



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

**ENTRE BOLAS E BONECAS, PANELAS E CARRINHOS:  
PERCEPÇÕES ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E  
SEXUALIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

Londrina  
2021



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2021

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

**ENTRE BOLAS E BONECAS, PANEAS E CARRINHOS:  
PERCEPÇÕES ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E  
SEXUALIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Regina de Jesus

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A659e Araújo, João Fernando de.  
Entre bolas e bonecas, panelas e carrinhos : percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil / João Fernando de Araújo. - Londrina, 2021.  
200 f. : il.

Orientador: Adriana Regina de Jesus.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Formação de Professor - Tese. 3. Gênero - Tese. 4. Prática Pedagógica - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

**ENTRE BOLAS E BONECAS, PANEAS E CARRINHOS:  
PERCEPÇÕES ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E  
SEXUALIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Regina de Jesus  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Evangelina Sota Favinha  
Universidade de Évora- Portugal

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Chueire de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de setembro de 2021.

**PARA OS BRAÇOS DA MINHA MÃE  
(Pedro Abruñhosa)**

Cheguei ao fundo da estrada, duas léguas de nada. Não sei que força me mantém. É tão cinzenta a Alemanha, e a saudade tamanha. E o verão nunca mais vem. Quero ir para casa, embarcar num golpe de asa. Pisar a terra em brasa, que a noite já aí vem. Quero voltar para os braços da minha mãe.

Quero voltar para os braços da minha mãe.

Trouxe um pouco de terra, cheira a pinheiro e a serra. Voam pombas no beiral. Fiz vinte anos no chão, na noite de Amsterdã. Comprei amor pelo jornal. Quero ir para casa, embarcar num golpe de asa. Pisar a terra em brasa, que a noite já aí vem. Quero voltar para os braços da minha mãe.

Quero voltar para os braços da minha mãe.

Vim em passo de bala. Um diploma na mala. Deixei o meu amor pra trás. Faz tanto frio em Paris. Sou já memória e raiz. Ninguém sai donde tem paz. Quero ir para casa, embarcar num golpe de asa. Pisar a terra em brasa, que a noite já aí vem. Quero voltar para os braços da minha mãe.

Quero voltar para os braços da minha mãe.

*Dedico este trabalho à minha eterna Mamãe (In memorian), que hoje descansa nos braços de Deus. Enquanto eu viver, te amarei. Obrigado por tanto. Um dia nos encontraremos na luz.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus e Maria Santíssima pela vida, pela força e sustento que me deram. Há tanto amor, tantas bênçãos e tantas coisas boas, por mim recebidos, que não vejo motivos para não agradecer. Minha mãe se foi, ao invés de me revoltar, prefiro expressar minha gratidão por ter tido a oportunidade de ter convivido 28 anos da minha vida com um ser humano tão bondoso e amoroso que ela foi. Deus é bom o tempo todo e Maria também.

Agradeço tanto, mas tanto à minha orientadora Adriana por tanto carinho, tanta dedicação e cuidado comigo. Acima de todas as coisas, admiro sua humanidade. Você é grande, sua alma é grande e eu não tenho palavras para expressar a gratidão que sinto pela acolhida, pelo apoio, amparo e amor dedicados a mim e à pesquisa. Você, professora, é um ser humano sem igual. Muito obrigado por se doar sem medidas. Esse trabalho só foi possível porque você segurou a minha mão e esteve comigo durante toda a caminhada. Minha eterna gratidão.

Agradeço à minha eterna Mamãe, que em vida, nunca mediu esforços para que eu realizasse meus sonhos. Um ser humano de luz, que durante 28 anos abrilhantou minha vida. Ela me deu a vida, me deu amor e me deu tudo de melhor que, dentro das possibilidades que tinha, ela poderia me dar. Sou grato pela linda vida que tivemos juntos. Continue cuidando de mim aí de cima, pois aqui de baixo, sigo te amando e sentindo gratidão por tudo. Sempre te amarei.

Agradeço, como muito apreço e carinho, minha amiga Adrielen Amancio da Silva, que desde 2019 se faz presente em minha vida como um tesouro que a UEL me trouxe. Eu não tenho palavras para te agradecer por tudo o que já fez e ainda faz por mim. Agradeço de coração por todo apoio, companheirismo e dedicação dedicados a mim desde que nos conhecemos. Você me inspira. Você é luz e sua luz me ilumina. Obrigado por existir na minha vida.

Agradeço também meu ex- namorado Rosnei Antônio Pagani, meu primo Leonardo João de Araújo e meu tio Maicon Willian de Matos Araújo, que sempre me levavam até Londrina para participar das aulas para que esse sonho pudesse ser realizado. Vocês me cederam o tempo de vocês e eu nunca vou poder lhes retribuir materialmente por isso. Fica assim, registrada a minha eterna gratidão pelos esforços dedicados em me ajudar. Espero que Deus possa lhes retribuir por tanto.

Agradeço ao grupo de pesquisa “Currículo, formação e trabalho docente”, cujos membros me acolheram com muito carinho e amor, e sempre estiveram acompanhando, ajudando e participando a elaboração desse trabalho. As contribuições de vocês foram valiosas e muito me ajudaram. Gratidão por tanto.

Às minhas amigas Júlia, Milena e Rebeca, gostaria também de expressar meu sinceros agradecimentos por tanto apoio, tanto encorajamento e tanto incentivo para que eu pudesse seguir firme na busca desse sonho. Vocês são presentes de Deus na minha vida. Amo vocês.

Agradeço ainda minhas colegas de trabalho e família, que muito me apoiaram e sempre estavam dispostas a me ajudar no que fosse preciso para que eu pudesse realizar esse curso de Mestrado. Vocês foram fundamentais, que Deus lhes pague por tudo.

Agradeço a cada participante que aceitou contribuir com essa pesquisa. Esse trabalho é fruto das valiosas contribuições que vocês me deram. Gratidão por terem visto uma proposta positiva na minha pesquisa e terem aceitado me ajudar nesse processo. Gratidão.

Finalizo esse importante momento com agradecimentos sinceros à banca de defesa. Banca essa formada por grandes seres humanos, grandes profissionais e grandes pesquisadoras. Gratidão por tanto zelo e generosidade nos apontamentos e considerações. As contribuições de vocês foram fundamentais para que esse trabalho pudesse ser concretizado. Muito obrigado de coração.

[...] E foi então que apareceu a raposa:

- Bom dia, disse a raposa.

- Bom dia, respondeu polidamente o príncipezinho, que se voltou, mas não viu nada.

- Eu estou aqui, disse a voz, debaixo da macieira...

- Quem és tu? perguntou o príncipezinho. Tu és bem bonita...

- Sou uma raposa, disse a raposa.

- Vem brincar comigo, propôs o príncipezinho. - Estou tão triste

- Eu não posso brincar contigo, disse a raposa.

- Não me cativaram ainda.

- Ah! desculpa, disse o príncipezinho. Após uma reflexão, acrescentou: - Que quer dizer "cativar"?

[...] Que quer dizer "cativar"?

- É uma coisa muito esquecida, disse a raposa.

- Significa "criar laços.

- Criar laços?

- Exatamente, disse a raposa. - Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único no mundo. E eu serei para ti única no mundo.

(SAINT- EXUPÉRY, 2009, p. 64-66)

ARAÚJO, João Fernando de. **ENTRE BOLAS E BONECAS, PANEAS E CARRINHOS**: percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. 2021. 200 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração “Educação Escolar”, na Linha 2 “Docência: Saberes e Práticas”, Núcleo 1: Formação de professores. O estudo está vinculado também ao Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e trabalho docente. Partimos do seguinte problema para nortear essa pesquisa: Pensando na função social da educação na luta pela valorização e respeito às diferenças e à diversidade, como o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem abrangido questões referentes à gênero e sexualidade de forma a contribuir para a formação de sujeitos mais respeitosos e menos preconceituosos? De modo a responder a esse problema, elencamos como objetivo geral compreender, por meio das percepções e práticas relatadas por professores/as, se as questões de gênero e sexualidade estão sendo abordadas e discutidas no trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil. Pautada numa abordagem crítico dialética, essa pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como parâmetro de análise, as teorias Feministas e os Estudos Culturais. Considerando as medidas de distanciamento social e suspensão das aulas presenciais, desenvolvemos a pesquisa aplicando um formulário online, criado por meio da plataforma Google Forms, à docentes atuantes na Educação Infantil de todas as regiões do país. Entre os principais resultados obtidos diante do percurso da investigação evidenciamos que os/as professores/professoras estão trabalhando questões de gênero e sexualidade em sala de aula por meio de brincadeiras, rodas de conversas, Literatura Infantil, diálogos acerca de brinquedos e cores pré- designados para meninos ou para meninas. Projetos estão sendo criados para uma melhor abordagem da temática com as crianças. Nesse sentido, estamos caminhando para uma possível ressignificação das relações sociais que evidenciam desigualdades de gênero e de sexualidade. Todavia, identificamos também, que ainda estão presentes nas falas de muitos docentes, a visão biologizante de gênero e sexualidade, que ignora o sentido de construção e passa a visão de algo “natural” ou “intrínseco”, que pode ser controlado ou transformado por vontade própria. O fato das políticas públicas educacionais contemplarem de maneira superficial as questões de gênero e sexualidade na formação inicial, continuada e em serviço é um outro fator preocupante que precisa ser repensado.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de Professor. Gênero. Sexualidade. Prática Pedagógica.

ARAÚJO, João Fernando de. **BETWEEN BALLS AND DOLLS, PANS AND TOY CARS: perceptions about gender and sexuality issues in the pedagogical assignment developed in Early Childhood Education.** 2021. 200 f. Master's Dissertation in Education – State University of Londrina, Londrina, 2021.

### **ABSTRACT**

This analysis is connected to the Graduate Program in Education at the State University of Londrina, focusing area “School Education”, in Line 2 “Teaching: Knowledge and Practices”, Nucleus 1: Teacher Training Course. The survey is also linked to the Research Group registered with the CNPq: Curriculum, Training and teaching work. The problematic encircles the following question: Thinking about the social role of education in the struggle for valuing and respecting differences and diversity, how the pedagogical work developed in Early Childhood Education has engulfed issues related to gender and sexuality in order to contribute for the formation of more respectful and less prejudiced individuals? In order to answer this problematic, we cataloged as a general intent to understand, through the perceptions and practices reported by teachers, if the issues of gender and sexuality are being addressed and discussed in the pedagogical work evolved in the developmental space of Early Childhood Education. Based on a critical dialectical approach, this research was progressed through bibliographical and field research, having as parameter of analysis, Feminist theories and Cultural Studies. Appraising the measures of social distancing and suspension of in-person classes, we developed the survey by applying an online form, created through the Google Forms platform, to teachers working in Early Childhood Education in all regions of the country. Among the main results acquired from the route of the inquiry, we perceived that teachers are working on gender and sexuality issues in the classroom through games, conversation circles, Children's Literature, dialogues about toys and pre-designated colors for boys or for girls. Projects are being created to better approach the theme with children. Therefore, we are moving towards a possible redefinition of social relations that reveal gender and sexual inequalities. However, we also identified, which are still present in the speeches of many teachers, the biologizing view of gender and sexuality, that ignores the sense of raising and passes on the view of something "natural" or "intrinsic", which can be controlled or transformed by own will. The fact that public educational policies superficially contemplate gender and sexuality issues in initial, continuous and in-service training is another worrying aspect that needs to be rethought.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teacher Training. Gender. Sexuality. Pedagogical Practice.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Cidade e Estado de onde os participantes da pesquisa respondem....	121
<b>Tabela 2</b> – Tempo de atuação docente na Educação Infantil.....	122
<b>Tabela 3</b> – Faixa etária das crianças com as quais atuam.....	123

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – O padrão social em uma imagem.....	20
<b>Imagem 2</b> – A incompletude da identidade.....	32
<b>Imagem 3</b> – Trabalho pedagógico na Educação Infantil.....	52
<b>Imagem 4</b> – Estrada de tijolos amarelos .....	97
<b>Imagem 5</b> – Romeo Clarke.....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IES	Institutos de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais orientações sexuais e identidades de gênero existentes.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UEL	Universidade Estadual de Londrina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REVISITANDO A HISTÓRIA: NOÇÕES DE PADRÃO E DESVIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE IDEAL</b> .....	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E ABORDAGENS</b> .....	<b>33</b>
3.1	ELABORAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO GÊNERO: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, POLÍTICOS E TEÓRICOS .....	35
3.2	DESVENDANDO A SEXUALIDADE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO- CONCEITUAIS .....	41
3.3	CORRELAÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E PODER .....	46
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTOES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: FUNDAMENTOS, INTERFACES E CONTEXTOS</b> .....	<b>53</b>
4.1	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	55
4.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	73
4.3	A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COM AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE .....	81
4.3.1	Os Processos De Formação De Professoras E Professores No Brasil: O Itinerário Histórico E Político Da Formação Para Atuação Na Educação Infantil .....	82
<b>5</b>	<b>GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>98</b>
5.1	TEORIA FEMINISTA: CONSTITUIÇÃO BASILAR DOS PRECEITOS TEÓRICOS .....	101
5.2	PANORAMA TEÓRICO DE CONSOLIDAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....	109
5.3	A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	114

<b>6</b>	<b>QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>126</b>
6.1	COMPREENSÕES CONCEITUAIS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE .....	127
6.2	GÊNERO E SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	135
6.3	A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ....	146
6.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ABORDAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ....	160
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>196</b>
	Anexo I.....	196
	Anexo II.....	197

## 1- INTRODUÇÃO

Estudar e discutir gênero e sexualidade, não são atividades vistas com bons olhos. Ainda são tabus na sociedade. Confesso que não realizava estudos acerca de gênero e sexualidade, pois, assim como a maioria das pessoas, achava as temáticas polêmicas e tinha medo de falar sobre, principalmente por ser um homem gay, trabalhando com Educação Infantil. Vivendo e atuando como docente na cidade de Jaboti, no estado do Paraná, uma cidade pequena com pouco mais de 5.000 habitantes, onde “todo mundo conhece todo mundo”, sentia receio em discutir gênero e sexualidade e enfrentar problemas com pais, mães ou responsáveis e até mesmo com a direção escolar.

Esse receio foi transformado em uma necessidade quando em 2019, cursando a disciplina “2EDU608- O currículo escolar e suas interfaces teórica e metodológica” como estudante especial no Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, eu pude entrar em contato com duas pesquisadoras da área.

Duas mulheres guerreiras e engajadas na luta pela valorização das discussões sobre gênero e sexualidade que me inspiraram a também me engajar nessa luta. Realizando as primeiras leituras sobre as temáticas, foi possível compreender os conceitos e perceber que gênero e sexualidade são elementos constitutivos das nossas identidades e estudá-los profundamente, me permitiria entender a mim mesmo bem como entender estruturas e desigualdades sociais. Assim, iniciei minha trajetória nos estudos acerca das questões de gênero e sexualidade. No ano de 2019 mesmo, me inscrevi para o processo seletivo e fui aprovado no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com um projeto direcionado ao estudo das referidas temáticas, que culminou nessa pesquisa.

Ao propor essa pesquisa, volto-me à sociedade, lócus que abriga o problema que me estranha e me inquieta. Louro (2011, p. 65), brilhantemente nos esclarece que o contexto da sociedade brasileira, ao longo de seu desenvolvimento, produziu uma espécie de sujeito padrão, que corresponde ao tipo ideal esperado. No decorrer dessa normatização, o homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, foi sendo instituído como o modelo ideal. Essa é nossa identidade referência. Ela ascende ao centro da sociedade e passa a ser o estereótipo que

almejam ter e o lugar que almejam ocupar. Tendo o referido modelo como padrão ocupando a centralidade na sociedade, os sujeitos que não se encaixam no padrão, são delegados a ocupar a margem da sociedade.

Entre o grupo marginalizado, obviamente, encontram-se as mulheres, os homossexuais, os negros, indígenas, os pobres, os adeptos de outras religiões alheias ao cristianismo ou os que não possuem crença religiosa. Cabe esclarecer que, para esta pesquisa, propõe-se olhar para as questões dos marcadores sociais gênero e sexualidade, uma das causas da desigualdade social e da marginalização de muitos grupos.

Nesse contexto, precisamos nos voltar para o trabalho desenvolvido na escola para entendermos o papel social dessa instituição na luta e resistência contra o processo de desigualdade que se instala e se espalha em proporções cada vez maiores, bem como na luta pela valorização da diversidade e respeito às diferenças. Nesse aspecto, Bortolini (2011), nos sugere enxergarmos a escola como uma arena cultural, ou seja, entendê-la como um espaço em que entram em confronto e em diálogo, diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que resulta em modos diversos de criar sentidos para as sexualidades, para o gênero, para si próprios e para os outros.

Nesse sentido, direcionamos nossa atenção especificamente à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que ao longo dos anos, vem firmando e delineando sua função social. Nessa pesquisa, adota-se a concepção de criança como “um indivíduo capaz, produtor de cultura e portador de história. Tais considerações revelaram-se importantes para pesquisar a cultura infantil, sua produção e as condições em que esta se dá”. (FINCO, 2003, p. 90). A partir dessa concepção, percebemos na Educação Infantil um rico campo no qual podemos analisar por meio do trabalho pedagógico lá desenvolvido, se as questões de gênero e sexualidade vêm sendo abordadas. Se abordadas, o diálogo e as atividades propostas contribuem para a extinção de preconceitos e diminuição de desigualdades ou se apenas corroboram para esse processo segregatório que exclui e marginaliza os grupos sociais.

Diante dessas considerações, temos o seguinte problema de pesquisa: Pensando na função social da educação na luta pela valorização e respeito às diferenças e à diversidade, como o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem abrangido questões referentes a gênero e sexualidade de

forma a contribuir para a formação de sujeitos mais respeitosos e menos preconceituosos?

Como mencionado anteriormente, a sociedade tem reproduzido e imposto um padrão ideal de sujeito. Este padrão determina quem está no centro da sociedade e quem será delegado à margem, determina valores, posições de poder, quem pode falar e quem deve ouvir, quem é normal e quem é anormal, quem ou o quê é certo ou errado. Enfim, determina quem se encaixa ou não na sociedade.

Trata-se de uma padronização que acolhe uma pequena minoria enquanto exclui e marginaliza uma parcela muito maior da população. As consequências resultam em desigualdade social e discriminação. Em meio aos aspectos constitutivos do padrão, as questões de gênero e sexualidade emergem como elementos importantes, um dos principais que determina quem será exaltado e quem será marginalizado, quem será correto e quem será errado, ou quem será normal e anormal. O que justifica então esta intenção de pesquisa é a possibilidade de trazer as discussões de gênero e sexualidade já desde a Educação Infantil para que as crianças recebam uma formação que corrobore para a reformulação dessa padronização social tão excludente e discriminatória.

Para tanto, temos como objetivo geral compreender, por meio das percepções e práticas relatadas por professores/as, se as questões de gênero e sexualidade estão sendo abordadas e discutidas no trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil. Em relação aos objetivos específicos, pretendeu-se: a) analisar a conceituação acerca dos marcadores sociais “Gênero” e “Sexualidade” para que possamos compreendê-los de forma objetiva; b) Analisar interfaces, contextos e fundamentos da Educação Infantil no contexto da contemporaneidade, para que possamos perceber como se estrutura o trabalho pedagógico nessa etapa; c) conhecer as políticas públicas educacionais para a Educação Básica e para a Formação de Professores, a fim de identificar como essas norteiam o trabalho pedagógico para a abordagem das questões de gênero e sexualidade e d) refletir sobre as percepções e práticas relatadas por professores/as acerca da abordagem e discussão das questões gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil, a fim de identificar se as temáticas estão sendo abordadas pelos e pelas docentes, e caso estejam, por meio de quais práticas estão desenvolvendo essas discussões.

Há de se esclarecer que esta pesquisa está vinculada ao projeto de

pesquisa “Currículo, formação e trabalho docente” (UEL/CNPQ), aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina via Plataforma Brasil, sob a égide do protocolo nº 2.874.853 que regula e legaliza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (anexo I), documento que respalda legalmente o pesquisador para realizar a coleta e tratamento dos dados.

Caracterizada como qualitativa essa pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa de campo e bibliográfica, pautada numa abordagem crítico dialética, tendo como princípios de análise de dados a Teoria Feminista e os Estudos Culturais. Por conta das medidas de distanciamento social e suspensão das aulas presenciais, desenvolvemos a pesquisa aplicando um formulário online, criado por meio da plataforma Google Forms, a docentes atuantes na Educação Infantil de todas as regiões do país. Disponibilizamos o link do formulário em grupos de whatsapp e facebook para coleta de dados. Os dados obtidos foram analisados por meio do método crítico dialético. Maiores esclarecimentos referentes à metodologia da pesquisa serão apresentados na seção específica.

Além da Introdução e Considerações Finais, essa pesquisa está organizada em 5 grandes seções que se dividem em subseções. Iniciamos com essa breve introdução para situar o leitor acerca de uma visão geral da pesquisa. Na segunda seção retomamos a história para buscar as raízes das desigualdades sociais por gênero e sexualidade. Evidenciamos nessa busca uma construção social de modelo ideal de sujeito, a partir do qual se estabelecem relações sociais desiguais. É uma construção histórica, estabelecida desde o descobrimento do país, que coloca o homem, branco, heterossexual, cristão, classe média urbana como modelo referência que ocupa o centro da sociedade, de forma que os sujeitos que não se enquadram nesse perfil, são considerados “inferiores”, “diferentes” e acabam sendo destinados a estarem na margem da sociedade.

Na terceira seção, tratamos sobre a conceituação dos nossos objetos de pesquisa. Iniciamos com a conceituação do gênero, entendendo-o como uma construção histórica, cultural e social, presente na identidade de todos os sujeitos lhes permitindo se identificarem como homens, mulheres ou não-binários. Conceituamos em seguida, a sexualidade, entendendo-a também como uma construção histórica, social e cultural relacionada a intensificação dos corpos, aos prazeres, aos interesses e atrações. Como construções, tanto o gênero como a sexualidade nunca são elementos prontos e acabados, estão sempre sendo

transformados de acordo com as experiências que os sujeitos vão tendo ao longo de sua vida. Discutimos ainda nessa seção, como o gênero e sexualidade são constantemente atravessados pelas relações de poder, que estabelecem normas no imaginário social que controlam as identidades de gênero e orientações sexuais numa dinâmica que legitima ou deslegitima algumas em detrimento de outras.

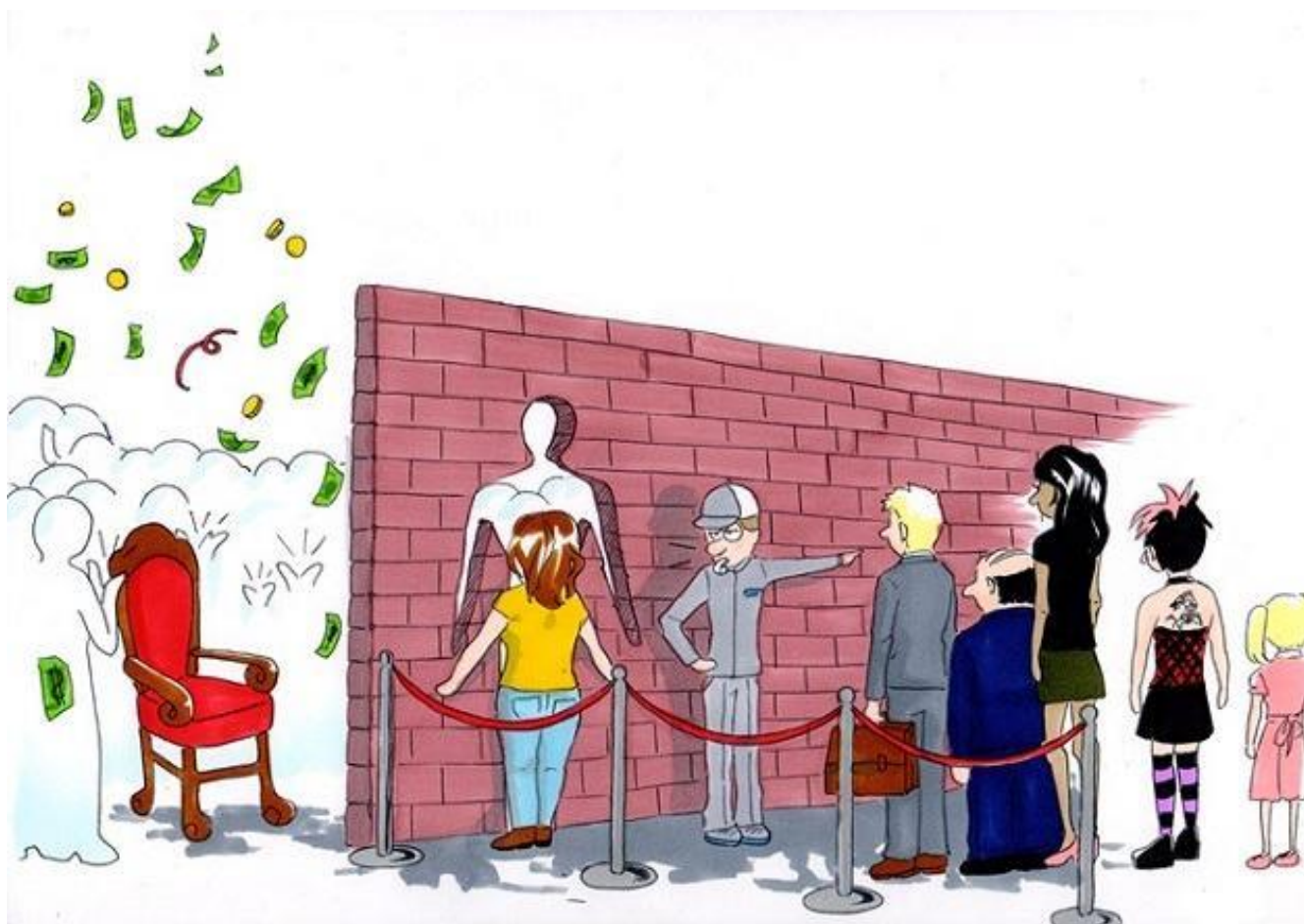
Na quarta seção, estudamos a Educação Infantil em seus aspectos históricos, sociais e políticos. Iniciamos com um estudo da infância para entendermos como se deu o desenvolvimento da educação das crianças pequenas ao longo dos tempos. Em seguida, discutimos a questão das políticas públicas para a Educação Infantil, estabelecendo conexões com a questão da formação docente. Finalizamos a discussão desse capítulo, articulando as questões de gênero e sexualidade à Educação Infantil e à formação docente, onde analisamos a presença das temáticas nas normativas políticas que organizam tanto a Educação Infantil quanto os cursos de Formação de Professores.

Na sequência, adentramos a quinta seção, onde são explicitados todos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Estabelecemos inicialmente aproximações entre essa pesquisa e a fundamentação teórica acerca da abordagem qualitativa. Em seguida, apresentamos as teorias elegidas para fundamentarem as discussões da pesquisa, são elas a Teoria Feminista e os Estudos Culturais. Finalizamos esta seção apresentando a estruturação da pesquisa, onde explanamos informações sobre o instrumento de coleta de dados, sobre o método de análise e sobre os dados sócio demográficos dos/das participantes da pesquisa.

A sexta seção contempla a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Iniciamos essa seção discutindo à concepção de gênero e sexualidade dos/das participantes. Em seguida, analisamos a presença das discussões de gênero e sexualidade durante a formação docentes dos/das professores/professoras participantes da pesquisa. Adiante, são debatidas as percepções docentes sobre a importância das discussões sobre gênero e sexualidade no processo de formação docente e na Educação Infantil. Encerramos essa última seção analisando práticas pedagógicas docentes por meio das quais abordam as questões de gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil.

Ademais, finalizamos a pesquisa apresentando as considerações finais, as referências que embasaram teoricamente todas as discussões realizadas e os anexos.

## SEÇÃO II



Fonte: <https://www.awebic.com/se-precisava-desenhar-esta-feito-ilustracoes-sobre-desigualdade-de-generos-e-direitos-das-mulheres/>

*O PADRÃO SOCIAL EM UMA IMAGEM<sup>1</sup>*  
Olga Schikunov.

---

<sup>1</sup> Desenho apresentado ao concurso de ilustrações “**Comic and Cartoon Competition on Gender Equality**”, organizado pela **UN Women** em parceria com entidades da comunidade europeia. Cujo objetivos era expor opressões à mulheres e a luta pela equidade entre os gêneros.

## 2- REVISITANDO A HISTÓRIA: NOÇÕES DE PADRÃO E DESVIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE IDEAL

A imagem, embora de origem alemã, ilustra também alguns problemas da realidade do Brasil, principalmente a questão de um padrão socialmente imposto e o descaso para com o outro. Muitos sujeitos são discriminados e violentados, e muitos fingem que isso não acontece simplesmente porque não acontece com eles/elas. Nossa luta está empenhada em resistência, para que ninguém fique de braços cruzados quando alguém for desrespeitado. Para que não haja um modelo padrão, e sim, a valorização dos diferentes sujeitos entendendo com uma rica diversidade.

Não há como negar que a imagem de nosso país está marcada por problemas sociais, econômicos e políticos, entre os quais podemos citar as desigualdades sociais, a fome, a corrupção, a violência, entre outros. Ao voltarmos para o Brasil, nos deparamos com um cenário caótico, onde predominam as injustiças e as desigualdades, cujas raízes têm se alastrado por solos cada vez mais profundos.

Já há tempos, Freire (1967, p. 66) nos esclareceu que o Brasil “nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas”. Em meio a tudo isso, está a educação, que nos parece ser a tábua de salvação para nos livrarmos dessas amarras que nos empurram cada vez mais à beira de um abismo, pois Freire (1967, p. 93), em suas compreensões, sempre nos alertou que a educação deveria levar o homem “a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e seu espaço”.

