/as professores/as dessas escolas foram convidados/as a participarem da pesquisa. Participaram da amostra, portanto, os/as professores/as que atuam com crianças na faixa etária de três a cinco anos. A Rede Municipal de Educação Infantil conta com seis escolas que atendem a essa faixa etária, logo participaram dessa amostra um total de 12 professoras, pois todas se dispuseram a colaborar com a pesquisa. As demais escolas infantis não oferecem Jardim A, por isso foram excluídas do estudo.

A faixa etária de 3 a 5 anos foi escolhida por entender-se que, a partir do brincar, das brincadeiras de crianças com essa idade, é possível visualizar e compreender tanto as falas das crianças quanto as das professoras, além de seus gestos, seus olhares e suas opiniões no que tange às pedagogias de gênero, enquanto participantes desses momentos lúdicos do cotidiano escolar infantil.

As docentes das escolas que fizeram parte da amostra foram convidadas a participar do encontro de GF, visto que essa técnica sugere adesão voluntária e que tenham certo interesse pelo assunto proposto. As participantes da pesquisa apresentaram como característica comum o nível de ensino em que atuam (educação infantil). Para ilustrar a escolha das participantes e suas possibilidades, Gatti (2005) esclarece:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender

---

<sup>26</sup> Seis escolas oferecem Jardim A.

práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Para que cada participante do GF ficasse à vontade ao expressar suas opiniões perante as demais, fez-se uma apresentação da estratégia utilizada, garantindo o sigilo de suas identidades e especificando que suas posições seriam expostas somente para fins de pesquisa científica.

#### *4.3.2 Estratégias para coleta de dados*

O local do encontro foi determinado pela Secretaria Municipal de Educação, de maneira que as professoras envolvidas pudessem se deslocar até o lugar proposto, sendo destinada uma sala de reuniões da própria Secretaria Municipal de Educação.

No ambiente onde foi realizado o GF, foram dispostas cadeiras em semicírculo, onde as educadoras puderam se acomodar de maneira que todas pudessem ser visualizadas umas pelas outras. Para o registro das falas, foram utilizados dois gravadores de áudio, dispostos em locais dispersos “para cobrir ao máximo as participações e se obter uma gravação mais nítida e abrangente” (GATTI, 2005, p. 25). Para a apresentação das imagens, a pesquisadora utilizou do recurso Datashow<sup>27</sup>.

O GF foi desenvolvido a partir de três momentos principais: aproximação, desenvolvimento e fechamento. No primeiro momento, a moderadora (neste caso, a pesquisadora) explicou como aconteceria o desenvolvimento do trabalho, informando de maneira vaga sobre o objeto de pesquisa, para evitar ideias pré-formadas ou a participação preparada. As regras que fazem parte do GF são: todas

---

<sup>27</sup> Projetor Multimídia.

deveriam participar, explicitar a sua opinião, falar uma de cada vez, a moderadora conduziu a discussão, porém não interveio nem positivamente nem negativamente. Em seguida, foram exploradas as expectativas grupais. No desenvolvimento, foram apresentadas às participantes diferentes imagens de crianças brincando e outras de crianças com identidades de gênero não hegemônicas. As professoras puderam analisar, falar o que pensaram, o que lhes provocavam, lembranças sobre cada uma das imagens (QUARESMA DA SILVA et al., 2012). No último momento, o fechamento, foi proposto um diálogo sobre as dificuldades que o grupo vivenciou/sentiu e a avaliação dos participantes sobre essa experiência em suas vidas e se já haviam discutido esse assunto em outros momentos, durante a sua formação docente.

De acordo com os EC, a produção de imagens é um desses mecanismos educativos que estão presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não assumem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.

Parafraseando Sardelich (2006), trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode auxiliar a encontrar algumas frestas que oportunizem passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemônicas, e a discutir uma representação reiterada de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem.

A fala das professoras participantes, a partir das imagens apresentadas, constitui-se como estratégia para a coleta de dados, que foram posteriormente analisadas.

#### **4.4 Teste-piloto**

Para verificar a eficácia da aplicação do GF, foi realizado um teste-piloto do GF na escola onde a pesquisadora trabalha como professora de educação infantil, com os/as professores/as desta instituição escolar. A pesquisadora pôde testar o conteúdo das imagens, o fluxo e o entendimento da pesquisa de maneira geral. Os/as professores/as foram convidados/as a participarem deste momento. Explicou-se os momentos do GF, buscando suscitar as opiniões dos/as envolvidos/as sobre o

tema em questão, respeitando os mesmos princípios éticos e a metodologia do estudo apresentado. O teste-piloto serviu para que fosse feita uma análise do material escolhido, elegendo as imagens que provocaram maior desconforto entre os/as participantes. Também, serviu para uma maior segurança na realização do GF com um grupo maior de docentes.

#### 4.5 Análise de dados

Segundo Moreira e Caleffe (2006), a análise de dados tem por objetivo condensar os dados em porções manuseáveis, como intuito de encontrar padrões, interpretá-los e refletir sobre o significado desses dados.

Para a análise de dados, elegeu-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006). Esse autor define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (idem, 2006, p. 38), tendo como finalidade principal a interpretação dessas comunicações. Pressupõem-se registro e transcrição dos dados e a construção de categorias de análise.

Seguindo a proposição de Bardin (2006), a análise de conteúdo é constituída por três etapas. A primeira etapa consiste na *Pré-análise*, onde busca-se identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas (leitura “flutuante”, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores, preparação do material).

Na segunda etapa, que corresponde à *Exploração do material*, inicia-se o processo de codificação, decomposição ou enumeração dos materiais, estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados.

A *codificação* condiz com a transformação dos dados brutos do texto através do recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias). Rer todos os materiais e identificar neles as unidades de análise. Procedendo dessa maneira, codifica-se cada unidade, estabelecendo-se códigos adicionais, associados ao sistema de codificação já elaborado anteriormente.

A *categorização* corresponde a uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem, seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. Um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão), homogeneidade (o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias), pertinência (uma categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido), objetividade e a fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo sendo submetidas a várias análises) e produtividade (um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis).

O último polo se refere ao *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, onde o/a pesquisador/a, tendo os resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Na *inferência* é preciso comunicar o resultado deste trabalho. Teoricamente, pode remeter para ou apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal, por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos.

A última etapa corresponde à *interpretação*. No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada *a priori*. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise, numa contrastação com essa fundamentação. Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Nesse caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo, se procura atingir maior profundidade na análise.

## 5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para a coleta de dados, inicialmente foram realizadas observações com apontamentos no Diário de Campo, sendo esse um instrumento da etnografia que auxilia no entendimento da temática estudada no ambiente escolar. As observações foram feitas em seis escolas de educação infantil de um município da Serra Gaúcha, com turmas que atendiam à faixa etária de três a cinco anos. Foram observadas um total de doze salas de educação infantil e a pesquisadora permaneceu em cada uma das salas por duas horas aproximadamente. Em cada sala de aula há uma professora<sup>28</sup> titular e auxiliares de educação infantil.

Acompanhou-se o cotidiano das escolas infantis em atividades tais como: acolhida, atividades, brincadeiras, escovação de dentes, idas ao banheiro, hora do almoço, hora do soninho, pátio, parque, sala do brinquedo etc. As professoras e os/as responsáveis legais das crianças envolvidas receberam o TCLE<sup>29</sup>, documento esclarecedor da pesquisa, constando o objetivo, a metodologia da pesquisa e a garantia do sigilo dos nomes dos/as participantes.

As professoras envolvidas na pesquisa têm idade entre 18 e 65 anos. Do total, 41% (cinco) delas apresentam idade entre 39 e 48 anos. Com relação à maior titulação obtida, 58% (sete) têm pós-graduação, 33% (quatro) têm graduação e o restante, 8% (uma), possui apenas Magistério. Quanto ao tempo de atuação como professoras de educação infantil, 40% (cinco) possuem entre 11 e 15 anos de experiência, 30% (quatro) entre 16 e 25 anos e as demais, 25% (três), apresentam menos de cinco anos.

As escolas infantis possuem uma rotina diferenciada das escolas do ensino fundamental, com as necessidades de higiene, sono e alimentação sendo respeitadas e compondo o aprendizado diário, fazendo parte do currículo escolar. Com isso, nesta pesquisa as observações ocorreram enquanto as crianças brincavam na sala de aula ou em outros ambientes que propiciam a brincadeira – pátio, parquinho, sala de brinquedos – a fim de que se pudesse perceber de que

---

<sup>28</sup> Em todas as turmas observadas, as professoras titulares se declararam ser do sexo feminino.

<sup>29</sup>TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que esclarece como será realizada a pesquisa e a total liberdade dos indivíduos em participar ou não dela.

maneira as professoras lidam com as identidades de gênero durante as brincadeiras infantis e as práticas no cotidiano escolar.

As observações realizadas no DC apontam informações sobre as concepções de gênero que as professoras compartilham. O material coletado mostrou-se bastante rico e reflexivo, promovendo a análise das práticas cotidianas da educação infantil com vistas a uma educação que respeite a subjetividade humana. Foram assinaladas anotações acerca da percepção das pedagogias de gênero presentes no cotidiano escolar infantil e, em especial, daquelas relacionadas com as brincadeiras. O intuito foi dedicar-se a perceber falas, olhares, comportamentos, expressões faciais, os quais foram registrados em um caderno no momento das observações, auxiliando no entendimento da temática estudada.

### **5.1 Os primeiros resultados: tecendo comentários**

Das observações com apontamentos no DC, resultou um material bastante rico e reflexivo sobre as práticas cotidianas, a fim de colaborar com o avanço da pesquisa em educação, principalmente no que concerne às identidades de gênero. Seguindo a proposição de Bardin (2006), a Análise de Conteúdo tem como objeto de estudo a fala e procura conhecer aquilo que está por trás das palavras; é uma busca de outras realidades através das mensagens. Também se constitui em uma interpretação pessoal por parte do/a pesquisador/a com relação à percepção que tem dos resultados. A leitura não representa algo neutro, mas um modo de interpretação.

Foram estabelecidas quatro categorias (BARDIN, 2006), as quais emergiram dos dados coletados e a partir das quais se buscou alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. As quatro categorias de análise escolhidas foram: “governo dos corpos infantis e as pedagogias de gênero”, “o espaço escolar e as pedagogias de gênero”, “brincadeiras/brinquedos de meninos/as” e “resistências e borramentos de fronteiras: ações, falas e atitudes entre as crianças”.

As falas das professoras estão destacadas entre aspas e em itálico, e entre parênteses consta a professora que falou, representada por um número de 1 a 12.



Já as falas das crianças, estão marcadas apenas pelas aspas, sem outro tipo de grifo.

### **“Está sempre chorando, tu és de açúcar?”: governo dos corpos infantis e as pedagogias de gênero**

Percebeu-se, no discurso das professoras, uma busca constante pelo governo/disciplinamento dos corpos das crianças no que diz respeito às pedagogias de gênero. A etapa que compreende a educação infantil é rica em experiências intelectuais, sociais e psicológicas. Na relação com colegas, professores/as, auxiliares de educação infantil, etc., o corpo ganha evidência com os movimentos, os gestos e as posturas que são esperados socialmente para cada criança.

Silva (1999), Foucault (2000) e Meyer (2000), postulam que estamos/somos construídos e subjetivados<sup>30</sup> pelos atravessamentos de uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais vivemos. De acordo com Foucault (1979, p. 180), “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”.

Nesse sentido, durante as observações, as meninas foram seguidamente solicitadas a falarem mais baixo, a sentarem direito, a pararem de falar, a não executarem movimentos bruscos com seus corpos, pois não teriam força suficiente para exercerem determinadas tarefas. Desde cedo, estratégias de governo dos corpos são estabelecidas: meninas não devem exercitar sua força, devem falar pouco, realizar apenas certas tarefas, não devem fazer movimentos bruscos com o corpo, tais como se jogarem no colchonete e subirem em árvores, pois isso presume movimentos ousados, o que não seria adequado a elas. Algumas falas das professoras às meninas: *“Agora deu de falar!”*, *“Vai deixar de ser ajudante do dia, se não sentar direitinho!”*, *“Não é pra correr!”* (P1); *“Está sempre chorando, tu és de açúcar?”* (P5); *“Esse brinquedo é muito pesado pra ti!”* (P3); *“Desce daí, guria! Vai te*

---

<sup>30</sup> Foucault (2009) estabelece que a subjetivação está vinculada a processos sociais, culturais e disciplinares que auxiliam na constituição dos sujeitos.

*machucar!*”, *“Abaixa as pernas!”* (P8); *“Meninas, arrumem as cadeiras para a profe!”* (P10); *“Que lindo teu desenho! Que caprichosa!”* (P6). Poucas professoras assumiram discursos do tipo: *“Força! Assopra forte!”* (P11); *“Tu consegue subir no pneu!”* (P2); *“Meninas, venham me ajudar a carregar o tapete!”* (P4). Essas últimas falas permitem que as meninas também façam movimentos que exijam força. Os meninos também foram solicitados a ficarem quietos, a não correrem pela sala de aula, mas isso aconteceu com menos frequência em comparação com as meninas: *“O que é isso, falem mais baixo!”* (P3); *“E vocês sempre descumprindo as ordens!”*, *“Que terríveis que vocês estão hoje!”* (P8).

Na obra *Vigiar e Punir*, de 1975, Foucault introduz o eixo de investigação que trata sobre o poder, suas estratégias e as formas de saber. Os principais conceitos dessa obra são a “disciplina” e o “olhar panóptico”. Nas expressões das professoras citadas, direcionadas aos meninos e às meninas, percebe-se a presença desses conceitos no sistema educacional da sociedade ocidental. Foucault (2009) utiliza tais conceitos para mostrar o funcionamento da sociedade, principalmente a partir do século XVIII, e também para mostrar como o indivíduo moderno se constitui. O olhar panóptico, a partir de suas estratégias, distribui as relações de poder que servem para assinalar nossa sociedade como disciplinar, que a partir de suas técnicas capta o indivíduo e seu comportamento (FOUCAULT, 2009).

Em uma turma, a professora contou a história *Os dez amigos*, de Ziraldo. No meio da história, apareceu a imagem de uma orelha masculina usando um brinco. Um menino comentou que seu pai também usa brinco. A professora perguntou se ele também usará no futuro, e ele respondeu positivamente. Então, a professora colocou a culpa no pai: *“É, se o pai usa, vai fazer o quê?”* (P1), demonstrando ao grupo sua fisionomia de desaprovação. Para auxiliar na compreensão, Louro (1997) observa que é necessária a disposição para interferir nos jogos de poder:

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 1997, p. 86).

Os jogos de poder, presentes nas pedagogias de gênero, apareceram em exemplos sutis do cotidiano escolar, como por exemplo: “*O que você está fazendo aqui? Está no mundo da lua?*” (P5). Esse foi o discurso adotado pela professora para se dirigir a uma menina que estava na fila dos meninos. Nas escolas visitadas, foram feitas, em algumas turmas, filas separadas por meninos e meninas; em outras escolas, as crianças formaram uma fila apenas, sem a separação. As práticas cotidianas, como gestos e palavras banalizados, precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança (LOURO, 1997).

Com o Baú da Fantasia à disposição das crianças, elas se interessaram em representar os personagens do filme *Branca de Neve*<sup>31</sup>, ao qual haviam assistido na escola no dia anterior. Percebeu-se que os papéis sugeridos pela professora às meninas e aos meninos seguiram uma visão estereotipada da heteronormatividade. Aos meninos foi sugerido: “*Você pode ser o caçador!*”, “*Que menino quer ser o príncipe?*”, “*Pega a capa marrom ou a preta para ser o bruxo!*” (P12). Para as meninas, os papéis destinados foram: “*Você vai ser a Branca de Neve!*”, “*E tu a madrasta!*”, “*Vocês serão as irmãs maldosas da Branca de Neve!*” (P12).

A produção e a reprodução de discursos na sociedade se dão por meio de diferentes instâncias: família, escola, igreja, mídia. Entre os meios de comunicação de massa, a mídia é considerada o de maior penetração, pois produz e faz circular rapidamente o maior número possível de informações. Por terem desenvolvido essa capacidade, essas instâncias têm se tornado constituidores de verdades e certezas, reforçando formas de viver e pensar o mundo, privilegiando, incluindo ou excluindo uns em detrimento de outros (ROCHA, 2000, p. 129), sendo os filmes infantis parte desse meio. “Isso sugere analisar como o entretenimento poderia ser interpretado como um tópico a se trabalhar e não como algo a ser consumido passivamente” (GIROUX, 2004, p. 104).

A narração da história pela professora começou assim: “*Era uma vez uma menina linda, de pele branca e cabelos pretos*” (P12). Percebemos nesta fala outros atravessamentos de gênero; o pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais,

---

<sup>31</sup> *Branca de Neve*: história clássica da literatura. Além do livro escrito e ilustrado, há a reprodução da história em filme.

de classe, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse empurrado em “diferentes direções” (HALL, 1997). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe e a nacionalidade, por exemplo), pretende-se referir, portanto, a ideia de perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o (LOURO, 1997, p. 25).

A professora prosseguiu a narração da história: *“A Branca de Neve varre, limpa tudo! E os sete anões encontram a cozinha limpinha, limpinha!”* (P12). Ou seja, às mulheres cabe cuidar da casa, enquanto que os homens saem para trabalhar e encontram tudo organizado e limpo quando retornam ao lar. *“E eis que o príncipe aparece e se apaixona pela Branca de Neve e eles casam e viveram felizes para sempre!”* (P12). A única possibilidade no final das histórias de príncipes e princesas é a condição heterossexual. O sistema heteronormativo é criticado por Butler (2005), pois estabelece condições sob as quais os corpos e os comportamentos devem ser estruturados para tomar forma e serem legitimados. Adicionalmente, esse sistema não afeta somente os/as não heterossexuais, mas estabelece limites para aqueles/aquelas que se reconhecem como heterossexuais. A norma articula mecanismos disciplinares do corpo e reguladores da população. Por isso, o normal depende do anormal para existir como tal.