Corremos o risco de soarmos um tanto quanto repetitivos ao falarmos dos problemas do nosso país. A desigualdade, a corrupção, a violência e a discriminação parecem ser dilemas e paradigmas já há tanto tempo estudados e percebidos que retomar discussões sobre eles, parece ser uma atividade inútil. É justamente para combatermos esse tipo de pensamento, que naturaliza a aceitação dos referidos problemas, que nos propomos a desenvolver essa pesquisa, ou seja, saber e aceitar que os problemas existem não é o suficiente, é preciso que nos empenhemos em criar meios, ações e políticas públicas para solucioná-los.

Todavia, esses problemas habitam um vasto campo, com inúmeros outros que podemos discutir. Especificamente, nos propomos a discutir aqui,

questões referentes à desigualdade, principalmente aquela que se ergue sobre grupos sociais por questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Para que possamos iniciar o caminho que nos propomos a trilhar, revisitaremos a história, foliaremos as páginas da memória do país para entendermos como as desigualdades de gênero e sexualidade foram se constituindo ao longo dos tempos até os dias atuais.

À luz dos postulados de Louro (2011, p. 65), constatamos que “no contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”. Para entendermos tal apontamento, redirecionaremos nossa atenção para os primórdios do processo de civilização do Brasil, o que nos leva até a época da colonização do país.

Rememorar o período colonial nos permite conhecer que,

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (LUGONES, 2014, p. 936).

A assertiva legitima a necessidade de considerarmos as fortes influências- entre as quais citamos a superioridade do masculino sobre o feminino, o poder da igreja, a mulher como objeto- da colonização na construção da identidade padrão que hoje é “imposta” socialmente. Muitas são as possibilidades e os assuntos que discutiremos a partir da afirmação acima, iniciemos pelo alarmante ponto da questão do sujeito humano e o sujeito não humano.

Vislumbramos nesse ponto como a questão da civilização ponderou sobre os contextos do período da colonização. Somente seriam considerados seres humanos aqueles que fossem civilizados. Num ato reflexivo, vemos que os indígenas e os negros ainda sofrem consequências por esses pensamentos coloniais.

Outro ponto que nos chama a atenção é a ascensão do homem europeu, burguês, colonial moderno, heterossexual, cristão como sujeito apto a governar sobre os outros seres humanos. Esse trecho retrata exatamente a citação de Louro no que se refere a norma de um sujeito padrão construída ao longo dos tempos na sociedade brasileira. Assim sendo, “essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida”. (LOURO, 2011, p. 65).

Sendo essa a identidade padrão, ela ocupará o centro das atenções, estará no centro das relações sociais representando o modelo ideal de sujeito, o modelo superior, o exemplo que deve ser seguido. Essa referência ocupa o centro das relações sociais, parece ter mais importância e poder sobre demais sujeitos. A partir dela, de certo modo, impõe-se qual sexo prevalece sobre o outro, qual sexualidade é a “normal” e qual é a “anormal”, quem oprime e quem é oprimido. Ainda a partir de seus estudos, Louro (2013, p. 46) nos revela que “os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam esse lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade”. Desse fator nasce a divisão que delega quem ocupará o centro e quem está à margem da sociedade. Quem será ouvido, quem deterá o poder e quem será silenciado e renegado à opressão. É esse o berço das desigualdades de gênero.

É evidente que todos os sujeitos que não se identificarem como homens, heterossexuais, brancos, classe média urbana e cristão, serão “os ‘outros’, os sujeitos ‘diferentes’, os ‘alternativos’ ou os ‘problemáticos’ serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs”. (LOURO, 2011, p.65). Esses sujeitos seriam os desviantes da norma, por isso, senão estão no centro, em evidência, serão facilmente ignorados, silenciados e inferiorizados.

Sobre essa condição de desviante, Amaral (1995, p. 27) esclarece que tal condição “é estabelecida a partir de três ordens de critérios: o estatístico, o anatômico/funcional e o de um ‘tipo ideal’”. Evidentemente que é esse último critério que justifica o fato das mulheres, homossexuais, negros, indígenas e não cristãos

estarem ocupando o lugar de desvio na sociedade.

A título de esclarecimento, o critério estatístico é o “representante da média, ou especialmente, da moda estatística. [...] Ou seja, é um parâmetro referido à frequência de aparecimento de um dado: idade, sexo, altura, peso, raça [...]”. (AMARAL, 1995, p. 27).

A mesma autora, em seguida, nos elucida que o segundo critério, o anatômico/funcional “refere-se à ‘vocaçãõ’ das formas e funções de objetos ou pessoas.” (Ibidem, p.27). Ou seja, “‘a integridade’ da forma e a ‘competência’ para o exercício de funções são critérios que definem uma modalidade de desvio, desde um automóvel sem portas, até uma pitanga quadrada ou petrificada[...]”. (Ibidem, p. 28).

O último critério, o denominado “tipo ideal”, o que mais nos serve para essa pesquisa por referir-se ao “cotejamento entre um indivíduo de um determinado grupo e o ‘tipo ideal’ por esse mesmo grupo construído.” (AMARAL, 1995, p. 28). Em outras palavras, esse critério analisa a comparação feita entre um indivíduo de determinado grupo social e um modelo previamente estabelecido por esse mesmo grupo.

Estabelecidos os conhecimentos necessários para entendermos de onde vem as bases que sustenta as relações sociais tão desiguais, para melhor atender à proposta dessa pesquisa. A seguir discutiremos a seguinte questão: a heterossexualidade masculina e seu status de superioridade por ocupar o centro das relações sociais.

É imprescindível que saibamos que a heteronormatividade a qual aqui nos referimos, diz respeito à

[...] a ideia socialmente difundida e aceita de que, em princípio, todas e todos são heterossexuais e, portanto, a heterossexualidade é a sexualidade nata, natural ou padrão dos seres humanos – de modo que todas as demais manifestações da sexualidade são desvios da normalidade. O pensamento guiado por essa norma social estabelece que, ao ser identificado como macho ou fêmea, um corpo tem seu desejo sexual necessariamente dirigido ao sexo oposto. (ECOS, 2013, p. 59).

Isto posto, é notório que essa ideia tem sido um aspecto a se considerar quando retomamos a discussão das desigualdades de gênero e sexualidade. E se aqui acrescentamos à heteronormatividade, o adjetivo “masculina” é por sabermos que há, no ideário social, certa superioridade do sexo masculino em

detrimento do sexo feminino, trataremos dessa situação posteriormente, após entendermos as bases que fundamentam e condicionam tal pensamento.

O percurso histórico traçado até agora, permitiu-nos conhecer alguns ideais adotados nos primórdios da colonização do país que legitimam o cenário desigual no qual nos encontramos. É importante entendermos que na colonização fundaram-se bases, mas outros movimentos também contribuíram para o desenrolar de relações sociais desarmônicas, principalmente quando olhamos para as questões de gênero e sexualidade. O patriarcado, por exemplo, amparado nas premissas coloniais, contribuiu para a constituição e ascensão da heteronormatividade masculina como um modelo padrão superior e natural.

No que tange o patriarcado, de maneira muito simples, podemos entendê-lo como sendo um “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”. (SAFFIOTI, 2004, p. 44). Os pilares que sustentam esse regime estão ligados à política do contrato. Essa política, como pertinentemente nos esclarece Pateman (1993), foi responsável pela fundação de uma nova sociedade civil e direito político na modernidade. Essa perspectiva dos contratos, ainda à luz dos pressupostos da referida autora, oferece referências sobre as relações sociais que perduram até hoje. É “uma teoria que sustenta que as relações sociais livres tomam uma forma contratual”. (PATEMAN, 1993, p.15). Assim sendo, as relações sociais livres eram regidas por uma espécie de contrato original, algo que funcionava como uma normativa para a sociedade no que diz respeito a papéis sociais, ações políticas, legislações governamentais e, principalmente das relações entre os gêneros.

Percebemos assim que, além dos contratos sociais, existiam ainda os contratos sexuais. Sobre isso, Pateman (1993, p. 16-17) esclarece que:

A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original [...].

Diante das inferências, evidenciamos que o patriarcado está ligado à esse sistema de contratos, pelo fato de que tais sistemas impunham quais deveriam ser os pais de homens e mulheres desde meados do século XIX. É importante

salientar ainda nos estudos de Pateman (1993) que esses contratos possuíam um caráter masculino, pois era realizado apenas entre homens, as mulheres eram apenas objetos sobre os quais se discutiam o domínio.

A autora ainda explica que a partir da instituição do contrato sexual, que se deu paralelamente ao contrato social, legitimou o direito patriarcal moderno, o que garantia o direito sexual do acesso masculino sobre os corpos femininos. A partir disso, houve fortalecimento da lógica do patriarcado. Houve também valorização e institucionalização da monogamia, fundamentada e propagada como sendo um valor moral da Igreja Católica, junto a valorização da construção familiar composta por um pai, uma mãe e filhos (Ibidem, 1993).

Nesse sentido, vislumbramos a importância do sistema de pactos desenvolvido em séculos anteriores para entendermos como vem funcionando a heteronormatividade masculina atualmente. É possível perceber que a partir da legitimação do sistema patriarcal, o conceito de família foi formulado a partir de relações heterossexuais, em que o patriarca (papel exercido pelo homem) detinha poder sobre a mulher e os filhos.

Diante disso, partilhamos dos mesmos pensamentos de Allan Johnson (1997, p. 4-5 *apud* BORGES *et.al.* 2013, p. 65), quando ele afirma que o patriarcado “é um tipo de sociedade, e uma sociedade é mais que um conjunto de pessoas... Uma sociedade é patriarcal na medida em que é dominada por machos, identificada com machos e centrada nos machos”.

Assim sendo, consolidada em premissas patriarcais, a sociedade reproduziu ao longo dos tempos, como se fosse via de regra, a heteronormatividade masculina como sendo a possibilidade natural, normal, de relações entre os sujeitos. Oculto em tudo isso, está a questão do poder, detido pela figura masculina. Foi assim que a heteronormatividade masculina ascendeu ao centro das relações sociais e lá está até hoje.

De forma excepcional, Borges *et. al.* (2013, p. 64) vem assinalar, e asseveramos que concordamos com ele, que

[...] aqui não estamos nos referindo à Idade Antiga quando, por exemplo, o patriarca detinha o poder de vida e morte sobre sua mulher e filhos. Com efeito, o patriarcado, sendo ele mesmo a própria sociedade, transformou-se. Os direitos humanos avançaram sobremaneira, no entanto basta ler/ver o noticiário para observar o quanto, de fato, o patriarcado vigora – homens continuam matando

suas companheiras, violentando-as de todas as maneiras, deixando-as vivas, mas muitas vezes tetraplégicas, sem falar nos males psicológicos de toda ordem deixados não só pela violência física propriamente dita como também pela violência psicológica.

Embora consolidado em tempos passados, o patriarcado ainda se encontra muito vivo nos dias atuais, como a afirmação acima nos prova. Refletindo tais considerações com a questão da heteronormatividade masculina, temática que nos propomos a discutir nesse tópico, infelizmente evidenciamos que a violência contra os sujeitos que não se encaixam nas relações heterossexuais ou no gênero masculino - as mulheres e os sujeitos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais orientações sexuais e identidades de gênero existentes) - tem sido violentamente silenciados, excluídos e até mesmo mortos.

O Atlas da Violência elaborado no ano de 2019 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, traz uma análise dos índices de violência no país no decênio de 2007 à 2017. Sobre os casos de feminicídio (assassinato de mulheres), fechamos 2017 com um total de 4.936 mulheres mortas, o que corresponde acerca de 13 assassinatos por dia. O detalhe é que a grande maioria, quase a totalidade desses crimes, foram realizados por homens, sendo estupradores, namorados, ex-namorados, maridos, ex-maridos e até pais.

Dados mais recentes, disponibilizados pela pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil” (BRASIL, 2019a) revelam um alarde: no ano de 2018, ao menos, 16 milhões de mulheres com idade acima de 16 anos, sofreram algum tipo de violência por questões de gênero.

No que diz respeito à população LGBTQIA+, o Atlas nos informa sobre o Grupo Gay da Bahia, que entre outras ações, elabora um mapeamento sobre os índices de mortes dos sujeitos dessa comunidade anualmente. Segundo os dados desse grupo, no ano de 2019 foram contabilizadas 329 mortes violentas contra pessoas LGBTQIA+. O Atlas de Violência nos traz informações sobre os casos de denúncia por violência contra esse grupo, e em 2017, o Disque 100 (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos) registrou 1720 denúncias. Assim como nos casos de feminicídios, os agressores e assassinos são em sua maioria homens, cujas relações são de namorados, ex-namorados, amantes, maridos, ex-maridos e membros da família.

Tais dados validam e comprovam todas as inferências tecidas até aqui sobre a heteronormatividade masculina e seu poder na sociedade. Quando afirmamos que ela está no centro das relações sociais, é porque corroboramos com o pensamento de Louro (2013).

Esclarecemos que quando falamos sobre a questão da centralidade, estamos nos referindo às posições sociais impostas aos sujeitos a partir do momento que o modelo padrão foi estabelecido. Quem se encaixa na descrição encontrada no final do parágrafo anterior, encontra-se no centro da sociedade e das relações nelas estabelecidas, os demais são destinados à margem, ao desvio. Portanto, “a posição central é considerada a posição não problemática, todas as outras posições de sujeitos estão de algum modo ligadas - e subordinadas - a ela”. (Ibidem, 2013, p. 46).

Refletindo sobre as considerações anteriormente traçadas, podemos perceber que as condições históricas da colonialidade e do patriarcado no país contribuíram para que houvesse na sociedade uma espécie de ciclovia, na qual determinados sujeitos ocupam o centro e outros às beiras. O centro, como aponta Louro (2013, p. 45) “permanece como uma atraente ficção de ordem e de unidade” enquanto que as margens são vistas como inferiores desordenadas e instáveis.

Se nos propomos a discutir tais questões, é porque buscamos romper com esse imaginário ficcional social sobre a supremacia da heterossexualidade masculina sobre as outras sexualidades e gêneros. Para tanto, faz-se necessário estudar e discutir os sujeitos “diferentes”, reconhecendo suas identidades e respeitando suas histórias. Para tanto, no próximo tópico discutiremos questões referentes à diversidade e à diferença, para darmos vez e voz aos sujeitos que não estão na centralidade das relações sociais.

O percurso histórico traçado até aqui, nos permite conhecer as raízes que sustentam as desigualdades de gênero, problema que assola a sociedade e que nos provoca. Neste momento, já sabemos quais sujeitos estão no centro de dominação das relações sociais e o processo de construção que os colocou nessa posição, buscaremos a partir de então revisitar os outros indivíduos, aqueles que não pertencem ao grupo referência.

Os estudos de Bonfim (2018, p. 17) apontam que a mulher “sempre foi discriminada na história, reprimida, inferiorizada, por muito tempo, excluída da vida social e educativa, de sua condição de sujeito.”. Ao voltarmos nossa atenção

para tais considerações, podemos evidenciar que “a invisibilidade da mulher na construção da sociedade brasileira é um fato detectado em qualquer manual que tenta contar nossa história dos primeiros tempos”. (COLLING, 2010, p. 36).

Isso porque, ainda nas palavras de Colling (2010, p. 36), “a história do Brasil, como a dos povos ocidentais, é uma história masculina onde não sobrou espaço para mulheres”. Compreendemos assim, que a situação de invisibilidade, opressão e silenciamento sempre estiveram presentes na condição histórica da mulher. Desde sempre, ela foi considerada um “ser frágil, passivo, que deveria ser educada apenas a fim de exercer seu papel de mãe e esposa, atuando no seio familiar”. (BONFIM, 2018, p. 17). Incessantemente oprimidas,

O papel designado à mulher resumia-se em ser boa esposa e excelente mãe. Seu fracasso nessa área marginalizava-a. A falta de filhos era problema exclusivo seu, a infecundidade jamais decorria do homem, o sexo potente, segundo Aristóteles. O prazer sexual era permitido somente às prostitutas, porque a paixão, segundo os ditames da época, poderia colocar em risco o santo casamento. As prostitutas, mulheres de “vida fácil”, podiam dançar, cantar e vestir roupas provocantes. (COLLING, 2010, p. 37).

Diante de tais considerações, podemos perceber como a organização da sociedade sempre foi bárbara para com as mulheres, como lhes renegou a um papel de subordinadas, inferiores e submissas. A composição social sempre impôs a dominação do homem sobre elas de tal maneira que a submissão sempre lhes pareceu uma atitude natural.

Essas ideias retrógradas, por mais ultrapassadas que sejam, ainda permanecem muito presas nas relações sociais contemporâneas, o que tem acarretado na luta histórica das mulheres por respeito, reconhecimento e visibilidade. Bonfim (2018, p. 17) infere que “ainda são muito recentes as conquistas por seus direitos e esta ainda sofre muito preconceito e é tratada com desigualdade seja no trabalho, em casa ou na sociedade”. Cabe ressaltar que as conquistas acima mencionadas, dizem respeito ao voto, à participação no mercado de trabalho e em outros segmentos sociais, tais como a política, a economia, etc.

Apropriadamente, Miguel e Biroli (2014) reafirmam que embora muitas situações tenham sido superadas, o fato de ainda nos encontrarmos num arranjo social sexista, machista, acaba acarretando desvantagens às mulheres em

relação aos homens, pois, elas ainda são as mais responsáveis pela educação dos filhos, ainda recebem menos salário em relação aos homens, entre outras situações.

Concluimos após essas breves considerações, que o percurso histórico das mulheres na sociedade fora sempre marcado pela desigualdade e opressão, e mesmo em tempos contemporâneos, não superamos totalmente esses problemas.

Não obstante das condições impostas à mulher, os sujeitos LGBTQIA+ também evidenciam em suas conjunturas históricas, a barbárie de uma sociedade que não aceita e nem respeita a identidade dos sujeitos cujas orientações sexuais e identidades de gênero não sejam a do homem ou mulher cisgênero heterossexual.

Cabe esclarecer, que as condições sociais, culturais e históricas que pesam sobre as mulheres, estão intimamente ligadas com as situações que embasam as desigualdades e violências sobre a comunidade LGBTQIA+. Para entendermos tal afirmação, pensemos no sexismo que engendra as relações entre o feminino e o masculino, ele refere-se “às discriminações sofridas por determinado gênero ou orientação sexual, onde um deles é privilegiado e o outro discriminado”. (BONFIM, 2018, p. 15). Evidentemente o masculino é o privilegiado e o feminino o subordinado a ele.

Todavia, há de se destacar, que o sexismo não se restringe apenas à essa relação de superioridade e subordinação entre os sexos. Podemos perceber nos postulados de Borrilo (2009, p. 25) que

Essa ordem sexual – o sexismo – implica não apenas a subordinação do feminino ao masculino, mas igualmente a hierarquização das sexualidades, fundamento da homofobia. A lembrança constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais faz parte de uma estratégia política de construção da normalidade sexual. A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão com o qual todas as outras sexualidades devem ser comparadas e medidas. É essa qualidade normativa – e o ideal que ela encarna – que constitui uma forma específica de dominação chamada heterossexismo. Este pode ser definido como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade assume posição superior. Todas as outras formas são qualificadas, na melhor das hipóteses, como incompletas, acidentais e perversas, e na pior, como patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.

Essa perspectiva nos ajuda a compreender os pensamentos que

embasam as desigualdades enfrentadas pelos sujeitos LGBTQIA+. As violências advindas do heterossexismo não são restritas apenas aos homossexuais, mas estendem-se a “todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade”. (BORRILLO, 2009, p. 18).

Essas ideias anteriores nos ajudam a entender que a opressão contra a referida comunidade nasceu também da opressão contra as mulheres. E assim como para elas, a luta pela garantia de seus direitos tem sido árdua para os sujeitos que não se encaixam na ordem hegemônica dos gêneros, pois nos dias de hoje, como muito bem observa Borrilo (2009, p. 17), ainda “a homossexualidade permanece como um obstáculo ao pleno gozo de direitos”.

Todo esse processo histórico, cultural e social, que ainda atenta contra os direitos e vida das mulheres dos sujeitos LGBTQIA+, causou muitas inquietações e indignações. Muitos movimentos sociais surgiram para defender a causa desses grupos, citamos aqui, principalmente o feminismo e o movimento LGBTQIA+, que trataremos mais à fundo em discussões posteriores. Tais movimentos foram muito importantes, pois são estruturas basilares para a Teoria Feminista e dos Estudos Culturais, que são perspectivas adotadas para fundamentar as discussões dessa pesquisa.

## SEÇÃO III



Fonte: Acervo do autor.

A INCOMPLETUDE DA IDENTIDADE

### 3- GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

A imagem representa a incompletude de quem somos. Enquanto vivermos, estaremos em processo de construção e transformação. Nossas identidades, constituídas pelo gênero e sexualidade, nunca estarão prontas ou acabadas. Veremos os fundamentos de tais apontamentos nesse momento.

Evidenciamos, na sessão anterior, entre muitas questões, como gênero e sexualidade constituem-se como marcadores sociais de desigualdade. Ainda tidos como tabus na sociedade, ambos estão sempre cercados por uma atmosfera tensa e polêmica, o que faz com que quase nunca esses marcadores sejam discutidos. Na sociedade em geral, influências de grupos religiosos, conservadores e reacionários são as principais responsáveis pela formação dessa atmosfera acerca da temática.

Frequentemente, esses grupos publicam informações incorretas sobre a temática para chocar as pessoas com menos informação e deslegitimar as discussões acerca da temática. Deturpam a realidade acerca das discussões de gênero e sexualidade de tal forma que pareçam ser uma ameaça à sociedade. Como exemplo, podemos citar o que Paraíso (2016) chama de *slogan da Ideologia de Gênero*, que nada mais é que

[...] um *rótulo dogmático* que, se antes era enunciado meio na surdina, agora se torna premissa para um ódio declarado às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais. (PARAÍSO, 2016, p. 392).

O slogan foi perpetuado, principalmente pelo veículo de comunicação midiático, como uma tentativa de imposição, por parte das escolas, de discussões acerca do gênero e da sexualidade, de tal forma que fizesse uma lavagem cerebral nos e nas estudantes, dando-lhes a possibilidade de serem o que quiserem, não respeitando a moral, os preceitos bíblicos e os bons costumes.

É evidente que isso nunca aconteceu. O objeto de terem implantado esse slogan foi justamente o de, segundo Paraíso (2016, p. 392), “interromper as conquistas dos direitos das mulheres e dos grupos LGBTs”. Todavia, essa não foi a única tentativa de deslegitimar as discussões sobre gênero e sexualidade.

Pensemos também no caso do *Kit Gay*, que foi amplamente discutido durante as eleições de 2018, sendo utilizado como um argumento pelo candidato Bolsonaro para convencer a população de que ele, caso eleito, vetaria o uso desse material nas escolas.

Mas não paramos por aí, podemos citar ainda como outras tentativas de impedir as discussões sobre a temática, a tão repercutida frase da Ministra Damares: “Menina veste rosa e menino veste azul”. Damares é Ministra da Secretaria da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo de Jair Bolsonaro.

Se discutimos tais situações, é porque elas têm influenciado negativamente na promoção das discussões acerca das discussões de gênero e sexualidade, principalmente na escola. Tiramos prova disso, quando temos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação do país, na qual as discussões sobre gênero foram extinguidas.

Todas as situações discutidas anteriormente, nos levam a perceber que

As relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres. O gênero é, assim, um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social. Onde há desigualdades que atendem a padrões de gênero, ficam definidas também as posições relativas de mulheres e de homens – ainda que o gênero não o faça isoladamente, mas numa vinculação significativa com classe, raça e sexualidade. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 08).

Ao propormos esse estudo, estamos nos posicionando contra as desigualdades e contra também a essas tentativas de impedir e deslegitimar as questões de gênero e sexualidades. Nos prostramos firmes e resistentes na promoção e luta pelos direitos de todos os sujeitos, independente de seu gênero, sexualidade, raça, etnia, religião ou classe social.

Para que possamos fundamentar cientificamente nossa luta e nossos conhecimentos, é imprescindível que tenhamos domínio e conhecimento sobre o objeto ao qual estamos defendendo. De acordo com os postulados de Nébias (1999, p. 133) “vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com ‘óculos conceituais’. Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos”. Nesse sentido, neste capítulo, teceremos conceituações basilares para gênero e

sexualidade, a fim de apresentar quais conceitos norteiam o embasamento teórico prático dessa pesquisa.

Almejamos que os conceitos aqui definidos, possam ser difundidos a outras pessoas para que estas possam também se apropriarem deles, pois “todos nós organizamos as informações que internalizamos para garantirmos nossa sobrevivência e nossa permanência em um grupo social.” (NÉBIAS, 1999, p. 133).

### 3.1- ELABORAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO GÊNERO: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, POLÍTICOS E TEÓRICOS

Um conceito não é elaborado momentânea e isoladamente, constitui-se num processo, pois depende de fatores históricos, culturais e sociais. O conceito de gênero, em especial, está intimamente ligado a esses fatores. Revisitando a história, podemos perceber que o conceito de gênero nasce no bojo do movimento feminista (LOURO, 1997; PACHECO; FILIPAK, 2017; MEYER, 2013; MIGUEL; BIROLI, 2014; SCOTT, 1995), pelo fato de que

As feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero. (MEYER, 2013, p. 16).

Para romperem com a visão biologizante, pautada apenas nas diferenças anatômicas entre os sexos, Meyer (2013, p. 16) esclarece que as feministas passaram a argumentar que

[...] são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico.

A partir dessa linha de pensamento, na década de 70, um grupo de estudiosas anglo saxãs começa a utilizar o termo “gender” (“gênero” traduzido para o

português) para abordarem e discutirem cientificamente essas questões. Em suma, “a palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72), ou seja, nesse novo conceito, pretendia-se inferir que as diferenças entre homens e mulheres eram construídas socialmente, historicamente e culturalmente, muito mais que por razões puramente biológicas.

Todavia, Louro (1997, p. 22) infere que não havia de forma alguma a “pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Nessa perspectiva, Scott (1995, p. 75) afirma que gênero é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Assim, o conceito de gênero torna-se “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. (LOURO, 1997, p. 21).

Concordamos com as estudiosas então, que sexo e gênero, por mais que estejam interligados, são distintos entre si. Para Butler (2003, p. 24), “a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído”, assim, seguindo com esta mesma linha de raciocínio, elucidamos que o gênero “não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”, mas sim “como uma interpretação múltipla do sexo” (Ibidem, 2003, p. 24).

Todavia, a autora ainda nos atenta para não cairmos na simplória compreensão do gênero como “a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. (Ibidem, 2003, p. 25). Ou seja, gênero está além dos significados impostos a um sexo, compreende também a própria produção desses significados e de como eles interferem no estabelecimento dos sexos.

Neste ponto, é imprescindível que tracemos o conceito também de sexo, para que ele não se confunda com o de gênero. A categoria sexo (não confundir com ato sexual) está relacionada ao fator biológico (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; BORTOLINI, 2011; LOURO, 1997). Desse modo, o binarismo macho/fêmea, masculino/feminino foi instituído como normal, atendendo à ordem natural. Sobre o sexo, Louro (2011, p. 63) explica que era “tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos”.

O determinismo biológico, a partir das discussões surgidas acerca da categoria gênero, foi sendo aos poucos repensado e as determinações previstas por ele foram sendo colocadas em xeque. Estudos aprofundados pautados nas diferenças sexuais contribuíram para que o “sexo” tornasse-se, na visão de Butler (2000, p. 151), uma categoria normativa, porque ele 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”.

Nesse sentido, o sexo é

[...] um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2000, p. 52).

Assim, compreendemos o sexo como um elemento permeado e constituído por práticas discursivas regulatórias que regem os corpos dos sujeitos. Muito além da anatomia genital dos corpos, o sexo está relacionado ao conjunto idealizado de normas regulatórias que governam os corpos dos sujeitos a partir das características sexuais biológicas que esses corpos carregam.

São estreitas as relações entre sexo e gênero. Por ter surgido no cenário dos movimentos feministas, como aponta Scott (1995, p. 75) “na sua utilização recente mais simples, ‘gênero’ é sinônimo de ‘mulheres’”. Todavia, tal interpretação acerca do gênero é muito superficial, pois

O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. (SCOTT, 1995, p. 75).

Assim, gênero corresponde também às relações entre os sexos. É preciso esclarecer, no entanto, que sendo concebido como uma construção, gênero

“ênfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. (SCOTT, 1995, p. 76). Isto pelo fato de que a construção do gênero se dá por vias culturais, sociais e históricas, que determinam papeis e práticas que caracterizam o gênero. O sexo não é determinante do gênero, porque está ligado ao biológico, ao anatômico, enquanto que o gênero ultrapassa as barreiras da biologia e se constrói em meios ainda mais amplos.

Dada dimensão, o gênero é um elemento “constituente da *identidade* dos sujeitos”. (LOURO, 1997, p. 24). Para entendermos tal assertiva, voltemos a concepção de gênero como uma construção. Essa construção está ligada ao imaginário social e a influência de instituições e práticas sociais que definem os papeis sociais masculinos e femininos. Ao nos referirmos a papeis sociais, estamos falando de “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”. (LOURO, 1997, p. 23). Há um movimento dialético no qual o gênero é atravessado por essas instituições ao mesmo passo que também as atravessa. Pensemos no caso da justiça, da educação, da saúde, como áreas que interferem na constituão do gênero ao mesmo passo que a referida categoria impacta diretamente nas práticas e constituão dessas áreas.