É importante ressaltar que os padrões normativos estão tão enraizados em nossa sociedade que, muitas vezes, passam despercebidos, sem questionamentos e críticas. Exemplo disso é a separação de brinquedos de meninos e de meninas nos momentos de brincar. Em uma das escolas observadas, a professora explanou ao grupo de crianças: *“Vamos separar os meninos das meninas para não dar muita confusão! Os meninos com as madeiras e os carrinhos e as meninas com as bonecas, panos e bolsas! Os meninos têm que fazer as garagens para guardar os carros! Porque os homens têm que saber construir casas, têm que ter ideias! Meninas cuidam dos seus bebês! Brincam de bonecas! Meninas, coloquem todas as roupas no chão, vamos dobrar as roupas e mostrar para a mamãe que já sabem fazer isso! Vocês têm que aprender a organizar a gaveta de roupas lá da casa de vocês!”* (P8). Passado algum tempo, houve crianças que queriam trocar de brinquedos: meninos quiseram pegar as bonecas e meninas os carrinhos, mas não foi permitido. A professora falou: *“Meninas pra lá agora”, “Vai pro teu lugar!”* (P8).

Essas falas traduzem o quanto os papéis para meninas e meninos são fixados desde a infância e que cada um tem o seu lugar. Algumas crianças criaram resistências às determinações da professora, não atendendo às suas solicitações, tanto é que, depois, ela cedeu e deixou que cada um brincasse com aquilo que desejasse. Louro (1997) aponta que, apesar de gestos, movimentos e sentidos serem produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (idem, p. 61).

Manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas em uma determinada sociedade (BROUGÈRE, 2010, p. 45). O universo infantil feminino estabelece relação com brinquedos da casa, da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa com a miniatura do automóvel, denota a relação com o espaço público em detrimento do espaço privado, destinado às meninas (idem, p. 21). Com a destinação de determinados brinquedos aos meninos e às meninas, percebe-se como eles são ricos de significados que permitem compreender determinada cultura.

Em outra escola, a professora consentiu que as crianças escolhessem o brinquedo com que desejariam brincar. Porém, ao ver um menino com uma boneca, ela perguntou: “*O que tu és desse bebê?*” (P4), e ele respondeu: “Sou o pai!”. A professora sorriu aliviada, evidenciando a preocupação com a heterossexualidade da criança.

Compreender o gênero como uma construção sócio-histórica implica dizer que não é um já-dado, mas algo que é mostrado, ou encenado, no sentido de uma *performance*. Butler (2010, p. 155) afirma que não devemos compreender a performatividade como “o ato pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, em vez disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange”.

Cabe a escola, o papel de problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, dando lugar ao acolhimento. Os brinquedos e as brincadeiras que são proporcionados a meninos e meninas estão permeados de representações de gênero (FELIPE, 2008), como foi percebido nos

exemplos anteriores, reforçando a ideia de que as oportunidades devem ser oferecidas para todos/as igualmente.

### **“Escolhinha de futebol e oficina de ballet”: o espaço escolar e as pedagogias de gênero**

Nesta segunda categoria, estão incluídos os modos como as escolas municipais de educação infantil dispõem o espaço escolar às crianças e a sua relação com as pedagogias de gênero, trazendo para a discussão a questão dos banheiros, da organização dos brinquedos, das oficinas escolares, da decoração das salas e dos/as profissionais que atuam nesse espaço.

No mural de uma sala de aula observada, havia um cronograma intitulado “Escolinha de Futebol”, com o desenho de menino e uma bola de futebol, e outro chamado “Oficina de Dança”, com a imagem de uma bailarina. Ambos os cronogramas apresentavam uma lista dos nomes de meninos e de meninas respectivamente. Louro (1997) assegura que, no espaço escolar,

[...] se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 1997, p. 61, grifo da autora).

A escola não deveria oportunizar que meninos e meninas participem das oficinas que mais lhe agradam? As ilustrações nas folhas destinadas aos nomes das crianças já determinam de início quem pode participar de cada oficina: meninos no futebol e meninas no *ballet*. Somente os meninos podem jogar futebol? Apenas as meninas podem dançar *ballet*? Percebe-se, nesse exemplo, o quanto a escola contribui para o treino de certas habilidades para uns, e não outras.

É importante salientar, nesta discussão, que as escolas são lugares de normalização: ou seja, são lugares onde a ideia de criança “normal” é construída. Parte dessa construção reside na compreensão de que meninos e meninas se

comportam, pensam e aprendem de certos modos, ou seja, os corpos infantis são quase sempre regulados e controlados para serem corpos gendrados, de modo que as crianças são instaladas a usar vestuário adequado, a realizar determinados movimentos com seus corpos, a agir mais como seres integrantes de um corpo coletivo do que de um individual (PAECHTER, 2009).

Outro espaço que chama a atenção nas escolas são os banheiros. Observou-se que, quando a estrutura da escola dispunha de dois lugares distintos para a localização dos banheiros, eles eram separados em “banheiro de meninos” e “banheiro de meninas”. As idas e vindas a esse local geralmente foram separadas igualmente, a fim de que as crianças não se encontrassem. Mesmo nas escolas que dispunham de apenas um local onde ficavam os banheiros, primeiramente a professora chamava um grupo (ex.: meninos) e depois o outro (ex.: meninas). Também havia nas portas desenhos ilustrativos: de um menino em uma porta e, na outra, de uma menina, fazendo a diferenciação. Um menino, ao ir ao banheiro, falou bastante feliz: “Eu fui ao banheiro dos meninos!”, pois não gosta quando frequenta aquele que tem o desenho de uma menina na porta.

Butler (2010, p. 153-154) afirma que a categoria do “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, “toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla”. Os banheiros, portanto, também acabam por demarcar, fazer, circular e diferenciar os corpos.

Quanto aos brinquedos presentes nas salas, observou-se que apresentam uma organização dentro de cada sala de aula. Na maioria das turmas, os brinquedos estavam separados por tipos: carrinhos em uma caixa, bonecas em outra, panelinhas em outra. Esses brinquedos e acessórios não estavam à disposição das crianças, e era a professora ou o/a auxiliar que oferecia e alcançava os brinquedos às crianças. Já em outras turmas, havia caixas com diferentes tipos de brinquedos misturados em um único lugar: carrinhos, bonecas, fantasias, jogos, painéis, embalagens de produtos, etc., possibilitando uma maior variedade de brincadeiras a partir da diversidade de brinquedos.

Os jogos pedagógicos oferecidos às crianças foram assim distribuídos entre elas: quebra-cabeça das princesas e da Turma da Mônica para as meninas; quebra-cabeça de carros, de super-heróis, dominós e jogos de encaixe para os meninos, demonstrando, nas entrelinhas, o que é esperado para elas e para eles. Muitas vezes, as próprias crianças solicitavam os jogos: “Quero o quebra-cabeça da Barbie!”, “Quero o dominó!”. Ao eleger os brinquedos como foco de atenção, Bujes (2000) toma-os como “objeto cultural, comprometido ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis” (idem, p. 206).

Observou-se que, ao dispor os brinquedos às crianças, as professoras geralmente permitiam que elas pudessem fazer escolhas quanto a com o que brincar; porém, ao organizar separadamente carrinhos e bonecas, por exemplo, as docentes já estavam dizendo, mesmo que isso não fosse verbalizado, o que era esperado para uns e para outros, e isso acaba acontecendo cotidianamente no ambiente escolar infantil. Na escola que dispunha de uma brinquedoteca, os brinquedos estavam à disposição das crianças, à sua altura, para que pudessem explorar e ter acesso a tudo: motocas, carrinhos, bonecas, panelinhas, cama elástica, escorregador, piscina de bolinhas. As análises das brincadeiras nesse ambiente foram feitas nas demais categorias determinadas.

As salas de aula observadas dispunham de uma pequena decoração. Os motivos encontrados foram variados: ursinho Puff, joaninha, Galinha Pintadinha, palhaços, etc. O local com os nomes das crianças para colocar as mochilas seguiam algumas características que chamavam a atenção: rostos femininos ou flores em EVA para as meninas e rostos masculinos ou carros em EVA para os meninos. Em algumas salas, o nome dos meninos estava em azul e o das meninas em rosa; em outras, as cores mudavam: verde para meninos, laranja ou vermelho para meninas. Isso demonstra o quanto as cores estão interligadas com o masculino e o feminino. A escola, desde a educação infantil, começa a definir qual/quais cor/es são mais “adequadas” para um e para outro: a cor azul é destinada aos meninos, pois representa o céu, a liberdade, a força, o poder, o público; a cor rosa é relacionada à doçura, à delicadeza, à intimidade, enfim, ao privado<sup>32</sup>, sendo destinada às meninas.

---

<sup>32</sup> Gênero em Conflito. Disponível em: <http://generosemconflito.wordpress.com/2011/04/23/regras-morais-e-sociais-e-sua-relacao-com-as-cores-azul-e-rosa/Acesso>. Acesso em: 20 de maio de 2013.



Em apenas duas turmas os nomes estavam todos na mesma cor, sem distinção entre meninos e meninas.

No que concerne aos acessórios utilizados na escola pelas crianças, é possível citar dois que se destacaram: as toalhas nos banheiros, trazidas pelas crianças, seguiam a lógica rosa para meninas e azul para meninos – apenas uma menina com uma toalha verde e dois meninos com toalhas branca e verde; e os estojos das crianças, item em que houve uniformidade, visto que todas as meninas possuíam estojos que representavam motivos femininos (Barbie, Hello Kitty, Princesas) e, os meninos, estojos com personagens masculinos (Ben 10, Homem-Aranha, Super-Homem). Esses personagens têm representado de modo crescente um importante veio de consumo. A indústria desse seguimento tem aumentado vertiginosamente seus investimentos não apenas na produção de novos e mais sofisticados brinquedos, como também na produção de material escolar e filmes associados à indústria da mídia e da produção cultural (BUJES, 2000, p. 211). As representações produzidas e veiculadas são também conhecidas por “pedagogias culturais”, as quais ensinam concepções de infância, salientando como as crianças devem ser, agir, do que devem gostar, estabelecendo modelos e padrões, ensinando a ver, ser e viver a partir dos significados que são produzidos e reforçados no cotidiano atual (GIROUX; McLAREN, 1995).

A infância assume diferentes faces conforme a cultura, o local e a época em que está inserida. A partir da segunda metade do século XX, as crianças ganharam especial relevância como consumidoras, sendo elas de qualquer classe social. Percebe-se o poder que conquistam a cada dia ao escolher seus pertences e também os do uso comum familiar (GUIZZO, 2011).

Os personagens estampados nos estojos das crianças expressam de maneira exacerbada aquilo que é considerado feminino ou masculino, instigando meninos e meninas a se parecerem com eles, a buscarem se identificar com seus jeitos de ser. Em função dessa posição privilegiada de consumidoras, pais e mães acabam levando seus filhos/as às compras. As famílias dão uma significativa liberdade de escolha para que as crianças comprem diversos produtos, entre eles seus materiais escolares (idem, 2005). Outras vezes, pais e mães influenciam a escolha de produtos (filmes, produtos de limpeza e higiene, brinquedos, roupas, material

escolar, celulares, computadores, etc.) de seus/suas filhos/as, seguindo a lógica das princesas para as meninas e dos super-heróis para os meninos. De acordo com Sabat (2004), além do consumo desse tipo de mercadorias, é importante considerar o consumo de diversos valores, incluindo aqueles que dizem respeito ao gênero e à sexualidade, que acabam sendo produzidos por meio de seus ídolos e consumidos, de modo bastante vasto, por meninos e meninas.

Neste estudo, percebeu-se também que há uma presença quase unânime de pessoas do sexo feminino nas escolas infantis, as quais desempenham as mais diversas funções: diretoras, vice-diretoras, professoras, auxiliares de educação infantil, enfermeiras, cozinheiras e faxineiras. No total de escolas visitadas, apenas três funcionários do sexo masculino foram computados: dois auxiliares de educação infantil e um professor de educação física<sup>33</sup>. É importante que as crianças também tenham contato com a presença masculina nas escolas, pois isso facilita que os estereótipos de homem e mulher não sejam tão estanques; pelo contrário, tornam-se mais vulneráveis, mais abertos, pois esses homens desempenham as funções de cuidar e educar dentro das escolas. Auxiliam as crianças nas suas necessidades básicas como higiene, alimentação, sono e também se preocupam com a educação, propondo atividades e brincadeiras.

Para Scott (1995), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Relacionando a docência com a masculinidade, Ramos (2011) pesquisou de que maneira aconteceu a inserção de professores homens em instituições de educação infantil de Belo Horizonte. Descobriu que, “ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens não permanecem incólumes às relações existentes nos espaços institucionais de educação infantil” (RAMOS, 2011, p. 60). Também constatou que esses professores precisariam “oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças” (idem, p. 61). Para serem aceitos como integrantes da

---

<sup>33</sup>Como já mencionado anteriormente, todas as professoras titulares das turmas visitadas se definiram sendo do sexo feminino. O professor de educação física, citado neste momento, estava em uma das escolas visitadas; porém, não estava trabalhando com as turmas observadas pela pesquisadora.

equipe de professores/as de educação infantil, precisam passar por um período comprobatório maior do que o usual, por serem professores homens, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero.

Apesar de a entrada de professores do sexo masculino ser estatisticamente muito pequena nas escolas infantis, encontram-se vários pesquisadores/as que se dedicaram ou continuam se dedicando a pesquisar sobre essa temática. Entre eles/as, há os trabalhos de Carvalho (1998), Ramalho (2002), Cardoso (2004), Sayão (2005), Araújo (2006), Silva (2006), Eugênio (2008) e Ferreira (2008). Alguns desses estudos (Ramalho (2002), Eugênio (2008) e Ferreira (2008) constataram que no norte de Minas, no interior da Bahia e da Paraíba, respectivamente, especialmente em razão da falta de oportunidade de empregos, esse quadro é diferente. Esses autores apontam que, nessas regiões, há um considerável número de docentes do sexo masculino atuando na educação de crianças pequenas (RAMOS, 2011). Com isso, pode-se dizer que as discriminações podem ser vencidas e as diferenças respeitadas.

### **“Professora, eu quero um jogo de menina!”: brincadeiras/brinquedos de meninos/meninas**

Observando as crianças e as brincadeiras e os brinquedos com os quais se divertem nas escolas, percebeu-se a presença de estereótipos na maioria dos momentos e, em outros, algumas resistências, alguns atravessamentos de gênero. Uma das escolas visitadas dispunha de uma brinquedoteca bastante ampla, com as mais variadas opções de brinquedos. Os meninos dirigiram-se logo para brincar com as motocas, de correr, pular no pula-pula, descer e subir no escorregador, brincar de lutinha. Já a maioria das meninas foi para o local que oferecia as panelinhas e os fogões. Aqui é nítida a presença dos estereótipos femininos e masculinos.

Poucos meninos se arriscaram a brincar com as panelinhas, as bolsas, as bonecas e os carrinhos cor-de-rosa. Ocorreu o mesmo em relação às meninas, já que poucas foram ao pula-pula, correram pela sala, brincaram com carrinhos, com espada, com aviões, etc. Convém ressaltar que as crianças já chegam às escolas

permeadas pela cultura da qual fazem parte, trazendo uma série de restrições e diferenciações entre meninos e meninas. Algumas falas de meninas evidenciando isso: “Profe, quero um jogo de menina!”, “Eu quero ser uma Cinderela, eu já tenho até um vestido cor-de-rosa!”, “Vamos levantar as cadeiras e passar pano no chão!”.

Na maioria das situações, os tipos de brinquedos oferecidos às crianças foram escolhidos pelas professoras. Ao dispor os tipos em caixas separadas (ex.: carrinhos, bonecas, bolsas, jogos de encaixe), as crianças puderam escolher com qual ou quais brinquedos oferecidos queriam brincar. Apenas uma professora determinou que as meninas deviam brincar somente com as bonecas e os meninos com os carrinhos. As professoras que trabalham na escola que dispõe de uma sala de brinquedos permitiram que as crianças escolhessem livremente onde e com o que gostariam de brincar.

As brincadeiras que aconteceram ao ar livre chamaram a atenção pelo fato de as professoras incentivarem meninos a subirem em árvores; já as meninas deveriam ter mais cuidado, sendo que algumas foram incentivadas a subir em pneus. Os incentivos – ou a ausência deles por parte das docentes – também dependem de como entendem a constituição do gênero. Não houve uma unanimidade nas atitudes das professoras.

Com jogos de encaixe, meninos fizeram aviões, trens e carros, as meninas, por sua vez, detiveram-se em fazer o castelo das princesas (onde aprenderiam a dançar) e a casa da Barbie. Nesses exemplos, vê-se claramente o investimento que a cultura vigente faz em relação ao que é esperado e destinado às meninas e aos meninos. Conforme pesquisa realizada por Guizzo (2011) acerca das “representações e práticas corporais de embelezamento”, muitos personagens (como Barbie, Hello Kitty e as princesas) têm contribuído para que, desde muito pequenas, meninhas já se preocupem excessivamente com a beleza e a aparência. Tais imagens têm o poder de subjetivar e de auxiliar na constituição de suas identidades, bem como produzir efeitos sobre elas (GUIZZO, 2011). Além de se preocuparem com a beleza e a aparência, as meninas desejam ser como as princesas: lindas, esbeltas, loiras, de pele branca, cabelos lisos, encontrando o príncipe encantado em sua vida; contudo, quantas meninas-mulheres conseguem alcançar tal objetivo? Será que as negras e de cabelo cacheado não podem ser

princesas? Quantas discriminações acabam ocorrendo em função desses estereótipos que são apresentados às meninas e aos meninos?

**“Vamos roubar as panelinhas das meninas?”: resistências e borramentos de fronteiras: ações, falas e atitudes entre as crianças**

A quarta categoria dedica-se a apresentar as resistências e os borramentos de fronteiras: as ações, as falas e as atitudes com que as crianças denunciam umas às outras. Apesar de as identidades de gênero e sexuais transformarem-se ao longo da vida dos indivíduos, a escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretada como anormal e desviante. Para Meyer (2000, p. 152-153), “as representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida”. Além da escola, as próprias crianças vigiam-se com o intuito de denunciar os que criam resistências ou fogem da “norma”. Exemplo disso, nesta pesquisa, foi quando um menino disse que usaria brinco quando crescesse e um colega logo lhe falou: “Só menina pode usar brinco!”. Esse colega se antecipa e determina o ideal para os meninos e o ideal para as meninas. “Olha! Ele está usando uma bolsa cor-de-rosa!”, “Esse carrinho lilás é de menina!”. Esses são exemplos do controle da ordem pelos próprios alunos. As falas citadas partiram de alguns meninos contra outros meninos.

No tocante aos atravessamentos das meninas (menina brincando com espada, de carrinho), não houve denúncias nas observações feitas. Para comprovar isso, a pesquisa de mestrado de Guizzo (2011) conclui que alguns borramentos entre as fronteiras de gênero, ou seja, de meninos/homens que se interessam por maquiagem, bonecas, afazeres domésticos e praticam tais funções associadas às meninas/mulheres, são mais evidentes, pois as cobranças sobre eles são bem maiores do que a que existe sobre as meninas. O menino que borra a fronteira é visto como alguém que está fora da normalidade, e exige-se dele, então, que se

enquadre nos padrões de masculinidade. Todavia, a criança, mesmo sendo vigiada, borra as fronteiras.

Em um dos momentos de brincadeiras livres, os meninos falaram entre si: “Vamos roubar as panelinhas das meninas?”, e os demais responderam positivamente. E lá foram eles “roubar” as panelinhas. A pesquisadora questiona-se o porquê do uso da palavra “roubar”, concluindo que os meninos usam este termo porque entendem que os utensílios domésticos pertencem às meninas. Isso se dá também pelo fato de a maioria das panelas, dos pratos e dos talheres serem fabricados na cor rosa, definindo a quem pertencem. Outro menino se aproximou das panelas, mas não com a intenção de roubá-las, e sim de com elas brincar. Ao ser questionado se queria brincar com as panelas, uma menina se adiantou e falou por ele: “Não! Ele só quer brincar de Ben 10<sup>34</sup>!”. Ou seja, mesmo que ele quisesse brincar com as panelas, foi barrado, pois a menina o excluiu, dizendo que ele teria de brincar de Ben 10, pois era menino.

Um menino de aproximadamente quatro anos apresentou preferência em brincar com as meninas e, em certo momento, pegou o boné cor-de-rosa de sua amiga e colocou sobre o seu boné preto, falando: “Metade Ana, metade Pedro<sup>35</sup>!”. Infere-se que se referia a si próprio, pois naquele momento sentia-se metade menino e metade menina. Pedro parecia não ter medo ou vergonha por interessar-se mais pelas brincadeiras junto às meninas, tanto é que, com o boné rosa, aproximou-se ainda mais desse grupo, sentindo-se à vontade. A partir desse exemplo, percebe-se que as crianças se sentem livres para transpor fronteiras e barreiras tão fortemente construídas.

Andrade (2004) observa que é por meio da rede de saberes que o corpo se insere, se estabelece, que novas relações de poder vão posicionando os sujeitos de modos diferentes no espectro social. Tais saberes não dizem apenas sobre o corpo, mas também sobre a sexualidade das pessoas, sobre os modos de ser homem ou mulher, branco/a ou negro/a, criança, jovem, adulto/a ou velho/a. São discursos que dizem sobre todos nós, produzindo as identidades.

---

<sup>34</sup> Ben 10: personagem de um menino que usa um dispositivo extraterrestre em formato de relógio de pulso, que a cada série é renovado ou trocado por algum motivo.

<sup>35</sup> Os nomes usados são fictícios.

Em outro momento, observou-se que uma menina da mesma faixa etária anteriormente citada, usando um tênis de futsal com cadarços cor-de-rosa, disse gostar de jogar futebol: “Mas só em casa, na escola não”. O pai lhe deu aquele tênis. Levanta-se a hipótese de que, em casa, ela tem a liberdade de jogar futebol e, na escola, sente-se reprimida, mesmo que isso não seja expresso verbalmente pela escola. A intenção fica velada, e a menina subentende que não deve jogar futebol na escola.

Foucault (2009) descreve uma das formas de poder, a “articulação corpo-objeto”, ou seja, as operações que o corpo deve efetuar no manuseio dos objetos. Existe uma prática de controle sobre o corpo e o brinquedo (VIANNA; FINCO, 2009). Assim, postula-se que a menina pode jogar bola, mas para confirmar sua feminilidade precisa usar cadarços cor-de-rosa. A prática do futebol, em nossa sociedade, é fundamentalmente associada ao sexo masculino. Então, se meninas demonstram interesse por esse esporte, sua identidade de gênero pode ser questionada, e o mesmo ocorre se meninos não desejam praticá-lo ou não torcem por um time; logo há um estranhamento em relação a eles.

Os papéis de gênero são anunciados pelas crianças. Um menino falou: “Eu sou o McQueen<sup>36</sup>!”. Uma menina logo afirmou: “E eu sou a princesa!”. Esse menino e essa menina identificam-se com os personagens de histórias e com aquilo que é difundido pelas mídias, sentindo a necessidade de confirmar sua masculinidade ou sua feminilidade. Mídia e educação fazem parte do universo da cultura, produzindo modelos de vida, modos de ser, de viver, reforçando e veiculando uma gama de ensinamentos às pessoas. Esses ensinamentos colocam em ação as chamadas pedagogias culturais, nas quais o conhecimento e a aprendizagem são produzidos, como mencionado anteriormente.

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (GIROUX; MACLAREN, 1995, p. 14).

---

<sup>36</sup> Relâmpago McQueen: carro vermelho, que interpreta um personagem que fala, vê e ouve, do filme *Cars*.

Com esses exemplos, e tantos outros que podem surgir ao observar-se o cotidiano das escolas infantis, percebe-se a necessidade de incluir os temas “gênero” e “sexualidade” na formação dos docentes, visto que esse seria um passo muito importante na qualidade da educação infantil, com vistas às atuais situações e às práticas pedagógicas.

## **5.2 Grupo Focal: os resultados do segundo momento da pesquisa**

Após as observações realizadas nas escolas municipais de educação infantil, o segundo momento consistiu em incluir os temas “gênero” e “sexualidade” como parte da pesquisa com as professoras titulares das turmas observadas.

A formação docente nesses aspectos aparece ressaltada em diversas políticas do Ministério da Educação do Brasil e está relacionada a todo tipo de exclusão, discriminação e violência que pode vir a ocorrer ou ocorre nas escolas. Com o intuito de analisar de que maneira as professoras de educação infantil percebem e lidam com as identidades de gênero, estendeu-se o convite para participarem de um GF, possibilitando a discussão desses temas entre as professoras das salas de aula observadas.

Com a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município das escolas pesquisadas, elegeu-se como local destinado para a realização do GF uma sala da Secretaria de Educação. O GF teve aproximadamente duas horas de duração, e dele participaram todas as 12 professoras<sup>37</sup> convidadas que atuam na Rede Municipal de Ensino deste município. Adotaram-se, como critério de inclusão, as professoras das escolas que atendiam crianças de três a cinco anos de idade. Como foram visitadas seis escolas, com duas turmas em cada escola, o total de professoras foi 12. O andamento do GF aconteceu em três momentos: aproximação, desenvolvimento e fechamento.

---

<sup>37</sup> As professoras foram convidadas a participarem do Grupo Focal, instrumento informado no TCLE (ANEXO A) que foi entregue a cada uma delas no dia da observação, ficando uma via com a pesquisadora e outra com a participante.



### 5.2.1 Aproximação

No primeiro momento, foram explicitados os objetivos da pesquisa grupal às professoras, estabeleceram-se as normas do trabalho e as participantes apresentaram-se umas às outras, utilizando a técnica do fósforo<sup>38</sup>. Algumas professoras já se conheciam e outras não. Cada uma falou um pouco sobre si, sobre sua vida profissional e pessoal.

### 5.2.2 Desenvolvimento

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se como recurso a apresentação de imagens, as quais desvelam os medos, os estereótipos e as ideias que o/a observador/a do artefato visual leva consigo no olhar (CHANDA, 2002). Para essa autora, observar um artefato visual com “os olhos do Outro” oportuniza a experiência única dos comportamentos e dos modos de pensar, os quais criam as diferenças.

A pesquisadora explicou às professoras participantes que seriam apresentadas diversas imagens para que elas pudessem analisar, falar o que pensavam, o que lhes vinha à mente, o que essas imagens lhes provocavam, quais os medos e as ideias que elas faziam surgir. Algumas imagens<sup>39</sup> de meninos e meninas apresentadas foram escolhidas com o objetivo de provocar estranhamento entre as participantes, retratando representações de gênero não estereotipadas (menino brincando com boneca, menina brincando com carrinho), e outras apresentaram brincadeiras estereotipadas (menino brincando de carrinho e menina de boneca). Essas últimas imagens foram proporcionadas para que a pesquisadora pudesse perceber as posições das professoras diante de representações legitimadas. Também foram exploradas imagens que emitem conotação sexual (duas princesas beijando-se na boca, um menino transexual, dois meninos se

---

<sup>38</sup> Técnica do fósforo: passam-se duas caixas de fósforos, uma com fósforos pequenos e outra com fósforos compridos. Cada participante, na sua vez, escolhe um dos fósforos, risca-o e fala o seu nome, onde trabalha e o que gosta de fazer, até que o fogo do palito apague.

<sup>39</sup> Todas as imagens utilizadas foram obtidas por intermédio do *site* aberto de busca [www.google.com.br](http://www.google.com.br), selecionadas no Google Imagens. Todas as imagens são de crianças na faixa etária de quatro a seis anos, pertencentes ao século XXI e foram apresentadas com o uso de PowerPoint, projetadas por sistema de Datashow.

beijando, uma menina com vestimentas e aparência de menino), a fim de analisar como as docentes costumavam lidar ou lidariam com tais situações.

Para o registro das falas das participantes, utilizaram-se dois gravadores de áudio e registros manuais para as observações feitas. O primeiro recurso serviu para que ocorresse a gravação daquilo que foi expresso verbalmente, versando sobre as opiniões, os sentimentos e as lembranças que as professoras tiveram ao ver as imagens apresentadas. Já o registro manual deteve-se em perceber as resistências, as ansiedades, os incômodos, o desconforto, as risadas, as expressões faciais e os medos provocados pelo tema de cada uma das imagens.

Quanto à análise dos dados obtidos no GF, o seu foco “são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos” (GONDIM *apud* GATTI, 2005, p. 43). Quando os encontros são gravados em áudio ou vídeo, são necessárias as transcrições para subsidiar as análises, as quais também receberam o aporte de anotações que a moderadora fez.

Gatti (2005), sobre a análise de dados para os grupos focais, diz o seguinte:

[...] não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, ao seu estofo teórico e a sua criatividade (p. 46).

As transcrições são apoios úteis, nos quais é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. A sequência de falas procura compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os/as participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, os silêncios.

Após a transcrição das falas, a organização das informações foi realizada por meio de categorias (BARDIN, 2006) elaboradas com a intenção de agrupar a diversidade de expressões produzidas no espaço grupal.

A seguir, apresentam-se as categorias de análise de acordo com as imagens apresentadas no GF. Reconhece-se que os resultados expostos neste texto estão permeados pela cultura onde circulam representações hegemônicas de masculinidades e feminilidades. Os resultados foram organizados da seguinte forma: descrição da imagem e a interação (falas) das docentes, bem como foram

estabelecidas as relações entre teoria e prática. A cada imagem proporcionada, a pesquisadora indagava às participantes para que pudessem expressar suas opiniões, sentimentos e lembranças que surgiram ao ver a mesma.

### **Menina Brincando Com Uma Boneca**

A primeira imagem apresentada às professoras mostra uma menina de aproximadamente quatro anos brincando com uma boneca, dando-lhe comida na boca com uma colherzinha. A imagem de imediato fez com que as professoras sorrissem, percebendo que seria fácil opinar sobre ela, pois perceberam a coerência entre corpo e gênero: menina brincando de boneca, ou seja, “tal como ele [o corpo] deve ser”. As falas das professoras referiram-se basicamente ao “instinto maternal”: *“Parece que já nasce com o instinto, a gente mulher, instinto de cuidar”*, falou P5. Outra disse: *“Pensei logo no cuidado, a palavra cuidado, certamente isso ela vivenciou e está transferindo de forma prazerosa!”* (P12), referindo-se à possibilidade de a menina ter observado sua mãe fazendo aquilo e, conseqüentemente, estar imitando-a. A palavra “cuidado” também está relacionada ao instinto maternal, referindo-se à mãe como a pessoa que mais se dedica aos cuidados com os filhos/as. *“Eu tenho uma filha e não precisa nem mostrar como se faz, a menina já sabe, ela já pega a boneca, cuida dela, finge de dar comida, faz dormir...”*, diz P2, revelando que, em nossa sociedade, está dado que menina brinca com boneca. É muito forte ainda a noção de que o amor materno é explicado como “instinto natural” inerente a todas as mulheres, embora a história mostre que nem sempre foi assim (BADINTER, 1993).

Discursos como esses estão ancorados na ideia de que mulheres e homens têm características distintas e inatas e que essas são imutáveis. Induzem a acreditar que são essas características que determinam traços de caráter e comportamento, funções sociais, espaços de pertencimento e possibilidades de socialização para eles e para elas.

A discussão tomou outro rumo quando uma professora falou que nem sempre as meninas preferem as bonecas. Ela disse: *“Eu já tive meninas que preferiam brinquedos de meninos, digo, a gente acha, a gente considera de meninos... e*

*meninos que gostavam de bonecas, de brincar com roupas femininas” (P7); “A gente faz essa divisão” (P5). A professora P7 expõe sua concepção do que seriam brinquedos de meninas e de meninos e culpa-se por fazer essa divisão; porém, revela que procura dar liberdade a seus/suas alunos/as ao escolherem com o que querem brincar. Outro comentário que surgiu: “Eles já sabem qual o papel de um, gênero de outro. A gente pergunta para um menino que brinca de boneca o que ele é da boneca, ele vai responder que é o pai ou o irmão!” (P4). Fica claro que as estereotipias de gênero estão presentes e que a heteronormatividade é a alternativa mais aceita, como nos esclarece Butler (2005). Uma professora afirmou que, “caso o menino assumisse outra posição diante do bebê, que não fosse o pai ou o irmão, isso seria motivo para comentários entre as professoras” (P3).*

Ao relatar um fato ocorrido em sua sala de aula, a professora comenta: *“Um menino se interessou por brincar com panelinhas e alguns colegas começaram a debochar dele. Eu disse que o meu marido lavava a louça e fazia comida na minha casa. Depois desse comentário, não debocharam mais do colega, achando normal” (P11). Ao ser questionada sobre o que entendia por “normal”, ela respondeu: “Na verdade a gente carrega um pouco de [pausa], por exemplo, eu fui criada que menina brinca disso e menino daquilo, então já vinha com um certo preconceito, mas aí eu procuro não passar isso para eles, mas normal para mim é não ter essa divisão entre menino e menina, eles brincam juntos, a gente separa em grupos por uma questão de limites” (P11). Nesse depoimento, a docente afirma que foi criada de maneira preconceituosa, mas que evita passar isso para as crianças. Diz que separa os grupos na sala por uma questão de limites; contudo, isso não estaria sendo preconceituoso também, visto que os meninos levam a fama de serem mais bagunceiros e as meninas mais calmas?*

Um dos últimos comentários quanto à imagem partiu de uma professora que comentou as dúvidas e o desconforto que esse tema gera ao ser encarado nas escolas. Outra docente complementou: *“Desconforto porque no fundo, no fundo, para nós isso é errado!” (P11). Isso faz pensar o quanto o poder de subjetivação está presente em nossa vida, em nossa sociedade. Segundo Foucault (2009), o processo de subjetivação acontece a partir do entrecruzamento de várias práticas: culturais, visuais, tecnológicas, sociais, econômicas e midiáticas, e elas auxiliam no*

processo de constituição dos sujeitos. Também há dois processos interligados: objetivação e subjetivação. Isso significa que, no primeiro, somos objetos e alvo de poder e saber; já no segundo os sujeitos passam a se reconhecer como objetos de conhecimento, se observam, se analisam, se decifram e se reconhecem (FOUCAULT, 2009).