Todas essas instituições sociais interferem também na constituão indentitárias dos sujeitos, assim como a classe social, a etnia, a raça e a nacionalidade, pois são todas dependentes da cultura. Desde que nasce, o sujeito entra em contato com a cultura por meio do espaço familiar e de diferentes instituições. Os conhecimentos, valores e comportamentos passados por esses espaços, guiará a formação da identidade do sujeito.

Ao afirmarmos que o gênero constitui a identidade dos sujeitos, precisamos, como nos aponta Louro (1997, p. 25), entendê-lo como “algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o”. Assim, o desempenho de papéis é só uma parte do gênero, existe ainda um conjunto de outras atitudes e aspectos que compõem o gênero, como nos aponta Foucault (1988), falando sobre diferentes modos de problematizar a significação dos corpos, dos jeitos de ser, falar, andar, dos questionamentos acerca dos discursos biologizantes que tentam explicar o gênero encontrando a essência genética ou hormonal dos comportamentos.

Há um importante ponto sobre o gênero que precisamos discutir: a questão da sua pluralidade. Para Butler (2003, p. 24),

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino* tanto um corpo masculino como um feminino.

Para entendermos tal assertiva, precisamos ponderar que “levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos”. (BUTLER, 2003, p. 24). Assim, o caráter de construção do gênero, possibilita aos sujeitos, diferentes identidades, diferentes possibilidades para experimentar relações sociais, práticas corporais e comportamentos que constituam seu gênero. Essa condição nos permite pensar agora em “gêneros” no plural, e não mais em “gênero” com visão restritiva a apenas o masculino e feminino.

Vislumbramos assim, as identidades de gênero, que se referem

[...] à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres. (BRASIL, 2010, p. 18).

Numa explicação mais simples, podemos entender que a identidade de gênero “é a maneira como alguém se sente e se expressa como homem ou mulher para si e para as pessoas a sua volta, e como deseja ser reconhecido(a) pela sociedade”. (BRASIL, 2010, p. 21). Assim sendo, o gênero é particular em cada sujeito, está ligado ao conjunto de atos, gestos e comportamentos que constituirão uma ou outra identidade.

Nesta perspectiva é possível analisar o gênero e sexualidade nos polos singular, particular e universal, compreendendo que a singularidade se produz na universalidade à maneira e ao mesmo tempo em que a universalidade se efetiva na singularidade mediada pela particularidade, isto é, a sociedade do capital é

responsável pela mediação entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal). O afastamento do indivíduo ao patrimônio genérico universal condena-o ao domínio dos particularismos, levando-o à alienação (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Ainda sobre isso, Lukács (1978) esclarece que o particular é a demonstração lógica das categorias de mediação entre o gênero humano e a sociedade. Assim a relação entre singular e universal é permeada pelo particular. Pois, atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é “uma questão teórica, mas prática, visto que é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento”. (MARX; ENGELS, 2006, p.120).

Em suma, para sintetizar todas as discussões tecidas até aqui e definir nossa concepção sobre a categoria gênero neste trabalho, fazemos uso das concepções de Meyer (2013), pois consideramos tal categoria como uma ferramenta teórica e política. Adotamos essa perspectiva, pois entendemos que

- 1) Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. [...]
- 2) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.[...]
- 3) [...] o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”. [...]
- 4) Por último, o conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas públicas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (MEYER, 2013, p. 16-18).

Muito além de representar somente as mulheres, gênero possibilita

um olhar minucioso sobre os processos de produção e manutenção de masculinidade e feminilidades, servindo inclusive como ferramenta política, analítica e significativa para compreendermos desigualdades sociais, principalmente pela sua íntima correlação com o poder.

Diante desses apontamentos, elaboramos o nosso conceito de gênero como uma construção histórica, social e cultural, intimamente ligado à maneira com que o sujeito se sente e se percebe no mundo. Constituindo a identidade desse sujeito, o gênero aponta para um conjunto de atos, práticas e comportamentos que são engendrados e legitimados (ou não) por diferentes instituições e grupos sociais. Gênero não é algo dado, pronto e acabado, mas sim um elemento dinâmico, que acontecerá num processo sempre contínuo.

A seguir, trataremos da conceituação do marcador social “sexualidade”, que ligada ao gênero e às vezes muito confundida com este, nos permite vislumbrar desigualdades e explicar o funcionamento de muitos processos sociais.

### 3.2- DESVENDANDO A SEXUALIDADE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO CONCEITUAIS

Não obstante das condições históricas que serviram de berço para o surgimento do gênero, a sexualidade também nasceu e cresceu em águas turbulentas. Iniciemos nosso estudo por meio de um recorte diacrônico que nos remonta ao início do século XVII, quando a sexualidade era vista com bons olhos e não causava tanto espanto. Nesse período, Foucault (1988, p. 09) infere que “as práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce”.

Todavia, essa maré de calma não perduraria por muito tempo. Tal foi que, o final daquele século trouxe repressões impostas pela sociedade burguesa que, para o sexo, significaram contenção, proibição e silêncio. Assim,

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. (FOUCAULT, 1988, p. 09-10).

Tais condições são resquícios de um pensamento retrógrado, fortemente marcado pelos princípios patriarcais e conservadores da época. Assim como no bojo das famílias, no espaço social, ainda de acordo com o pensamento de Foucault (1988, p. 10), a sexualidade era reconhecida em apenas um espaço: “o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos”. Se analisarmos tais circunstâncias, percebemos que o passado ainda se faz presente. Ainda são tempos obscuros para as discussões em torno do sexo, da sexualidade e do gênero.

O século XIX é também um importante recorte temporal para compreendermos a história da sexualidade. Enquanto o século XVII servia ao “nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, esquiva obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem” (FOUCAULT, 1988, p. 109), o século XIX, desponta, de certa forma, como “o momento em que os mecanismos de repressão teriam começado afrouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extra - matrimoniais [...]”. (Ibidem, 1988, 109).

Por meio desse breve panorama histórico, podemos perceber que a sexualidade estava desde sempre atrelada, assim como gênero, às questões de poder. Sobre isso, Weeks (2000, p. 39) expõe que

[...] nossas definições, convenções, crenças, identidade e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder.

Nesse sentido, assim como já discutido quando tecemos considerações sobre gênero, não podemos cair na ilusão de que gênero e sexualidade se dão de maneira natural, pura e simplesmente por fatores biológicos. No entanto, aprofundaremos essa correlação entre gênero, sexualidade e poder num próximo momento deste trabalho.

Diante de tais fatores, e concordando com o pensamento de Foucault (1988, p.100), compreendemos a sexualidade como sendo a nomenclatura que se pode relacionar a

Um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

Assim, podemos perceber a sexualidade tomando dimensões que perpassam o domínio do corpo físico, está ligado a ele, mas não se limita apenas às questões do corpo: “sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico”. (WEEKS, 2000, p. 36).

Pensamos o corpo também como um constructo social, histórico e cultural. Não é algo dado e acabado, o corpo valsa em um dinâmico movimento de transformações. Ele é “provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante ao desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura”. (GOELLNER, 2013, p. 30). Isso porque, ainda de acordo com Goellner (2013, p. 30), o corpo está ligado à cultura, depende de “suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz”.

Assim, o corpo é elemento crucial quando pensamos a sexualidade do sujeito, pois no e sobre o corpo são produzidos discursos e impressos um conjunto de práticas, adereços e estilizações, que regulam e delineiam a sexualidade do sujeito.

Sexualidade está relacionada às possibilidades de viver e experienciar o sexo, de explorar os prazeres e desejos corporais, bem como ao conjunto de relações sociais, culturais, políticas e históricas que criam discursos para legitimarem e governarem essas possibilidades. Sobre isso, Louro (1997, p. 26) infere que a sexualidade “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’”.

Nesse sentido, estabelecemos aqui dois pontos essenciais que adotamos para entender a sexualidade:

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os

sujeitos. (LOURO, 2000, p. 08).

Para entendermos a sexualidade como uma questão social e política, retomamos a concepção de “dispositivo histórico” apresentada por Foucault, pois a partir dessa concepção, podemos perceber como a sociedade produz e incita discursos que regulam as sexualidades. A sociedade institui ideias, sugere crenças e imprime condições sobre o sexo e sobre os corpos para que vivam e experienciem o sexo, os desejos e os prazeres. Bem como, ainda regulam os corpos. Tais afirmações corroboram com os pensamentos de Louro (2000, p. 09), pois “as possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas”.

Ao adotar o termo “dispositivo”, Foucault se refere

[...] ao conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1989, p. 138).

Tais condições explicitam o caráter político e social da sexualidade, pois é evidente que a sexualidade, em toda a sua dimensão constitutiva, é dependente do conjunto de relações estabelecidas na sociedade.

A partir dessa afirmativa, podemos estabelecer nexos para entendermos já a segunda interface da sexualidade: além de uma questão social e política, ela é ainda um constructo que perdura durante toda a vida do sujeito. Longe de ser estanque, fixa e acabada, assim como vimos no caso do gênero, a sexualidade é dinâmica e está suscetível a mudanças de acordo com as relações estabelecidas entre o sujeito e outros sujeitos, entre ele e as instituições sociais, entre ele e os inúmeros discursos que são estabelecidos e reestabelecidos frequentemente.

Por meio dessa condição de transformação que engendra a sexualidade, “observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas” (LOURO, 1997, p. 26). Assim, ainda como no caso do gênero que se desvela em diversas identidades, a sexualidade também se expande e constitui-se em diferentes identidades.

No caso das identidades sexuais dos sujeitos, Louro (1997, p. 26), infere que elas se revelam “através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”. Embora estejam em íntima relação com as identidades de gênero, há de se destacar que são distintas entre si, pois “sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)”. (Ibidem, 1997, p. 27).

Nesse sentido, entendemos a distinção entre gênero e sexualidade da seguinte maneira: as identidades sexuais estão relacionadas às possíveis maneiras de viver e experienciar o desejo e o prazer, podendo ser com sujeitos do mesmo sexo, do sexo oposto, com sujeitos de ambos os sexos ou sem nenhum outro sujeito. As identidades de gênero, por sua vez, estão relacionadas a identidade que o sujeito assume e apresenta para si e para o mundo, como elucidada Louro (1997), ao esclarecer que em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos (e hoje sabemos que existe os sujeitos que se identificam como não binários por não concordarem e não se sentirem pertencentes a polaridade masculino/feminino), arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo.

Tais conceitos e compreensões são de grande valor a pensarmos a diversidade. Não existem sujeitos iguais, ao contrário, somos todos diferentes. A diferença é a nossa única semelhança. Em meio a muitas outras categorias que assinalam essas diferenças (pensemos aqui em raça, etnia, nacionalidade, classe social, entre muitas outras), gênero e sexualidade são marcadores sociais que fortemente explicam desigualdades sociais oriundas das diferenças estabelecidas entre sujeitos.

Podemos notar nas discussões trazidas nesse capítulo, a questão do poder atravessando o gênero e a sexualidade. No intuito de aprofundar nosso olhar para essa situação, a seguir, estudaremos como o poder atravessa as questões do gênero e da sexualidade e como condiciona a supremacia de um grupo social e a subversão de outro. Em suma, vislumbraremos como o poder exercido sobre as referidas categorias, corrobora para a consolidação das desigualdades de gênero e sexualidade.

### 3.3- CORRELAÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E PODER.

Certamente, um elemento fundamental quando discutimos gênero e sexualidade, é o poder. Fomos alertados por Foucault (1988, p. 89) que o “poder está em toda a parte; não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares”. Com gênero e sexualidade não poderia ser diferente.

Para entendermos a correlação existente entre eles, uma vez já conhecidos os aspectos teóricos políticos constitutivos dos marcadores sociais gênero e sexualidade, precisamos então, entender alguns aspectos fundamentais sobre o poder.

Para entender esse elemento, nos pautamos nos estudos de Foucault que foi um grande filósofo estudioso do poder. O autor nos esclarece que

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro. (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Essa primeira consideração, nos ajuda a transpor nosso pensamento no sentido de não imaginarmos o poder como apenas uma ação de sujeição ou submissão. Não é simplesmente uma forma de dominação exercida de um sujeito/instituição/grupo sobre outros. Poder, ao qual nos referimos, não é isso, não é só isso.

Assim, quando tratamos de poder, não estamos buscando acentuar ou nos referir a uma espécie de soberania, mas sim, estamos tratando de uma “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 88). O poder está então, constituído pelo conjunto de relações intrínsecas ao domínio, mas não se limita a ele. Essas relações estão num constante movimento embalado por processos de lutas, resistências e enfrentamentos. Esse movimento faz com que o poder sempre esteja se (re) organizando e se constituindo por um conjunto de

relações estreitas e particulares.

Com isso, precisamos compreender que o poder não é só uma força que dita regras, impõe obrigações e estabelece quem domina e quem é dominado. Diante da concepção referente a uma rede de correlações, evidenciamos que o poder, segundo Foucault (1989, p. 08), “não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. O poder é assim, uma rede de conexões que atravessa todo o sistema social, e nele produz, induz, forma e transforma, sujeitos, relações e discursos.

Para que possamos melhor entender a questão do poder, precisamos percebê-lo, como nos apontam Danner e Oliveira (2009, p. 787),

[...] como um processo global e centralizado de dominação que se exerceria em diversos setores da vida social, mas sim que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e do qual nada nem ninguém escapa.

Assim, tiramos a centralidade de uma única instituição nas relações de poder e vislumbramos que ele atinge a todos e atravessa as mais distintas instâncias sociais.

Ao invés de ser visto como uma entidade, uma teoria ou uma força suprema, devemos compreender o poder mais como uma prática, um exercício permeado e constituído de relações, efetuado em níveis distintos e em contínuo movimento no cotidiano, a partir de instituições como a família, a escola, a prisão, o quartel, a fábrica, a igreja... (DANNER; OLIVEIRA, 2009; FOUCAULT, 1989).

Assim, entendemos o poder como um conjunto de relações que constituem uma prática desenvolvida em diferentes instituições e por diferentes agentes. Essas práticas atravessam todo o campo social, criam e regulam discursos, pensamentos e comportamentos por meio de estratégias de dominação, injunções e interesses.

A partir de tais apontamentos, precisamos discutir outro fator muito importante: “o poder produz saber” (FOUCAULT, 1999, p. 31), e isso faz com que poder e saber estejam intimamente interligados. Para Foucault (1999), o sujeito que conhece, tudo o que ele conhece, as distintas maneiras pelas quais ele adquire o conhecimento, todas essas condições são efeitos das implicações construídas entre o poder e saber ao longo da história.

Para entendermos essa ligação, precisamos entender que o saber é

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Nesse sentido, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 31). Poder e saber se relacionam então porque o poder engendra lutas, movimentos, comportamentos e relações sociais que originam e constituem conhecimentos. Ao passo que o poder, enquanto práticas e relações que atravessam toda a esfera social, produz o saber, a partir da aquisição desse saber pelos sujeitos, o poder passa a ser propagado e transformado.

Mesmo que subentendido, podemos entender o poder e o saber como construções sociais, históricas e culturais, engendradas num contínuo processo de produção e alteração. Quanto mais o poder-saber é desenvolvido, mais ele se transforma e se reproduz.

Atingindo tais proporções, é evidente que gênero e sexualidade também são atravessados pelas relações de poder. Para entendermos os efeitos do poder nas referidas categorias, pensemos em como as identidades de gênero e sexualidade são construídas histórica, social e culturalmente e podemos perceber a ação do poder por meio das lutas que sustentam essas construções.

Outro ponto onde podemos perceber a correlação entre tais elementos está no fato de o poder-saber produzir discursos. Esses discursos ajudam a construir as representações acerca do gênero e da sexualidade, legitimando ou deslegitimando a importância destes perante a sociedade.

Foucault (1988, p. 91) nos alertou que “lá onde há poder há resistência”, pensando nisso, a resistência é também um outro elemento que nos ajuda a perceber a ação do poder sobre o gênero e a sexualidade. Concebemos a

resistência baseados nos pensamentos de Paraíso (2016, p. 389) que a entende como uma

[...] força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis. [...] É movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega! Eu não aceito mais isso! E mostra, com sua recusa, que considera injusto o risco de sua vida. A resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. A resistência cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo.

Diante disso, pensemos então na história, e vejamos como “homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 39). Essas relações evidenciam principalmente o processo de resistência das mulheres em relação a opressão machista patriarcal instituída ao longo dos tempos.

Não podemos, contudo, e como já alertado anteriormente, conceber o poder apenas como algo negativo ou nefasto, pois, como aponta Louro (1997, p. 40), “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz, incita”. Nesse sentido, a autora nos convida a pensar que

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas) (LOURO, 1997, p. 41).

Diante da assertiva, assimilando a questão das formas identitárias de ser, estar, agir e se comportar no mundo com a questão do poder, podemos inferir que tanto as identidades de gênero e as sexuais, “se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41). Concluimos assim que para discutir gênero e sexualidade é imprescindível que se aborde também a questão do poder, que por meio de sua rede de relações, acaba por produzi-los.

Especificamente, no caso da sexualidade, o poder não tenta dominá-la ou detê-la, “o que está em jogo não é uma luta contra a sexualidade, mas a própria produção da sexualidade” (SANTANA, 2010, p. 77). Por isso, não podemos

supor que o poder tenta dominar ou corrigir a sexualidade, nem tampouco imaginar que o saber tenta desvelá-la. Na verdade, segundo Santana (2010), é o poder-saber que, por meio de estratégias, articula a intensificação dos prazeres, a estimulação dos corpos, a incitação ao discurso e a formação de conhecimentos, que constituem a sexualidade.

Foucault (1988) tenta nos alertar sobre o que ele chama de “hipótese repressiva”, que consiste basicamente na nossa maneira de representar a ação do poder sobre a sexualidade, como se as relações entre ambos fossem apenas ligadas à represália. Se pensarmos as relações entre o poder e o gênero, a mesma hipótese persiste. No entanto, evidenciamos que o poder é quem constitui tanto o gênero como a sexualidade.

Não estamos, contudo, negando que há influências repressivas e opressoras do poder para com o gênero e a sexualidade, muito pelo contrário, reconhecemos a necessidade das lutas e da resistência. O que queremos acentuar aqui é o caráter essencial do poder na constituição das identidades de gênero e sexuais dos sujeitos.

Apropriadamente, Mourani (2009, p. 12), fala-nos que a hipótese repressiva “vincula o poder a elementos negativos - proibição, interdição, coerção, censura - os quais teriam como movimento de expressão esse “não” e que por isto mesmo impediriam a produção do saber”. Assim, o poder revela uma interface que não estamos acostumados a olhar: a instigadora. Essa interface é produtora, pois instiga os sujeitos a saber, a conhecer. Assim sendo, é preciso olhar para além dos elementos negativos do poder, é preciso olhar seus elementos positivos, produtores de relações e de discursos, pois é a partir desses elementos, que são constituídos o gênero e a sexualidade.

Nesse sentido, “será mais adequado pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo” (LOURO, 2007, p. 216). Nessas condições, é óbvio também, que o poder está relacionado com a constituição dos padrões de normalidade e diferença.

Para o gênero e a sexualidade, o poder é o elemento chave na constituição subjetiva, social, cultural, política e histórica desses marcadores, pois além de consolidados especificamente e subjetivamente em cada sujeito, o poder ainda regulará a elaboração e instituição de referências que marcarão as

identidades como “normais” e quais ocuparão o campo do excêntrico, do diferente (LOURO, 2007).

Enfim, tendo como parâmetro o referencial teórico acerca do gênero e sexualidade, constatamos que estes aspectos estão presentes na constituição identitária dos sujeitos e não levar para o ambiente escolar as discussões sobre essa temática é o mesmo que negar as plurais identidades de gênero e de orientação sexual e insistir em um padrão dicotômico feminino/masculino hoje claramente considerado insuficiente por muitos/as pesquisadores/as (BUTLER, 2009; ERIBON, 2008; BORTOLINI, 2011).

Isso posto, propiciar na escola reflexões acerca do gênero, sexualidade e relações de poder tendo como parâmetro a escola da infância, contribui para a construção de espaços educativos mais acolhedores, livres e democráticos. Nesse intuito, na seção a seguir discutiremos políticas e fundamentos da Educação Infantil, com atenção especial para as questões da formação e trabalho docente, para repensarmos os limites e possibilidades das discussões de gênero no espaço formativo da referida etapa.

## SEÇÃO IV



Fonte: Acervo do autor.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 4- EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: FUNDAMENTOS, INTERFACES E CONTEXTOS

A imagem acima representa o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Um trabalho que deve contemplar e respeitar as linguagens das crianças. Para tanto, neste capítulo, temos como objetivo discutir e apresentar os aspectos históricos, teóricos e políticos de fundamentação e constituição da Educação Infantil, bem como, buscamos também, abordar questões relacionadas ao trabalho pedagógico e a formação docente relacionando-os aos limites e possibilidades da abordagem das questões de gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil.

Antes, porém, de adentrarmos ao universo da Educação Infantil, gostaríamos de destacar importantes considerações sobre a Educação e o papel da escola no processo de humanização dos sujeitos, para que possamos vislumbrar a necessidade de uma educação da infância responsável, planejada e emancipadora.

Para tanto, tendo como premissa o processo de formação humana do sujeito. Duarte (2014) afirma que ao nascer, não somos plenamente humanos, ainda nos faltam elementos que consolidem nossa plena humanização. Ele nos explica que

Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser *humano* no sentido de que nasce pertencendo a espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano *singular*, no sentido de que se trata de um ser *individualizado* por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo. [...] Por outro lado eu afirmaria: ela nem é, ainda plenamente um ser *humano*, nem é ainda plenamente um indivíduo. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade. (DUARTE, 2014, p. 38).

Tais apontamentos são fundamentais para entendermos a importância da escola e da educação para o sujeito e para a sociedade. Não nascemos plenamente humanos, nascemos regidos por forças biológicas, instintivas, que nos assemelham aos demais animais e só nos tornaremos plenamente humanos a partir do momento que vamos recebendo cultura. Essa cultura, segundo Mello (2009, p. 365), “é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao

longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam [...]”, ou seja, a cultura corresponde a tudo aquilo que foi elaborado material ou imaterialmente pelo conjunto de homens e mulheres ao longo dos tempos.

Essa produção cultural se dá por meio do trabalho. Para Marx (2013, p. 326) “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, ou seja, o trabalho nada mais é do que a ação do homem sobre a natureza. Essa ação produz a cultura, cultura essa que é necessária à formação plena do sujeito.

Assim, podemos concluir que o sujeito “aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo” (MELLO, 2009, p.366), pois é por meio das experiências de vida de seus antecessores que ele entrará em contato com o que foi produzido historicamente pela humanidade. Esse processo de disseminação e apropriação de cultura se dá por meio da Educação. Saviani (2011, p. 13) confirma tal afirmação quando explica que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A partir desses apontamentos, evidenciamos a importância da educação para a formação humana do sujeito e para sua atuação na sociedade. Diante disso, precisamos sempre repensar o papel da escola enquanto espaço formativo de transmissão de cultura para as gerações mais novas. Há de se esclarecer, no entanto, que “essa relação com a cultura não acontece só na escola, mas a escola tem como função essencial essa mediação intencionalmente voltada para o ensino, para a aprendizagem e o desenvolvimento humano”. (MELLO, 2009, p. 369).

Tais apontamentos nos ajudam a elucidar o caráter formativo da educação e o papel essencial da escola como espaço de sistematização dos conteúdos culturais a serem assimilados pelos sujeitos. Mas para que esse processo de disseminação cultural aconteça, é preciso que haja um sujeito mais experiente, que já tenha se apropriado da cultura por meio de suas vivências e tenha assim, condições de transmiti-la aos menos experientes. Na escola, quem desempenha esse papel mediador é o/a professor/professora (MELLO, 2009; SAVIANI, 2011).

Para que a cultura seja difundida como planejado, cabe à educação, à escola e aos professores/professoras, a

[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Todo o arcabouço teórico apresentado nesse início de seção nos leva a reafirmar algo já antes constatado: a educação, a escola e os/as professores/professoras são fundamentais para a formação e desenvolvimento humano bem como para o funcionamento da sociedade.

Pensando nisso, voltamos nossa atenção para a infância e para a Educação Infantil. Corroborando com os pensamentos de Mello (2009, p. 373), sabemos que a criança é “capaz de aprender desde que nasce e, porque aprende, se desenvolve, se apropria das qualidades humanas social e historicamente dadas em seu meio e acessíveis à sua atividade”. Por isso, é imprescindível estudar o processo de educação da infância, para que possamos descobrir o quem tem apropriado pelas crianças, como tem acontecido esse processo e como ele tem impactado em sua formação e desenvolvimento.

A seguir, abordaremos os processos basilares de fundamentação da Educação Infantil, para podermos acompanhar como as diferentes concepções de infância culminaram na organização, política e formação da Educação Infantil tal qual conhecemos hoje. Essa ação é essencial, se pensarmos que desde que nasce a criança já começa a se apropriar da cultura historicamente elaborada pela humanidade e a Educação Infantil é a primeira etapa onde a educação acontece em ambiente escolar.

#### 4.1- FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção propõe o conhecimento dos primeiros passos na construção da Educação Infantil, seus processos, seus marcos, suas transformações e seu papel como formadora. São reflexões que têm como objetivo compreender a construção pela qual a Educação Infantil passou, bem como, suas práticas pedagógicas tendo como parâmetro a transição de uma visão assistencial para o ato de educar.

Para tanto, partimos do pressuposto de que estudar Educação Infantil, como nos fala Didonet (2001, p. 11) “é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida [...]”. Isso posto, ao tratarmos da historicidade da Educação Infantil, é importante pensarmos sempre na concepção de infância e criança que se tinha em cada momento histórico, pois é a partir dessas concepções que a educação das crianças foi sendo desenvolvida.

Analisando os processos de educação das crianças ao longo da história, é possível percebermos que sob muito tempo, ela esteve sob a responsabilidade exclusiva da família (PASCHOAL; MACHADO, 2009; ARIÈS, 1981; KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2012), pois era nos seio familiar “no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura”. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

O período histórico do século V ao século XII, “segundo a maioria dos comentaristas da elite instruída, registrava a criança como uma criatura pecadora, um pobre animal suspirante” (SILVA, 2017, p. 24). A autora ainda assinala um caráter de deficiência que ronda a infância dessa época, tudo porque a criança era menor em questão de estatura, era dependente, incapaz de sobreviver por conta própria.

Os anos subsequentes trouxeram novos olhares para a infância. Silva (2017) nos apresenta um novo contexto a partir do século XII que altera as representações acerca da criança: a reforma agrária, o aumento das populações, a expansão do comércio Mediterrâneo fizeram com que a saúde e a educação das crianças fossem repensadas. A autora ainda menciona a forte influência religiosa que a devoção ao Menino Jesus exerceu sobre a infância, tirando dela o olhar pecaminoso, negativo, fazendo com que as crianças deixassem de ser consideradas como pecadoras, deficientes e irrelevantes. Mas não devemos nos enganar, a infância ainda não era considerada importante.

De acordo com Mattos (2011, p. 40), “nos séculos XV e XVI aparece o sentimento de infância engraçadinha e a presença da criança dentro do grupo”. Nesses moldes, a infância ainda não era tida como importante, não havia um sentimento de infância, na verdade, essa fase era desvalorizada e o sujeito nessa fase, a criança, era silenciada e apagada. Não tinham voz, seus pensamentos e

desejos não eram considerados relevantes.

Os séculos XVI e XVII, segundo os estudos de Ariès (1981) e Frota (2007), esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil. Ainda sem sua devida importância, a criança e a infância permaneciam não sendo consideradas importantes.

Os postulados de Ariès (1981) apontam- nos que até o século XIX, não havia um sentimento de infância, não havia um olhar atencioso para a criança e sua fase de desenvolvimento. Frota (2007, p. 151) esclarece- nos que antes do século XIX,

[...] as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando os recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram mais bem localizados social e financeiramente. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos.

As únicas diferenças percebidas em relação à criança e o adulto estavam relacionadas a estatura. Os estudos de Henick e Faria (2015, p. 25825) apontam que as crianças “assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos. [...] assim que seus filhos tinham condições de se manterem em pé, já contribuía para o sustento da família”.

Há de se destacar que todo esse percurso histórico sobre as representações da infância e da criança se estabeleceram em solo Europeu. Todavia, tiveram influência forte sobre o tratamento da infância em nosso país.

Sobre o caso do Brasil, segundo asseveram os estudos de Silva (2017, p. 27)

Enquanto o Velho Mundo estava descobrindo a infância por volta do século XVI e XVII, as terras do Brasil começavam a ser povoadas por homens brancos, algumas poucas mulheres e crianças, vindas a bordo dos navios lusitanos. Essas crianças que estiveram presentes desde as naus quinhentistas até a epopeia marítima vinham na condição de grumetes ou pajens, ou como órfãs do Rei, enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa, acompanhados ou como passageiros dos pais ou de algum parente.

Evidenciamos o mesmo descaso dos países europeus com a infância e a criança aqui no Brasil desde o descobrimento. A mesma autora ainda complementa que “as péssimas condições a que estavam sujeitas essas crianças e a forma como eram recrutadas revelam ideia de pouca sensibilidade e de ausência de sentimento pela infância”. (SILVA, 2017, p. 27).

Um grande marco para nosso país, pensando em termos de educação e em termos de infância e criança, ocorreu no ano de 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram em terras brasileiras. Segundo nos esclarece Silva (2017, p. 28), a missão principal dos jesuítas “conferida pelo rei, era converter os gentios”. Todavia, a missão de evangelizar da Companhia de Jesus exigia que também ensinassem os nativos e as crianças que aqui se encontravam. Apesar de não ter sido planejado, esse ensino “foi fruto das relações estabelecidas entre os religiosos e os moradores portugueses, indígenas e as crianças durante o decorrer do século XVI”. (Ibidem, 2017, p. 28).