### **Menino Brincando Com Uma Boneca**

Na segunda imagem, apresenta-se um menino brincando com uma boneca, dando-lhe mamadeira. As unhas das mãos do menino estavam pintadas, uma de cada cor. A primeira reação de uma professora foi: *“Que amor!”* (P1). Outra comentou sobre os novos arranjos familiares: *“Em muitos lares está acontecendo isso! O pai assumiu o papel da mãe, ele cuida enquanto a mãe trabalha. Depois que eu comecei a estudar, o meu marido assumiu tudo isso! E até hoje ele carrega essa responsabilidade, pois ele criou minha filha. É uma mudança que está acontecendo em nossas casas, é uma mudança social que às vezes as mulheres nem se dão conta”* (P12). *“Tanto que em algumas famílias, não vai ter pai e mãe, pode ter dois pais, duas mães”* (P7). Para algumas professoras, essa imagem foi interpretada *“como algo novo, que necessita de preparação para ser vista em um prisma diferente”* (P10, P6, P8). Isso revela a necessidade da formação dos/as professores/as no que se refere a gênero e sexualidade.

Questões como essas devem percorrer as práticas pedagógicas e a formação docente, visto que propõem que os discursos hegemônicos que circulam em diferentes espaços sociais, cuja centralidade é exatamente o corpo e o papel que ele tem exercido na construção de identidades dos sujeitos, possam ser discutidos, problematizados, apontando novas possibilidades e alargando os olhares. Ações como essas tornam-se urgentes para solidificar de maneira efetiva a formação de professores/as nessa temática.

Outra professora contou uma de suas vivências com meninos de unhas pintadas: *“Num final da tarde, meus alunos estavam brincando com massinha de modelar e os meninos fizeram de conta que estavam com as unhas pintadas. E aí chegou o pai de um dos meninos e disse: ‘Tira isso! Tira isso que tu és um guri! Que*

*fiasco! Vamos embora!'. Aí eu acalmei ele, expliquei... que era brincadeira das crianças, que era entre aspas, 'normal'... que era uma interação entre eles... que seria normal, que era uma brincadeira do momento... mas o pai não aceitou... bom bem machista né!"* (P5). A docente se preocupa em reiterar a normalidade da brincadeira ao pai da criança. Isso faz pensar que, segundo Quaresma da Silva et al. (2012, p. 11-12), "lo que está instituído y legitimado como normal en un determinado contexto histórico cultural no necesita ser reafirmado y subrayado como tal, sólo lo que está en cuestionamiento y pensado como un posible desvío exige este énfasis"<sup>40</sup>. As mesmas autoras e o autor (idem, 2012) enfatizam a importância do vínculo entre escola e família, com o propósito de reeducar tanto as professoras como também as famílias, que podem ser aliadas ou não das diferentes possibilidades dos modelos atuais de relações.

Uma docente comentou que seu irmão tem um filho e ele não aceita que o menino brinque de boneca junto com sua prima, filha dessa professora. Então, a professora explicou ao seu irmão *"que não teria problema, pois brincariam de pai e mãe e então ele aceitou"* (P2). *"Penso que é algo bem machista, porque ele tem medo que ele vire ... (pausa)"* (P2). A participante não terminou a frase; porém, presume-se que a palavra seria *"gay"*. Interessante é que ela mesma afirmou ao seu irmão que as crianças brincariam de pai e mãe. A partir desse relato, houve comentários de que seria *"mais difícil para os pais-homens aceitarem um filho gay, por serem muito machistas, ao contrário das mães, que aceitariam com mais tranquilidade por serem mais abertas"* (P9, P1, P3).

Uma participante falou que seu marido, quando era criança, não teve referência masculina na sua família, pois havia sido criado pela mãe e por quatro irmãs: *"Ele pintava as unhas, deixou o cabelo comprido, brincava de bonecas e de carrinhos também, mas a referência dele era feminina e nem por isso hoje ele é gay!"* (P4). Aqui percebemos as dúvidas que ainda permeiam o campo da sexualidade humana. Diante de um possível desvio, a professora não deixou de comentar que seu marido também brincava com carrinhos, encontrando, assim, um sinal tranquilizador da escolha da sua sexualidade.

---

<sup>40</sup> Tradução: "O que está instituído e legitimado como normal em um determinado contexto histórico-cultural não necessita ser reafirmado e sublinhado como tal, apenas o que está em questionamento e pensado como um possível desvio exige essa ênfase" (tradução minha).

## Meninos e Meninas Jogando Bola

Essa imagem ilustra dois meninos e duas meninas jogando bola em um gramado. Com essa imagem, o intuito foi perceber as relações que as professoras estabeleceriam entre homem e futebol e mulheres e futebol. Um dos testemunhos relatados afirmava que *“isso está mudando, porque na minha época era bem separado: menina jogava vôlei e menino futebol, e hoje nas escolas é bem misturado!”* (P8). Outro testemunho: *“Eu estudava numa escola de irmãs, e era tudo separado. As meninas tinham uma professora e os meninos um professor. Nós fazíamos as mesmas atividades, mas separados!”* (P4). Será que as atividades eram as mesmas? E os estímulos? Se os/as professores/as eram diferentes para cada sexo, será que os objetivos e os estímulos também não eram diferenciados?

O corpo é uma construção cultural, sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Nas palavras de Goellner (2005, p. 28), o corpo

não é, portanto, algo dado *a priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.

Apesar de a escola ser uma das instâncias responsáveis por legitimar o que meninas e meninos podem e devem fazer, problematizar o caráter natural atribuído ao corpo, ao gênero e à sexualidade é fundamental que ela contribua de maneira crítica em relação a muitos discursos que, pautados na anatomia dos corpos, excluem muitos/as em detrimento de poucos/as. Para tanto, é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os corpos, enredando-os em representações que os nomeiam de feio ou bonito, normal ou desviante, masculino ou feminino, que acabam reforçando discriminações e exclusões (GOELLNER, 2005).

Seguindo a discussão, o depoimento de outra professora: *“Eu me lembro de brincar na rua com meninos e meninas, mas na escola a gente até jogava futebol juntos, mas era assim: as meninas sempre ficavam por último, eram as últimas a*

*serem escolhidas, os dois meninos que jogavam melhor escolhiam os times” (P12). Ao ser questionada sobre o porquê, em sua opinião, de isso acontecer, sua resposta foi: “Acho que o próprio estereótipo de que os meninos jogam melhor! As meninas não sabem jogar, não sabem correr! Mas na hora do jogo, eles não passavam a bola para as meninas! Era só entre eles, as meninas ficavam plantadas no meio da quadra! Só passavam a bola para as gurias que jogavam **muito** bem!” (P12). A palavra “muito” está em negrito porque a docente enfatizou que, para jogar, as meninas precisavam ter habilidades parecidas com as dos meninos. Outra característica lembrada por uma docente foi que “as meninas eram muito “*fraquinhas*” diante dos meninos, necessitando escolher duas meninas contra um menino nos times de futebol da escola, pois assim ninguém ficaria sem jogar” (P10). A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2010, p. 11).*

Nota-se o quanto o futebol, em nossa cultura, é caracterizado basicamente como um esporte masculino, que faz parte do “ser homem”, símbolo de masculinidade e força. Isso acaba inibindo muitas meninas a se lançarem nesse campo. Apesar do aumento da participação das mulheres em jogos de futebol nos últimos anos, ainda se faz a relação da menina com outros jogos e habilidades, diferentes daquelas necessárias para a prática futebolística. Naranjo (2003) esclarece os modos como meninos e meninas têm seus corpos “generificados”. Sobre generificado, afirma que “desde o início da vida do indivíduo são ensinados e exigidos modelos e comportamentos ligados ao sexo, o que se manifesta em uma infinidade de circunstâncias da vida familiar” (idem, p. 3).

Costa (2002) advoga que “naturalizar todos os atributos *deficitários* do gênero feminino foi a lógica construída nessa episteme [ciência moderna] para justificar as estratégias de dominação, exclusão e exploração que se exercem, há séculos, sobre as mulheres” (idem, p. 17). Comprovando isso, seguem as falas das professoras sobre a supremacia masculina no futebol: “Mas vamos combinar que futebol é uma coisa mais de homem! É uma tradição! Dá para perceber as diferenças!” (P2); “Eu acho que existem diferenças físicas e isso pesa muito nos esportes!” (P6). Apesar dessas afirmações, outras professoras lembraram-se da capacidade física da



jogadora brasileira Marta<sup>41</sup>, dizendo que *“ela poderia estar na seleção masculina de futebol, tamanha sua força e habilidades com a bola”* (P7). As meninas/mulheres são excluídas desse esporte principalmente pela sua incapacidade física e motora, capacidade essa evidenciada em Marta, razão de ela se destacar tanto no futebol. De acordo com Fraga (2000), por preconceito e por padrões culturais, as meninas buscam as “escolinhas de futebol” quando já estão mais velhas, a partir dos 12 anos. Contudo, afirma que “é difícil uma garota superar um menino. Isso acontece pela [...] própria falta de oportunidade, já que os meninos têm contato com a bola bem antes” (idem, p. 79). Essa afirmação instiga a pensar nas outras possibilidades viáveis também para o sexo feminino; o que falta são estímulos e oportunidades.

### **Menina Brincando Com Carrinhos**

A imagem apresentada mostra uma menina de aproximadamente quatro anos brincando com vários carrinhos pequenos, de diversas cores, no piso de uma cozinha. Ao fundo, um balcão, um fogão e um forno de micro-ondas.

Retomando a ideia final da análise anterior, na qual se falou sobre oportunidades e estímulos, o primeiro comentário de uma professora foi: *“Se eu tivesse feito isso, eu seria uma boa motorista hoje!”* (P12). Perguntei se ela não dirigia, e ela respondeu: *“Não, eu tenho um bloqueio, meu marido me cobra muito isso, eu não consegui me libertar disso, tenho que fazer uma terapia. Tenho uma imagem do meu pai dizendo que dirigir era coisa de macho! Como certas questões marcam a gente!”* (P12). Para Brougère (2004), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança antes que ela comece a fazer suas escolhas. Às meninas são oferecidos brinquedos como bonecas, panelinhas e bolsas, para que possam representar o papel de “mãe”, e, aos meninos, dá-se o papel de “motorista”, que dirige o carro. Portanto, o contexto cultural em que a criança vive, especialmente o meio familiar, é que inicialmente conduz a tais escolhas.

---

<sup>41</sup> Marta Vieira da Silva é uma futebolista brasileira que atua como atacante. Atualmente joga pelo Tyreso FF, da Suécia. Marta já foi escolhida como a melhor futebolista do mundo por cinco vezes consecutivas, um recorde entre homens e mulheres. Nos jogos Pan-Americanos de 2007, chegou a ser comparada a Pelé, sendo chamada de “Pelé das Saias”. Disponível em: [http://www.semprepeixe.com.br/wiki/Marta\\_Vieira\\_Da\\_Silva](http://www.semprepeixe.com.br/wiki/Marta_Vieira_Da_Silva). Acesso em: 11 de set. de 2013.

Levando em consideração as ideias de Brougère (2004), a mesma professora deu para a sua filha um carrinho, do qual ela gosta e com o qual brinca bastante, falando assim para ela: *“Se você brincar de carrinho, quem sabe tu vai ser uma boa motorista e não medrosa como tua mãe!”* (P12). Complementou outra educadora: *“Porque dizem que, se as meninas brincam de carrinho, elas terão mais facilidade de dirigir com naturalidade”* (P11). Outra professora concordou com a ideia dessas participantes, contando que o seu pai sempre permitiu que ela dirigisse: *“Eu sempre brinquei de carrinho, minha filha brinca também e ela adora quando sou eu que dirijo o carro. Eu a coloco na cadeirinha e ela fala: ‘A mamãe vai deerigir!’<sup>42</sup>”* (P2). Ambas oferecem carrinhos para suas filhas brincarem com o intuito de, futuramente, elas se sentirem aptas a dirigirem com segurança. Tal aposta se dá pelo fato de as mulheres almejarem dirigir carros; porém, muitas são/foram barradas ainda quando pequenas e até hoje apresentam “bloqueios”, termo usado pela educadora, no momento em que gostariam de exercer essa habilidade. Outras tantas que dirigem são seguidamente desvalorizadas, lembrando a ideia de barbeiragem. Há uma frase que ronda esse meio: “mulher no volante, perigo constante!”. Mesmo que as pesquisas<sup>43</sup> indiquem que as mulheres são mais cuidadosas e têm mais perícia na hora de dirigir que os homens, envolvendo-se menos em acidentes, a comparação permanece.

Houve relatos das participantes informando que, ao distribuírem brinquedos pela sala, os meninos correm para pegar e brincar com os carrinhos: *“Eles amam os carrinhos!”* (P8); *“Já as meninas, poucas optam por brincarem com os meios de transporte”* (P1). Isso também se justifica pelas explicações de Brougère (2004) de que a escola deve assumir outro papel, diferente do da família, oferecendo oportunidades para que cada criança faça suas escolhas, respeitando a subjetividade humana. Algo que revela a grande importância da ideia do último autor citado é a história contada por uma das participantes: *“Uma sobrinha minha dizia sempre: ‘Eu quero um carrinho com controle remoto, mas não rosa!’. Como só tinha carrinho da Barbie, e era cor-de-rosa, ela não queria. Os pais dessa menina não*

---

<sup>42</sup> Linguagem utilizada pela filha da professora.

<sup>43</sup> EXAME.com. Mulheres dirigem melhor que homens, diz pesquisa. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/mulheres-dirigem-melhor-que-homens-diz-pesquisa>. Acesso em: 25 de junho de 2013.

*deram o carrinho de outra cor para ela, porque tinham preconceito, iriam comparar a sua filha com um menino! Então não deram nenhum dos dois!” (P11). E nas escolas infantis, será que é estimulado/permitido que as meninas brinquem com carrinhos, caminhões e aviões?*

### **Filha de Angelina Jolie e Brad Pitt**

A imagem retrata, de maneira cronológica, quatro fases de transformações físicas e estéticas pelas quais Shiloh passou no período de dois anos (2008 a 2010). Ela é filha do casal Angelina Jolie e Brad Pitt<sup>44</sup>. Na imagem escolhida, as descrições eram as seguintes: “Maio/2008 – Com dois anos, Shiloh usava vestidinho e sandálias femininas”; “Fevereiro/2009 – Aos dois anos e nove meses, já com roupas masculinas, a menina conservava os cabelos compridos”; “Setembro/2009 – Aos três anos e quatro meses, Shiloh passa a vestir roupas masculinas”; “Fevereiro/2010 – Com quatro anos, ela tem os cabelos curtos e visual de menino”.

Ao observar a imagem, inicialmente as professoras participantes comentaram: *“Pra mim funciona assim: na minha casa, eu visto minha filha, eu escolho o que ela vai vestir. Se está frio, ela vai vestir uma calça, mesmo querendo uma saia, então ela não vai ter como escolher roupas de meninos, por exemplo, porque eu visto ela, então não sei se ela escolheria... Aos 15 anos, ela vai escolher, mas agora eu visto ela!” (P2); “Acredito que vai do pai e da mãe proibir! Mas será que com dois anos ela já escolhe?” (P4); “Falta limites!” (P6); “Não tô dizendo que seja bom ou ruim, mas até cortar o cabelo! Quem possibilitou [que] ela comprasse essas roupas? Cortasse o cabelo? É ela que pede? E a família? A família acatou, eu não concordaria! Se fosse minha filha, eu não deixaria!” (P8).*

Nesses depoimentos, identificam-se a vigilância e o controle permanentes sobre os corpos infantis. O controle do corpo por meio da norma foi validado por discursos biológicos/científicos que procuram compreender o “eu” a partir da compreensão e da regulação do comportamento sexual. Sejam quais forem as possibilidades dos corpos, elas serão atravessadas pela ferramenta analítica que

---

<sup>44</sup> Angelina é atriz de cinema e de televisão estadunidense, e Brad Pitt é ator e produtor cinematográfico.

Foucault (1979) chamou de dispositivo da sexualidade, prática de captura e de normatização dos corpos que visa detalhá-los e controlá-los na sua totalidade

O corpo, portanto, é alvo das práticas disciplinares nas famílias e nas escolas. Há uma busca constante pelo disciplinamento e governo dos corpos, em especial quando eles transgridem os padrões esperados culturalmente. Isso ocorre por intermédio de mecanismos repressivos ou por discursos que impõem às crianças uma imagem negativa de si mesmas, criando expectativas preestabelecidas para meninos e meninas (VIANNA; FINCO, 2009).

Também foi percebida certa dificuldade em aceitar, interagir, nomear e reconhecer a diversidade de atitudes ou de comportamentos de meninas e meninos, apresentando-se como uma lacuna na formação dos/as professores/as que atuam na educação infantil. Será isso resultado da falta de limites? Culpa dos pais? Percebeu-se que o diferente, o estranho, o anormal é algo que leva as educadoras a pensarem em estratégias de correção, as pedagogias de gênero nesse caso. Convém perguntar por que e como nossa cultura privilegia certo modo de ser e marginaliza e até discrimina tantos outros.

As memórias e as práticas atuais podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2010, p. 30-31).

Os comentários acerca dessa imagem também buscaram encontrar respostas para explicar possíveis “desvios” da menina: *“Vai saber se essa menina não é muito fã do seu pai, que ela queira ser igual a ele, por isso se veste dessa maneira. Olha a terceira imagem, é o Brad Pitt em miniatura! Vai que ela só queira ser como ele!”* (P4); *“Acho que ela não tem muita referência dos pais, eles não participam muito da vida dos filhos, porque eles vivem envolvidos com o trabalho deles e as crianças devem passar mais tempo com babás... Nesse momento quis imitar a mãe dela, nesse outro quis imitar o pai”* (P6); *“A mãe dela também já teve envolvimento homossexuais, relacionamentos complicados!”* (P4). Nessa última fala, que se refere à escolha sexual de Angelina Jolie, a participante estabeleceu a relação entre a

aparência de Shiloh e os possíveis desvios que a mãe já apresentou durante a sua vida, sendo isso uma explicação para que a menina também tivesse interesse em se vestir e se sentir diferente. Por não haver uma correspondência entre o corpo e a identidade de gênero socialmente aceitável, passou a ser analisada. A menina apresentou características diferentes daquelas esperadas: meiga, vaidosa, carinhosa e com movimentos delicados; logo, é vista de maneira diferente. Isso também nos remete aos discursos que ouvimos ao longo de nossas vidas, sendo cruciais para nossas análises: aceitamos ou discriminamos certas escolhas.

Butler (2010) salienta que essa matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. Por corpos abjetos, a autora entende o que segue:

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do **status** de sujeito [...]. Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio (BUTLER, 2010, p. 156, grifo da autora).

Outro grupo de professoras, contudo, apresentou seu pensamento de modo um pouco distinto das demais: *“Eu não sei até que ponto isso é só uma roupa, pra mim tem outras coisas junto, não tem como impedir, segurar!”* (P7); *“Eu vi aquele caso, no Fantástico, do caso do banheiro, do menino que começou bem pequeno, aos dois anos, a querer se vestir de menina”* (P6); *“Mas eu acho que tu não tem como segurar, já tive experiência. A minha aluna expressou claramente um dia na sala do brinquedo, ela tinha quatro anos, ela disse: ‘Eu não queria ser menina, é muito melhor ser menino!’ Ela até vinha de saia, a gente dava uma ajeitadinha, mas ela não gostava, só brincava com meninos!”* (P7). Ao ser questionada sobre o papel da escola e da família nessa situação, a professora P7 respondeu que a escola respeitava os gostos e os interesses da menina e que a família não havia comentado o assunto em nenhum momento com a professora. Percebe-se a necessidade da “articulação de um trabalho contínuo, tanto na família como na escola” (LOURO, 2010). Muito se tem falado sobre as identidades de gênero nas

escolas, mas isso se traduz em iniciativas pessoais e isoladas, sofrendo com a falta de investimentos com vistas a ações de respeito à diversidade humana.

Em nenhum momento as professoras estabeleceram relação da temática de gênero como uma construção sócio-histórica, permeada pelas relações de poder. Todavia, as relações de poder estiveram presentes em diferentes situações vivenciadas pelas professoras envolvidas nesta pesquisa. Entre elas, pode-se destacar: a busca pelo disciplinamento dos corpos das crianças; a aceitação e outras vezes a discriminação de determinados comportamentos e escolhas pessoais; a permissão ou não de que meninas e meninos brincassem com determinados brinquedos; a inclusão ou a exclusão de meninos e meninas em situações escolares e domiciliares que envolvessem seus familiares, principalmente filhos/as.

Conforme Guizzo (2011, p. 123), “para que se efetivem e se naturalizem certas identidades, uma rede articulada de representações hegemônicas é posta em funcionamento cotidianamente”. Essa rede responsabiliza-se por legitimar certos tipos de crianças, meninos, meninas, homens e mulheres que são esperados em nossa sociedade, por isso a necessidade de encontrar “desculpas” para um possível corpo que foge da normalidade. Para comprovar a existência de discriminações, exclusões e agressões verbais entre as crianças nas escolas, estudos ratificam essa existência, conforme pesquisa realizada em uma turma de educação infantil em Porto Alegre (idem, 2011).

### **Menino Transexual**

A imagem apresentada é de um menino de seis anos, transexual<sup>45</sup>, o que significa que ele se apresenta como menina. A identidade dessa criança é aceita pelos seus pais e irmãos. A família é americana e expôs na televisão o problema enfrentado. Explicitou que o menino estaria encontrando problemas na escola ao querer usar o banheiro feminino, sendo barrada a sua entrada em tal recinto. A

---

<sup>45</sup> Transexual é um indivíduo que possui uma identidade de gênero oposta ao sexo designado (normalmente no nascimento). Retirado de: <http://www.dicionarioinformal.com.br/transsexual/> Acesso em 02 de jul. de 2013.

reportagem completa foi exibida no Programa Fantástico<sup>46</sup>, da Rede Globo, no mês de abril de 2013.

A imagem foi apresentada às professoras sem que se relatasse o episódio. Apenas estava escrita a legenda embaixo da foto: “Menino de seis anos”. Os comentários iniciais das participantes foram rapidamente relacionados à reportagem do Fantástico: *“São gêmeos, mas em comparação com o outro irmão esse menino tem cara mais de menina mesmo. Eu vi os dois juntos no Fantástico, ele tem características femininas!”* (P6); *“Só o cabelo já muda a fisionomia!”* (P4); *“Mas eu acho que é tanta vontade de ser menina que ele adquiriu feições femininas!”* (P1). As professoras não mencionaram a possibilidade da transexualidade neste caso. Isso pode estar ligado à falta de conhecimento da nomenclatura, assim como a algo que não deve ser falado, dito, pois remete à impressão de alguma coisa que não está ao alcance da criança, pois é vista como um ser puro, que não deve ter contato com assuntos sobre sexualidade tamanha sua ingenuidade e pureza.

Ao serem questionadas sobre seus pensamentos, suas opiniões e suas lembranças, as professoras se colocaram no lugar dos pais dessa criança e expressaram: *“Eu aceitaria se fosse meu filho, numa boa!”* (P2); *“Pra ser sincera, eu não aceitaria!”* (P11); *“Eu teria que me trabalhar muito!”* (P5); *“Mas na realidade a gente tem que se preparar, aceitar!”* (P10). Esses comentários corroboram a realidade vivida por muitos pais frente à dificuldade de aceitar um/a filho/a que apresente desejo em assumir uma nova identidade de gênero. Alguns aceitam, outros buscam ajuda médica/psicológica, outros usam a agressividade contra o/a filho/a (para que seja “normal”) e outros tantos rejeitam insistentemente a maneira como o indivíduo se sente e se vê.

Uma das participantes mostrou-se surpresa com a ideia de um menino estar vestido como menina, mostrando desconforto: *“Sou daquelas antigas, pensa daqui um tempo o que vai ser da nossa juventude, se tudo pode!?”* (P8). A aflição da professora é no sentido de que, no futuro, muitos jovens se tornariam gays, lésbicas

---

<sup>46</sup>G1. GLOBO. Criança transexual é proibida de usar o banheiro feminino em escola nos EUA. Disponível em: [https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&scient=psyab&q=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&oq=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&gs\\_l=hp.3...7904.16728.1.17033.22.20.2.0.0.0.343.3957.2-8j5.13.0...0.0...1c.1.8.psy-ab.Z3s5zIHmVW0&pbx=1&bav=on.2.or.r\\_qf.&bvm=bv.44990110,bs.1,d.eWU&fp=ae43d787ca3e0d6&biw=1366&bih=643](https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&scient=psyab&q=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&oq=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&gs_l=hp.3...7904.16728.1.17033.22.20.2.0.0.0.343.3957.2-8j5.13.0...0.0...1c.1.8.psy-ab.Z3s5zIHmVW0&pbx=1&bav=on.2.or.r_qf.&bvm=bv.44990110,bs.1,d.eWU&fp=ae43d787ca3e0d6&biw=1366&bih=643). Acesso em 02 de jul. 2013.

e transexuais e isso causaria um problema para a sociedade como um todo. Em consonância com Foucault (1988, p. 70), a hipótese de um poder de repressão que nossa sociedade exerceria sobre o sexo e por motivos econômicos revela-se insuficiente se for preciso considerar toda uma série de reforços e de intensificações, como a proliferação de discursos e uma economia de prazeres múltiplos. Atualmente, as pessoas estão mais confiantes em assumirem a sua identidade sexual, com suas particularidades; por isso, aparecem mais, dando a impressão de que o número cresce cada vez mais.

Em virtude de a construção da identidade ser contínua e estar em constante processo de negociação, à medida que as relações de poder se modificam, também mudam as maneiras como as masculinidades e [as] feminilidades são construídas: trata-se de um processo dinâmico (PAECHTER, 2009, p. 12).

Como uma das professoras relatou que assistiu à reportagem, foi solicitado que ela falasse para o grande grupo o fato ocorrido: *“O problema foi na escola, ele não poderia frequentar o banheiro das meninas, somente o dos/as funcionários/as ou dos/as professores/as! Daí a família entrou na justiça contra a escola!”* (P7). As falas que prosseguiram: *“Sobrou pra escola de novo!”* (P9); *“Temos que nos modificar muito! A sociedade, a escola tem que se modificar, nesse sentido e em outros também, está tudo se modificando e nós como profissionais temos que aprender também!”* (P10).

A professora lança a necessidade de os/as profissionais da educação estarem preparados/as para tal situação. No depoimento que segue, as incertezas existem e a professora se pergunta: *“Na verdade, tem que trabalhar lá na sala de aula, ele é menino! Ele tem órgão de menino, assim entre aspas ele é ‘menino’, né? Mas a casca dele, a vestimenta é de menina e a alma, sei lá, é menina! Tem que se trabalhar, e a escola faz como?”* (P5). Percebe-se, aqui, a carência de suporte por parte dos/as professores/as em geral no que diz respeito às identidades de gênero. Outras incertezas surgiram: *“Qual o papel da escola nisso tudo? Como deve proceder? Que atitudes devem tomar?”* (P12); *“Como os pais das outras crianças vão encarar determinada atitude da escola? Vão aceitar?”* (P1).



As escolas ainda apresentam uma preocupação constante com relação às atitudes dos pais das crianças. Isso, muitas vezes, acaba inibindo ações que os/as professores/as até gostariam de realizar, mas não colocam em prática por medo das repressões dos pais ou das atitudes que eles poderão ter em casa com os/as filhos/as. Isso foi ressaltado nos estudos de Quaresma da Silva et al. (2012, p. 14), nos quais uma professora de educação infantil relatou que um pai presenciou o fato de seu filho estar brincando com bonecas na escola, o que lhe chamou a atenção. O pai não gostou, e a professora explicou que seu filho não seria gay por estar brincando com bonecas. No dia seguinte, quando o pai estava para chegar, a professora pensou que seria melhor solicitar que o menino escolhesse outro brinquedo para aquele momento, já que seu pai estaria chegando: *“No fue por causa mía, me quedé com miedo de la reacción del padre porque puede llegar a casa y golpear al niño. Una foto es una foto, lo difícil es el día a día”<sup>47</sup>*.

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2010, p. 26).

Exemplo parecido com esse foi citado por uma das participantes do grupo focal desta pesquisa: *“Um aluno meu da educação infantil adorava se vestir com sapatos, panos, sandálias femininas. Ele vivia brincando com a caixa de fantasias, mas quando o pai via ele fazendo aquilo chegava em casa e batia no menino. Então, na escola a gente até aceitava, oportunizava essas brincadeiras para ele, mas aí chegava o pai que não aceitava e o menino acabava apanhando, vinha machucado para a escola no dia seguinte! E então eu me perguntava: será que deixo ele brincar?. O pai dizia que tinha que tirar isso dele, ele não ia ser ‘gay’, ia ser homem! Ele levou até para a psicóloga, mas hoje ele é ‘gay’ assumido”* (P1).

Após essa colocação, as participantes começaram a questionar se os/as gays/lésbicas já nascem assim (se o fator biológico seria determinante) ou se eles/as se tornariam assim ao longo de suas vidas (fator sócio-histórico). As ideias foram divergentes: *“Eles buscam a psicóloga, buscam uma resposta, mas isso não*

<sup>47</sup>Tradução: “Não foi por causa minha, eu estava com medo da reação do pai porque ele pode chegar em casa e bater na criança. Uma foto é uma foto, o difícil é o dia a dia” (tradução minha).

*vai resolver o problema! Ninguém resolve isso, não sei se é nato, não sei se já nasce. Eu assisti à entrevista do Faustão com a filha da Gretchen, e ele continuava dizendo: ‘Essa tua opção, tua opção...’. E eu pensava comigo mesma: ‘Isso não é opção!’. Até que no final a filha da Gretchen disse: ‘Faustão, isso não é opção!’. Aí falei: ‘Ah, finalmente!’. Por que ninguém escolhe isso para si!’* (P7). Outras professoras opinaram: *“Eu tenho minhas dúvidas!”* (P11); *“Talvez um pouco já nasce, mas eu não sei te dizer com certeza!”* (P2). Em concordância com os/as teóricos/as culturais, os corpos ganham sentido socialmente. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e os prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2010, p. 11).

Uma lembrança relatada por outra professora foi o fato de um sobrinho seu querer tudo rosa: *“Eu fiquei muito preocupada, eu achei demais aquilo! Daí eu falei com minha professora que era psicóloga e ela orientou que a gente não deveria proibir ele de usar rosa, porque era algo dele, pessoal. Não tratar aquilo como algo anormal, não reprimir, porque daí sim poderia dar problema, que ele teria que internalizar aquilo, que ia passar. Então a nossa visão, a nossa ótica teria que mudar, não podia ser pecaminosa, maliciosa. Daí a gente começou a dar as coisas cor de rosa e hoje ele é muito machinho, já tem até filhos! Mas pra nós da família foi muito difícil. Mas felizmente deu tudo certo, então eu acho que são fases e fases!”* (P12). Nesse momento, chamou atenção, a frase usada pela professora: *“Mas felizmente deu tudo certo!”*. As demais docentes repetiram a frase e acharam graça, pois deram-se conta de que a fala da professora lhe denunciou, percebendo o quanto ainda a heterossexualidade é vista como a única maneira de viver a sexualidade. A professora que proferiu a frase disse: *“É verdade, vocês viram como o peixe morre pela boca! Bem lembrado!”* (P12). Como mediadora do grupo focal, pontuei que já haviam avançado no assunto, pois estavam conseguindo perceber os detalhes das falas, as quais acabam legitimando determinados comportamentos.

## Princesas Beijando-se na Boca

A penúltima imagem exposta apresenta duas princesas beijando-se na boca. As personagens são representadas pela Bela Adormecida e por Ariel, a Pequena Sereia. A cena é pouco difundida pelas mídias por se tratarem de princesas e porque o objetivo final dos clássicos infantis é o encontro da princesa com o príncipe encantado, e não o encontro de duas princesas ou de dois príncipes. Tal fato está tão presente no cotidiano infantil que uma professora contou o seguinte: *“Minha filha de três anos um dia me perguntou se ela era uma princesa. Eu respondi que sim. Então, minha filha disse que menino não poderia ser princesa, e eu disse que o menino deve ser o príncipe. Dito isso, ela volta a me perguntar se princesa pode namorar príncipe, e eu confirmo”* (P2). Percebe-se, nesse depoimento, que a menina procura a afirmação da mãe quanto à heteronormatividade das relações, confirmando aquilo que ela vê nos contos infantis e em outros artefatos culturais a que tem acesso.

A primeira atitude de uma das professoras ao visualizar a imagem foi vendar seus próprios olhos com as mãos, dizendo espantada: *“Não gostei!”* (P8). *“Cena forte!”* (P9). Os comentários seguiram: *“Imagina um final de história assim!”* (P11). A professora começou a rir e disse: *“E viveram felizes para sempre!”* (P11); *“É preconceito, mas chama mais a atenção por serem personagens infantis, parece que vai estar influenciando as crianças a serem assim!”* (P4); *“Se fossem duas mulheres reais, acho que não impactaria tanto!”* (P5). A imagem realmente chamou muito a atenção das participantes, que ficaram preocupadas com o fato de que, se isso fosse mostrado às crianças, poderia influenciar suas escolhas sexuais. Por que esse medo? Será que alguma delas mostraria um livro infantil com uma imagem como essa para suas crianças? Duas mulheres não podem viver “felizes para sempre”, como os príncipes e as princesas das histórias?

A pesquisadora Appelt (2007, p. 66) entende “que a grande maioria [das histórias infantis] são literaturas sexistas, porque retratam homens e mulheres, meninos e meninas em papéis um tanto estereotipados” (idem, p. 66). O trabalho com a literatura infantil, assim como as brincadeiras e a música infantil, também fazem circular representações que contribuem para dar significação do mundo para

a criança, unindo a ordem social. Algumas literaturas problematizam binarismo e sexismo e fazem a criança pensar sobre os papéis que ocupa no social. Para Biagio (2005, p. 33), “o que chamamos de sexismo são heranças culturais transmitidas pela sociedade através da família, [dos] amigos e [dos] professores, o que não quer dizer que são verdades”.

Uma das professoras participantes relatou que havia contado a história *Cada família é de um jeito*, de Aline Abreu, para seus alunos de Jardim, e a autora começa a história dizendo que existem famílias de jeitos diferentes: famílias que têm dois pais, outras que têm duas mães. Nesse momento, seus alunos teriam achado graça e começado a rir. Então, essa professora interferiu dizendo: “Vocês já viram na TV, em alguns países, que já aprovaram o casamento entre homens e mulheres, a adoção de crianças? Isso já pode, já está acontecendo!” (P7). O depoimento dessa professora foi interessante, pois ela não negou a existência de casais homossexuais e fez questão de abordar a temática com seus alunos. Em contrapartida, outra professora relatou ter contado a mesma história à sua turma de Maternal II (alunos de três a quatro anos), e um de seus alunos teria verbalizado: “Eu tenho duas mães: a minha mãe e a minha avó!”. Nesse momento, a professora disse que pensou para si: “Ufa! [relatou sua sensação de alívio e então começou a rir], assim não preciso tocar nesse assunto! Se vejo uma cena de duas mulheres ou dois homens se beijando em um livro, eu fecho o livro na hora!” (P11). Nesse último relato, a professora sentiu-se desconfortável ao ter que abordar essa questão com as crianças, demonstrando despreparo para tal tarefa.