Nesse sentido, percebemos uma transposição de funções, a passagem de uma missão puramente missionária para uma função pautada em ações de docência. Cabe ressaltar, no entanto, que por mais que a intenção fosse (re)instruir os nativos, havia segregação entre as crianças indígenas, as trazidas da África e as crianças de classe mais abastadas e filhas de colonizadores. As práticas docentes dos jesuítas estavam pautadas num processo de aculturação, ou seja, impondo os costumes, as tradições e os comportamentos dos colonizadores para os colonizados. (SILVA, 2017; LINHARES, 2016).

Na verdade, o que se observa é que aos olhos dos colonizadores, a cultura local encontrava-se atrasada em relação à cultura europeia. Silva (2017) comenta que essas condições perduraram até o ano de 1759, quando, novamente influenciado pelos movimentos e reformas da Europa, principalmente pelas ideias iluministas, os pressupostos dos jesuítas da Companhia de Jesus foram sendo questionadas ao ponto que culminaram na expulsão dos jesuítas das terras brasileiras pelas tropas de Marquês de Pombal.

Até esse dado momento, “a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas [...]” (SAVIANI, 2011, p. 76). A quebra do

monopólio educacional do período colonial pelas reformas pombalinas trouxeram novos rumos para a educação no país:

A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio. (SAVIANI, 2011, p. 76).

Embora novos eixos norteassem a educação nesse período, as crianças e a infância ainda não eram valorizadas. Linhares (2016, p. 34) fala que “apenas trato servil” era dado as crianças filhas dos cativos escravizados trazidos da África. Sobre esse grupo específico, Florentino (2004, p. 180 *apud* LINHARES, 2016, p. 34), explica que “aqueles que escapavam da morte prematura iam, aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários”.

Dentre as mudanças trazidas por Pombal, Silva (2017,) destaca três principais aspectos para o cenário educacional da época: a transferência da chamada instrução escolar para responsabilidade do Estado, a criação de aulas régias<sup>2</sup> e a defesa de ideias laicas. Mas, embora empenhados em novos rumos para a educação, o olhar para a criança pouco mudou no Brasil Império.

Ambos os períodos, Colônia e Império, marcam para a história da criança e da infância um período obscuro, caracterizado por exploração, sonegação, maus tratos, abandono, escravidão e sofrimento. “O trabalho, nesse período, representou, para muitas crianças, a base sobre a qual estava estruturado o seu desenvolvimento” (Ibidem, 2017, p. 31).

Esse cenário viria a mudar apenas no século XIX. (SILVA, 2017; LINHARES, 2016). A Independência proclamada em 1822 alertou o país sobre a necessidade de organizar o ensino. Essa organização educacional instituiu, segundo Silva (2017, p. 37) o ensino “primário, que continuava sendo um nível de instrução técnica – ler e escrever –; o secundário, no qual permanecia a organização de aulas

---

<sup>2</sup> As aulas régias, de acordo com Burci (2017, p. 304), “eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. [...] As mesmas eram coordenadas

régias oriundas das reformas pombalinas”. É claro que esse ensino não era para todos, como veremos no decorrer desse texto.

Outro marco importante neste momento, foi a Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. Essa lei foi benéfica especialmente para as crianças escravizadas,

a Lei do Ventre Livre, como ficou conhecida, assegurou alguns direitos às crianças. A partir dessa lei, os nascidos seriam livres, garantindo o fim gradual da escravidão pela infância, assim como, a proibição da venda de crianças com idade inferior a 12 anos. Pequenas conquistas para os infantes, que até então, não tinham direitos e nem proteção alguma da monarquia ou da sociedade em geral. (LINHARES, 2016, p. 36).

Além dessa lei, movimentos estrangeiros como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial marcam também novos rumos e olhares para a infância e para a educação dessas crianças. (LINHARES, 2016; SILVA, 2017; FROTA; 2007). É possível concluir que, como explica Frota (2007, p. 152), “o século XIX inaugurou uma criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância plenamente aceita no século XX.”.

As reformas supracitadas trouxeram novas configurações sociais, novas demandas socioeconômicas que impactaram diretamente as famílias. Frota (2007, p. 152) conta que “a família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar”.

Pensemos, como exemplo dessa nova reconfiguração familiar, a entrada da mulher no mercado do trabalho. O papel social da mulher antes destinado ao trabalho doméstico e cuidado dos filhos, precisou ser reformulado, pois a mulher se levantou, se prostrou firme no propósito de ser independente e adentrou, enfrentando muitas resistências, ao mercado de trabalho. As crianças, cujos pais estavam trabalhando, precisavam agora de alguém para lhes educar e cuidar.

Nesse período, o Brasil, como explica Silva (2017, p. 34)

[...] se organizava social e economicamente com base na agricultura e no regime escravocrata, tendo sua estabilidade no poder patriarcal da família rural. Nessa realidade, a integração social das crianças esteve vinculada à sua condição social e econômica; assim, de modo geral, dividiam-se em: a criança da casa grande, a criança escrava e os enjeitados.

Evidenciamos assim, a segregação social como influente também nas questões relacionadas a infância. Cabe aqui, fazermos um recorte para tratar da questão referente às diferentes crianças. A criança da casa grande, filhos da elite, eram privilegiados em relação às demais. Sobre a escravizada, Silva (2017, p. 34-35) infere que “anulada do meio social, a criança negra era tomada como algo e, a partir dos três anos, já era doada aos filhos das grandes senhoras para lhes fazer companhia e não raro se tornavam um brinquedo ou um bicho de estimação”. O típico tratamento desumano ao qual o povo negro foi submetido.

A criança “enjeitada” corresponde àquela cujos pais preferiam abandonar a ver sofrer, a ver ser submetidas ao trabalho escravo, a maus tratos. Eram tão bárbaros os maus tratos, que muitos viam no abandono, uma opção para evitar tamanha brutalidade. Essa situação perpassou o Brasil no período colonial, imperial e republicano. A solução que as autoridades Brasileiras encontraram para isso foi a criação das famosas Rodas dos Expostos, que eram as instituições assistencialistas que atendiam as crianças abandonadas. (Ibidem, 2017).

No entanto, a mesma autora comenta que as Rodas não foram o suficiente para amparar todas as crianças abandonadas, nem controlar a alta taxa de mortalidade infantil. O que podemos evidenciar, como nos aponta Didonet (2001, p. 12) é que “as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher”.

Tratamos dessas concepções de criança, pois impactaram diretamente na organização do ensino no final do século XIX. Havia “uma preocupação na formação do “reizinho” que será responsável pelo desenvolvimento do país” (Ibidem, 2017, p. 37), isso fez com que houvesse uma preparação da criança da casa grande para que ela fosse educada para se tornar a futura governante da sociedade.

A criança escravizada e a abandonada também exigiram uma organização de ensino específico. Todavia, o ensino para estas crianças, filho dos escravizados, teve caráter puramente assistencial e filantrópico, pois como nos explica Silva (2017, p. 37), “apesar de as mulheres das classes abastadas terem dispensado as amas-de-leite para se dedicarem ao cuidado dos filhos, ainda necessitavam do trabalho alheio nas demais atividades domésticas”.

Esse assistencialismo se alastrou pelo final do século XIX, perpassou o século XX e ainda hoje, no século XIX, há um intenso debate sobre como nos desligarmos das amarras assistencialistas que se prendem a educação.

Em suma, no século XIX, a criança e sua educação começam a ser repensadas com intuito apenas de uma configuração social que mantivesse cada sujeito e sua classe social nos seus devidos lugares. Todavia, os processos educativos eram destinados apenas as crianças com idade acima de 06, 07 anos. A educação das crianças com idade inferior era de responsabilidade apenas da família.

Enfim adentramos ao século XX, no qual

As ideias a respeito da infância, como fase de valor positivo e de respeito à natureza, resultado do desenvolvimento dos saberes científicos do higienismo, da medicina, da pedagogia e principalmente da psicologia, iniciados no século anterior, delinearão o modelo moderno de infância. (Ibidem, 2017, p. 41).

Neste século, sob forte influência das sociedades capitalistas industrializadas, principalmente as da Europa, começam a se desenvolver processos que caracterizam a infância moderna no Brasil. Isso significa, segundo Silva (2017) que a criança passa a estar no centro das relações familiares e distante da categoria trabalho, de forma que o trabalho infantil começa a ser repensado e percebido como inapropriado. Mas, um fator decisivo que altera as concepções de infância até então, foi com certeza o fato de que no século XX, com a expansão do capitalismo, “a criança assume o status de consumidora [...]”. (Ibidem, 2017, p. 41).

A mesma autora ainda complementa que “adoráveis e graciosas, elas se mostraram muito mais eficientes em propagandas e anúncios de filmes, fazendo avançar também o consumismo das crianças”. (Ibidem, p. 41). Isso marca um novo conceito de infância, uma infância ativa, cuja importância começa a ser

reconhecida. Todavia, é óbvio que essa preocupação com a infância não se deu de uma hora para outra nem tampouco atingiu a todas as crianças linearmente, Frota (2007) comenta sobre o caso das crianças operárias de São Paulo, que ainda permaneceram no trabalho.

Sobre estas crianças e suas vivências, Frota (2007, p. 153) explica que

No Brasil moderno surgiu um termo que conceitua bem a criança desvalida: menor. Este termo foi inicialmente utilizado para designar uma faixa etária associada, pelo Código de Menores de 1927, às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Metaforicamente, menores passaram a ser todos aqueles ao quais a sociedade atribuía um significado social negativo. Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizaram-se como "menores" em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. Deste modo, tornou-se uma norma social atender à infância abandonada, pobre e desvalida, mas a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de "adestramento".

Embora grandes mudanças se iniciaram no século XIX, no século XX muitas outras ainda precisariam acontecer para que as crianças fossem valorizadas. Em termos educacionais, o século XX é próspero. Iniciamos o século com fortes influências da Escola Nova (SAVIANI, 2011, p. 76), cujas ideias defendiam novas ideias para a Educação, pautadas, inspiradas no que Saviani (2011, p. 76) chama de “concepção humanista moderna de filosofia da educação”.

Nos primeiros anos do século XX, os ideais escolanovistas ganham força e culminam no chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. (Ibidem, 2011, 2012). A teoria tradicional que se tinha até então, enxergava a escola como a única instituição responsável por livrar o homem da ignorância e como única capaz de reverter o quadro de desigualdades. A partir do momento que se percebeu que isso não estava sendo efetivado pela escola, surge um novo movimento para se repensar essa teoria tradicional.

Saviani (2012, p. 07) comenta que a pedagogia dos escolanovistas começava “por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, por meio de

experiências restritas, depois, advogando suas generalizações no âmbito dos sistemas escolares”. O que significa que a educação tradicional e a concepção da escola como única responsável por transformar o sujeito e a sociedade seriam repensadas, pois percebeu-se o fator da diferença entre os indivíduos, de tal forma que se entendeu que cada sujeito é único, apreende o conhecimento e o aplica de maneira singular.

Mas, a principal contribuição do grupo dos Pioneiros da Escola Nova para a criança e para a Educação Infantil, segundo Oliveira (2002, p. 76), se deu ao passo que o movimento “se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância”.

Cabe mencionar que os estudos no campo da psicologia e da pedagogia apontam para uma nova visão da infância, entendendo-a “como uma fase de valor positivo e de respeito à natureza”. (Ibidem, 2002, p. 76). Destaca-se aqui, os postulados de Vygotsky, na década de 20 e 30, no campo da psicologia que, ainda segundo Oliveira (2002, p. 76), “atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes”, isso estabelece um vínculo entre a infância e as outras demais fases da vida do sujeito, de forma que uma depende da outra para que o sujeito se desenvolva.

Sabe-se que já no século XIX começaram a ser inaugurados os primeiros jardins de infância, inicialmente mantidos pela iniciativa privada e só alguns anos mais tarde, foram inaugurados os de caráter público. O que aconteceu no século XX foi que a expansão do capitalismo e da industrialização levaram as mulheres a uma nova demanda de trabalho, com uma jornada maior, de forma que requeriam uma instituição que cuidasse de seus filhos. É nesse cenário que são criadas as primeiras creches no Brasil, de caráter totalmente assistencialista, que visavam apenas o “cuidar” das crianças. (Ibidem, 2002).

Destacamos aqui o nome de Friedrich Fröebel, idealizador e criador dos primeiros jardins de infância, na Alemanha, no século XIX. Campos e Pereira (2015) esclarecem que o termo “jardim” está relacionado a jardinagem, ofício na qual o jardineiro cuida das plantas pequenas para que cresçam e se desenvolvam. Uma metáfora para o caso das crianças que precisam ser cuidadas para que possam se desenvolver. Os jardins de infância alemães eram destinados à educação de

crianças com idade de 3 a 7 anos que, nestes espaços, deveriam desenvolver “atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, aprenderiam poesia e canto, trabalhos manuais, receberiam formação moral e religiosa, dentre outras atividades”. (CAMPOS; PEREIRA, 2015, p. 27801).

As premissas de Froebel e os ideais do Movimento Escola Nova marcaram, nas primeiras décadas do século XX, os primeiros passos da constituição da Educação Infantil no Brasil. (SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2002; CARVALHO, 2016). Todavia, nem tudo estava pronto, consolidado ou fixo. Muitas críticas fortes eram tecidas às creches, ao seu caráter filantrópico e assistencialista.

A década de 1940 traz novas mudanças para o cenário da educação da infância, pois como aponta Didonet (2001, p. 13) “começaram a formular-se políticas de Estado para a infância”. A nova década traz, segundo Carvalho (2016, p. 13) “iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência”. Isso impacta diretamente no funcionamento das creches e dos jardins de infância, que passam agora a serem vistas e “planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene do ambiente físico”. (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Pensando na população trabalhadora, Didonet (2001, p. 12) nos explica que a “Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a *guarda* das crianças no período da amamentação”, pois até então, muito poucas empresas ofertavam atendimento aos filhos dos e das operários e operárias, fator que culminou num crescente de acidentes domésticos, desnutrição generalizada e aumento da mortalidade infantil. Isso tudo, porque os pais iam para o trabalho, e deixavam os filhos e filhas ainda bebês, sozinhos em casa. As creches acopladas às indústrias tinham caráter puramente assistencialista, de cuidado e alimentação.

Nesse cenário, Carvalho (2016, p. 13) infere que

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. O trabalho com as crianças nas creches, tinha assim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Embora muito se tenha avançado, a primeira metade do século XX ainda não tinha consolidado políticas de implementação de Educação Infantil que presasse pelo educar, todo o trabalho desenvolvido até então era puramente assistencialista, de higiene e segurança física.

Os estudos de Kuhlmann Junior (2000, p. 08) apontam que até a década de 1970, “as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência [...]”. Todavia, um importante passo teria sido dado alguns anos antes, na promulgação da Lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1961. Carvalho (2016) comenta que essa lei amparou a inserção das creches e jardins de infância no sistema de ensino do país.

Isso culminou numa expansão maior dos números de creches e jardins de infância, principalmente pelo fato de que crianças que não tinham frequentado tais instituições, eram quando adentravam à escola e apresentavam um bom desempenho escolar insuficiente em relação às outras crianças. É óbvio que essas crianças sem acesso às creches e aos jardins de infância eram as crianças pobres.

Sobre isso, Carvalho (2016, p. 14) infere que essa teoria foi oriunda dos Estados Unidos e da Europa, e pressupunha que crianças de camadas sociais mais baixas “sofriam de ‘privação cultural’ e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória”. Isso porque a inserção das crianças passou a ser vista como uma maneira simplória de colocar a criança em contato com a cultura para que os índices de fracasso escolar não aumentassem.

Para Carvalho (2016, p. 15) essa situação é o berço de

[...] origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes, uma educação voltada para suprir supostas “carências”, é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Assim, a história da Educação Infantil está também atrelada a luta de classes. Enquanto os jardins de infância atendiam os filhos da classe média, propunham um trabalho voltado para desenvolvimento físico e afetivo, as creches

atendiam a classe trabalhadora e as famílias de baixa renda com o único intuito de dar assistência a essas famílias.

Em 1971 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/71 que assegura em seus Artigo 19º, parágrafo 2º, que os sistemas de ensino deverão velar para que a criança de idade inferior a sete anos receba educação em escolas maternas, jardins de infância, creches ou instituições especializadas. (BRASIL, 1971).

Em 1974, em iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, é criado o Serviço de Educação Pré - Escolar. Mais tarde, em 1977, cria-se o Projeto Casulo, ambos com o intuito de dar assistência às mães que precisavam trabalhar. (CARVALHO, 2016).

O contexto socioeconômico brasileiro das décadas de 70 e 80, como nos explica Oliveira (2002), impulsionado por movimentos de luta de classes que visavam combater as desigualdades sociais, culminaram na elaboração e promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988. Neste cenário, os moradores dos grandes centros questionavam os baixos salários e as precárias condições de infraestrutura para atender as famílias trabalhadoras impactaram diretamente a questão das creches.

Tais manifestações, segundo Carvalho (2016, p. 17),

[...] resultaram em maior número de creches mantidas por empresas industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, bem como na concessão, por parte de algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com crianças pequenas, para pagarem creches particulares de sua livre escolha.

A Constituição de 1988 é um grande marco histórico e político para a Educação Infantil e para a criança, pois, pela primeira vez reconheceu-se um direito próprio da criança com idade inferior aos sete anos. O inciso IV do artigo 208 da CF, assegurava que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]”. (BRASIL, 1988, art. 208).

É a primeira vez que a criança tem um direito assegurado. Carvalho (2016, p. 17) infere que “a partir daí, tanto a creche, quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais

assistencialista”. Vislumbramos o primeiro passo na elaboração de uma Educação Infantil que não tenha como único objetivo o “cuidar” das crianças.

Outro documento importante para a infância e para as crianças viria a ser aprovado dois anos mais tarde, trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento também se constitui um marco para a história da criança brasileira pois reconheceu, como nos explica Frota (2007, p. 153) todas as crianças “como sujeito de direitos, com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente”.

Trata-se de uma cisão com aquela visão de “menor” que se tinha até então. A infância deixa de ser vista como um problema, deixa de receber uma conotação valorativa negativa e passa a ser compreendida como uma fase importante e valorosa. Sobre essa nova concepção de criança e infância trazida no ECA, Frota (2007, p. 153) afirma que

A mudança é radical, vai à raiz: o menor deixa de ser visto como menor e retoma seu lugar de criança. O menor passa a ser visto como cidadão de direitos e não como um expectador das tentativas de sabê-lo vítima ou responsável pelos descalabros sociais. A criança volta a ocupar o seu lugar de um ser humano, de um sujeito construído historicamente, com direitos e deveres que devem ser exercidos hoje, com uma vida concreta que pode ser muito dura e distante do sonho dourado da infância mítica da classe média. Contudo, uma criança.

A criança começa a ser entendida como um cidadão. As novas premissas contidas na CF e no ECA exigem novas propostas educacionais que sejam capazes de atender essa nova criança. Essas novas reformulações exigidas serão contempladas no Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de Dezembro de 1996. A normativa, em seu artigo 29º institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Damos destaque para a finalidade desta etapa de ensino que tem por objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, art. 29). São os primeiros passos de um processo que visa uma educação da criança para além da assistência. Trata-se de uma proposta de desenvolvimento integral da criança, que além do cuidado, contemple o seu

desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social.

A partir de então, é estabelecida uma nova organização para a Educação Infantil, as crianças com idade entre 0 e 3 anos serão atendidas em creches e as com idade entre 4 e 6 anos serão atendidas em pré - escolas. Outro ponto importante que a Lei traz, diz respeito a formação docente. Antes da segunda metade do século XX, não era exigida formação alguma para os cuidadores dessas crianças. No 62º artigo da Lei 9394/96, lia-se

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

São os primeiros traços de políticas de formação docente para atuação na Educação Infantil. A referida lei constitui um marco importantíssimo para a Educação Infantil, pois a partir dela pensa-se em formação docente, em trabalho pedagógico planejado e políticas públicas para a referida etapa. Ela avança pois propõe uma articulação entre os processos de cuidar com os processos de educar. Vislumbra-se o educar tão importante como o cuidar.

Em consonância com essa nova legislação, Paschoal e Machado (2009) relatam que o Ministério da Educação publicou em 1998 dois outros documentos importantes para a Educação Infantil, são eles: o *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*, que condicionou “a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país” (Idem, 2009, p. 86) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, “com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil”. (Idem, 2009, p. 86).

A educação escolar da criança pequena começa a ser planejada. O Referencial Curricular supracitado, nas palavras de Paschoal e Machado (2009, p. 86) passou a funcionar como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade”.

Em 07 de Abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação

sancionou a Resolução CEB nº01 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo objetivo principal era “direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação [...]”. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 87).

É necessário inferirmos que, por mais que todas essas resoluções e legislações tenham entrado em vigor, a efetivação de seus objetivos e propostas não foram alcançados sem esforços e percalços. A questão da qualidade do trabalho pedagógico, da acessibilidade por conta do pouco número de vagas nas instituições, foram problemas enfrentados (e ainda são) por muito tempo.

Adentramos então no século XXI já perseguidos por esses problemas educacionais e outros referentes à formação docente, à qualidade da educação e às políticas públicas educacionais ineficientes. Buscando solucionar tais situações, em 2001 é elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado como Lei sob nº 10.172/2001. Neste novo documento, cuja vigência se estendia até 2010, foram estabelecidas metas para a educação em todas as etapas. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 88) “esse documento estabeleceu originalmente, para a educação infantil, vinte e seis metas para serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência”. Em suma, para a Educação Infantil, o documento visava ampliação da oferta de atendimento para as crianças com idade entre 0 e 06 anos de idade e melhorias na qualidade desse atendimento.

O que se pode notar é que as metas estabelecidas não foram plenamente atingidas. Até 2009, a Educação Infantil não era obrigatória, mas no dia 11 de Novembro de 2009 é promulgada a Emenda Constitucional nº 59, que “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]”. (BRASIL, 2009a).

Tendo em vista tais condições, em 17 de Dezembro de 2009 é promulgada a Resolução nº 05 que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As principais mudanças estavam na concepção de criança, que passou a ser entendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p. 12).

Essas novas diretrizes reiteram a necessidade de entender a criança como cidadã, sujeito de direitos, que se desenvolve a partir de suas experiências com outros sujeitos e com o mundo. É também uma importante normativa para fazer valer a obrigatoriedade das matrículas já a partir dos 04 anos de idade. Essas duas últimas legislações impactaram a educação, uma vez que sendo obrigatório, as instituições de ensino teriam que se reorganizar em questões de infraestrutura, recursos materiais, humanos e alimentação para atender uma maior demanda de alunos.

Num primeiro momento, essas normativas não estavam sendo atendidas. Havia ainda um número significativo de crianças de 04 anos sem frequentar a Educação Infantil. Novas medidas foram tomadas e em 04 de Abril de 2013 é promulgada a Lei 12.796, que estabelece o período de 2013 à 2016 para que as redes estaduais de ensino, se organizem de forma a atender toda criança e adolescentes com idade entre 04 e 17 anos. Embora não mencionado, mas a formação docente era também contemplada nessas leis, de forma a preparar os professores e professoras para desenvolver um trabalho de qualidade, independente da etapa de ensino.

No ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprova um novo Plano Nacional de Educação, com perspectivas e esperanças mais contemporâneas para a educação do país. Trata-se de um documento com 20 metas para melhorar a qualidade da educação do país. A Educação Infantil é contemplada especialmente na primeira meta, onde lê-se o texto:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, meta 1).

Podemos observar uma complementação da Resolução 05/2009 e da Lei 12.796/2013, pois visa universalizar o atendimento de todas as crianças com idade entre 04 e 06 anos, conforme previsto anteriormente nas respectivas normativas. O fato de tencionar atender o mínimo de 50% das crianças de até três anos, é uma estratégia para facilitar a inserção de todas as crianças de 04 anos no ensino. Se 50% das crianças já estiverem frequentando a Educação Infantil quando

completarem a idade de 04 anos, é necessário acolher somente a outra metade.

Este Plano Nacional de Educação tem duração de 10 anos, o que significa que essas metas deverão ser alcançadas até o ano de 2024. Em consulta ao site que faz o monitoramento do alcance dessas metas, verificamos que apenas 81,4% da população de crianças com idade de 04 a 06 anos frequenta a Educação Infantil. No que diz respeito ao atendimento de 50% das crianças de até 03 anos, verificamos que 23,2% estão frequentando as instituições. Temos um curto prazo de tempo para atingirmos as metas e as porcentagens indicam que ainda há muito trabalho a ser feito.

Em 2017, um novo documento é emitido para nortear a Educação Nacional, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (grifos do autor) (BRASIL, 2017, p. 07).

Muitas mudanças são previstas para a educação, principalmente porque essa normativa impacta diretamente no currículo das instituições, trazendo os conteúdos, as áreas dos conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos de acordo com suas respectivas etapas de ensino. O documento traz importantes mudanças para os processos de ensino e de aprendizagem. Impacta diretamente no trabalho pedagógico porque apresenta exatamente o que deve ser trabalhado e apreendido pelos educandos.

Inúmeras fragilidades são percebidas no documento. Analisando suas propostas curriculares, é possível observar, como apontam Almeida e Silva (2018, p. 605) que elas “não definem com clareza o que é o conhecimento próprio da escola [...]. Os modismos pedagógicos, as pressões econômicas e político-partidárias tornam-se os definidores [...] da escolha de suas finalidades e metodologias”.

A falta de bases sólidas que orientem a Educação para a construção de uma nação igualitária e justa, que não atenda a determinadas requisições de grupos hegemônicos, faz com que o documento esteja no meio do caminho de um

anúncio de diretrizes, pois apresenta o que precisa ser desenvolvido, mas não contempla os caminhos para se desenvolver essas bases. (ALMEIDA; SILVA, 2018).

Outro fator importante corresponde ao fato que o documento, segundo Almeida e Silva (2018, p. 605) “não pensa as bases desta nação a partir de seu contexto e de diagnósticos do que ela está sendo”, ou seja, oferece à nação, uma proposta educacional a partir dos projetos de nação e modelos educacionais de outros países, ignorando a realidade do país.

São fatores importantes que precisam ser considerados, pois acabam por desenvolver uma educação fragmentada e escassa, que pode não fazer sentido para os sujeitos por não contemplar suas realidades. A seguir, trataremos especificamente sobre os impactos da BNCC no trabalho docente desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil, a fim de perceber quais as principais mudanças trazidas para esta etapa no documento.

#### 4.2- A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Como anunciado anteriormente, nesta seção objetivamos discutir e refletir sobre os princípios, concepções e premissas conferidas à Educação Infantil na nova Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 15 de Dezembro de 2017 por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Para entendermos o contexto de criação da referida base, Almeida e Silva (2018, p. 607) nos convidam a compreender o contexto educacional das primeiras décadas do século XXI, onde “o currículo aparece e se avoluma como espaço de relevância civilizatória e política. E a escola como sua operadora crítica”. Nesse sentido, o currículo escolar começa a ser alvo de disputas políticas e hegemônicas. A nova BNCC se revela como uma ferramenta em meio a essas disputas, pois surge como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. (BRASIL, 2017, p. 09).

Essa premissa de ser uma referência para a formulação dos currículos, nada mais é que uma estratégia para controlar essa elaboração, de forma a atender os interesses de um grupo. De maneira simples, Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2011, p. 22) explicam que podemos entender o currículo, como o documento no qual se “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados

nos diferentes níveis de ensino”. Currículo é, assim, uma construção que organiza e norteia todo o processo educacional. Guia o trabalho docente a ser desenvolvido em todas as etapas de ensino, abrangendo desde a seleção dos conteúdos a serem trabalhados até o planejamento das práticas pedagógicas para desenvolvê-los.

Dada dimensão de abrangência do currículo, precisamos entendê-lo como

[...] um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais. (NOGUEIRA, 2019, p. 122).

Tendo tais características, o currículo se torna um campo de interesse de diferentes grupos que tentam dominar outros grupos por meio da educação. Assim sendo, qualquer documento que tenha como premissa a organização curricular merece ser analisado frequentemente acompanhado para que ao controlar o currículo, não o torne uma ferramenta alienadora e dominadora.

Essa tentativa de organizar os currículos por meio de uma Base Nacional Comum Curricular, como nos apontam Portelinha *et al.* (2017), não é algo recente, já era planejado desde a década de 1980, quando os educadores brasileiros, retomaram e intensificaram estudos e debates sobre a qualidade da Educação Pública. Já nessa época, sinalizaram sobre a necessidade de se instituir um sistema nacional de educação que garantisse acesso e permanência das crianças e dos jovens na Educação Básica e no Ensino Superior.

Esses debates e estudos antecederam a CF (1988) e, segundo Portelinha *et al.* (2017, p. 31), “foram decisivos para garantir, de certo modo, o direito à educação a todos e o compromisso do Estado em ofertá-la”. As autoras ainda comentam como exemplo disso, o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 214 da CF, “cujo propósito é articular, de maneira colaborativa entre

os entes federados, o sistema nacional de educação”. (Ibidem, 2017, p. 31).

Dentre muitos objetivos relacionados à formação docente, trabalho pedagógico, valorização do magistério, financiamento e planejamento da educação, o Plano deveria (e deve) ainda contemplar questões referentes à elaboração de propostas curriculares para a Educação no país. Essas premissas foram novamente defendidas e reforçadas na LDBEN 9394/96, principalmente em seu artigo 26º, em que fora ressaltado a necessidade de uma base comum nos currículos de toda a educação base, a ser complementada por uma parte diversificada de acordo com as peculiaridades regionais, sociais e econômicas de cada estado.