Falando dos novos arranjos familiares e das vivências que as crianças presenciam no cotidiano, as professoras contaram: “Eu tenho uma aluna que a mãe é lésbica, ela se veste de homem, tem a sua companheira, elas moram com a menina e a menina conta para mim e seus colegas. No começo os colegas riam, mas agora já se acostumaram” (P2). Outro comentário: “Semana passada, uma menina que não era minha aluna foi num shopping no final de semana e viu duas mulheres se beijando. No pátio da escola, ela falou e eu ouvi: ‘Tem mulher que beija mulher!’. E os meninos, que ouviram diziam: ‘Não!’. Então eu falei para a profe deles, para ela conversar sobre isso. Elas passaram uma semana inteira falando que mulher namora com mulher e os meninos continuavam dizendo que mulher só

*poderia namorar com homem. Enfim, a professora teve que fazer um trabalho. É que elas enxergam!”* (P5). Ao ser questionada sobre como se deu o trabalho de sua colega, a professora disse não saber como ela procedeu. Fonseca (1995) ressalta que, hoje, não se pode falar em relações familiares superiores, ideais e sadias. Existe uma gama enorme de organizações familiares que, a partir de razões históricas, sociais e culturais, vão se formando de diferentes maneiras.

Após essas relações com os personagens da literatura infantil e com as situações do dia a dia, as professoras contaram suas vivências com amigas que assumiram a homossexualidade. *“Eu tenho uma amiga que assumiu. No começo eu achava super estranho, mas agora já me acostumei, elas moram juntas até. E ela fala: ‘A minha esposa’. Agora já soa um pouco melhor no meu ouvido, ela me conta as suas experiências, eu as minhas e ela é uma pessoa super esclarecida. Ela me contou que foi assim: elas são duas meninas, tem a mãe e ela é a mais velha, e que foi desde pequena, sempre teve o desejo por mulheres, só não assumia por causa da sociedade, ainda mais aqui [na Serra Gaúcha]. Ela sempre se vestiu como um menino, enfim, tem as atitudes masculinas, ela faz o papel do homem na sociedade, ela mesma fala, de querer proteger. Ela já teve namorado antes, mas não se adaptou e agora ela é muito feliz!”* (P5). Esse exemplo comprova que “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (LOURO, 2010, p. 12).

Outra professora verbalizou que *“muitas pessoas dizem que não são contra a homossexualidade, desde que não mostrem nada na sua frente!”* (P11). Houve comentários sobre o quanto *“é interessante expressar isso, a maioria das pessoas pensa assim, mas ninguém fala!”* (P3); *“Eu acho que as mulheres se chocam mais com a homossexualidade das mulheres do que com a dos homens e vice-versa: meu marido teve dificuldade de aceitar meu amigo ‘gay’, mas agora já aceita mais!”* (P2).

A imagem analisada mostrou-se bastante válida para a reflexão das participantes do grupo focal. Percebeu-se que “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração

essencial, uma alteração que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2010, p. 13); por isso, ainda causa tanto desconforto entre as pessoas.

### **Dois Meninos Beijando-se na Boca**

A última imagem proporcionada às professoras é a de dois meninos, com idades entre seis e sete anos beijando-se na boca. Um deles usava mochila nas costas e o outro não. Além de se beijarem, demonstravam carinho um pelo outro. Essa imagem fez parte do Kit Anti-Homofobia<sup>48</sup> desenvolvido no Brasil. A imagem continha os seguintes dizeres: “Ninguém nasce homofóbico: homofobia se aprende, sexualidade não”. Inicialmente a imagem foi apresentada por si só, sem os dizeres, e apenas depois eles foram expostos.

A primeira reação entre as professoras foi de espanto: *“Eu sou das antigas! Essa eu tenho que fechar os olhos!”* (P8); *“Acho que isso não é para nossas crianças, não é pra idade deles”* (P4); *“Mas nesse caso de crianças pequenas parece que não tem problema, elas são inocentes!”* (P2); *“Claro que a gente não vai incentivar isso, mas se acontecer...”* (P9). Nesses depoimentos, percebeu-se que as professoras se detiveram no beijo, na relação de carinho entre os dois meninos, alegando que isso seria um ato inocente por parte das crianças, pois elas ainda não saberiam que menino somente deveria beijar menina e vice-versa.

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 32).

Uma relação que as professoras fizeram foi o fato de vários pais beijarem seus filhos na boca, dando “selinho”. Uma das participantes relatou: *“Se é selinho,*

---

<sup>48</sup> Kit Anti-Homofobia: constitui-se em uma iniciativa educativa do Ministério da Educação e Cultura do Brasil para tentar superar as situações de discriminação e exclusão por razões de gênero e sexualidade. É um material didático, composto por um guia e três vídeos que seriam distribuídos nas escolas de Ensino Médio. Diante de pressões políticas de setores conservadores do Congresso, a circulação do material foi vetada em maio de 2011.

*tudo bem, mas tive o caso de uma mãe que chegava a puxar o lábio da criança*” (P3). A professora chamou a mãe para conversar, e a ela respondeu que fazia aquilo porque o filho era gostoso! *“E se essa criança faz o mesmo com um coleguinha, o que a gente faz?”* (P3); *“Tem a questão de limites, tudo que é exagero, não é o ideal!”* (P1). A insegurança apareceu novamente ao se pensar no caso de algum/a aluno/a beijar um/a colega na boca.

Após esses relatos, mostrou-se a imagem original do Kit Anti-Homofobia, com os dizeres descritos: “Ninguém nasce homofóbico: homofobia se aprende, sexualidade não”. A intenção foi perceber quais as possíveis leituras que as professoras possuiriam sobre o assunto, visto que, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC), enfatizam que o ensino da educação sexual deve ser tratado como um tema transversal. Isso significa que tal tema não deve ser visto como uma disciplina específica, mas como um assunto em relação ao qual os/as docentes são instigados a pensar, sendo desafiados a inserir a temática nos contextos dos conteúdos curriculares e nas atividades extracurriculares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998). Entre as últimas polêmicas envolvendo a questão, está a proposta do Ministério da Educação e Cultura para trabalhar a homofobia e o respeito à diversidade nas escolas, elaborando o Kit Anti-Homofobia. Isso motivou debates entre as instituições políticas, religiosas e civis, resultando no cancelamento da distribuição dos kits por não haver um consenso entre as partes envolvidas.

A homofobia, conforme Louro (2010), é consentida e ensinada na escola, expressando-se pelo desprezo, pelo afastamento e pela exposição ao ridículo. A homossexualidade é vista como “‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (idem, p. 29). Tal fato resulta em brigas, espancamentos e desrespeito. Uma das participantes do grupo comentou: *“Isso me lembra os muitos casos que a gente vê na televisão de homossexuais sendo espancados, machucados, violentados!”* (P7).

As opiniões das professoras em relação ao kit foram diversificadas. A maioria concordou em apresentar o material aos alunos maiores: *“Expor algumas coisas para os maiores, eu acho que sim”* (P12); *“Os maiores sim, os pequenos não, eles*

*nem sabem o que seria isso de homofobia!” (P10); “A gente acaba trabalhando com os pequenos a questão do respeito, das diferenças, da aceitação” (P4). Outras já expressaram que o kit “iria incentivar mais ainda a homossexualidade” (P6); “Eu penso que imagem é imagem. A gente sabe que 70% da aprendizagem é visual. Então, acredito que já tem demais exposto, eu não mostraria!” (P12); “Quando a gente lança algo, às vezes, o resultado é contrário, ao invés de evitar algo, tu pode estar incentivando. Então sou a favor de que tenha sido vetado, porque eles já têm muito acesso a imagens. E é complicado também de trabalhar isso!” (P11); “As imagens não estariam incentivando a homossexualidade?” (P1). É imprescindível que professores/as percebam a sexualidade também como um tema prioritário nas instituições de ensino e não como algo que cause medo ou insegurança aos docentes.*

Algumas participantes opinaram a favor do kit, mas não mencionaram a faixa etária: *“Eu acho bem interessante” (P5); “Eu concordo, o respeito em relação ao preconceito, como elas falaram, bem interessante tu ter acesso, não tem porque não falar sobre isso” (P7); “Eu acho que iria incentivar o respeito aos homossexuais, porque é uma coisa hormonal” (P7). Novamente a homossexualidade foi ligada às questões biológicas. Em nenhum momento relacionou-se a sexualidade a uma invenção social, uma vez que se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normatizam, que produzem “verdades” (FOUCAULT, 1979).*

Uma docente relatou que um dia, com sua turma de Jardim A (quatro a cinco anos), *“enquanto explorava as profissões, um menino disse que ia crescer e ser motorista de caminhão do lixo e depois falou: ‘E eu vou casar contigo Ana<sup>49</sup> e vamos ter um filho!’. E mandou um beijo para ela. Outro menino falou em seguida: ‘E eu vou casar contigo (referindo-se ao menino que queria ser motorista do caminhão do lixo)’. A menina Ana falou: ‘Mas eu nunca vi menino casar com outro menino! Ele vai casar comigo!’” (P3). A mediadora do grupo perguntou se ela tinha feito alguma interferência nesse momento, e ela colocou: “Não, fiquei só escutando, não quis levantar polêmica, ainda mais lá [se referindo que a escola fica numa periferia] e ainda mais com o pai desse menino [o menino que queria casar com outro menino],*

---

<sup>49</sup> Nome fictício.



*que é da pesada!”* (P3). Vê-se o despreparo para lidar e falar sobre esses assuntos na escola com as crianças, com os pais/responsáveis pelas crianças e entre os/as professores/as. Um dos caminhos é a formação docente que abarque os estudos de gênero e sexualidade, visto que tais temas são pouco discutidos nas disciplinas dos cursos de Pedagogia, como mencionado anteriormente.

Também foi relatada no grupo a grande apelação e erotização dos corpos femininos nas revistas<sup>50</sup> que circulam pelas mãos das crianças e o quanto esse tipo de material não é problematizado em comparação com uma imagem como a apresentada (dois meninos beijando-se na boca): *“As mulheres seminuas não causariam espanto e nem receberiam críticas. Já casais homossexuais não podem ser apresentados às crianças? Isso está por tudo!”* (P2). Interessante a comparação que essa professora estabeleceu, dando-se conta do quanto o corpo feminino é apresentado sem pudor e censura, enquanto outras formas de sexualidade não são bem-vindas. A mídia, a qual é compreendida como qualquer dispositivo (televisão, propagandas, livros, revistas, etc.) que está atrelado aos processos de construção de ideias, valores e comportamentos, pode ser incluída nas chamadas Pedagogias de Gênero (STEINBERG, 1997). A mídia, portanto, veicula discursos que podem produzir efeitos de verdade no comportamento não somente das crianças, como também dos adultos, de maneira geral (FELIPE; GUIZZO, 2003).

As professoras integrantes do Grupo Focal trouxeram para a discussão pensamentos, ideias, lembranças, vivências, enriquecendo o encontro. A seguir, tem-se a descrição e as demais contribuições das docentes no fechamento desse momento.

### 5.2.3 Fechamento

Após a apresentação das imagens às docentes, realizou-se a terceira etapa do Grupo Focal: o fechamento. Esse momento consistiu em dialogar sobre as dificuldades que o grupo vivenciou/sentiu e a avaliação das participantes acerca dessa experiência em suas vidas.

---

<sup>50</sup> Revistas: Nova, Vida e Saúde, Caras, Cláudia, entre outras.

A mediadora comunicou às participantes que faria algumas perguntas, a fim de que todas pudessem dar sua opinião, falar sobre suas dificuldades, resistências e vivências e também sobre o que sentiram ao longo da observação das imagens.

Primeiramente, foram questionadas com a seguinte pergunta: *“O que é gênero para ti?”*. A pergunta foi feita com o intuito perceber o que entendem por gênero. As respostas se basearam em: *“Masculino e feminino”* (P1); *“Classificação”* (P10); *“É bem específico: ou é isso ou aquilo, me parece”* (P1); *“É polêmico, porque não é mais gênero masculino e feminino, existem também os homossexuais, as lésbicas, depois tem uns que mudam!”* (P7). Nesse momento, algumas professoras começaram a rir, atitude que demonstra que a homossexualidade e outras formas de viver a sexualidade – exceto a heterossexualidade – causam risos entre as pessoas. Infere-se que isso aconteça em razão de suas ideias ainda estarem baseadas naquilo que seus pais lhe disseram sobre a relação sexual esperada, correta, mais aceita pela sociedade. Ao serem solicitadas a explicar melhor os tipos de gênero, algumas participantes falaram: *“Eu assisti o programa da Oprah um dia e ela mostrou uma tabela imensa dos tipos de gênero. Daí eles começam assim: masculino, só um pouquinho feminino, depois o masculino, e metade feminino... e assim eles foram descrevendo todos os gêneros”* (P7); *“Quando tu fala a palavra gênero, me vem logo masculino, feminino, né... mas eu acho que por trás disso tem atitudes, culturas, formas de se comportar, envolve muita coisa... entre masculino e feminino”* (P11). Pela primeira vez, uma das participantes comentou a cultura, as atitudes que estão envolvidas na formação das identidades de gênero.

Quando indagadas a respeito das *expectativas* que tiveram ao participar do Grupo Focal e de que forma estavam saindo do encontro, as opiniões foram semelhantes. Colocaram que, depois das análises, muita coisa havia mudado, pois tiveram a oportunidade de observar imagens que causaram certo tipo de desconforto e lhes fizeram *“pensar, abrir a mente, ficar mais atual!”* (P8); *“Acho que a gente se desacomodou”* (P5); *“Pensamos num assunto que às vezes passa despercebido”* (P2); *“Eu acho que a gente não pode esquecer que somos reflexo de uma cultura e que às vezes é uma coisa que a gente nem pensa, nem questiona, simplesmente faz porque a gente cresceu fazendo assim, vendo assim, aprendeu assim... e acaba repetindo”* (P7). Nesse momento, algumas professoras expuseram

a importância da temática na escola e na vida de cada uma delas, entendendo gênero como uma construção sócio-histórica, humanamente construída, logo falível, com possibilidades de fazer modificações. Ao contrário, ao aderir àqueles que assumem o “conservadorismo” de um modelo pronto e imutável, a contribuição estará voltada para reforçar preconceitos milenares, caracterizados pela aceitação de normas universais e eternas, que determinam de que modo é e como deve ser o real.

As docentes falaram bastante sobre *“saber lidar com as situações diante dos pais das crianças”* (P6), que orientações passar aos pais: *“Estar preparada para isso, para os questionamentos dos pais, o que devo fazer, que resposta devo dar, mas a gente, às vezes, não está preparada, mas a gente tem que estar preparada para saber o que eles querem que a professora diga... E agora, o que eu faço?”* (P5). Na opinião de Severo (*apud* Giesteira, 2013, p. 36), “o problema é que tratar de gênero e sexualidade no ambiente escolar envolve dificuldades que o próprio professor vive a partir de sua constituição como pessoa a partir da educação que teve ao longo de sua vida”.

Outra preocupação das professoras foi quanto a se sentirem despreparadas para tal, alegando que teriam que *“se trabalhar para isso”* (P9), ou seja, adquirir o conhecimento para aceitar e saber como fazer, como agir em determinada situação, como trabalhar essas questões com os pais das crianças. Pode-se notar como o vínculo escola-família se converte em uma dimensão de trabalho importante, que também deve ser incluída na formação dos/as professores/as, visto que o propósito de educar sexualmente não engloba somente a possibilidade que se deve abrir às docentes de reeducar-se, mas também às famílias, que podem ser aliadas ou não de qualquer possibilidade de troca nas formas de serem homens e mulheres e nos modelos atuais das relações (QUARESMA DA SILVA et al., 2012).

Quanto aos *sentimentos* que tiveram ao observar as imagens, as respostas foram: *“Sensações boas, alegres, de liberdade, pureza”* (P12). *“Diversos”* (P8); *“Dúvidas entre o real e o ideal”* (P5); *“Aceitação e/ou preconceito”* (P10); *“Dúvidas entre o que é certo e errado, o que foi ensinado para a gente que seria o certo e o errado e perceber que agora não é mais assim, que a gente tem que mudar. Muitas vezes o certo não é bem o certo e o errado pode ser o certo”* (P6). Perguntei a essa

participante o que seria o “certo” para ela, ao que respondeu: *“A menina brincar de boneca e o menino de carrinho, isso é o que a gente aprendeu, o certo e o errado, e agora a gente poder deixar as nossas crianças brincarem, elas terem suas escolhas. Aconteceu na minha família, meu filho pegou uma boneca e o meu pai falou: ‘Onde já se viu um menino brincar de boneca?’”* (P6).

Os sentimentos foram variados, cada participante se posicionou conforme aquilo que sentiu ao visualizar as imagens, de acordo com suas vivências, suas trajetórias de vida. Tardif (2002) defende que as práticas docentes estão permeadas pelas experiências de vida pessoal e profissional, por isso a importância de respeitar os diferentes pontos de vista. É importante ressaltar que o objetivo desse tipo de trabalho não é chegar à conclusão de quem está certo ou errado, mas problematizar atitudes, ações estigmatizadas para meninos/homens e meninas/mulheres.