Tanto as prerrogativas do PNE, quanto as da LDBEN 9394/96, sobre a organização de propostas curriculares, culminaram inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1997. (PORTELINHA *ET AL.* 2017). Um ano depois, em 1998, são lançados “os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como uma sugestão para a elaboração das propostas curriculares em escolas e Centros de Educação Infantil”. (Ibidem, 2017, p. 32).

Os anos que se seguiram foram marcados por longas regulamentações curriculares organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Portelinha *et al.* (2017), essas regulamentações incitaram o MEC, em 2014, a reunir a comunidade escolar, docentes, universidades, pais e responsáveis por alunos, a construir conjuntamente um documento que orientasse as elaborações curriculares das escolas de todo o país.

Sobre esse movimento, Portelinha *et al.* (2017, p. 33) esclarecem que

Como forma de operacionalizar a participação, disponibiliza-se, em junho de 2015, um sítio eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), com as informações básicas da construção do texto preliminar. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica apresenta a primeira versão da BNCC para análise e contribuições desse coletivo. A plataforma *online* recebeu contribuições, na primeira fase, entre setembro e dezembro de 2015, com a sinalização que continuaria recebendo contribuições até o mês de março de 2016, de acordo com informações do Ofício Circular nº 1/2016/DICEI/SEB/SEB-MEC, de 04 de fevereiro de 2016.

Após muitas reformulações provenientes dessas atividades, em 15

de Dezembro de 2017, é lançado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, que aprovava a Base Nacional Comum Curricular, de abrangência nacional e para todas as etapas de ensino. Para atender aos objetivos desta pesquisa, nos ateremos apenas à parte tocante à Educação Infantil, discutindo principalmente os conceitos de criança, as percepções acerca da infância e a organização curricular proposta para essa etapa.

No que tange a concepção de criança, a BNCC adota a concepção das DCNEI/2009, concebendo-a como um sujeito histórico, que se desenvolve, cria sua identidade individual e coletiva, constrói sentidos sobre si e sobre a natureza e sociedade a sua volta, por meio das práticas cotidianas e das relações que vivencia como um sujeito ativo.

A partir dessa premissa, a BNCC apresenta uma organização específica que engloba objetivos de aprendizagem, eixos estruturantes do trabalho pedagógico, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser comuns a todos as crianças do país. O discurso por trás dessa organização é interessante, todavia, não considera todas as realidades culturais do país, não considera as diferentes infâncias vivenciadas nas diferentes regiões do país. Por mais igualitário que possa parecer, “entende-se que este discurso não considera as diferenças existentes entre os sujeitos a partir de uma análise crítica das condições de vida e de acesso aos bens materiais e culturais.” (PORTELINHA *ET AL.* 2017, p. 33). Propor uma unificação, uma referência estática não é garantia de igualdade, pois nem todas as escolas, nem todos e todas os alunos e alunas, nem todos e todas os professores e professoras, dispõem das mesmas condições, dos mesmos recursos.

A proposição de eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil trazidas na BNCC são os mesmos previstos nas DCNEI/2009: interações e brincadeiras. A questão das interações no desenvolvimento infantil ressaltada por Vigotsky (1991, p. 24), pois

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

A questão da interação social é assim, fator crucial para o

desenvolvimento da criança, pois é por meio dessa interação que a criança se apropriará da cultura historicamente elaborada pela humanidade desenvolverá suas funções psíquicas superiores e constituirá sua estrutura humana de sentidos e significações de comportamentos, pensamentos e relações. É fundamental, segundo Bortolanza e Freire (2018, p. 72) que tenhamos essa compreensão para que possamos ampliar nossas concepções que “limitam a Educação Infantil a espaço necessário para a socialização da criança. Entendemos que a interação social consiste em um conceito muito mais profundo para o desenvolvimento infantil”.

Igual importância recebem as brincadeiras nos estudos de Vigotsky, que afirma que “durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos” (VIGOTSKY, 1991, p. 86). Nesse sentido, a atividade de brincar faz com que a criança estabeleça sentido, mesmo que imperceptivelmente, às diversas situações vivenciadas por ela, contemplando ainda, as vivências futuras que terá. Pensemos na formulação de regras nas brincadeiras para elucidar essa questão das vivências futuras. A ação de estabelecer regras para brincar, lhe ajudará nas suas experiências futuras onde conhecerá limites e possibilidades para suas ações.

Por meio desses dois eixos centrais, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças. São eles: direito de conviver, direito de brincar, direito de participar, direito de explorar, direito de expressar e direito de conhecer-se. (BRASIL, 2017). Esses direitos foram estabelecidos para garantirem

[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Tendo as interações e brincadeiras como eixo norteador do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecido, a BNCC traz os campos de experiência como forma de organização curricular para assegurar os referidos direitos. Esses campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 40).

São cinco os campos de experiência, que nas palavras de Bortolanza e Freire (2018, p. 70) “traduzem o arranjo curricular pensado para a Educação Infantil”. São eles: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Já também previstos nas DCNEI/2009, eles apenas trocaram de nomenclatura, antes eram concebidos como áreas do conhecimento. Sobre essa pequena readequação, Portelinha et al. (2017, p. 34) esclarecem que “não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas”. Por mais importante que essa participação da criança seja, as mesmas autoras preocupam-se com a questão da falta do domínio de conceitos, pois

[...] considera-se fundamental o rigor nos fundamentos e conceitos, para que a referência a tais preceitos não se torne retórica, esvaziada de um sentido mais amplo, muito presente em discursos midiáticos e propagandísticos quando se trata de abordar a infância sob o aspecto afetivo-relacional. (Ibidem, 2017, p. 34).

Para cada um desses campos de experiências são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que dizem respeito às aprendizagens essenciais, contemplando “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]”. (BRASIL, 2017, p. 44). Respeitando as particularidades e especificidades de cada faixa etária, esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em 03 grupos etários. O grupo dos “Bebês” ao qual pertencem as crianças de 00 a 01 ano e seis meses, o grupo “Crianças bem pequenas” referente as crianças com faixa etária entre 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses e grupo “Crianças pequenas” do qual fazem parte as crianças com idade entre 04 ano a 5 anos e 11 meses.

Não discutiremos todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porque tal atividade não faz parte dos nossos objetivos, apenas apresentaremos algumas fragilidades presentes nos objetivos em geral. Uma delas refere-se a uma falta de organização para o trabalho pedagógico. Bortolanza e

Freire (2018, p. 79) escrevem que “o texto da BNCC não evidencia uma ordem para o trabalho com os objetivos pensados para cada faixa etária [...]”. Essa desordem coloca os rumos da prática pedagógica em terreno instável. Sem um ponto de partida, o trabalho pedagógico pode partir de qualquer ponto e acabar ficando defasado e fragmentado pelo fato de “misturar” os diferentes objetivos dos diferentes campos de aprendizagem. Não há uma linearidade no trabalho desenvolvido porque cada docente/escola pode partir de um lugar.

Outro ponto delicado percebido na BNCC refere-se à incompatibilidade entre a idade das crianças e as atividades propostas pelos objetivos. Por exemplo, o primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, no campo de experiência “O eu, o outro e o nós” para as crianças do grupo “Bebês” propõe “perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos”. (BRASIL, 2017, p. 45). Será que nessa idade, as crianças são capazes de ter essa percepção de ponderar os efeitos de suas ações?

Apropriadamente, ao analisar esse mesmo campo de experiência, Bortolanza e Freire (2018, p. 80) mencionam uma incoerência do documento ao perceberem a

[...] falta da busca pela ampliação do universo cultural da criança, da ênfase ao trabalho com elementos da cultura, da abordagem de temas sociais. Consideramos que a ausência dessa abordagem esvaziou o campo de experiências e não conseguiu o diálogo com a concepção de criança defendida na introdução do documento.

Ao conceber a criança como um sujeito social, histórico cultural é imprescindível que essa criança tenha contato, desde a mais tenra idade, com os elementos culturais e sociais de sua realidade para seu desenvolvimento, aprendizagem e formação humana.

Outra incoerência percebida diz refere-se as proposições apresentadas nos campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento proposto para contemplação integral desses campos. Alguns campos de experiência apresentam proposições importantes que, infelizmente, pelos poucos objetivos, não são contempladas integralmente. É o caso do campo “corpo, gestos e movimentos”, que tem o corpo como eixo central e as diferentes linguagens, as possibilidades de movimento, as funções corporais como eixos secundários, todavia sem serem plenamente contemplados pela ausência de

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento suficientes. (BORTOLANZA; FREIRE, 2018).

Essas fragilidades e outras são percebidas na parte da Educação Infantil presente na nova Base Nacional Comum Curricular. Cabe ressaltar que nossa intenção com essa discussão não é de forma alguma criticar, atacar ou deslegitimar a importância da BNCC, muito pelo contrário, estamos tecendo essa análise a fim de contribuir para que sejam repensadas essas fragilidades e com novas discussões, possamos repensar e reformular estes pontos contribuindo para a melhoria na qualidade da educação brasileira.

Para Portelinha et al. (2017, p. 41)

O projeto de educação apresentado nesta versão da BNCC é contraditório na medida em que almeja elevar a qualidade da educação brasileira, mas não garante uma base formativa integral com a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Em suma, a BNCC, especificamente no que diz respeito às proposições curriculares para a Educação Infantil, ainda se mostra insuficiente para contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Concordamos com Portelinha et al. (2017, p. 42) quando inferem que o que possivelmente falte para a nova Base é “pautar-se em uma concepção pedagógica que garanta o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do acesso à aprendizagem do conhecimento científico, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil”.

Destarte, evidenciamos alguns aspectos constituintes da nova BNCC que precisam ser repensados em relação ao trabalho pedagógicos desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil, como por exemplo, a questão da falta de uma ordem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a falta de objetivos suficientes para garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a falta de preocupação com a elaboração de conceitos. São fragilidade que por mais brandas que possam parecer, acabam impactando na qualidade do trabalho educativo desenvolvido. A seguir, discutiremos outro fator crucial para o trabalho na Educação Infantil: a questão da formação dos e das profissionais docentes para atuarem nesta etapa de ensino.

#### 4.3- A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COM AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste subitem da seção quatro, discutiremos aspectos relativos à formação e atuação docente, correlacionadas aos limites e possibilidades no que tange a abordagem das questões de gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil.

Ao revisitarmos a temática da formação docente, podemos perceber que nos últimos anos ela tem emergido e têm sido constantemente discutida em congressos, eventos científicos, cursos de graduação e pós-graduação, pesquisas e políticas educacionais. Essas discussões, segundo Moraes *et al.* (2012) revelam que as mudanças ocorridas no processo formativo dos/das atuais e futuros/futuras professores/professoras são pequenas, uma vez observadas não terem havido ações efetivas e consistentes para uma formação sólida e plena, que culminasse na valorização do trabalho docente e na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nesta pesquisa, corroborando com os pensamentos de Moretti e Moura (2010, p. 347) entendemos “a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica”. Apropriando-nos dos pensamentos de Marx (2013) e como já exposto no início deste capítulo, entendemos o trabalho como atividade vital humana, por meio da qual o sujeito age sobre a natureza para produzir sua existência. Nessa dimensão, “o conceito de trabalho traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo”. (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347).

Assim, entendemos que o trabalho se constitui a partir da interação entre o sujeito e a natureza. Nessa interação, estando o sujeito

Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 327).

Podemos considerar então, nessa dinâmica entre natureza e sujeito, que o trabalho não tem fim em si mesmo, ou seja, a ação sobre a natureza não é o fim, é apenas um passo, é a mediação para atingir um fim. Fim esse que é

estabelecido por meio de orientações, planejamentos e estipulação de objetivos. Ao alcançar esses objetivos que foram previamente pensados, o homem transforma a matéria natural em signos e instrumentos úteis à sua existência. (MORETTI; MOURA, 2010; MARX, 2013).

A partir dessas proposições, segundo Moretti e Moura (2010, p. 347), “é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor”. Nesse sentido, é preciso repensar a questão da formação docente a todo momento, pois é são os/as docentes, na escola, articulando formação e ação, os/as responsáveis por selecionar, organizar e planejar conteúdos e encontrar as melhores maneiras de transmitir esses conteúdos para os sujeitos das gerações mais novas.

Como estamos investigando percepções e práticas de docentes atuantes especificamente no segmento educacional da Educação Infantil, nos ateremos no próximo subtópico, a discutir a questão da formação docente no Brasil, tendo em vista a formação docente para atuação na Educação Infantil.

#### 4.3.1- Os Processos de Formação de Professores e Professoras no Brasil: O Itinerário Histórico e Político da Formação para Atuação na Educação Infantil

Num exercício de regressão ao longo da história, vamos perceber que os primeiros passos nos processos de formação docente no Brasil, se deram no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que traziam proposições de cursos específicos para formação de professores e professoras para o ensino das “primeiras letras”. (GATTI, 2010). A mesma autora ainda reitera que esses cursos equivaliam inicialmente ao ensino secundário e, posteriormente, ao ensino médio do século XX.

Esses cursos consolidaram o modelo clássico de formação docente, que se traduziu basicamente em

[...] iniciativas de renovação pedagógica, realizadas insistentemente ao longo dos anos, isto é, cursos com ênfase em atualização da formação inicial ou reciclagem, capacitação e qualificação ou aperfeiçoamento profissional. As propostas de formação contínua se restringem à renovação de conhecimentos, muitas vezes sem articulação com o trabalho realizado em sala de aula. Nesse modelo de formação desconsideram-se as escolas de Educação Básica como produtoras de conhecimento e entendem-se as mesmas como

espaços meramente destinados à prática, locais onde se aplicam conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional. (MORAES ET AL. 2012, p. 140).

Esse modelo ainda apresentava uma outra fragilidade em relação à formação dos profissionais, pois entendia que essa formação, como apontam Moraes et al. (2012), não se constituía como um processo permanente e contínuo; pelo contrário, ocorria em curto espaço de tempo, sem uma correlação entre teoria e prática e sem fazer parte de uma política pública efetiva para formação de professores.

Esses cursos foram os responsáveis pela formação docente no país até a o final do século XX. A década de 1990 é marcada por intensas reformas na educação brasileira, principalmente com a promulgação da LDBEN 9394/96, quando a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica. Os impactos da referida Lei agitaram os anos finais da década de 90 e mudaram também as concepções e os rumos da educação. (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018; GATTI, 2010; MORETTI; MOURA, 2010; MAZZEU, 2011).

Sobre isso, Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018, p. 02) nos esclarecem que

A educação infantil, com a promulgação da LDB/96, compondo a primeira etapa da educação básica, fez germinar um maior número de pesquisas que deram visibilidade às especificidades dessas instituições, responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos de idade, assim como realçou a preocupação com a formação de professores/as dessas crianças e as especificidades da educação das crianças pequenas.

A referida Lei, “além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior [...]”. (MAZZEU, 2011, p. 156). Essas premissas, como já apresentado anteriormente, estão presentes no 62º artigo do documento.

Embora a formação em cursos em nível superior tenha sido preconizada para a atuação na Educação Básica, o documento admitia o curso de Formação de Docentes (antigo Magistério), como formação mínima exigida para a atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os Institutos de Educação Superior (IES) foram selecionados como

instituições preferenciais especializadas para a oferta desses cursos em nível superior. Todavia, os primeiros anos desses cursos indicaram uma série de fragilidades relacionadas, principalmente, à articulação entre teoria e prática e entre a formação inicial e a continuada.

Na tentativa de superar esses impasses, em 1998, são criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os Referenciais para Formação de Professores, que passam a vigorar a partir de 1999. Mazzeu (2011) explica que a intenção do referencial era redimensionar o papel docente, suas ações pedagógicas e sua formação.

O documento “tem como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde” (BRASIL, 1999, p. 18) e “se refere basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 1999, p. 09).

Segundo os apontamentos de Mazzeu (2011), no referencial, podemos perceber uma concepção de trabalho educativo como um trabalho singular, atrelado a um contexto, devido a própria natureza da ação profissional do professor, que é acentuada pelo conjunto de relações e de circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandam diferentes posicionamentos e ações para solucionar tais circunstâncias.

A partir dessa perspectiva,

[...] o documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (MAZZEU, 2011, p. 158).

Em suma, o documento propõe a formação reflexiva como modelo ideal de formação docente, pois a reflexão sobre a ação é um atividade extremamente significativa para o trabalho docente, pois pode guiar o professor na busca da compreensão acerca da realidade educativa a qual está inserido bem

como pode orientar os/as docentes acerca de suas próprias práticas educativas (BRASIL, 1999; MAZZEU, 2011).

Novas demanda educacionais emergiram nos anos 2000, fazendo fazer novos desafios para o trabalho docente, de modo que a formação desses docentes fosse novamente repensada. Após muitos estudos, em 2001 é emitido o Parecer CNE/CP 09/2001. Este parecer trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo o parecer,

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001, p. 03-04).

A demanda por profissionais qualificados e capacitados para atender às novas mudanças sociais do século XXI, foi a responsável pela organização de novas diretrizes para a formação docente. As premissas constitutivas do Parecer 09/2001 são efetivadas, e como nos aponta Gatti (2010, p. 1357), no ano de 2002, por meio do Parecer 01/2002, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação”. A mesma autora, no entanto, salienta que ao passo que os cursos de formação específica foram sendo desenvolvidos, perceberam-se problemas relacionados a grande ênfase na especificidade da área de formação com poucos espaços para as discussões pedagógicas.

A formação em áreas específicas era destinada a docentes cuja atuação se daria nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Embora muitas mudanças tenham sido propostas nessas novas normativas para

formação de professores e professoras, na visão de Gatti (2010), na prática, ainda prevalecia o modelo clássico de formação docente para esses cursos de licenciatura.

Em 2006, é promulgada a Resolução 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. A nova normativa, no artigo 02, explicita que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 01).

Destaque para a questão de o curso ser considerado a formação inicial para atuação de profissionais na Educação Infantil. Sobre isso, de acordo com o artigo 5º, inciso II do documento, o/a egresso/egressa dos cursos de Pedagogia deveria estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”. (BRASIL, 2006, p. 02).

Essas diretrizes culminaram na reformulação das bases curriculares para o curso de Pedagogia. Pensando em questões referentes à atuação na Educação Infantil, Albuquerque, Rocha e Buss - Simão (2018, p. 04) destacam no documento a “inclusão de conteúdos relativos à infância e às crianças de forma a indicar uma articulação teórico-prática para a docência na educação infantil e ensino fundamental”.

É importante salientar o pressuposto do artigo 7º, inciso II, que trata sobre o destino de 300 horas do curso para realização de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tal iniciativa contribui para um novo olhar sobre a prática docente, pois possibilita aos/às graduandos/graduandas a aplicação dos conhecimentos metodológicos apreendidos no curso, o que pode impulsionar a estabelecer conexões entre a teoria e prática.

Como a educação é constantemente posta em análise e seus documentos norteadores constantemente sujeitos a mudanças e readequações, em 2014 é promulgado o novo Plano Nacional de Educação, que em suas metas 15 e

16, trata sobre a questão da formação docente. Apresentamos o referido texto:

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Novas metas acarretam novas mudanças e novas demandas. Um elemento importante que merece destaque está disposto na meta 15, que é a formação específica em nível superior. Isso posto, o curso de Formação Docentes passa a não ser mais suficiente para atuação nas primeiras etapas da Educação Básica. Esses cursos deverão ser aperfeiçoados e complementados por cursos superiores na forma de licenciaturas.

No ano seguinte, em 1º de Julho de 2015, é homologada a Resolução 02/2015, a qual damos destaque pelas mudanças trazidas e pelo espaço que promoveu para que se discutisse gênero e sexualidade no espaço de formação docente. A referida resolução passa a definir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.

O artigo 3º da referida resolução esclarece que a formação inicial e continuada sobre as quais trata o documento, destinam-se a formação de professores e professoras para

[...] funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância. (BRASIL, 2015, p. 03).

Percebemos uma maior abrangência estendida ao trabalho docente, ampliando a necessidade de Formação Inicial e Continuada para que docentes atuem nas mais diversas etapas da Educação Básica e nas mais diversas modalidades. Essa formação deveria estar pautada na concepção de educação como um processo emancipatório e permanente, reconhecendo e valorizando a especificidade do trabalho docente, que conduz a uma práxis, resultante da articulação entre teoria e prática, levando em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão. (BRASIL, 2015).

É importante ressaltar que nessa normativa, a qualidade da Formação Inicial e Continuada é o elemento primordial. Estabelece-se que os/as acadêmicos/acadêmicas estejam em contato com o conhecimento científico, com práticas pedagógicas inovadoras, pautadas nesses conhecimentos e que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento e formação de sujeitos emancipados.

Para isso, os incisos I, II e III do 13º artigo sinalizam para o cumprimento de 400 (quatrocentas) horas destinadas a atividades práticas, 400 (quatrocentas) horas destinadas ao Estágio Supervisionado e pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas destinadas a atividades formativas mesclando os processos teóricos e práticos.

Essas diretrizes perduraram até o ano de 2019, quando é homologada um novo documento. Trata-se da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a normativa que está em vigor até hoje e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Uma grande mudança trazida é a questão da Base Nacional Comum para a Formação Docente, que apresenta componentes curriculares basilares para a formação docente.

Pode-se dizer que esta diretriz está pautada nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (2017) e todos os direcionamentos trazidos para a formação docente no país estão voltados para atender as especificidades apresentadas pela BNCC. O profissional formado deverá estar apto didaticamente para desenvolver os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos eixos estruturantes pensados na Base. (BRASIL, 2019a). Nesse momento, a formação docente está intimamente atrelada aos pressupostos teóricos condicionados pela

BNCC (2017). A formação docente para atuação na Educação Infantil está voltada para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos para essa etapa de ensino.

Apropriadamente, Guedes (2020. p. 90) nos explica que há, no entanto, um impasse, pois “a base defendida pelos educadores não coaduna com a que está sendo proposta que, salvo juízo, parece pretender transformá-la em um instrumento de controle da formação de professores”. A base deveria ser um documento de resistência contra a desvalorização do trabalho docente, todavia, está apenas impondo uma formação pautada numa perspectiva reprodutivista e tecnicista.

Pensando na função social e humana do trabalho docente na formação de cidadãos emancipados e mais humanos, formadores de uma sociedade mais justa e igualitária. Adiante, discutiremos implicações sobre a presença ou ausência das questões de gênero e sexualidade no processo de formação docente a fim de repensarmos a importância e a necessidade destas questões para a formação desses profissionais. Tal exercício se desvela como fundamental para esse trabalho, uma vez que nos propomos aqui a refletir se e como os docentes abordam as temáticas de gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil.

A educação das crianças pequenas tem sido pauta de muitos estudos e pesquisas nos últimos tempos. O desenvolvimento físico, motor, afetivo e cognitivo, bem como questões atreladas a aprendizagem, são os principais objetos desses estudos. Como pudemos constatar nas páginas acima, muitas políticas educacionais têm se voltado à garantia de uma Educação Infantil de qualidade, principalmente por meio de normativas que norteiam a formação docente ou que organizem o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesta etapa.

Todavia, pouco se escreveu sobre as questões de gênero e sexualidade entre crianças, principalmente no que diz respeito às discussões destas temáticas no espaço formativo da Educação Infantil. Como vimos no capítulo anterior, gênero e sexualidade são elementos constitutivos da identidade dos sujeitos.

Nesse sentido, as escolas destinadas ao desenvolvimento e aprendizagem infantil precisam discutir com seus/suas alunos/alunas as questões de gênero e sexualidade. É óbvio, no entanto, que sabemos a complexidade do assunto. Ao indicarmos a abordagem das temáticas estamos também indicando uma

adequação à capacidade de entendimento das crianças. Ensinar o respeito às diferenças, a valorização da mulher, que cores não possuem sexo (isso pelo fato de ensinarem as crianças que rosa é para meninas e azul para meninos), que não existem “brinquedos de menina” ou “brinquedos de menino”, que todos podem realizar as mesmas atividades, que meninas não são fracas ou que meninos não podem chorar, debates sobre diferentes tipos de família, são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças na etapa da Educação Infantil para o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade.

Porém, para que essa abordagem possa acontecer, dois pontos são cruciais: o primeiro ponto remete a necessidade da presença desse conteúdo nos currículos escolares e o segundo relaciona-se com a necessidade de estar presente também nos currículos dos cursos de formação docente.

Pensando na questão das desigualdades sociais construídas acerca do gênero e da sexualidade, vemos que trazer as discussões sobre a temática na escola possibilita, como apropriadamente asseguram Leite e Maio (2013, p. 10) “compreendermos as atribuições sociais que são refletidas na escola e questioná-las de forma que possamos refletir acerca de ideologias culturais, buscando amenizar o silêncio, repressão e preconceito evidenciados”.

Entendemos que não é tarefa fácil, mas se a escola proporcionar às crianças essas discussões, esses sujeitos poderão se desenvolver com formação que lhes possibilite acentuar e extinguir essas desigualdades. A escola, por meio de suas “reuniões de pais”, pode trazer a temática e explicar aos pais o que de fato é o gênero e o que de fato é a sexualidade. É a oferta do conhecimento real sobre ambos que pode ajudar no entendimento e desconstrução das ideias negativas e depreciativas que se tem sobre eles.

Se a escola e a sociedade tiverem conhecimento e domínio sobre o conceito de gênero e sexualidade e entenderem-os como constitutivo identitário do sujeito, por meio do qual ele expressa quem ele é e com quem se sente à vontade para se relacionar, levá-los ao currículo será um grande passo na luta pela valorização e respeito às diferenças e a diversidade. Apontamos para a união entre escola e sociedade, pois são ambas que, juntas, devem construir o currículo escolar e por serem as principais responsáveis pela educação das gerações mais jovens.

Ressaltamos mais uma vez a necessidade das temáticas serem componentes dos currículos da Educação Básica, uma vez que “o discurso do

currículo, pois, autoriza e desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui”. (SILVA, 2011, p. 190). Estando presentes no currículo, as temáticas podem ser discutidas, refletidas e as desigualdades sociais podem ser colocadas também em debate para que sejam percebidas. O currículo emerge, como bem nos aponta Paraíso (2016), no centro da luta contra essas desigualdades.

Mas, para que isso tudo seja possível, é preciso que a escola perceba essa necessidade. Os/As docentes sejam os que atuam diretamente em sala de aula ou que estejam em funções de gestão escolar, precisam entender a importância desses debates. É necessária, então, uma intervenção curricular não só na Educação Básica, mas também na formação docente. A intervenção a qual nos referimos é uma reconstrução curricular que passe a abordar gênero e sexualidade em todas as etapas e modalidades da educação. Para que consigamos, corroborando com os pensamentos de Santomé (2011, p. 155), “preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”.

Pensando nisso, discutiremos agora, se as diretrizes para formação docente apresentadas no tópico anterior dão orientações sobre a abordagem das discussões de gênero e sexualidade aos docentes em formação.

O primeiro documento sobre o qual nos debruçamos foi a LDBEN 9394/96. Temos consciência que a referida Lei não organiza o currículo dos cursos de formação docente, mas, sendo o documento norteador de toda a educação nacional, é necessário consultarmos o espaço que as discussões sobre gênero, sexualidade ou diversidade possuem no documento.

Em análise, percebemos que a palavra “diversidade” aparece duas vezes, mas refere-se apenas à diversidade étnico-racial e religiosa. Não há menção alguma à “gênero” ou “sexualidade”. O artigo 3º da lei, que trata sobre os princípios sobre os quais o ensino deverá acontecer, em seu inciso IV, aponta como princípio o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Todavia, liberdade ainda é um conceito muito amplo e tolerância um conceito insuficiente, pois, como aponta Louro (2011, p. 66)

A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior. Há uma assimetria nessa noção aparentemente não insuspeita. Essa

perspectiva não coloca em xeque, efetivamente, a hierarquia, a classificação e os conflitos que existem entre os vários grupos. Não se sacodem as relações de poder em funcionamento. Uma sociedade multicultural poderia ser aquela na qual o convívio harmonioso tem chance de acontecer, desde que cada um encontre o seu “devido” lugar e a ele se ajuste!

Assim sendo, sem uma referência para trabalhar essas temáticas, resta “ao/à educador/a apenas a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos”. (DINIS, 2008, p. 480). Estando a cargo da escolha de professores e professoras o trabalho com as questões de gênero e sexualidade, não há, no entanto, a confirmação de que elas aconteçam e que sejam discutidas com teor científico, o que pode contribuir para que essas temáticas sejam cada vez menos discutidas e não recebam a devida importância.

Nos Referenciais para Formação de Professores de 1999, no entanto, podemos perceber avanços em relação a isso. Entre os objetivos gerais para formação docente, destacamos o seguinte:

[...] fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, **gênero** e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão. (BRASIL, 1999, p. 83, grifo nosso).

A sexualidade é também contemplada quando o documento trata sobre os conteúdos a serem ensinados. O documento fala sobre os temas transversais, que são “questões sociais atuais que permeiam toda a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, **sexualidade**, trabalho, consumo e tantas outras que, a cada momento, podem se mostrar relevantes”. (BRASIL, 1999, p. 100, grifo nosso). O documento ainda aponta para a necessidade de que, mesmo sem formação específica, “o professor tenha a compreensão da natureza dessas problemáticas e dos debates atuais sobre elas, posicionamento pessoal a respeito, e conhecimento de como trabalhar com elas com os alunos”. (BRASIL, 1999, p. 100).

Outro ponto importante discutido no documento refere-se à educação promovida pela escola, que segundo a normativa, dentre muitos outros

aspectos, deve formar o cidadãos para serem “solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça”. (BRASIL, 1999, p. 23). Consideramos significativas essas premissas, uma vez que oportuna à escola o trabalho com as questões de gênero e sexualidade, apontando inclusive, que uma educação de qualidade necessita promover esses debates.

Nas Diretrizes de 2002, são retirados os termos “gênero” e “sexualidade”, o que assinala um retrocesso do nosso ponto de vista, por deslegitimar a necessidade das discussões. Uma única possibilidade para se discutir as temáticas no documento de 2002, é assinalada no artigo 2º, inciso II, ao estipular como fundamental para a formação e o preparo docente, “o acolhimento e o trato da diversidade”. (BRASIL, 2002, p. 01). Embora seja possível abordar gênero e sexualidade, muitos outros temas podem ser abordados dentro da diversidade, como raça, etnia, religião e classe social, por exemplo.

A normativa de 2006, por sua vez, amplia as possibilidades de discussões sobre a temática, em seu artigo 4º, que trata sobre as atividades docentes. De acordo com o inciso X, os/as professores/professoras, em suas atividades, deverão

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006, p. 02, grifo nosso).

Nesse trecho, há menção específica aos gêneros. Não encontramos, no documento, nada referente à sexualidade. Embora pareça simples, consideramos muito importante essa menção, pois valoriza a temática. Consideramos um avanço em relação à diretriz anterior, em que não havia menção alguma sobre gênero ou sexualidade.

Analisando o PNE de 2014, especificamente nas questões referentes à formação docente, não é observado, entre as estratégias propostas para o alcance das metas, apontamentos sobre a abordagem das temáticas nos processos de formação docente.

Nas diretrizes de 2015 para Formação Inicial e Continuada de professores e professoras, no entanto, podemos perceber uma grande valorização

da temática, pois ela é mencionada várias vezes durante o documento. O inciso VI, do parágrafo 6º do artigo 3º que fala sobre os projetos de formação docente, aponta que esses projetos devem contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. (BRASIL, 2015, p. 05, grifo nosso).

No artigo 5º, especificamente no inciso VIII, a temática é novamente contemplada, quando infere-se que a formação desses/dessas profissionais deve conduzi-los “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. (BRASIL, 2015, p. 06, grifo nosso).

O artigo 8º da Diretriz versa sobre a aptidão necessária ao/à egresso/egressa dos cursos. Os incisos VII e VIII desse artigo indicam que estes devem estar aptos a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de **diversidade sexual**, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 08, grifos nossos).

A temática ainda é contemplada no parágrafo 2º do artigo 13º, que estabelece que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

O mesmo texto também é encontrado no parágrafo 2º do artigo 14º,

que fala sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada. Encontramos o mesmo texto, ainda no parágrafo 3º do artigo 15º, artigo que regulamenta os cursos de segunda licenciatura.

O espaço dado às discussões de gênero e sexualidade no documento era extremamente importante, pois além de ressaltar a necessidade de discutirmos as temáticas, ainda contribuía para uma formação docente pautada no respeito e empenhada em combater desigualdades sociais.

Todavia, esse reconhecimento e legitimidade não são mantidos na normativa de 2019. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em nenhum momento mencionam questões referentes à gênero ou sexualidade. Contemplam a questão da diversidade, mas como explicamos anteriormente, embora seja importante, ainda é um conceito vasto que pode abranger diversas questões sem dar a devida atenção às temáticas que aqui estudamos. Essa ausência marca um retrocesso para a formação docente, para a formação discente e para a formação humana dos sujeitos. Por meio dessa ausência, vozes são silenciadas, direitos humanos não renegados e identidades são negadas. Precisamos de uma formação docente que olhe para todos de forma igual, não que corrobore para aumento de desigualdades sociais.

Pinheiro (2009, p. 21) salienta que

Os cursos responsáveis pela formação de professores precisam apresentar um currículo que não valorize somente a transmissão de conteúdos, mas o papel da escola no mundo atual, pensar sobre a diversidade e as desigualdades sociais para que, dentro das suas possibilidades como professor pode contribuir para a mudança e leve o aluno a desenvolver a sua capacidade de busca para uma aprendizagem consciente e cooperativa.

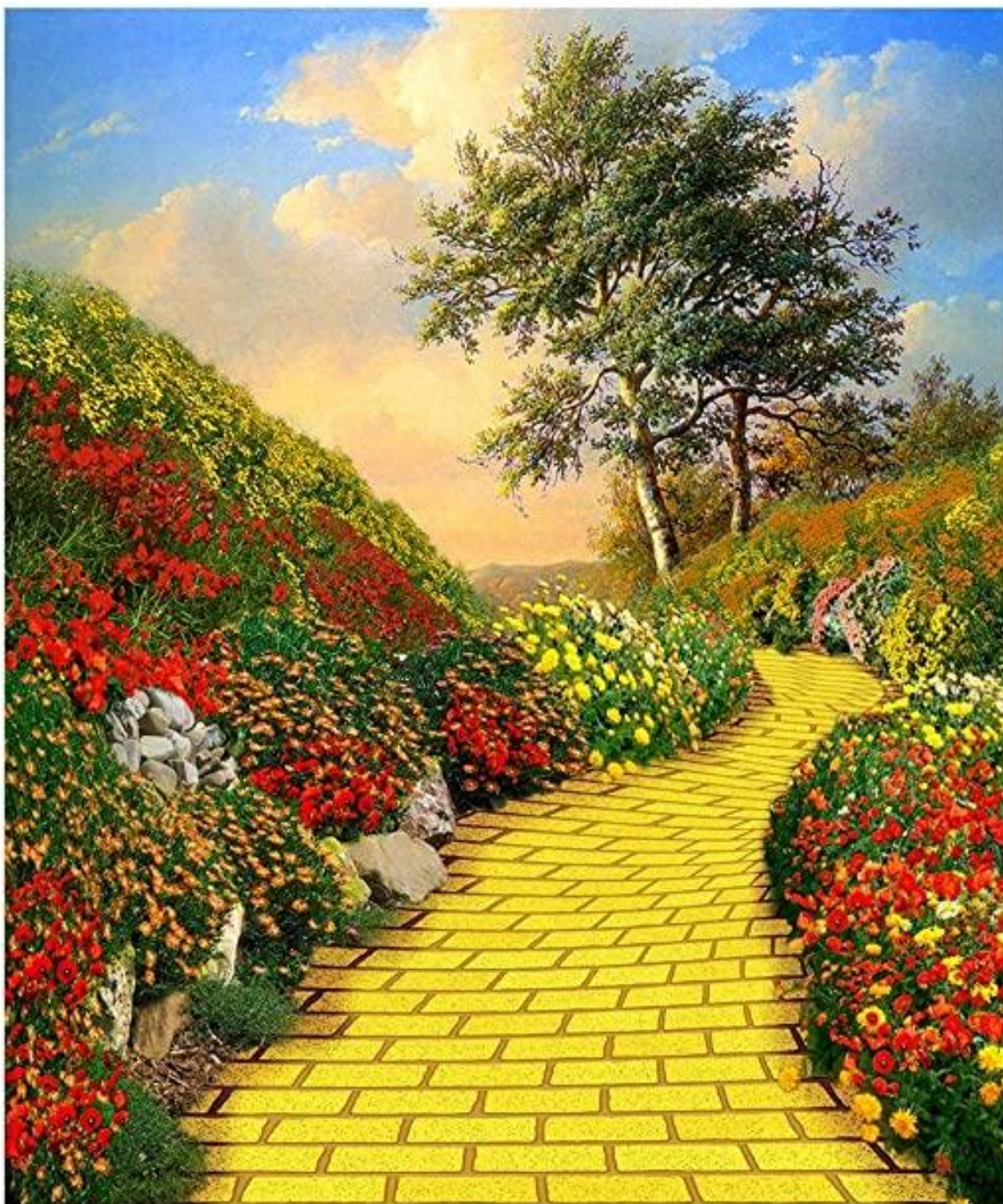
Por isso, é imprescindível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam abordadas nos currículos dos cursos de formação docente. O/A professor/professora precisa ter domínio sobre o conteúdo para que possa

desenvolvê-lo em sala de aula.

Em suma, vimos nesse último tópico que é possível trabalhar as questões sobre gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil desde que esteja previsto no currículo escolar e o/a professor/professora tenha tido contato com essas discussões em sua formação. Isso reforça a necessidade de um currículo planejado e elaborado articuladamente entre comunidade escolar e sociedade, bem como reitera a necessidade de uma formação docente pautada, entre tantas proposições, no combate às desigualdades sociais e valorização dos direitos humanos.

Na próxima seção discorreremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração da pesquisa.

## SEÇÃO V



Fonte: <https://www.amazon.com/Photography-Backdrop-Yellow-Seamless-background/dp/B07CRPMG15>

***O mágico de Oz: A estrada de tijolos amarelos.***  
Embora não tenha havido somente flores no caminho, a trajetória foi árdua, mas nos conduziu a um mundo mágico de descobertas e encantamentos.

## **5- GENERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

No filme “O Mágico de Oz”, a personagem Dorothy segue pela estrada de tijolos amarelos para chegar à Cidade das Esmeraldas e encontrar a forma de voltar para casa. Nesse sentido, a imagem representa o caminho percorrido na realização da pesquisa. Uma estrada cheia de aventuras e riscos, mas que nos conduziu à resultados valiosos.

Considerando o problema e os objetivos dessa pesquisa, nos pautamos numa abordagem qualitativa para o seu desenvolvimento. Segundo Godoy (1995, p. 58), essa abordagem

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para entendermos melhor essa abordagem, Menga e André (1986) nos apresentam 05 características básicas que a estruturam, são elas: 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) Há uma maior preocupação com o processo das pesquisas do que com os produtos; 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à vida são os focos de atenção do pesquisador e 5) a análise dos dados obtidos tende a seguir um processo indutivo.

Sobre a primeira característica, Godoy (1995, p. 62) assevera que “nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” e sobre o papel fundamental do/da pesquisador/pesquisadora, a autora infere que ele/ela “deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados”. (Ibidem, 1995, p. 62).

Elegemos a escola de Educação Infantil e os docentes que nela atuam como fonte direta de dados que nos permitiram conhecer, analisar e refletir sobre como o espaço formativo desse segmento educativo vem possibilitando a formação de sujeitos e cidadãos mais justos e respeitosos. Justifica-se ainda a

escolha pela Educação Infantil por ser também o ambiente de atuação profissional do autor.

No que tange a segunda característica, Menga e André (1986, p. 12) inferem que

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

As percepções docentes obtidas na coleta de dados expressam a descrição de docentes acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças da Educação Infantil. São relatadas inúmeras situações, experiências e vivências que elucidam opiniões, pensamentos, ideologias e perspectivas que acabam por impactar na formação escolar, humana e social da criança. Tais percepções transpassaram o campo da pesquisa e atingiram o campo de atuação do autor, que entrou em contato com relatos sobre experiências que ele também vivência, como por exemplo, a resistência das famílias e da própria escola em aceitar que as discussões de gênero e sexualidade aconteçam em sala de aula. Outras percepções, especificamente sobre práticas pedagógicas, trouxeram possibilidades para que o autor possa abordar as temáticas em sala de aula.

A terceira característica, que se refere à grande atenção dada aos processos da pesquisa, corresponde ao foco de interesse dos/das investigadores/investigadoras “em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (GODOY, 1995, p. 63), pois, ainda como acrescenta a autora, “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. (Ibidem, 1995, p. 63).

Nesse sentido, as temáticas abordadas são conteúdos fundamentais a serem abordados em sala de aula, quando pensamos nessa questão de levar os sujeitos a interpretarem seus pensamentos, sentimentos, comportamentos e ações.

O autor dessa pesquisa, em sua prática pedagógica, percebe a necessidade de abordar essas temáticas porque percebe nas crianças a dificuldade de expressarem suas vontades, seus desejos, seus sentimentos e suas angústias. Percebem-se, nas crianças, comportamentos, pensamentos e atitudes que estão sendo construídos a partir de normas de gênero e sexualidade.

A quarta característica nos indica que nos estudos realizados na abordagem qualitativa “há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”. (MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Para o autor, a perspectiva dos/das participantes é extremamente significativa, uma vez que apresentam distintas visões e amplas possibilidades práticas acerca das temáticas que podem contribuir para que o trabalho do autor seja repensado e possa ser desenvolvido por meio de novas práticas.

Na última característica, sobre o método indutivo como processo analítico dos dados obtidos, Godoy (1995) nos explica que nessa abordagem, os/as pesquisadores/pesquisadoras partem de questões amplas que vão se afunilando e se especificando com o decorrer da pesquisa. Não partem de hipóteses estabelecidas *a priori*, à medida que a pesquisa avança, as demandas em responder o problema investigado irão delinear os processos da pesquisa.

Partimos de uma questão social complexa - o caso das desigualdades sociais por questões de gênero e sexualidade - e ao passo que as estudamos, vamos sendo designados a trilhar caminhos que nos levam até o espaço escolar, em que nos atentamos em refletir sobre os impactos do trabalho pedagógico na formação das crianças e no combate ou reprodução dessas desigualdades.

Ancorados nas premissas anteriormente apresentadas acerca da pesquisa qualitativa, propomos o desenvolvimento dessa pesquisa tendo como parâmetro uma abordagem crítico dialética para realizar os tratamentos dos dados. Para Gamboa (2007), essa abordagem deve ser compreendida como parte de um amplo processo histórico, cuja base depende de fatores e mudanças histórico-sociais

[...] na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (metamorfose). Para poder compreender essas mudanças, necessitamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos

longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos. (GAMBOA, 2007, p. 116).

Nesse sentido, a abordagem crítico dialética

[...] contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais [...]. (MASSON, 2012, p. 2-3).

A perspectiva dessa abordagem nos proporciona analisar os dados obtidos a partir de uma abordagem crítico dialética da realidade, percebendo-a como contraditória e em permanente processo de transformação. Optamos pela adoção dessa abordagem de análise, pelo fato de sua flexibilização em nos permitir elaborar e organizar as discussões dos dados a partir dos pressupostos das teorias que embasam toda essa pesquisa, no caso a Teoria Feminista e os Estudos Culturais.

Para tanto, adiante, apresentaremos o panorama teórico, histórico e político que estrutura a Teoria Feminista, e posteriormente faremos o mesmo exercício com a perspectiva dos Estudos Culturais.

### 5.1. TEORIA FEMINISTA: CONSTITUIÇÃO BASILAR DOS PRECEITOS TEÓRICOS

Neste tópico, elaboraremos considerações conceituais que nos ajudarão na compreensão da perspectiva teórica feminista. Para que possamos então, efetivar a compreensão de tal teoria é necessário voltarmos - nos para o seio do Feminismo, movimento social originário dessa perspectiva.

Sobre o movimento, Alves e Pitanguy (1991, p. 07) nos ajudam na compreensão de que

É difícil estabelecer uma definição precisa do que seja o feminismo, pois este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada. Como todo processo de transformação, contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias. O

feminismo ressurgiu num momento histórico em que outros movimentos de libertação denunciavam a existência de formas de opressão que não se limitam ao econômico. Saindo de seu isolamento, rompendo seu silêncio, movimentos negros, de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, se organizam em torno de sua especificidade e completam na busca da superação das desigualdades sociais.

Percebemos, diante da assertiva acima apresentada, que o movimento feminista não se consolidou como movimento de uma hora para outra. Como todo processo, sua consolidação foi gradativa, diacrônica, de forma que ao longo do tempo, ele foi sendo consolidado ao mesmo passo que foi sofrendo transformações de acordo com novas percepções de seus membros e comunidades formadoras. Com isso, podemos pensar a questão das “Ondas do Feminismo”, as quais serão explanadas posteriormente.

Evidenciamos ainda, o caráter de resistência, de luta por igualdade, que sustentam as bases desse movimento. Miguel e Biroli (2014, p. 17) esclarecem que “como corrente intelectual, o feminismo, em suas várias vertentes, combina a militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina”.

Nesse sentido, ao discutirmos gênero e sexualidade, não há possibilidades de não nos apoiarmos no Feminismo, uma vez que foi no âmago das lutas desse movimento que, concordando com Louro (1997), Scott (1995), Felipe (2007), Vianna e Unbehau (2004), o termo gênero passou a ser utilizado com mais seriedade, sendo utilizado para se referir à dinâmica social das relações entre os sexos.

Numa retomada histórica sobre a trajetória do movimento, é possível descobrir que “no mundo ocidental, o feminismo como um movimento político e intelectual surge na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa”. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 19). Essa relação estabelecida entre o nascimento do movimento feminista e a Revolução Francesa acontece pelo fato de que na França, como revelam Alves e Pitanguy (1991, 32) “a mulher, que participava ativamente ao lado do homem do processo revolucionário, não vê também as conquistas políticas estenderem-se ao seu sexo”. Tal fato causa inquietação e as mulheres começam reivindicar essa injustiça, e é “neste momento histórico que o feminismo adquire características de uma prática de

ação política organizada”. (Ibidem, 1991, p. 32).

Conhecidas as raízes do Feminismo no mundo ocidental, buscaremos agora investigar como essas raízes foram disseminadas e chegaram até o Brasil. Inicialmente, e concordando com os pensamentos de Bittencourt (2015), precisamos entender que houveram e ainda há uma multiplicidade de organizações, elaborações e aportes teóricos que sustentam essa luta das mulheres. Por isso, não podemos afirmar que exista um histórico do movimento feminista, o que consideramos é que há sim uma “síntese hegemônica de determinado período que caracteriza o enfoque dos diversos movimentos feministas, em que cada um assume uma posição política demarcada e delinea determinada estratégia”. (BITTENCOURT, 2015, p. 198).

Assim sendo, nos primeiros momentos dessa reflexão podemos encontrar os movimentos revolucionários constituintes do período conhecido como “sufrágio”. Alves e Pitanguy (1991) revelam que o movimento sufragista se iniciou nos Estados Unidos em 1848, e perdurou por cerca de 7 décadas. No Brasil, esse movimento perdurou por cerca de 40 anos, datados a partir da Constituição de 1891. Sobre isto, Bittencourt (2015, p. 199) revela que essas primeiras organizações feministas “se estendem até as primeiras décadas do século XX e caracterizam a primeira onda feminista, conhecida como ‘sufragista’”. Em suma, nas palavras de Matos (2010, p. 68), essa primeira onda delineou-se

[...] numa luta pelo direito ao voto, luta, portanto, por direitos políticos – uma luta universal pela igualdade política. Tal fase foi organizada por mulheres das classes médias e altas e, freqüentemente, por filhas de políticos ou intelectuais da sociedade brasileira que tiveram a chance de estudar em outros países [...]

Para as mulheres estadunidenses, os direitos reivindicados foram alcançados, como nos apresentam Alves e Pitanguy (1991, p. 45), “somente em setembro de 1920, quando foi ratificada a 19ª Emenda Constitucional, concedendo o voto às mulheres”, o que deu fim à luta iniciada por elas, 72 anos antes. No Brasil, a luta pelo voto feminino se iniciou mais tarde, embora tenha seus primeiros passos com a Constituição de 1981, somente em 1910 a luta das nossas conterrâneas se intensificou, ainda que em proporções menos revolucionárias que nos Estados Unidos, e o direito foi sendo adquirido paulatinamente nos Estados, até que em 1932, o atual presidente Getúlio Vargas promulga por meio de um decreto lei, o

direito ao voto feminino no Brasil. (ALVES; PITANGUY, 1991).

Há de se esclarecer, no entanto, que essa luta não se resumia apenas ao direito ao voto, como nos aponta Bittencourt (2015), pois além do voto, foram reivindicados ainda o acesso à educação, a formação profissional, o trabalho remunerado, bem como representação política. A autora ainda revela que essa primeira onda foi fortemente marcada como intimamente ligada aos desejos das mulheres brancas de classe média, pois a maioria das pautas requeridas em nada afetavam a ordem do patriarcado que tanto assolava as mulheres.

Tal percepção sobre os desejos de um grupo específico de mulheres deu início ao movimento da segunda onda do feminismo. Bonfim (2018) apresenta uma distinção entre a mulher socialista e a mulher burguesa, enquanto as primeiras lutavam por questões libertárias que envolviam o reconhecimento de direitos em tudo iguais ao dos maridos, as segundas restringiam-se apenas a exigir que os casamentos passassem do religioso para o civil, o que lhes garantia direito aos bens do marido. De forma mais simples, as mulheres socialistas queriam maior independência, liberdade, enquanto que as mulheres burguesas queriam apenas a garantia de que se manteriam na burguesia, na classe dominante.

Uma vez que tinham sido atendidas as pautas sufragistas essa divisão de perspectivas por conta da classe desencadeou as novas inquietações no seio do movimento feminista, o que marca o segundo momento da luta feminista. Alves e Pintanguy (1991) explicam que na altura dos anos de 1930 e 1940 ocorre um refluxo na organização das pautas feministas, pelo fato de eclodir nesse período, uma nova guerra mundial, assim “a afirmação da igualdade entre os sexos vai confluir com as necessidades econômicas daquele momento histórico”. (Ibidem, 1991, p. 50). Uma vez que os homens iriam para as batalhas, as mulheres assumiriam seus postos de trabalho, importante situação que marca a chegada da mulher ao mercado de trabalho. Todavia, essa participação da mulher estava fadada a um fim abrupto tão logo a guerra acabasse.

Diante de tal situação, a partir dos anos de 1960, Alves e Pitanguy (1991, p. 54) elucidam que “o feminismo incorpora, portanto, outras frentes de luta, pois além das reivindicações voltadas para as desigualdades no exercício de direitos- políticos, trabalhistas e civis -, questiona também as raízes culturais dessas desigualdades”.

Apropriadamente, Saffioti (2004, p. 53-58 *apud* BITTENCOURT,

2015, p. 201), aponta que

A segunda onda, portanto, compreende o período entre as décadas de 1960 e 1980 num avanço de percepção e análise do movimento como um todo, incorporando diversas frentes de luta e denunciando o patriarcado como forma de expressão do poder político exercido através da dominação masculina e inferiorização das mulheres que ultrapassa o campo do privado, invade todos os espaços da sociedade e representa uma estrutura de poder baseada tanto na violência quanto na ideologia.

Em complementação a essa ideia, Bittencourt (2015, p. 201) esclarece que o “próprio movimento feminista, [...] critica seu caráter burguês-liberal de outrora, fazendo recortes de classe e raça, relações de poder e transversalidade de opressões estruturais para além do gênero”. É aí que vêm a tona as questões anteriormente apontadas por Bonfim (2018) sobre as diferentes mulheres que compõem a causa feminista e “[...] assim, elevam-se as vozes das mulheres negras e pobres subjulgadas dentro do movimento”. (BITTENCOURT, 2015, p. 201).

Tal percepção nos abre espaço para percebermos que movimento feminista é composto por uma pluralidade muito vasta de mulheres brancas, negras, pobres, ricas, indígenas, trans, periféricas, etc.. Como cada uma dessas mulheres, por questões de raça, gênero, classe social possuem particularidades, evidenciamos, concordando com Bittencourt (2015) quando brilhantemente cita Saffioti (1986, p. 105) para nos esclarecer que “em nenhum país do mundo pode se falar em feminismo no singular”. Assim sendo, como na segunda onda do movimento, passaremos a usar o termo “Feminismos” para que possamos respeitosa e contemplar o vasto conjunto de mulheres que os compõem.

De acordo com Bittencourt (2015, p. 201), ainda nessa segunda onda emergem as primeiras “problematizações acerca das diferenças entre gênero, sexo e orientação sexual, desmitificando a naturalização de papéis sociais que seriam inerentes a homens ou mulheres”. As questões de gênero e sexualidade começam a tomar proporções mais expressivas nesse momento, pois as explicações da biologia ou da religião não são mais aceitas para justificar as desigualdades e distinções injustas feitas ao sexo feminino em detrimento do sexo masculino.

Vislumbramos então, corroborando com os pensamentos de Matos (2010, p. 28) que este segundo momento do movimento, caracterizou-se, no Brasil e

nos demais países latino-americanos, principalmente como “uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer”. É imprescindível, que saibamos ainda, que todas essas inquietações que originaram e constituíram esse momento do movimento feminista a partir da década de 60 foram aguçadas, principalmente, pelos postulados de Simone de Beauvoir, que no início dos anos 40, por meio de duas de suas obras, ambas intituladas “O Segundo Sexo”, a autora

Estuda a fundo o desenvolvimento psicológico da mulher e os condicionamentos que ela sofre durante o período de sua socialização, condicionamentos que, ao invés de integrá-la a seu sexo, tornam-na alienada, posto que é treinada para ser mero apêndice do homem. Para a autora, em nossa cultura é o homem que se afirma através de sua identificação, com seu sexo, e esta autoafirmação, que o transforma em sujeito, é feita sobre a sua oposição com o sexo feminino, transformado em objeto, e visto através do sujeito. (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 52).

Esse foi um importante passo foi dado pelas mulheres na luta por seus direitos e visibilidade, todavia, a década de 90, traria à tona ainda novas necessidades para a superação da gritante desigualdade entre homens e mulheres, que atualmente encontra-se longe de se findar. Essas novas necessidades ocasionam novas afluições nos Feminismos e assim tem início a terceira fase dos movimentos.

Nos anos de 1990, precedia-se num contexto conturbado pelo neoliberalismo, como explica Bittencourt (2015), que acentuava o poder do mercado globalizado transnacional, trazia flexibilizações trabalhistas e instalava descenso geral dos movimentos sociais que estavam no íntimo de um panorama repressivo, ideológico e econômico completamente desfavorável para a população.

Para os Feminismos, o contexto neoliberal trouxe um grande momento de conturbação e dúvidas, pois

[...] há divergências teóricas fundamentais sobre a real existência e fundamentação de uma terceira onda do movimento, guiada por autoras e ativistas da segunda onda e impulsionada pela produção acadêmica e a reorganização dos movimentos combativos ou reivindicatórios para a institucionalidade ou para as universidades. (BITTENCOURT, 2015, p. 202).

Nesse sentido, a terceira fase dos feminismos desponta em terrenos instáveis, conturbados, marcados por dubiedades oriundas de um sistema fortemente repressivo. Essas incertezas fazem com que os movimentos passem a receber diferentes nomes, reafirmam essas novas lutas como sendo constituintes dos “pós- femininos” ou “feminismos das diferenças”, “com maior ênfase ainda sobre processos de institucionalização e discussão das diferenças intragênero (ou seja: entre as próprias mulheres)”. (MATOS, 2010, p. 68).

Embora este contexto tenha atingido outros movimentos sociais, para os feminismos, esta terceira onda trata-se de um momento ímpar, pois segundo Matos (2010, p. 68) “marca o início de uma aproximação cautelosamente construída junto ao Estado”, uma vez que, ainda nas palavras da mesma autora, aconteceram tentativas de mudanças nas instituições consideradas democráticas (citamos aqui como exemplo, a criação do Conselho da Condição Feminina, das Delegacias de Atendimento Especializado às Mulheres), protestos por uma reforma do Estado, como no processo da Assembleia Constituinte de 1988, no qual a participação das mulheres aconteceu de forma marcante. Houve também movimentos que tentaram reconfigurar o espaço público, por meio da forte participação de “novas” articulações dos movimentos de mulheres (negras, lésbicas, indígenas, rurais, pobres, etc.). Tudo isso culminou em uma maior especialização e profissionalização do movimento. (Ibidem, 2010, p. 68).

Havia antes, um consenso de que os movimentos feministas, em sua terceira onda, já haviam conquistados seus objetivos e a luta coletiva deveria se encerrar ali, ficando sob a responsabilidade individual de cada mulher a busca por fazer valer seus direitos.

No entanto, na contemporaneidade, novas possibilidades e novos desafios surgem às mulheres e já podemos vislumbrar o surgimento de uma quarta onda dos movimentos feministas, marcada principalmente pela “atuação nos meios de comunicação digitais”. (PEREZ; RICOLDI, 2018, p. 08). A internet surge como uma importante ferramenta para a propagação das ideias e lutas feministas. O acesso e participação das mulheres nesse novo meio tecnológico instiga um novo borbulhar no fluxo dos Feminismos.

Nesse sentido, ainda fazendo uso dos pensamentos de Perez e Ricoldi (2018, p. 08), “os blogs, redes sociais, sites, vídeos, enfim, todos os meios de comunicação via internet são um espaço de criação e divulgação de causas

feministas com um alcance jamais pensado antes da ampliação do uso da internet” assim, ela “permite a multiplicação de posições não hegemônicas, como a defesa de que mulheres devem ter direitos iguais aos dos homens.”.

Em suma, a quarta onda do feminismo desabrocha nos berços da tecnologia e tem a acessibilidade e domínio da internet como mola propulsora para reforçar a luta das mulheres por seus direitos.

É importante salientar que pode haver divergência entre autores quanto as datas correspondentes aos períodos de insurgência de cada onda. Aqui, procuramos autores renomados na discussão e cujos pensamentos apontam para períodos similares de acontecimento de cada onda.

Todas as considerações traçadas até aqui são as bases históricas que sustentam, fundamentam e estruturam a Teoria Feminista. Ao nos referirmos as fases dos movimentos como “ondas”, nos apropriamos dos pensamentos de Duarte (2003, p. 152) para entendermos a dinamicidade do movimento, assim entendemos que “tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax”.

Diante de todos os conhecimentos elaborados nesse tópico do trabalho, podemos concluir, como nos aponta Alves e Pitanguy (1991, p. 74) que

O feminismo se constrói, portanto, a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõem a História da Mulher e se coloca como um movimento vivo, cujas lutas e estratégias estão em permanente processo de re-criação. Na busca da superação das relações hierárquicas entre homens e mulheres, alinha-se a todos os movimentos que lutam contra a discriminação em suas diferentes formas.

Nesse sentido, entendemos que a Teoria Feminista está estruturada nas lutas dos feminismos pela superação das desigualdades sofridas pelas mulheres em relação aos homens. Essa teoria nos condiciona um novo olhar para o gênero e para a sexualidade, permitindo-nos perceber, enfrentar e resistir a processos patriarcais e retrógrados que assolam e violam os direitos das mulheres. Trata-se de uma teoria que defende a igualdade, a liberdade e o direito feminino.