Dentre as imagens apresentadas, a *causadora de maior inquietude, resistência e dificuldades* entre as professoras foi a das princesas beijando-se na boca. Elas se mostraram impactadas com a ilustração por se tratarem de princesas, visto que o que se espera dessas personagens de histórias clássicas é a relação heterossexual, e não homossexual, como foi apresentada. Uma das professoras ressaltou que não mostraria essa imagem aos seus/suas alunos/as *“de jeito nenhum”* (P11). Depois se perguntaram o que fariam caso aparecesse uma imagem daquelas na escola: *“O que eu vou fazer, o que eu vou dizer para meus alunos?”* (P8); *“Imagina tu contando a história e no final dizer: e as princesas viveram felizes para sempre!”* (P11). As participantes sugeriram algumas possibilidades para o trabalho em sala de aula: *“Tu vai dizer que existem diferentes situações”* (P11); *“São adaptações, nada que não dá para ajeitar!”* (P5). Em seguida, nova preocupação: *“Tu imagina a criança chegando em casa e dizendo: ‘A professora disse que as mulheres podem beijar outras mulheres!’”* (P4). Nesse momento, o riso foi geral entre as envolvidas. *“E o que a gente faz?”* (P1); *“O que os pais vão pensar?”* (P3); *“A gente não sabe como eles vão reagir!”* (P12).

A pesquisadora questionou a razão de a imagem dos meninos se beijando não ter impactado tanto quanto a imagem das princesas-mulheres se beijando. A explicação dada foi a mesma citada anteriormente: *“Porque a gente fica mais impactada quando são pessoas do mesmo sexo que o nosso (das mulheres no*

caso), e os homens não gostam de ver homens se beijando, eu acho que é por isso!” (P2).

Sobre a *formação docente*, questionou-se se em algum momento da formação acadêmica dessas professoras elas tiveram a oportunidade de estudar sobre o quesito “gênero” e a sua relação como tema transversal (MEC, 1998). Corroborando a ideia desta dissertação, apenas uma professora mencionou um curso que fez no ano de 2012, com o título *Educando para a diversidade: questões de gênero no cotidiano escolar*, abordando gênero e sexualidade, gênero e trabalho, gênero e família, entre outras questões. Proferiu que o curso teve duração de um ano, com encontros quinzenais, e foi oferecido pela Universidade de Caxias do Sul – Campus Universitário da Região dos Vinhedos em parceria com a Secretaria de Educação do município onde a pesquisa foi realizada (P11). As demais negaram a existência dessa temática em suas formações como professoras. Tal fato justifica a necessidade de incluir questões de gênero e sexualidade como temas que devem permear as diferentes áreas do conhecimento da formação docente, visto que fazem parte do cotidiano escolar. Usando a frase de uma participante: *“Está presente, mas está escondido embaixo do tapete!”* (P6); isto é, as situações estão presentes nas escolas, mas evita-se falar, problematizar, explicar. Os motivos para que isso esteja acontecendo podem ser variados: pode-se citar desde a falta de formação docente até a cultura a que pertencemos, impedindo que tais questões sejam abordadas na escola e em outras instâncias educativas.

Dando continuidade, os temas gênero e sexualidade na educação infantil foram considerados pelas professoras como *“interessantes, pois quando falamos desses assuntos, fizemos uma troca, uma reflexão de nossos conceitos, da nossa prática!”* (P5); *“Estamos inseridas numa mudança social, penso que temos que ter muita abertura pela busca e aceitação pelo outro. Achei bem interessante mesmo, eu busco ser uma pessoa bem aberta, mas eu noto como é difícil!”* (P11); *“São assuntos relevantes, porque tem tudo a ver com o nosso dia a dia, não tem como fugir”* (P7). Percebeu-se que as professoras participantes demonstraram interesse em aperfeiçoar suas práticas cotidianas, pois apresentam lacunas nesse aspecto. Exemplo disso foram as falas de algumas docentes: *“Eu acho bom, mas pra mim é muito difícil trabalhar isso, se eu puder evitar em sala de aula, eu vou evitar. Mas eu*

*sei que terei que trabalhar, se surgir eu vou ter que trabalhar e eu vou ter que me trabalhar bastante também!”* (P10); *“Eu vejo o quanto ainda tenho que mudar, mesmo debatendo, mas também a mudança é lenta!”* (P1); *“Podíamos ter mais destes encontros!”* (P5).

Como é bom refletir, trocar ideias, perceber que existem interpretações diferentes, pontos de vistas divergentes. Isso acontece porque os seres humanos dispõem da capacidade de interpretar, de pensar. Como já dizia Freire (2005),

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar** (p. 90, grifos do autor).

As reflexões feitas nesse GF foram muito ricas e produtivas. Serviu para que novas ponderações pudessem ser feitas nas escolas e na vida das educadoras participantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS RECOMEÇOS

Ao finalizar este estudo, tem-se a sensação de que nem todas as ideias foram discutidas e problematizadas o suficiente. Novas indagações se fazem presentes; porém, é chegado o momento de organizar o caminho percorrido, as idas e as vindas, os acertos e os erros.

Buscou-se, com esta pesquisa, problematizar, interrogar aquilo que é dado como certo. Desconfiar das verdades e das certezas, pois, como ensina Foucault (1979), a verdade é produzida neste mundo e nele produz efeitos. É preciso problematizar aquilo que funciona como verdadeiro ou falso na cultura em que estamos inseridos/as.

Esta pesquisa não objetivou encontrar soluções nem respostas conclusivas para os problemas que envolvem as pedagogias de gênero presentes nas escolas de educação infantil, muito menos julgar as ações, as atitudes ou os pensamentos das professoras envolvidas no estudo. Procurou-se compreender o processo cultural no qual as professoras participantes e seus/suas alunos/as estão fixados/as e o quanto tal processo interfere nos costumes, nas atitudes, nos pensamentos, nas ideias e nas opiniões desses indivíduos. Em especial, deu-se atenção aos artefatos culturais (brinquedos e brincadeiras) a partir dos quais as crianças interagem cotidianamente nas escolas de educação infantil; às relações que as crianças e as professoras vão estabelecendo consigo mesmas, com os/as outros/as, com as imagens, com os brinquedos, com as brincadeiras e com os discursos a que têm acesso; e a como vão constituindo suas identidades de gênero.

A proposta deste estudo foi observar ações, falas e atitudes que as professoras pesquisadas tiveram ao interagir com as crianças de suas turmas de alunos/as, em especial quando eles/as estavam brincando. Além disso, observaram-se os demais momentos do cotidiano escolar, durante os quais também acontecem as pedagogias de gênero. Procurou-se atentar para os discursos dessas educadoras na educação infantil no que se refere às questões de gênero, bem como para o poder e o governo dos corpos infantis que acontecem nas salas de aula, buscando determinadas características e habilidades para cada sexo.

Ao iniciar as observações com apontamentos no DC, surgiram algumas dúvidas sobre como as professoras receberiam a pesquisadora em suas salas de aula e sobre como as crianças se sentiriam com sua presença na escola. Aos poucos, contudo, percebeu-se que as meninas e os meninos ficaram à vontade com sua presença, brincando de modo espontâneo com diferentes brinquedos oferecidos pelas professoras, o que resultou em uma coleta de dados bastante rica. Quanto às professoras, a maioria também esteve à vontade com a presença da pesquisadora; algumas apenas se mostraram mais preocupadas, tentando saber o que estava pesquisando, o porquê e o que poderia falar para a direção da escola onde trabalhavam. Nesses momentos, elas foram tranquilizadas para que pudessem ficar à vontade e sem medo de estarem fazendo algo “errado”.

“Os estudos culturais promovem a base para se compreender a pedagogia mais como uma forma de produção cultural do que como transmissão de uma determinada habilidade, corpo de conhecimento ou conjunto de valores” (GIROUX, 1999, p. 194). Pensando nesse contexto, a pedagogia crítica é compreendida como uma prática cultural envolvida na produção de conhecimento, de identidades e de desejos.

A partir disso, tanto as crianças quanto os adultos (as professoras, neste caso) acabam interiorizando como meninos e meninas devem ser, que atitudes devem ter, que habilidades desenvolver, que aparência demonstrar aos outros para provar sua feminilidade ou sua masculinidade. Todavia, não se pode deixar de mencionar que as resistências contra os formatos hegemônicos acontecem e, nesses momentos, surgem as dúvidas de professores/as, pais e familiares sobre qual a melhor maneira de lidar com as questões de gênero ou a própria negação das outras possibilidades da constituição das identidades de gênero e sexuais das crianças, neste caso.

Vive-se em uma sociedade na qual há um investimento muito grande das mídias, dos artefatos culturais, dos familiares das crianças e dos/as próprios/as professores/as nas escolas em uniformizar comportamentos e movimentos corporais para eles e para elas. Acontece do mesmo modo com brinquedos, brincadeiras, jogos, roupas, cores, entre outros elementos, estando eles também baseados no sexo da criança, como se o órgão sexual determinasse as habilidades, os



sentimentos, os desejos, as capacidades e as preferências que meninos e meninas podem ter.

Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2010, p. 15).

Entendendo que as crianças constroem e aprendem suas masculinidades e suas feminilidades, compreende-se que gênero é aprendido em diferentes situações, como determinadas relações gendradas poder/conhecimento que se tornam prevalentes e passam a ser preservadas. Determinadas formas de masculinidades e feminilidades são produzidas e reproduzidas. É importante que pais, professores/as e demais pessoas que interagem com as crianças possam possibilitar naturalmente o desenvolvimento de diferentes masculinidades e feminilidades (PAECHTER, 2009, p. 51).

Durantes as observações, foi possível observar que a maioria das crianças procurava se adequar àquilo que era esperado para elas e as professoras também faziam intervenções durante as suas brincadeiras, visando à construção de identidades de gênero hegemônicas. As atitudes das docentes em relação às crianças estavam impregnadas pelas pedagogias de gênero que objetivam o desenvolvimento de certas características, habilidades, brincadeiras e certos brinquedos para meninos e meninas. Muitos foram os momentos em que isso aconteceu: professoras determinavam os brinquedos que poderiam ser explorados pelas crianças, papéis a serem representados em situações de dramatização (usando fantasias variadas), incentivos para uns/umas e a desmotivação para outros/as quanto a determinados movimentos, como subir em árvores. No entanto, denota-se que, apesar da insistência pelos modelos hegemônicos, algumas crianças resistiram a eles, demonstrando se sentirem bastante à vontade, na faixa etária em questão (três a cinco anos), para atravessar fronteiras e experimentar “coisas” de menino e de menina, quando isso lhes era permitido.

É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade (LOURO, 2010, p. 15).

Percebe-se que as professoras pesquisadas trazem em seus discursos as marcas da cultura na qual estão inseridas: o sexismo e a heteronormatividade. “Transformar essa ideia significa estabelecer um processo constante de desconstrução da linguagem pedagógica que apela – em qualquer tempo e em qualquer lugar – aos universais culturais”. É crucial para os/as professores/as entender “que vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder” (DÍAZ, 1998, p. 17).

Durante as observações nas escolas, a busca pelo disciplinamento/governo dos corpos de meninas e meninos pelas professoras foi algo bastante presente. Contatou-se que, na maioria das vezes, as docentes repreendiam certos comportamentos, movimentos e certas atitudes e privilegiavam, enalteciam outros, fazendo com que as crianças se enquadrassem em determinados padrões de masculinidade e feminilidade, ou seja, a normalização dos corpos. Isso acontecia sem que as professoras pudessem se dar conta de que tais ações têm “efeitos de verdade” por meio das imposições e proibições. Frente às correções das professoras, percebeu-se que, no momento em que era chamada a atenção das crianças, elas procuravam corresponder àquilo que fora solicitado: “*Desce daí, guria! Vai te machucar!*”; “*Abaixa as pernas!*” (P8); “*Meninas, arrumem as cadeiras para a profe!*” (P10). Porém, em seguida, as meninas voltavam a querer subir nas árvores, a levantar as pernas, pois gostavam de fazer tais coisas, deixando de fazê-las apenas pelas reiteradas proibições, o que demonstra a eficácia do governo dos corpos (FOUCAULT, 1979).

Compreende-se que as atitudes que mais desestabilizaram as professoras foram aquelas que exigiram alguma posição sua em relação às situações que apresentavam alguma perspectiva diferente daquilo que é considerado normal. Citam-se alguns exemplos: quando um menino falou que iria usar brinco na orelha

como o pai, quando os meninos queriam brincar com bonecas e bolsas e quando as meninas desejaram brincar com carrinhos. Além das professoras, as crianças também se sentiam enfrentadas por elas mesmas quando algum/a colega queria explorar brincadeiras, brinquedos e jogos diferentes daqueles esperados para o seu sexo biológico: “Só menina pode usar brinco!”; “Olha! Ele está usando uma bolsa cor-de-rosa!”. Nesses exemplos, identifica-se a busca pela normalização das escolhas e das atitudes de meninos e meninas, pois, quando ensinamos aos meninos, as meninas também aprendem.

Nas observações realizadas, os meninos foram alvo maior das atenções do que as meninas quando transgrediram fronteiras de gênero. Contudo, ressalta-se que, quando se disciplina um menino, também se disciplina a menina, pois esta, ao perceber o que é permitido aos meninos, concebe o que lhe é proibido.

Os resultados das observações, portanto, apontam que as professoras, a partir de suas intervenções nas brincadeiras das crianças, visavam à construção de identidades de gênero hegemônicas. Percebe-se que as docentes, nas suas práticas cotidianas, ainda tendiam a buscar o desenvolvimento de certas habilidades e características para as meninas e outras para os meninos.

Professores/as de todos os níveis de ensino devem estar atentos/as ao fato de que

a desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro passo para intervir nesses momentos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

No GF, as professoras participaram ativamente, contando fatos, lembranças, falando sobre sentimentos e pensamentos que surgiram ao serem apresentadas às diferentes imagens. A aplicação do GF com o grupo de 12 professoras de educação infantil foi significativa para compreender as concepções de gênero e sexualidade na infância e que são recorrentes entre as participantes. Constata-se, corroborando com as observações realizadas em aula, a prevalência da heteronormatividade nos discursos das professoras. Poucas participantes mostraram-se abertas a diálogos que pudessem permitir uma discussão crítica das identidades hegemônicas de

feminilidade e masculinidade, postulando outras possibilidades de ser e estar menino ou menina na sociedade atual, compactuando com suas práticas em sala de aula.

As participantes, ao observarem imagens de meninas brincando com bonecas, associaram as meninas/mulheres como possuidoras do instinto maternal, da delicadeza, da meiguice, cuidadosas com os outros/as, pois apreciavam as brincadeiras que envolvem os afazeres domésticos. Já os meninos/homens preferiam os carrinhos e as bolas, além de serem mais agitados. Esses exemplos podem ser relacionados ao espaço privado e público, respectivamente. Isso implica analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, nos espaços e lugares que ocupam, denotando a presença das relações de poder vigentes em uma sociedade (MEYER, 2003).

Apesar de ainda haver uma busca constante pelo disciplinamento dos corpos infantis na escola no que tange às características, às habilidades e às aparências de meninos e meninas, verifica-se que algumas docentes já concebiam, na ocasião do GF, que os arranjos familiares estão mudando, que muitos homens vêm assumindo o papel antigamente exclusivo das mulheres e que existem outras possibilidades para as identidades de gênero e sexuais. Os discursos podem contemplar a diversidade de vivências. Porém, na prática (durante as observações), percebeu-se que, em muitas situações, tais vivências não são permitidas e não são problematizadas; pelo contrário, são reproduzidas as formas hegemônicas.

Consta-se que, ao apresentar cada imagem, a opinião da primeira professora que se manifestava perpetuava entre as demais, que acrescentavam algo relacionado com à mesma ideia, como se fizessem um coro uníssono sobre o tema. Apenas uma professora mostrou-se mais aberta a contrariar e a falar sobre as diferentes possibilidades de viver as identidades de gênero e sexuais. Essa educadora fez com que as demais pudessem refletir de outra maneira, repensando suas ações, falas e atitudes na escola e na vida fora dela. Depois de suas falas, algumas participantes pensavam e manifestavam sua concordância com o que essa professora postulava; outras, entretanto, não mudavam de opinião.

Compreende-se o GF como um momento, um espaço de troca de opiniões, ideias, concepções e entendimentos sobre o assunto em questão. As imagens apresentadas, tais como a da filha de Angelina Jolie e Brad Pitt, o menino transexual e as princesas se beijando, foram bastante contestadas pelas educadoras, que revelaram dificuldade em entender e compreender que cada ser é único e deve ser respeitado na sua individualidade. Algumas falas para ilustrar: *“Não tô dizendo que seja bom ou ruim, mas até cortar o cabelo! Quem possibilitou [que] ela comprasse essas roupas? Cortasse o cabelo? É ela que pede? E a família? A família acatou, eu não concordaria! Se fosse minha filha, eu não deixaria!”* (P8); *“Na verdade, tem que trabalhar lá na sala de aula, ele é menino! Ele tem órgão de menino, assim entre aspas ele é ‘menino’, né? Mas a casca dele, a vestimenta é de menina e a alma, sei lá, é menina! Tem que se trabalhar, e a escola faz como?”* (P5); *“Se vejo uma cena de duas mulheres ou dois homens se beijando em um livro, eu fecho o livro na hora!”* (P11).

Destaca-se que a concepção de gênero e sexualidade que se mostrou com maior predominância nos discursos das professoras no GF foi a lógica heteronormativa com o intuito de diferenciar o normal do anormal. Não se pode deixar de mencionar que algumas professoras (P5, P7), apesar de serem minoria, falaram acerca de outras possibilidades, sobre a necessidade de “desestabilizar” alguns discursos, alguns pensamentos, superando algumas inseguranças que professores/as ainda enfrentam no seu cotidiano escolar. Nas palavras de Louro (2007, p. 51):

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores.

Isso implica atentarmos para a busca, ainda na educação infantil, por ações, discursos, práticas e pedagogias dos/as professores/as, que acabam classificando, corrigindo e normalizando os corpos por meio dos mecanismos de vigilância, controle e disciplina, para aquilo que acreditam ser o ideal (FINCO, 2004). Em muitas falas durante o encontro, isso se revelou.