## 5.2- PANORAMA TEÓRICO DE CONSOLIDAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Além do grupo das mulheres, e já assinalado anteriormente, o grupo social dos sujeitos LGBTQIA+, é também um grupo marginalizado socialmente. Ele abrange distintas orientações sexuais e identidades de gênero. A sigla corresponde respectivamente a Lésbicas (L), Gays (G), Bissexuais(B), Travestis, Transexuais, Transgêneros (T), Queers (Q), Intersexuais (I), Assexuais (A) e todas as demais orientações sexuais e identidades de gênero existentes (+). Como nos propomos a repensar a constituição e representação dessa comunidade, selecionamos os Estudos Culturais como base teórica para repensar o papel que ela ocupa na sociedade.

Inicialmente, como nos explica Cevasco (2008, p. 09) esses estudos acerca da cultura emergiram como “uma disciplina ascendente nos departamentos de humanidades a partir da segunda metade do século XX”. Instituída na área das ciências humanas, primeiramente na Inglaterra, no ano de 1950, a disciplina surge com interesse maior em pesquisar o real significado de cultura que ao longo dos tempos vinha abarcando distintos sentidos.

Temos como figuras centrais na fundação dos Estudos Culturais, Raymond Williams e sua obra *Culture and Society, 1780-1950*, na qual o autor examina ideias e significados sobre cultura e sociedade de acordo com as mudanças das próprias cultura e sociedade ao longo dos tempos. Temos também a figura de Richard Hoggart com a obra *The Uses of Literacy*, obra na qual o autor estuda as relações entre as tradições culturais da classe trabalhadora urbana e os impactos da cultura de massa sobre suas realidades. E ainda Edward P. Thompson com a produção *The Making of the English Working Class*, na qual o autor busca abordar a história das classes mais abastadas da sociedade. (CEVASCO, 2008; DEMETRIO, 2010).

Tais obras contribuíram significativamente para a formação dos Estudos Culturais como um campo de estudos, um campo teórico que fornecesse base para pesquisas acerca das questões culturais. Essa consolidação como campo de estudos se deu principalmente pela instituição do Center for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham, que foi o primeiro Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais, fundado em 1964, por Stuart Hall. A partir

disso, os estudos culturais tomaram dimensões mais avançadas e os significados e perspectivas acerca da cultura foram bastante alterados.

Essas ressignificações culminaram em um aprimoramento dos estudos enquanto disciplinas e os levaram a um outro patamar que os consolidaram, na contemporaneidade, como um campo de investigação. Sobre isso, Baliscei, Azevedo e Calsa (2020, p. 02-03) destacam “os Estudos Culturais como campo de investigação que busca problematizar as concepções contemporâneas sobre as identidades culturais”. Isso porque, principalmente após os estudo de Stuart Hall, evidenciou-se que

[...] as identidades pós-modernas têm assinalado intensas e significativas transformações em relação às identidades de sociedades modernas. Diferentes dos sujeitos de outros tempos e espaços, aqueles/as que (con)vivem em uma sociedade pós-moderna - alicerçada na velocidade, no imediatismo, no prazer, na descartabilidade e no consumo -, conforme o autor, apresentam identidades fragmentadas, indefinidas, provisórias, complexas e sobrepostas, tecidas por atributos individuais e coletivos. (BALISCEI; AZEVEDO; CALSA, 2020, P. 03).

Ou seja, nos tempos atuais, as identidades dos sujeitos e dos grupos sociais estão em um movimento dinâmico de transformações e alterações. Não existem identidades estagnadas, identidades fixas e estáticas. Para que todas essas identidades possam ser legitimadas, respeitadas e reconhecidas, os pressupostos dos Estudos Culturais foram delineados.

Sobre essas transformações, Hall (2006, p. 07) nos esclarece que a “questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social” pelo fato de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (Ibidem, 2006, p. 07).

Nesse sentido, concebemos essas transformações como positivas porque nos permitem romper com aquele modelo padrão instituído socialmente que temos como referência e que tanto marginaliza os sujeitos que destoam dele. Por isso, valorizar, reconhecer e respeitar essas novas identidades é uma possibilidade de tornar a sociedade mais justa e igualitária para todas, todos e todes os sujeitos que a compõem.

É necessário esclarecer que concebemos a identidade na mesma

perspectiva de Silva (2000, p. 74): “a identidade é aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’”. Identidade refere-se então, ao que a pessoa é, que está relacionado a maneira de estar, se sentir e se perceber no mundo. Todavia, entendemos a identidade como uma construção, concordando com Hall (2000), essa construção como um processo histórico, social e cultural, que será desenvolvido no decorrer de nossa vida. Essa consciência, leva-nos a um outro entendimento sobre identidade: muito além do que somos, identidade também se relaciona ao que nos tornamos, como aponta Hall (2000, p. 109) ao esclarecer que as identidades têm a ver “com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos”.

Essa percepção marca a transitoriedade e instabilidade das identidades, uma vez que sempre poderemos nos tornar alguém diferente do que éramos. Nossos pensamentos, valores, conceitos e perspectivas estarão sempre em um contínuo processo de movimento. Concebemos então, que a nossa identidade refere-se ao que somos, mas somos o que nos tornamos a partir das nossas experiências históricas, sociais e culturais. Somos assim, um eterno tornar-se.

Podemos evidenciar as estreitas relações entre as transformações identitárias e os processos históricos, sociais e culturais, ao percebermos que

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 2006, p. 09).

Pensem nos movimentos sociais e suas lutas como principais responsáveis por essas mudanças. As lutas do Movimento Feminista, por exemplo, impactaram diretamente nas identidades das mulheres, fazendo com que elas próprias se percebessem como sujeitos e que a sociedade passasse a lhes enxergar e perceber de forma muito diferente.

Para Hall (2006, p. 12), a identidade nessa concepção pós-moderna, tornou-se uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos

sistemas culturais que nos rodeiam”. Eis nessa afirmação, um ponto crucial para as discussões propostas pelos Estudos Culturais, a questão da representação.

Ao pensarmos a questão das múltiplas identidades culturais dos sujeitos e dos grupos sociais, precisamos nos ater à questão de como essas identidades são representadas, pois essa representação impacta diretamente na legitimação, reconhecimento e respeito dessas identidades. Isso porque, nas palavras de Baliscai, Azevedo e Calsa (2020, p. 03), “a constituição da identidade cultural está mais relacionada aos sistemas de representação e às identificações feitas ao longo da vida do que aos fenômenos biológicos e inatos”.

Para entendermos a questão da representação, precisamos antes, entender a questão da linguagem, pois, de acordo como os apontamentos de Hall (2016, p. 18) “a linguagem é um dos ‘meios’ através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial para os processos pelos quais os significados são produzidos”. Podemos repensar aqui, a questão do discurso e como ele influencia na questão da significação dos pensamentos, dos sujeitos e dos grupos sociais.

Mas enfim, de que representação estamos falando? Muitas podem ser as respostas para esse questionamento. Nesse trabalho, concebemos a representação, em consonância com o pensamento de Hall (2016, p. 31), como “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. Representar significa então, atribuir significados, por meio de imagens, de signos e de linguagens, a tudo o que existe, seja no campo material (objetos, pessoas, grupos sociais, etc.) ou no campo imaterial (pensamentos, ideias, religião, etc.).

Assim sendo, nos ancoramos nos Estudos Culturais para repensarmos como as identidades do grupo LGBTQIA+ vem sendo representadas e de que forma essas representações têm influenciado na realidade desses sujeitos. No país que mais mata sujeitos LGBTQIA+ no mundo, repensar as questões relacionadas aos significados entendidos às identidades culturais desses sujeitos, é um exercício de responsabilidade humana.

Assim como Baliscai, Azevedo e Calsa (2020, p. 04) acreditamos que “significados não são fixos e tampouco naturais às sociedades, mas sim que são construídos e legitimados pelos regimes de representação – logo, também podem ser questionados e modificados”. Nesse sentido, questionar representações sociais

acerca do gênero e da sexualidade, pode contribuir para que alcancemos a tão almejada igualdade de gênero.

Selecionamos os Estudos Culturais para repensarmos o lugar social dos sujeitos LGBTQIA+, pelo fato de que

Quando os Estudos Culturais foram instituídos, em 1964, pelo Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Inglaterra, as discussões foram realizadas a partir do contexto social de jovens da periferia e de grupos operários, enfatizando temáticas como racismo e hegemonia cultural. Pela característica que os Estudos Culturais têm de acolher os infames, logo passaram a contemplar outros sujeitos socialmente marginalizados. Assim, outras identidades culturais - tais como as de gênero e de sexualidade - passaram a também fazer parte da gama de assuntos contemplados por esse campo de investigação. (BALISCEI; AZEVEDO; CALSA, 2020, p. 04).

Nesse sentido, os Estudos Culturais, nessa pesquisa, funcionam como aporte teórico para repensarmos as questões de gênero e sexualidade, principalmente, aquelas ligadas à representação social das identidades culturais dos sujeitos do grupo LGBTQIA+. A seguir, explicamos o itinerário percorrido para a realização da pesquisa.

### 5.3. A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A proposta inicial tencionava que pesquisa fosse realizada presencialmente em algumas das escolas e centros de Educação Infantil do município de Londrina. Escolhemos o município de Londrina pelo fato de ser uma cidade universitária, com várias Instituições de Ensino Superior, com muitas instituições de Educação Infantil, o que nos proporcionaria contato um número suficiente de participantes sem que fosse preciso nos deslocarmos para outras cidades para conseguirmos mais participantes.

Elegemos os/as professores/as da Educação Infantil como público alvo da pesquisa pelo fato primeiro da importância que essa etapa educativa ter na vida do sujeito, articulada à necessidade de abordar as questões sobre gênero e sexualidade na infância, e por um fato segundo, de essa etapa ser o grande *locus* de interesse desse pesquisador.

Todavia, alguns dos nossos planos precisaram ser reformulados por conta da Pandemia pelo COVID - 19. Tão logo iniciamos o período letivo de 2020, foi lançado o Decreto Estadual número 4.230, em 16 de março de 2020, que dentre muitas medidas para conter a proliferação do vírus, instituiu a interrupção das aulas presenciais em centros de Educação Infantil, escolas municipais e estaduais, Institutos de Educação Superior, faculdades e universidades do Estado do Paraná. Nessa mesma semana, outros Estados lançaram seus decretos e as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado.

À medida que os casos de contaminação e mortes aumentavam diariamente e não havia indícios de fabricação de uma vacina para imunização da população, o prolongamento das medidas de distanciamento social e da quarentena eram evidentes, conseqüentemente o retorno das aulas presenciais também estava sem uma previsão exata. A incerteza diante do futuro nos levou a um replanejamento de ações para a elaboração da pesquisa. Com o retorno das aulas na modalidade remota, desenvolvemos junto a professores do Programa de Pós Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina e com os membros do grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente” (UEL/CNPQ), um estudo sobre quais medidas tomarmos para o desenvolvimento da pesquisa. Após conversas e reuniões, entramos em consenso que o meio remoto seria o mais adequado para realizar a coleta dos dados.

Analisando então nossa situação frente à pandemia, elegemos o formulário online como instrumento de coleta de dados mais viável para o momento. Por isso, elaboramos um formulário em abril de 2020 por meio do aplicativo Google Forms, o debatemos junto aos membros do Grupo de Pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente”<sup>3</sup> (UEL/CNPQ), que fizeram apontamentos importantes, os quais consideramos necessários e os acatando, reformulamos então o modelo piloto até adequá-lo de maneira a atender o objetivo da pesquisa. O modelo oficial aplicado aos/às participantes da pesquisa encontra-se disposto no anexo II.

Dentre as reformulações e reorganização, decidimos que o formulário não seria limitado apenas aos/às professores/as atuantes na Educação

---

<sup>3</sup> Atualmente, o grupo é constituído por 31 membros, que se dividem em 09 pesquisadores com título de Doutorado, 08 Mestres/Mestras, 2 egressos e mais 12 estudantes, sendo 2 estudantes de Doutorado, 6 de Mestrado, 2 de Especialização e 2 estudantes de Graduação.

Infantil do município de Londrina, mas seria disponibilizado aos/às profissionais da referida etapa de todas as regiões do país, por conta da riqueza de contribuições e percepções que conseguiríamos coletar. Sendo assim, criamos o formulário online com as questões e por meio de um link gerado, disponibilizamos o formulário em grupos de whatsapp de escolas e centros de Educação Infantil. Inicialmente, elaboramos uma breve apresentação minha enquanto pesquisador e um texto explicando detalhes sobre a pesquisa para que as pessoas pudessem conhecer nossos objetivos e perceberem que se tratava de uma pesquisa séria e comprometida. Conversamos com os membros do grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente” (UEL/CNPQ), que prontamente se empenharam em nos ajudar na coleta de dados, repassando o link e o texto de apresentação nos grupos de centros e escolas de Educação Infantil nos quais atuavam. Disponibilizamos e solicitamos o compartilhamento do link também no grupo de discentes do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, grupo este que é utilizado, entre outras funções, justamente para ajudar na coleta de dados de pesquisas. O grupo possui 152 participantes entre egressos/as, mestrandos/as e doutorandos/as.

A utilização da internet nos surgiu como a possibilidade mais eficaz para o momento, pois em meio a pandemia, essa tecnologia se tornou o grande recurso para que as atividades estudantis e laborais pudessem ser realizadas.

Sobre a pesquisa realizada via internet, os estudos de Faleiros *et al.* (2016, p. 02) explicam que “com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos”. Concordamos com os autores e autoras ainda quando apontam que utilizar a internet “como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo”. (Ibidem, 2016, p. 02). Nessa perspectiva, vimos a internet como uma ferramenta que nos permitiria expandir nossa pesquisa para além de onde nossos pés pisam, pudemos sair do Estado do Paraná e coletar contribuições de pessoas de outros estados e regiões do país.

O Google Forms, aplicativo utilizado para elaboração do formulário,

é um aplicativo pertencente à Plataforma Google. Como aponta Mota (2019, p. 373), o Google, gratuitamente, “dispõe de uma variedade de serviços, desde as ferramentas direcionadas à comunicação, publicação, pesquisa, e muitas outras que facilitam o dia a dia dos seus usuários”. Dentre as ferramentas disponíveis, está o Google Drive, uma ferramenta de armazenamento e compartilhamento de documentos, imagens, músicas, filmes e etc. Para isso, ela possui ferramentas ligadas a edição, gravação, transcrição, compartilhamento e transmissão. Dentre essas ferramentas presentes no Google Drive está o aplicativo Google Docs, que permite a criação ou a edição compartilhada de documentos. Dentro do Google Docs encontramos o aplicativo Google Forms destinado à criação ou edição de formulários.

Sobre o Google Forms, Mota (2019, p. 373) nos explica que ele é

[...] um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do Google, podendo ser acessado de qualquer lugar e não ocupam espaço no computador.

Observadas essas possibilidades, utilizamos essa ferramenta para nos auxiliar na coleta de dados. A grande vantagem percebida que nos fez escolher esse instrumento é “a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar”. (Ibidem, 2019, p. 373).

O formulário, como nos aponta Marconi e Lakatos (2003, p. 212), geralmente, “é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”. Todavia, o formulário online vai se assemelhar muito a outro instrumento de coleta de dados: o questionário. Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005, p. 05), o formulário

[...] visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Dada característica do questionário, nosso formulário online muito se assemelha a ele. Tivemos o mesmo propósito e elaboramos nosso instrumento com a mesma organização estrutural, aplicando uma série de questões sobre o nosso objeto de estudo a um grupo de professores e professoras de forma remota, sem que nos encontrássemos presencialmente.

Para as autoras Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) existem algumas vantagens sobre a adoção do questionário como instrumento coletor de dados. Essas vantagens puderam ser percebidas também no formulário online que aplicamos:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
  - b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
  - c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
  - d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
  - e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
  - f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
  - g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
  - h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
  - i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
  - j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
  - l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.
- (Ibidem, 2003, p. 201-202).

Todavia, como em muitas pesquisas, além das vantagens, tivemos também algumas desvantagens com a adoção desse instrumento. Corroborando ainda com os pensamentos de Marconi e Lakatos (2003) evidenciamos a percentagem pequena de devolutiva dos formulários. Nesse caso, precisava diariamente enviar o link do formulário e acompanhar o drive para controlar o número de participantes, um grande número de perguntas com respostas diretas (“sim” ou “não”) sem maiores explicações, a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, pode ocasionar uma uniformidade aparente, a extensão do formulário pode talvez desestimular participantes, devido a impossibilidade de ajudar o/a informante em questões mal compreendidas, muitos/muitas podem ter desistido de responder.

Um outro aspecto importante no formulário está ligado às questões,

isso porque elas podem ser classificadas quanto à liberdade da resposta. Elas podem ser classificadas como “abertas” ou “fechadas”. Sobre esses dois tipos de questões, compreendemos que “as de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão.” Enquanto que “as questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião.” (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2005, p. 04).

Junto ao formulário, foi enviado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que reiterava o caráter voluntário da participação dos sujeitos. O termo também frisava que, por questões éticas, não era necessária a identificação do/da participante e sua participação não era obrigatória, podendo encerrar-se em qualquer momento, sem que isso ocasionasse ônus ou prejuízo ao sujeito. Como forma de autorização dos sujeitos para utilização de suas respostas na pesquisa, havia uma pergunta inicial registrada como obrigatória, na qual o sujeito assinalava que aceitava participar voluntariamente da pesquisa.

Faz-se necessário ressaltar que a referida pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob a égide do protocolo nº 2.874.853. Para garantir o anonimato dos participantes na referida pesquisa, utilizaremos a letra P, significando “Professor/Professora” acompanhada de um número ordinário, para assim, conseguir identificar as falas de cada participante.

A primeira parte do formulário é um levantamento sobre os dados sócio demográficos dos participantes. Essa etapa foi composta por 07 questões das quais a 3ª a 4ª questões, são classificadas como abertas, pois interrogam respectivamente sobre a cidade e estado de onde os/as participantes respondem e a formação acadêmica destes/destas. As outras 05 perguntas são fechadas e interrogam orientação sexual (1ª), identidade de gênero (2ª), tempo de atuação como docente na Educação Infantil (5ª), idade dos alunos com os quais atua (6ª) e o caráter da instituição em que atua (7ª).

Na segunda parte, fazemos um levantamento sobre percepções e práticas docentes sobre as questões relacionadas a gênero, sexualidade, formação docente e trabalho pedagógico no espaço formativo da Educação Infantil. Esse segundo momento é composto por 1 questão fechada que tenciona descobrir se durante a formação acadêmica, o sujeito entrevistado teve alguma disciplina sobre a temática de gênero e sexualidade (1ª) e 7 perguntas abertas, que interrogam se o/a

entrevistado acha importante que ocorram discussões sobre essas temáticas nos cursos de formação docente (2ª), se o/a participante considera ter adquirido bagagem teórica metodológica para trabalhar essas temáticas com as crianças (3ª), qual o conceito de gênero para o/a respondente (4ª), e o de sexualidade (5ª), se o/a docente julga ser importante trabalhar essas questões na Educação Infantil (6ª), se no local onde trabalha, são ofertados curso de Formação Continuada que abarquem as questões sobre gênero e sexualidade (7ª) e por último, se o/a professor/professora trabalha essas temáticas em sala de aula, se sim, por meio de quais práticas e caso não, por quais motivos (8ª).

O formulário oficial foi disponibilizado e liberado para respostas a partir de 29 de abril de 2020 e foi fechado no dia 23 de maio de 2020. Foram 24 dias disponíveis para respostas e nas duas primeiras semanas, computamos um total de apenas 27 respostas. Consideramos uma quantidade baixa, foi quando optamos como já anunciado anteriormente, em disponibilizar o link para respostas também nos grupos do Facebook. Realizamos uma pesquisa na referida rede social, localizamos grupos destinados somente a professores atuantes na Educação Infantil, cuja linha do tempo demonstrava que o grupo estava em atividade. Ao todo, 06 grupos foram selecionados e disponibilizamos o link por meio de uma publicação na linha do tempo desses grupos. Os grupos selecionados foram “Professores de Educação Infantil” (cerca de 4.000 membros), “Educação Infantil” (cerca de 2.000 membros), “Educação Infantil e Ensino Fundamental” (cerca de 4.000 membros), “Atividades para Educação Infantil” (cerca de 3.000), “Tudo sobre Educação Infantil” (cerca de 2.000 membros). Realizamos um levantamento nas publicações desses grupos e notamos que algumas pessoas eram bem ativas em termos de participação, sendo assim, encaminhamos um formulário e o texto de apresentação diretamente para elas via caixa de mensagens do Facebook.

Na data de fechamento do questionário, computadorizamos um total de 74 respostas, um número significativamente bom, que nos daria muitas contribuições importantes e uma visão um pouco mais ampla. Olhando para a quantidade de membros dos grupos de whatsapp e Facebook, essa quantidade é pequena, mas ausência de colaboração é algo comum, principalmente por meio remoto. Passaremos agora à caracterização sócio - demográfica dos participantes, seguindo a ordem das perguntas do questionário.

No que diz respeito à orientação sexual dos/das participantes da

pesquisa, 91,8% se identificaram como “heterossexuais”, 4,2% se identificaram como “bissexuais”, 2,7% como “homossexual” e 1,3% como “outro”. Quanto à identidade de gênero, 93,2% se identificaram como pertencentes ao gênero feminino e 6,8% se identificaram como sendo do gênero masculino. Nessa parte, gostaríamos de destacar que ao buscarmos informações desse caráter, em momento algum temos a intenção de limitar pessoas a rótulos. Não gostaríamos de forma alguma de colocar pessoas em “caixinhas”. Vimos nessas perguntas a oportunidade de deixarem as pessoas livres para expressarem como se sentem e se percebem no mundo, sem nenhum julgamento de qualquer ordem.

Os dados, principalmente os relacionados ao gênero, nos confirmam uma situação refletida por outros autores: a questão da feminização do magistério. Os estudos de Santos (2009) nos revelam que essa feminização, mais que um mero acaso, trata-se de mais uma consequência das relações de poder que atravessam o gênero. Para a autora, a feminização do magistério foi apenas mais uma estratégia de dominação dos homens sobre as mulheres. A história nos mostra que eles criaram e controlaram o currículo de profissionalização destas e dominaram também as escolas onde lecionavam, de modo que as mantinham sobre seu domínio, controlando o que aprendiam e o que ensinavam.

Esse controle sobre o saber é o que nos preocupa, pois embora pareça que tenhamos superado essa condição, ainda não superamos. Apropriadamente, Santos (2009, p. 78) infere que “manter o dominado longe do conhecimento foi e continua sendo no mundo contemporâneo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção dos mecanismos de dominação”. Isso é importante para refletirmos, que embora percebamos alguns avanços na condição de opressão às mulheres, sua atuação profissional ainda está vinculada a atividades de cuidado, proteção, e limpeza. Não podemos acreditar que as diferenças entre homens e mulheres foram superadas, o que ocorre é que as mulheres estão ganhando espaço no mercado de trabalho, todavia, em espaços premeditados, pensemos, como nos mostram os dados acima apresentados, no caso do magistério. Há de se mencionar também que os espaços, onde as mulheres atuam profissionalmente, são os mais desvalorizados socialmente. Tudo para que a hegemonia masculina não perca seu monopólio de poder.

Adiante nas questões sobre a caracterização dos/das participantes, a terceira pergunta nos revela as cidades e os estados de onde eles/elas

participaram. A tabela 1 apresenta a Unidade Federativa, a porcentagem de participantes por Unidade Federativa, os nomes das cidades e a porcentagem de participantes por cidade em relação a porcentagem total de participantes.

**Tabela 1-** Cidade e Estado de onde os participantes respondem.

<b>Unidade Federativa</b>	<b>Porcentagem de participantes por Unidade Federativa</b>	<b>Nome da cidade e porcentagem de participantes por cidade em relação ao total de participantes</b>	
<b>Paraná</b>	51,7%	Londrina (18,9%) Curitiba (4,0%) Ibaiti (4,0%) Apucarana (4,0%) Ponta Grossa (4,0%) Cambé (2,7%) Siqueira Campos- (1,3%) Santa Helena (1,3%)	Jaboti (1,3%) Rolândia (1,3%) Miraselva- (1,3%) Uraí (1,3%) Pinhalão (1,3%) Cascavel (1,3%) Cianorte (1,3%) Ibiporã (1,3%)
<b>São Paulo</b>	24,7%	Ourinhos (6,7%) São Paulo (5,4%) Sorocaba (1,3%) Campinas (1,3%) Guarulhos (1,3%) Bastos (1,3%)	São Bernardo de Campo (1,3%) Ribeirão Pires (1,3%) Francisco Morato (1,3%) Diadema (1,3%) Várzea Paulista (1,3%)
<b>Rio Grande do Sul</b>	6,6%	Santa Maria (2,7%) Três de Maio (1,3%)	Porto Alegre (1,3%) Marau (1,3%)
<b>Minas Gerais</b>	5,3%	Belo Horizonte (2,7%) Itabira (1,3%)	Perdizes (1,3%)
<b>Rio de Janeiro</b>	3,9%	São Gonçalo (1,3%) Japeri (1,3%)	Rio de Janeiro (1,3%)
<b>Amazonas</b>	2,6%	Parintins (1,3%)	Manaus (1,3%)
<b>Rondônia</b>	1,3%	Ji-Paraná (1,3%)	
<b>Bahia</b>	1,3%	Salvador (1,3%)	
<b>Santa Catarina</b>	1,3%	Urussanga (1,3%)	
<b>Ceará</b>	1,3%	Morada Nova (1,3%)	

**Fonte:** O próprio autor

Como explícito na tabela 1, tivemos contribuições de docentes de todas as regiões do país. Dentre as 10 unidades federativas que apareceram, destacamos o Estado do Paraná com maior porcentagem 51,7% de participações. E

mencionamos ainda a cidade de Londrina, que entre as 43 cidades mencionadas, foi a que teve mais participantes, computando 18,9% em relação ao total dos 74 participantes.

Na sequência, a 4ª pergunta dessa etapa visava levantar dados sobre formação acadêmica dos/das participantes. Ao todo, 22 cursos foram mencionados. Em relação ao total de participantes, 72,9% destes são formados em Pedagogia. Os demais dividem-se em cursos de Formação de Docentes, outros cursos de graduação em modalidade de licenciatura como Letras, História, Geografia e Biologia e em cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*. 9,4% dos participantes possuem título de Mestre/Mestra em Educação e 2,7% possuem grau de Doutoras em Educação.

Ainda nesta pergunta, 51 Instituições de Ensino Superior (IES) foram mencionadas. Damos destaque à UEL, responsável pela formação da maioria dos/das participantes, formando 25,6% destes/destas. O fato dessa grande maioria de participantes pode estar relacionado ao fato de professores, colegas de curso e de grupo de pesquisa da instituição terem se mobilizado e disponibilizado o link para outros/outros colegas de profissão.

Seguindo a ordem do questionário, a 5ª pergunta interroga sobre o tempo de atuação do/da docente na Educação Infantil. A tabela abaixo trata sobre.

**Tabela 2-** Tempo de atuação como docente na Educação Infantil

<b>Tempo</b>	<b>Porcentagem de participantes</b>
<b>Menos de 05 anos</b>	32,4%
<b>De 05 à 10 anos</b>	28,3%
<b>De 10 à 15 anos</b>	16,3%
<b>De 15 à 20 anos</b>	13,6%
<b>Mais de 20 anos</b>	9,4%

**Fonte:** O próprio autor.

No que tange o período de formação dos entrevistados, os dados expressam que esse período varia de 1987 até 2020. Isso nos mostra que a grande maioria dos/das docentes participantes estão atuando na Educação Infantil a menos de 05 anos. Em contrapartida, existe uma quantidade significativa que já está a mais de 20 anos atuando na etapa. Esses dados são fatores importantes que enriquecem ainda mais a pesquisa por apresentarem diferentes panoramas de tempo, o que nos

permite perceber práticas e pensamentos elaborados em diferentes épocas.

Adiante no formulário, interrogou-se a idade das crianças com as quais os/as professores atuavam. Vejamos a tabela 3.

**Tabela 3:** Faixa etária das crianças com as quais atuam.

<b>Idade</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
<b>Até 01 ano de idade</b>	2,7%
<b>Entre 01 e 02 anos de idade</b>	9,5%
<b>Entre 02 e 03 anos de idade</b>	12,3%
<b>Entre 03 e 04 anos de idade</b>	14,8%
<b>Entre 04 e 05 anos de idade</b>	40,5%
<b>05 anos completos</b>	20,2%

**Fonte:** O próprio autor.

A maioria, na época da coleta de dados, estava atuando com crianças em faixa etária de 4 a 5 anos. Essas turmas estão, de acordo com a Lei 9394/96, em idade pré- escolar, se preparando para deixar as instituições de Educação Infantil e ingressarem no Ensino Fundamental- Séries Iniciais.

A última interrogativa da parte de caracterização sócio demográfica dos/das participantes, questionava - os/as se as instituições nas quais atuavam eram públicas ou privadas. Os dados indicam que 79,7% atuam em rede pública, enquanto que os demais, ou seja, 20,3% atuam na rede privada.

Como já explicitado, a análise de dados tem como parâmetro os pressupostos da Teoria Feminista e dos Estudos Culturais. Para tanto, além da aplicação do formulário, realizamos também uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44) se caracteriza por ser “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica foi a principal responsável pela fundamentação teórica deste trabalho, ela possibilitou o contato entre o pesquisador e o aporte teórico produzido sobre o objeto estudado.

Assim, as discussões propostas para as questões da segunda parte do questionário, por meio de uma abordagem crítico dialética, foram mediadas tendo como base uma articulação entre os pressupostos teóricos e premissas da Teoria Feminista e dos Estudos Culturais.