Havia também a preocupação das professoras em relação aos familiares das crianças. Elas enfrentavam muita resistência dos pais em aceitar que um menino, por exemplo, também pudesse brincar de boneca ou brincar de pintar as unhas com massinha de modelar (exemplos citados e vivenciados pelas educadoras). Isso acabava impedindo que oportunizem essas brincadeiras aos/às alunos/as.

De acordo com Louro (2007), uma noção particular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo admitindo que existam variados modos de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem a obrigação de nortear suas ações por um padrão: “Haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade: a heterossexualidade” (idem, p. 43-44). Como consequência, essas práticas acabam legitimando certas identidades e excluindo, marginalizando e subordinando outras. Isso gera exclusões e discriminações no âmbito escolar. As professoras participantes falaram sobre os enigmas de saber lidar com situações que envolvem as temáticas em questão na escola, bem como compreender a possibilidade de novas visões, denotando, assim, a deficiência na formação docente.

Para avançar nesse sentido, são imprescindíveis a discussão e a inclusão desses temas na formação de professores/as e demais profissionais envolvidos com a educação. Nesse sentido, “os Estudos Culturais fornecem uma nova lente, teórica e flexível, para redefinir escolas e as faculdades de educação como locais que possibilitem desenvolver e expandir narrativas do serviço público [...]”, oferecendo um desafio que poucos/as educadores/as podem se dar ao luxo de ignorar (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 101-102).

Para finalizar, a pesquisadora se inclui no grupo dos “outros”, assim como Louro (2007):

Para outros – e aqui pretendo me incluir – a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política. (LOURO, 2007, p. 42)

E novas dúvidas nascem, novos recomeços tomam forma a partir deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline. **Cada família é de um jeito**. Editora: DCL Difusão Cultural, 2006. 16p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWADSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: **Corpo, gênero e sexualidade**. MEYER, D., SOARES, R. (orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Janaína Rodrigues. **Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- APPELT, J. P. **O cravo e a rosa: identidades generificadas na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=116749](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=116749). Acesso em: 11 de nov. de 2012.
- BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rego, L. de A. & Pinheiro, A. (Trad.). Lisboa, Edições 70, 2006.
- BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEC/COEDI, 1998.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.



BIAGIO, Rita de. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança**. Brasília: Ministério da Educação, set. 2005. n. 40.

BISCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2009. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF. Vol.1, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica). Acesso em: 15 de jul. de 2012.

BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam, OLUSOGA, Yinka. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Tradução de Fabiana Kanan. Porto Alegre: Penso, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop – **Coleção questões da nossa época**, v.20. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROWNE, Naima. A identidade e as crianças como aprendentes. In: MOYLES, Janet e colaboradores. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUJES, Maria Isabel E. **O pedagógico na educação infantil**: uma releitura. Porto Alegre: UFRGS-FACED/PPG-Edu, 1998. (Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, digitado).

\_\_\_\_\_. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURGESS, Robert G. **Pesquisa de terreno**. Oeiras: Celta, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Renato Aguiar (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Corpos que importam**: sobre los limites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2005.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G.L (Org.): **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMPOS, M. I. **Memórias de infância de professoras da educação infantil**: gênero e sexualidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados, 2010. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-miria-izabel-campos>. Acesso em: 18 de set. de 2012.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de setembro de 2012.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora do lugar? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-84ZRF5>. Acesso em: 10 de set. de 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina**: o que tem os professores a dizer. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso: 02 ago. 2009.

CASTRO, A. P. P. de. **Relações de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da atividade lúdica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Economia doméstica - Universidade Federal de Viçosa/MG, 2006.

CEP - **Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário La Salle** - Unilasalle. Disponível em: <http://unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=1215>. Acesso em: 02 de novembro de 2012.

CHANDA, J. Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural: el estado de la pedagogia artística multicultural. In: **JORNADAS CAIXA FÓRUM**. Barcelona, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-22.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. Maio-Agosto 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. Curitiba: Editora UFPR, Educar, nº 37, p.129-152, maio/ago. 2010.

CRAVO, A. C. de A. **Brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10788/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Alessia%20Cravo.pdf>. Acesso em: 12 de set. de 2012.

CRIANÇA - A alma do negócio. **Vídeo “A alma do negócio”**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=49UXEog2fl8>. Acesso em: 26 de outubro de 2012.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtiva e outras formas de governo do eu**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DODDS, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: **Brincar: aprendizagem para a vida**. Tradução: Fabiana Kanan; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso, 2011.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELKIND, David. **Crianças e Adolescentes**. 2 ed. São Paulo: Zahar, 2007.

EUGÊNIO, Benedito G. Processos de constituição profissional de professores homens nas séries iniciais. **Práxis Educacional**, v.4, n.5, 2008.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editores Associados, 2002.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil. Retorna. 1995. Disponível em: [http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf). Acesso em: 19 de dez. de 2012.

\_\_\_\_\_. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. Porto Alegre: **Páteo**, n.7, p.56-58, Nov.98/Jan.99.

\_\_\_\_\_. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000, p. 115-131.

\_\_\_\_\_. Sexualidade, Gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. Cap. 5. In: CRAIDY, C. M. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre. Ed. Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, v. 14, n.3 (42) - set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação para a igualdade de gênero. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação para igualdade de gênero**. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XVIII, Boletim 26, Nov. 2008.

FERREIRA, José L. **Homens ensinando crianças**: continuidades-descontinuidades nas relações de gênero na escola rural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, UFPB, 2008. Disponível em: [http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homens\\_ensinando-criancas.pdf](http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homens_ensinando-criancas.pdf). Acesso em: 12 de set. de 2012.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) -set./dez. 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2013.

FINCO, Daniela – **Educação Infantil, Gênero e brincadeiras**: das naturalidades às transgressões – UNICAMP. 2004. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt07/qt07945int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt07/qt07945int.rtf). Acesso em: 03 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000329767>. Acesso em: 03 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. **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. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: [http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1733/2010\\_Finco\\_Educacao%20infantil,%20espaços%20de%20confronto%20e%20convívio%20com%20as%20diferenças%20análise%20das%20interações%20entre%20professoras%20e%20meninas%20e%20meninos%20que%20transgridem%20a](http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1733/2010_Finco_Educacao%20infantil,%20espaços%20de%20confronto%20e%20convívio%20com%20as%20diferenças%20análise%20das%20interações%20entre%20professoras%20e%20meninas%20e%20meninos%20que%20transgridem%20a). Acesso em: 03 de outubro de 2012.

FNE. Fórum Nacional de Educação. Deliberações da Conae – Orientações para os Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. **Versão Preliminar** – Maio de 2012. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/conae\\_deliberacoes.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/conae_deliberacoes.pdf). Acesso em: 28 de julho de 2013.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Roberto Machado (Trad. e Org.). Rio de Janeiro: Grall, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Maria T. da Costa Albuquerque (Trad.), J. A. Guilhon Albuquerque (revisão técnica). Rio de Janeiro: Grall, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Maria T. da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque (Trads.). Rio de Janeiro: Grall, 1988.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Luiz Felipe Baeta Neves (Trad.). 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Laura Fraga de Almeida Sampaio (Trad.). 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo:** cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, F. F.; CALSA, G. C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v.24, n.02, jul/dez 2011, p. 111-120.

\_\_\_\_\_. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. **Antíteses**, v.4, n.7, p. 203-222, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2874>. Acesso em: 09 de abr.2013.

FREIRE, M. A. M. **O jeito de ser menina e menino no cotidiano da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_199\\_MARIA%20ANG%C9LICA%20MENEZES%20FREIRE.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_199_MARIA%20ANG%C9LICA%20MENEZES%20FREIRE.pdf). Acesso em: 09 de abr. de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação** v.10. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. (Trad.) Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S.R; KINCHELOE, J.L (Orgs.): **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GIESTEIRA, Marcos. A igualdade começa na sala de aula. **Revista Pátio: Gênero na educação infantil**. Ano XI, nº 36, jul-set. 2013, p.36-39.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e educação: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.42, p.13-79, dez.2005.

GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_\_. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.



G1 Triângulo Mineiro. **Escola de princesas em Uberlândia supera expectativas de professora.** 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/07/escola-de-princesas-em-uberlandia-supera-expectativas-de-professora.html>. Acesso em: 03 de abril de 2013.

G1. GLOBO. **Criança transexual é proibida de usar o banheiro feminino em escola nos EUA.** Disponível em: [https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&client=psyab&q=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&og=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&gs\\_l=hp.3...7904.16728.1.17033.22.20.2.0.0.0.343.3957.2-8j5.13.0...0.0...1c.1.8.psy-ab.Z3s5zIHmVW0&pbx=1&bav=on.2.or.r.qf.&bvm=bv44990110,bs.1,d.eWU&fp=ae43d787ca3e0d6&biw=1366&bih=643](https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&client=psyab&q=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&og=fantastico+07+de+abril+2013+menina+transexual&gs_l=hp.3...7904.16728.1.17033.22.20.2.0.0.0.343.3957.2-8j5.13.0...0.0...1c.1.8.psy-ab.Z3s5zIHmVW0&pbx=1&bav=on.2.or.r.qf.&bvm=bv44990110,bs.1,d.eWU&fp=ae43d787ca3e0d6&biw=1366&bih=643). Acesso em: 08 de abr. de 2013.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies.** London, New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia:** Métodos de investigação. Barcelona: Paidós, 1994.

INTRA, Z. F. **A constituição do eu entre crianças na educação infantil:** diferentes modos de ser menina e de ser menino. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. 2007. Disponível em: <http://www.vigotski.net/ditebras/intra.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2013.

JESUS, R. M. B. de. **Abordagens de gênero e sexualidade na educação infantil:** dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/node/1264>. Acesso em: 11 de jun. de 2013.

JOHNSON, R., ESCOSTEGUY, A. C, SCHULMAN, N. Tomaz Tadeu da Silva (Org. e Trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KETZER, S. M.. A criança, a produção cultural e a escola. In: **A criança e a produção cultural:** do brinquedo à literatura. Sissa Jacoby (Org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136, jun. 2004.

KISHIMOTO, T.M., ONO, A.T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v.19, n.3 (57) – set./dez. 2008.

KOERICH, M. C. T. **História de uma presença-ausente**: sexualidade e gênero em cursos de pedagogia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai-Ago nº 14, p.5-18. São Paulo. Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção Educação Contemporânea).

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?**: A imagem corporal sem corpo. Tradução de Ricardo Rosenbusch. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. **Corpo, escola e identidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 59-76, 2000.



\_\_\_\_\_. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed.34, 2002.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (Orgs.). 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EDU, 1999.

MEYER, Dagmar E. Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.25, p.135-161, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, G. L.; NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

\_\_\_\_\_; PARAÍSO, M.A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, H., CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999. – (Educação em pauta: escola e democracia).

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Edição revista e modificada pelo Autor. Trad. de ALEXANDRE, M. D e DÓRIA, M. A. S. 10. Ed.: Bertrand Brasil, 1990.

MOROZ, M., GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Maria Adriana Veronese (Trad.) – Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOYSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: **Potencial e Desafios**. RAC, Curitiba, v.15, n. 4, p. 731-747, Jul./Ago. 2011.

NAJMANOVICH, Denise. O Feitiço do Método. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NARANJO, Maria Del Pino Lecuona. **Educamos para la igualdad?** Disponível em: [http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados\\_revista/pdf/numeros\\_anteriores/seynphzp.pdf](http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/seynphzp.pdf). Acesso em 30 de set. 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLUSOGA, Yinka. Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: **Brincar: aprendizagem para a vida**. Tradução: Fabiana Kanan; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso, 2011.

PACHECO, Luciana de Bem. **Do João à Joana: Gênero nas brincadeiras - Atribuição de significados no contexto da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Luciana%20Pacheco.pdf>. Acesso em: 11 de jun. de 2013.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. SCHMIDT, R. T. (Trad.) – Porto Alegre: Artmed, 2009.

PASCHOAL, J. D, MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

PASSO, Lucas. Ensaio de gênero. **O sujeito e o gênero socialmente construído: existe um “eu/nós” antes, um “eu/nós” depois, um “eu/nós”, que constrói?** Disponível em: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/02/18/o-sujeito-e-a-construcao-de-genero-existe-um-eunos-antes-um-eunos-depois-um-eunos-que-constroi/>. Acesso em 11 de fev. de 2013.

PAZ, C. D. A. da. **Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1872?mode=full>. Acesso em: 05 de agosto de 2012.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Marco Aurélio Fernandes Velloso (Trad.) - 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PICOLLO, G. M. **“Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos”**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/17244654/Educacao-infantil-analise-da-manifestacao-social-do-preconceito-na-atividade-principal-de-jogos>. Acesso em: 05 de out. de 2012.

POSTMAN, Niel. O desaparecimento da infância. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PAVABLOG. Em pré-escola sueca não existe mais distinção entre meninos e meninas. 2011. Disponível em: <http://www.pavablog.com/2011/06/28/em-pre-escola-sueca-nao-existe-mais-distincao-entre-meninos-e-meninas/> Acesso em: 03 de abr. de 2013.

QUARESMA DA SILVA, D. R.; MELLO, E. M. de. **Discurso e gênero**: uma discussão sobre modos de anunciar o feminino. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, Agosto de 2008.

\_\_\_\_\_; FANFA SARMENTO, D. & FOSSATTI, P. (2012) **Género y sexualidad**: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (16). Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995>. Acesso em: 28 de outubro de 2012.

RAMALHO, Maria Nailde. **Bendito é o fruto entre as mulheres**: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região Norte de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte: PUC/MG, 2002.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.. As identidades de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p.26-29.

ROCHA, E. A. C. **Pedagogia e a Educação Infantil**. Caxambu: Anped, 1999. Artigo apresentado na Reunião XXII da Anped.

ROCHA, C.F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 8. ed. Edições Afrontamento, 1996.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Columbia University Press. 1989. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n° 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2013.

SEFFNER, Fernando. Gênero, sexualidade, violência e poder. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação para igualdade de gênero**. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XVIII, Boletim 26, Nov. 2008.

SENKEVICS, Adriano. Ensaio de gênero. O conceito de gênero por Judith Butler: a questão da performatividade. 2012. Disponível em: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/05/01/o-conceito-de-genero-por-judith-butler-a-questao-da-performatividade/>. Acesso em: 11 de fev. de 2013.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Ver. Atual – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Wesley Lopes da. **Homens na roda**: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica –

Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H. e outros (org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre, PMPA, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. Linhas: **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina** – UDESC. Volume 5, n.1, 2004. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>. Acesso em: 19 de set. 2013.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>. Acesso em 19 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIANNA, C., FINCO, D. **Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009. p. 265-283.

VÍDEO DO YOUTUBE. **“Menininha questionando o sexismo da indústria de brinquedos”**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Lpp4Zt4caZY>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

VITÓRIA, M. I. C. O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Sissa Jacoby (Org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ZIRALDO. **Os dez amigos, de Ziraldo**. Editora: Melhoramentos. Edição 40, 2009. 24p.

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa **“Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil”**, coordenada por mim, Bruna Bertuol, sob orientação da Profª Drª Denise Quaresma da Silva, do Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Você foi selecionado/a entre os/as educadores/as infantis da Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves, por trabalhar com crianças que se encontram na faixa etária entre três a cinco anos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, contatando com a pesquisadora. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde esta pesquisa está cadastrada. O objetivo deste estudo é problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis. Sua participação consistirá em prestar depoimento oral sobre o tema central desta pesquisa através do Grupo Focal, onde as falas serão gravadas e a pesquisadora fará observações com apontamentos no Diário de Campo, observando sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Há riscos mínimos relacionados com a sua participação e os benefícios consistem exclusivamente em contribuir com a produção do conhecimento científico, não havendo qualquer forma de remuneração ou benefício material. Asseguramos que a sua identificação será mantida em sigilo, apenas os dados obtidos através desta pesquisa serão utilizados na publicação de dissertação/artigos. O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos e seu destino final será a incineração. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal e sua respectiva orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Canoas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Bruna Bertuol  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Denise Quaresma da Silva  
Orientadora

#### Fones para contato:

**Pesquisadoras: Mestranda Bruna Bertuol (54) 91461790**  
**Profª. Drª. Denise Quaresma da Silva (51)93051454**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais das crianças**

### **TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)**

#### **Prezados/as Responsáveis Legais pela Criança**

Estou realizando uma pesquisa de mestrado, intitulada **“Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil”**, coordenada por mim, Bruna Bertuol, sob orientação da Profª. Drª. Denise Quaresma da Silva, do Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. O objetivo deste estudo é problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis. Para isso, solicito a autorização dos Senhores Responsáveis Legais pela criança a realizar observações de seu/sua filho/a brincando na turma onde estuda, para a coleta de dados de minha pesquisa. Há riscos mínimos relacionados com a participação da criança e os benefícios consistem exclusivamente em contribuir com a produção do conhecimento científico, não havendo qualquer forma de remuneração ou benefício material. Asseguramos que a identificação da criança será mantida em sigilo, apenas os dados obtidos através desta pesquisa serão utilizados na publicação de dissertação/artigos. O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos e seu destino final será a incineração. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal e sua respectiva orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu/sua filho/a na pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Canoas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Bruna Bertuol  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Denise Quaresma da Silva  
Orientadora

**Fones para contato:**  
**Pesquisadoras: Mestranda Bruna Bertuol (54) 91461790**  
**Profª. Drª. Denise Quaresma da Silva (51)93051454**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma.

\_\_\_\_\_  
Responsáveis Legais pela criança