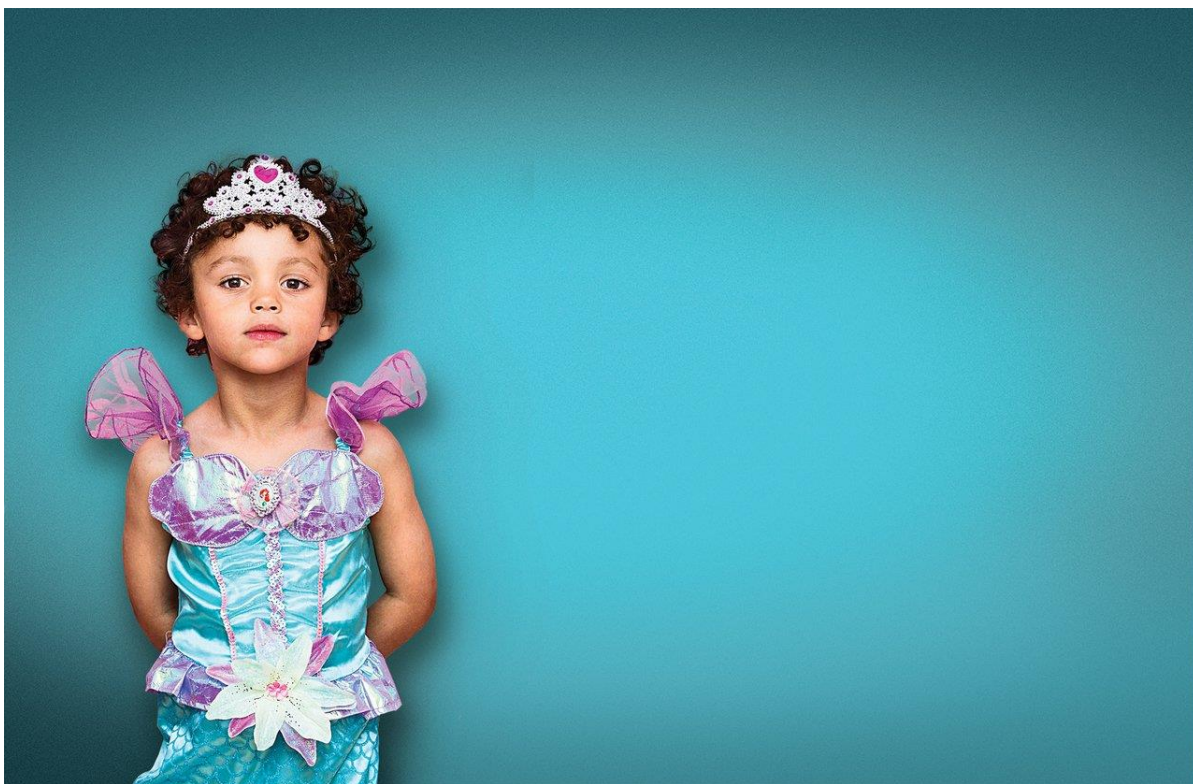
Dentro das possibilidades ofertadas pela abordagem crítico dialética, a análise de dados da segunda parte do formulário se organizou da seguinte

maneira: as perguntas foram selecionadas de acordo com o tema e os dados narrados pelos participantes foram correlacionados com os pressupostos das já citadas perspectivas teóricas.

Isso posto, propomos uma organização para análise de dados que se desenvolveu em quatro tópicos: O primeiro tópico discutiu as concepções de gênero e sexualidade apresentadas pelos/pelas participantes. O segundo tratou sobre gênero, sexualidade e formação docente. O terceiro versou sobre as percepções docentes sobre a relevância das discussões de gênero e sexualidade na Educação Infantil. E o último abordou a questão das práticas docentes para abordagem das temáticas de gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil. Alguns tópicos abrangeram mais de uma questão por conta de aproximações de temática.

Essa organização foi pensada a partir de uma linearidade. Iniciamos pela conceituação para entendermos os conhecimentos dos/das respondentes sobre as temáticas. Posteriormente, discutimos a questão da formação docente para entendermos se o processo de formação lhes proporcionou contato com discussões sobre gênero e sexualidade. Em seguida, refletimos sobre como a ausência ou presença do contato com essas discussões culminaram numa percepção de relevância ou não de se trabalhar o tema na Educação Infantil. Finalizamos com as discussões sobre as práticas docentes.

## SEÇÃO VI



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>

**ROMEO CLARKE<sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> O pequeno Romeo Clarke, da foto acima, tem 5 anos e adora usar seus mais de 100 vestidos para as atividades do dia a dia. "Eles são fofos, bonitos e têm muito brilho", explicou ao tabloide britânico Daily Mirror. Clarke virou notícia em maio do ano passado. O projeto de contrarturno que ele frequentava na cidade de Rugby, no Reino Unido, considerou as roupas impróprias. O menino ficou afastado até que decidiu - palavras da instituição - "se vestir de acordo com seu gênero".

## **6- QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A imagem selecionada para abertura dessa seção representa um ponto muito delicado na sociedade: a questão da criança e do gênero. A sociedade nega que a criança tenha gênero e sexualidade (FOUCAULT, 1988), mas a todo custo tenta moldar as crianças a partir das normas de gênero e de sexualidade. A situação vivenciada pelo pequeno Romeo evidencia a realidade de muitos seres humanos marcados pelos preconceitos e violência por serem absolutamente quem são. O poema de Bráulio Bessa representa nossa indignação frente a essas desigualdades e nosso apoio para uma luta por respeito e igualdade.

Esta seção é destinada a análise de dados. Como explicado na seção anterior, organizamos esse momento em tópicos de discussão de acordo com uma sequência que nos permitiu obter entendimento acerca das percepções e práticas apresentadas pelos/pelas participantes.

No primeiro tópico discutimos as concepções dos professores e professoras sobre gênero e sexualidade, para entendermos em quais conceitos eles e elas estão pautados. As perguntas abordadas nessa parte são as perguntas 4 e 5 do formulário, que respectivamente tencionam saber o que os/as participantes entendem por gênero e o que entendem por sexualidade.

No tópico seguinte, discutimos os possíveis fatores que influenciaram nas elaborações conceituais desses/dessas professores e professoras. Tratamos, pois, sobre gênero e sexualidade no processo de formação docente, a fim de descobrir se estas temáticas fizeram parte da formação dos/das participantes de modo que pudessem influenciar nos conceitos por eles/elas elaborados. Discutimos nesse segundo tópico os dados levantados nas perguntas 1, 3 e 7, que respectivamente interrogam se durante a formação acadêmica dos sujeitos eles tiveram contato com as discussões de gênero e sexualidade, se essa formação acadêmica garantiu base teórica metodológica para abordar essas questões na Educação Infantil e se nas instituições onde atuam, são ofertados cursos de professores e professoras sobre como abordar esses temas em sala de

aula.

Compreendidos esses aspectos, passaremos para o terceiro tópico, em que discutimos se a partir dos conhecimentos adquiridos nos processos formativos, os/as professores/professoras conseguiram perceber relevância sobre trabalhar as temáticas. Debateremos as questões 2 e 6, que questionam respectivamente se o/a participante considera importante que essas temáticas sejam debatidas nos cursos de formação de docentes e se considera importante que elas sejam também debatidas no espaço da Educação Infantil.

Por fim, no quarto e último tópico, discutimos a questão 8 do formulário, que versa sobre as práticas dos professores e professoras para abordagem das temáticas de gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil. Ademais, passemos à análise dos dados.

#### 6.1- COMPREENSÕES CONCEITUAIS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Os conceitos estão intimamente ligados ao grande arcabouço de conhecimento que os sujeitos adquiriram durante a vida. Lomônaco *et al.* (2001, p. 162) afirmam que

[...] o conhecimento que as pessoas têm do mundo, quer aquele adquirido através da educação formal (e que, frequentemente, implica na aprendizagem de teorias científicas), quer aquele adquirido de maneira informal e acidental (e que, frequentemente difere, em maior ou menor grau, do conhecimento científico) é considerado como a teoria do sujeito a respeito de aspectos do seu mundo.

O que os autores e autoras querem dizer é que o conhecimento do sujeito é que lhe permitirá compreender os aspectos do seu mundo, ou seja, o mundo e a realidade do sujeito serão por ele reconhecidos, percebidos e significados, por meio dos conhecimentos por ele adquirido no decurso de sua existência.

Nesse processo, os conceitos são responsáveis por constituírem o conhecimento. Para entendermos isso, precisamos compreender que os conceitos “constituem um determinado tipo de agrupamento cognitivo – uma representação mental [...]”. (LOMÔNACO *ET AL.* 2001, p. 161). Essa representação mental se dá

pela capacidade que os sujeitos têm de perceber atributos comuns em membros de uma determinada categoria. Como exemplo, pensemos na categoria cidade, que tem como atributos comuns o agrupamento de residências, de lojas de comércio, farmácias, mercados, instituições religiosas, educativas e financeiras.

A partir desses atributos, temos a capacidade de categorizar um local com essas características como sendo uma “cidade”. Lomônaco *et al.* (2001, p.161-162) explicam que os conceitos são a “representação mental que sumariza os aspectos partilhados por todos os subconjuntos de uma classe da abstração desses atributos comuns, os organismos vêm a formar”. Em outras palavras, os conceitos são categorizações abstratas que os sujeitos desenvolvem acerca de objetos, pessoas, eventos, fenômenos e etc.

É importante, no entanto, entendermos que os conceitos são “parte de uma rede de relações da qual deriva seu significado”. (Ibidem, 2001, p. 162). Isso posto, não podemos acreditar que os conceitos são isolados, muito pelo contrário, eles se articulam a outros conceitos e a processos de relações que constituem uma rede ampla de significados atribuídos a partir desses conceitos. Essa rede chamamos de conhecimento.

Nesse sentido, ao questionarmos os conceitos de Gênero e Sexualidade aos/às participantes da pesquisa, estamos buscando compreender e refletir sobre os conhecimentos que estes e estas possuem sobre as temáticas. Analisando algumas respostas, podemos perceber que alguns/algumas professores e professoras possuem um certo entendimento em relação ao conceito científico de gênero, vejamos o que escrevem:

*Entendo que gênero é a forma como o sujeito se identifica, se reconhecendo e buscando assumir essa identidade, para ocupação de espaços e atuação direta na sociedade. (P02).*

*O gênero é a construção social do ser, como ele se vê na sociedade, independente do seu biológico (dos seu órgão sexual que definiu seu sexo ao nascer). (P03).*

*Construção social do "sexo" independente das características biológicas do corpo mas ligadas ao como se sentir. (P07).*

*Gênero é a maneira como a pessoa se vê, independente do seu sexo biológico! (P09).*

*Gênero, falando voltado a pessoas é como ela se identifica: homem, mulher, trans etc. (P27).*

*Diz respeito à identidade de uma pessoa e suas relações. (P29).*

*Gênero é como você se identifica (P51).*

Partindo do entendimento de gênero como uma construção histórica, social, constitutiva da identidade dos sujeitos, por meio da qual eles se identificaram como sendo pertencentes ao gênero masculino, feminino ou não binários (LOURO, 1997; MEYER, 2013; SCOTT, 1995), podemos perceber nas falas apresentadas que as professoras e o professor possuem um conceito sobre gênero que condiz com os estudos científicos.

À título de conhecimento, o termo não binário, segundo Reis e Pinho (2016, p. 14), é utilizado para se referir àqueles “indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações”.

Ressaltando a questão da identificação, podemos observar que gênero está intrinsecamente ligado a como o sujeito se percebe e se identifica. Nos estudos de Hall (2000, p. 106), podemos compreender essa identificação “como uma construção, como um processo nunca completado, como algo sempre ‘em processo’”. A identidade é aquilo que se é, e sendo um processo nunca acabado. Obviamente, que essa constituição está relacionada a fatores sociais, históricos e culturais, uma vez que nos tornamos quem somos a partir das interações que fazemos com outros sujeitos e das apropriações que realizamos dos elementos culturais produzidos ao longo dos tempos.

Apropriadamente, Louro (2000, p. 09) explica que “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Isso significa que ao afirmar sua identidade, o sujeito está confirmando pertencer a um determinado grupo social. Mais que isso, está reafirmando que é alguém e que está presente na sociedade.

Assim, reiteramos que tanto o gênero quanto a identidade são processos nunca finalizados ou concluídos, mas sempre em transformação. O fator da historicidade e cultura como influentes no gênero é compreendido por algumas/alguns educadores, como podemos observar nas explicações abaixo:

*Gênero diz respeito as construções sociais atribuídas ao sexo (feminino/masculino). (P16).*

*É o que construímos no decorrer de nossas Vidas. (P20).*

*Uma construção histórica/ cultural e social. (P33).*

*Entendo como uma construção social. (P.40).*

Sobre isso, Louro (2000, p. 08) explica que é “no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc)”. É importante que os professores e professoras saibam disso, pois “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais”. (Ibidem, 2000, p. 09).

Um outro ponto percebido nas falas dos/das participantes, e que necessita ser discutido, refere-se às correlações feitas entre o gênero e a biologia. Vejamos as sentenças a seguir:

*Gênero, sendo biológico, é o sexo no qual a criança nasceu [...] (P05).*

*É a definição da condição humana relacionado ao órgão genital, caracterizando-se por feminino, masculino. (P11).*

*Gênero biológico é como vim ao mundo [...] (P35).*

*Eu penso que gênero significa a característica biológica macho ou fêmea. (P38).*

*É como a pessoa biologicamente é formada. (P47).*

*Gênero pra mim é como a pessoa nasce. Homem e mulher (P57).*

*O sexo que nasceu macho ou fêmea (P58).*

*É uma característica biológica. (P71).*

Essas assertivas evidenciam a questão da biologização do gênero, que consiste basicamente em desconsiderar as influências históricas e culturais e acreditar que o gênero está ligado apenas a atributos biológicos. Quando apontamos o gênero como uma construção social, histórica e cultural, não estamos negando a biologia dos corpos sexuados, apenas enfatizando que o meio social e cultural influenciam na construção das identidades de gênero. (LOURO, 1997).

O que queremos reiterar, é que o órgão sexual com o qual o sujeito nasce pode influenciar na constituição da sua identidade de gênero, mas não é o principal fator ou o fator determinante dessa constituição, “já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. (Ibidem, 1997, p. 22). Não podemos considerar a biologia como determinante da identidade de gênero para não acharmos que é um processo natural, pois

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. 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, 2000, p. 09)

Inclusive, a própria natureza e biologia são também influenciadas pela cultura. Essa visão biologizante, nos induz a uma lógica dicotomizante do gênero, como se as identidades possíveis pudessem apenas se manifestar em dois pólos: masculino e feminino. Sobre isso, ainda com as contribuições de Louro (1997, p. 33), podemos saber que “os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos [...]”. Sendo assim, podemos perceber que, pensando nos sujeitos não binários, cuja identidade nunca será totalmente masculina, nem feminina, mas um misto de ambas sem que uma sobressaia a outra.

Essa lógica de pensar o gênero por um viés dicotômico de masculino ou feminino é uma lógica que precisa ser repensada, pois “isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas”. (Ibidem, 1997, p. 34). Nossa intenção é justamente oposta a isso, queremos que todos os sujeitos tenham suas identidades reconhecidas e respeitadas.

No que diz respeito aos conceitos de sexualidade, podemos observar que alguns/algumas professores e professoras compreendem, tal como apontam os conhecimentos jazidos na seção 3, a sexualidade como sendo também um elemento constitutivo da identidade do sujeito, por meio do qual ele/ela experencia o sexo e seus prazeres, desvelando seus interesses, desejos e atrações nas relações com outros/outras. (LOURO, 1997, 2000; WEEKS, 2000; FOUCAULT, 1988). As assertivas abaixo revelam algumas das compreensões docentes acerca da sexualidade.

*É um conceito que está baseado na atração sexual e na afetividade compartilhada entre as pessoas, também está relacionada à vida, sensações, sentimentos e emoções relacionados ao prazer. (P27).*

*Sexualidade e tudo que envolve ao comportamento, necessidades, contato, prazeres e atrações sexuais em relação ao outro indivíduo. (P36).*

*Sexualidade está relacionada à vida, sensações, sentimentos e emoções relacionados ao prazer. (P43).*

*Está ligado aos interesses de relações sexuais do indivíduo. (P49).*

*Está ligada a personalidade de cada um e não tem somente ligação com o sexo, mas com a forma que nos relacionamos. (P65).*

Tendo como parâmetro as falas acima dos professores e professoras, destacamos a questão das relações que nos fazem compreender que a “sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política”. (LOURO, 2000, p. 09). Isso porque, para constituirmos e expressarmos nossas identidades sexuais, dependemos de outros sujeitos.

Evidenciamos o caráter social e político das sexualidades quando pensamos na importância das relações, quando pensamos em termos de legitimação de identidades sexuais. Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 22) nos explicam que “nas interações sociais, algumas pessoas desvalorizam participantes de determinados grupos sociais, desconsiderando que eles sejam seres humanos respeitáveis, merecedores de atenção e consideração”. Um dos motivos que geram essas exclusões pode ser a sexualidade.

Sabemos que a sociedade estabeleceu ao longo do tempo algumas noções de certo e errado e superior e inferior em relação aos gêneros e às sexualidades. Essas noções, na visão de Borges *et al.* (2013, p. 67) “são atributos estabelecidos pelos valores culturalmente construídos; valores estes que seguem uma orientação. No mais das vezes, tal orientação fala de um lugar de poder, um lugar que é social, político, filosófico e religioso”.

As autoras ainda complementam essa ideia, apontando que esse processo “construiu aquilo que se convencionou chamar de heteronormatividade, ou seja, torna os valores associados à heterossexualidade como os pressupostos que regem a sociedade e devem ser compulsórios aos indivíduos”. (BORGES *ET AL.* 2013, p. 67). Nesse sentido, percebemos que a heterossexualidade é tida como certa, natural e correta, enquanto que as outras orientações são deslegitimadas.

As falas apresentadas anteriormente corroboram com ideia de que

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve, gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa e pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de

que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. (ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004, p. 29).

Essa perspectiva ressalta a compreensão da sexualidade como parte dos sujeitos, que os acompanharão durante toda a vida. Assim como o gênero, a sexualidade é também um constructo social, cultural e histórico, que está para além do biológico do sujeito. A genitália é um fator a ser considerado, mas nunca será o fator determinante da sexualidade. Fatores como relações, a intensificação dos corpos e dos prazeres, os interesses, as atrações são os principais elementos constituintes da sexualidade humana.

É importante termos claro isso em mente, pois assim como no caso do gênero, muitos/muitas professores/professoras ainda reduzem a sexualidade a questões biológicas, como se fosse algo natural. Vejamos os exemplos disso.

*Entendo que sexualidade se remete ao órgão genital dos sujeitos. (P30).*

*Sexualidade é tudo que envolve questões relacionadas à aparelho sexual. (P55).*

*O que diferencia os seres humanos entre si. Homem/Mulher (P64).*

*As características determinadas pelo sexo do indivíduo (P67).*

*A determinação do sexo do indivíduo. (P73).*

*Se o indivíduo é menino ou menina. (P74).*

Já é de nosso conhecimento que nem gênero e nem a sexualidade são processos naturais, dados aos seres humanos como algo pronto e acabado. São construções, dependem de relações, de pessoas, de culturas. São atravessados por relações de poder. Marcados como históricos porque enquanto o sujeito viver, seu gênero e sua sexualidade serão desenvolvidos e transformados a partir das interações e vivências do sujeito.

Uma consequência dessa ideia de sexualidade como algo “natural”, acarreta a equivocada concepção de que ela é uma “opção” ou “escolha”, como nos mostram as falas abaixo:

*Como o indivíduo **escolhe** se relacionar sexualmente em relação*

*aos seus pares, se com homens ou mulheres independente do gênero que nasceu. (grifo nosso- P08).*

*As **opções** que um ser humano tem de se relacionar com outro ser humano. (grifo nosso- P13).*

*.É a **escolha** do gênero pelo qual a pessoa demonstra atração sexual. (grifo nosso- P22).*

*É a **opção** relacionada ao desejo e prazer sexual e afetivo. (grifo nosso- P31).*

*Orientação sexual, **escolhida** pelo indivíduo. (grifo nosso- P39).*

*Demonstração da sua **opção** de gênero. (grifo nosso- P46).*

*Define **opções** de atração sexual. (grifo nosso- P56).*

***Escolha** sexual de cada pessoa. ( grifo nosso- P66).*

***Opção** sexual. (grifo nosso- P17; P68; P72).*

A questão da terminologia “opção/escolha sexual” implica numa compreensão da sexualidade “entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá.” (BRASIL, 2009c, p. 124). Como vimos anteriormente, não existe uma escolha natural, sexualidade é um processo que a todo tempo está sofrendo influencia do contexto social, cultural e histórico do sujeito. Assim, é um equívoco pensar que se trata de uma opção sexual, pois não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida. (BRASIL, 2011).

Corroborando com essa linha de pensamento, Forcano (1996, p. 17) esclarece que “mais do que um instinto imposto organicamente, é um comportamento aprendido por uma necessidade cerebral posta em jogo por diversos fatores”. Nesse sentido, embora seja “registrado” como normal e culturalmente aceito, o termo “opção” não contempla a totalidade do que são identidades sexuais.

O termo mais adequado é “orientação sexual” que “significa para onde o desejo de uma pessoa é direcionado, ou seja, com quem ela ou ele tem prazer: por uma pessoa do mesmo sexo, por uma do sexo diferente do seu ou se pelos dois sexos”. (BRASIL, 2011, p. 12). No entanto, há de se destacar que os estudos acerca das orientações sexuais nos trouxeram à tona a existência de outras novas orientações além das três anteriormente expostas. Hoje sabemos, por exemplo, que as pessoas também podem simplesmente não se sentirem atraídas por ninguém, ou sentir-se atraída pela essência e energia das pessoas, independente de seu sexo.

A questão da terminologia é muito importante quando pensamos no preconceito e discriminação que muitas pessoas sofrem por conta da sexualidade. Usar o termo “opção/escolha sexual” denota que a pessoa, por livre e espontânea

vontade, escolhe por quem vai se sentir atraída, e pode colaborar para que o imaginário social se estabeleça a partir desse pensamento. Por isso, é importante entendermos que sexualidade não é uma escolha, é uma orientação, algo que nos direciona, que direciona nossa atração, que instiga nossos prazeres e interesses, sem que possamos simplesmente dominá-la ou interrompê-la.

Diante das percepções apresentadas pelos/pelas professoras/professores sobre os conceitos de gênero e sexualidade, ficamos satisfeitos em perceber que eles/elas estão tendo uma maior compreensão acerca desses elementos, entendendo-os como importantes elementos para a constituição da identidade do sujeito, bem como para sua participação na sociedade. Entendemos as determinações puramente biológicas ou naturais que foram apresentadas por alguns/algumas participantes como ressonâncias de um passado no qual não se discutia nem gênero e nem sexualidade. Entendemos como essas categorias foram culturalmente veladas, de forma que até hoje, falar delas é um grande tabu. Esperamos que essa pesquisa seja lida e contribua para que essas visões sejam transformadas e gênero e sexualidade sejam entendidos como partes importantes da constituição humana dos sujeitos.

Na sequência, discutimos as percepções docentes sobre gênero e sexualidade no processo de formação docente.

## 6.2- GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Entre ausências e presenças, na seção 4, pudemos acompanhar como gênero e sexualidade foram abordados nos documentos norteadores das políticas para formação docente ao longo dos tempos. Neste momento, dialogamos com os/as participantes da pesquisa no intuito de descobrir durante a formação acadêmica, eles/elas tiveram alguma disciplina sobre a temática. Investigamos também, se na concepção dos/das participantes, essa formação acadêmica lhes proporcionou bases teóricas metodológicas para trabalhar conteúdos relacionados a gênero e sexualidade na Educação Infantil. E por fim, buscaremos saber se nos locais onde trabalham os/as professores/professoras, são oferecidos cursos de formação que abordem as temáticas de gênero e sexualidade.

Apropriadamente, Freire (2002, p. 59) afirma que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero

permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva”. Esta assertiva revela a importância da formação para o trabalho do/da professor/professora. A formação ajudará o/a docente a superar seus conhecimentos fundamentados no senso comum e transformá-los em conhecimentos científicos.

Pensando nas questões de gênero e sexualidade, refletindo sobre a afirmação “não posso ensinar o que não sei”, podemos concluir que para que os/as professores abordem essas questões em sala de aula, é preciso que eles tenham tido contato com essas discussões em seus processos de formação acadêmica.

Sobre isso, os dados obtidos na pesquisa revelam que apenas 32,4% dos/das participantes tiveram contato com discussões sobre as referidas temáticas durante a formação inicial. Os demais 67,6% afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina ou discussão sobre as temáticas, no que tange a formação inicial, continuada e em serviço.

A ausência dessas discussões nos cursos de formação docente reflete um processo mais amplo, que é a tentativa social e cultural de proibir a todo custo que essas discussões aconteçam não só no campo educativo, mas na sociedade como um todo, para que não se mude a estrutura social hegemônica construída em torno do homem, branco, heterossexual, cristão, de classe média urbana. (LOURO, 1997).

Silva, Araújo e Jesus (2021, p. 118) asseveram que

A abordagem desses temas surge como uma possibilidade de conscientizar as e os educandos sobre a importância do respeito à diversidade, bem como também sobre a necessidade de desconstruir padrões socialmente estabelecidos que excluem e marginalizam as pessoas.

Nesse sentido, corroborando com os pensamentos de Ribeiro (2016, p. 49), a discussão sobre gênero e sexualidade na formação docente “contribui para a formação de futuros(as) profissionais da educação atentos(as) à importância de se discutir como o currículo, historicamente, tem selecionado e legitimado determinadas lógicas, em detrimento de outras [...]”. Assim, discutir gênero e sexualidade no espaço de formação de professores e professoras é uma tarefa fundamental quando

pensamos no papel da educação frente ao combate às desigualdades sociais.

Saviani (2011, p. 66) explica que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. O/A professor/professora é responsável por organizar esse processo. Ele/Ela são os responsáveis por selecionar e organizar os conteúdos que precisam ser apropriados pelas novas gerações, bem como encontrar os métodos mais eficazes para que essa assimilação aconteça. Não é uma tarefa fácil. Por isso, a formação destes/destas, precisa lhes oferecer condições teórico metodológicas para realizarem tal tarefa.

Vemos que essa formação é crucial para a prática docente, principalmente quando pensamos em gênero e sexualidade como conteúdos escolares. É preciso conhecimento sobre elas para que possam ser abordadas de maneira a contribuir para a compreensão dos conceitos científicos dessas temáticas. A não abordagem ou abordagem pautada em conhecimentos de senso comum, em nada resultam se não para a propagação de falsas verdades sobre as temáticas e da mistificação que tanto se perpetua sobre elas.

Sobre isso, perguntamos os/as participantes se eles consideravam que a formação acadêmica que receberam lhes garantiu bases teóricas metodológicas para trabalharem gênero e sexualidade na Educação Infantil. Os participantes representando 25,6% responderam que sim, e foi por meio da formação recebida que puderam trabalhar as temáticas gênero e sexualidade em sala de aula, como pode ser percebido abaixo:

*Sim! Temos hoje grandes teóricos que nos falam a respeito disso, porém o assunto todo se desenvolve na prática. Saber como lidar com esses assuntos e saber como responder determinadas perguntas é a questão. Precisamos ter uma base teórica, para sabermos nos sobressair das futuras indagações que as crianças irão ter durante o seu processo de aprendizagem. (P03).*

*Sim. O respeito acima de tudo. Claro que esse assunto não deve ser abordado de forma aprofundada nessa fase, apenas de forma que as crianças compreendam que existem diferenças e que elas são normais e devem ser aceitas e respeitadas. (P14).*

*Sim. Os professores apresentaram ferramentas para tal. Sabemos que um ou dois semestres jamais serão suficientes. Mas compreender a importância de tais conteúdos é o início de um processo infinito e vital para as crianças. (P29).*

*Sim. Participei de vários eventos sobre o assunto nas duas formações que tive. E tive ótimo professores e amigos que sempre estamos debatendo sobre o assunto. (P30).*

*Sim, não tive uma disciplina específica, mas meus professores abordaram muito bem o assunto através de textos e experiências.* (P36).

*“Sim, não tivemos formação com uma disciplina específica. Mas sempre colocamos em debate.”* (P48).

Embora compute um número baixo de professores/professoras que demonstram certa segurança para trabalhar as questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil, consideramos que é um aspecto significativo, pois demonstra que as temáticas começam a ser compreendidas e percebidas como importantes. As assertivas nos trazem esperança, pois mostram que, mesmo que devagar, as discussões de gênero e sexualidade já estão acontecendo nos espaços formativos docentes.

Discutir gênero e sexualidade no processo de formação docente corrobora para que o/a futuro/a docente possa

[...] ampliar sua capacidade de compreensão da totalidade para que possa, assim, atuar também nas especificidades dos temas pertinentes à temática que surgem nas escolas, contribuindo com a transformação da sociedade na luta contra a dominação hegemônica, diante dos conteúdos sistematizados sob sua responsabilidade [...]. (BIANCON, 2016, p. 70).

Assim, as discussões acerca das temáticas acabam por interferir diretamente no “papel do professor para possíveis transformações sociais e mudança da consciência humana e os modos de se produzir a vida em sociedade”. (BIANCON, 2016, p. 62). Ao compreenderem a dimensão humana, histórica, social e cultural do gênero e da sexualidade, os professores e professoras certamente perceberão que discuti-los no espaço escolar, é uma maneira de, ainda nas palavras de Biancon (2016, p. 66) “oferecer os elementos de transformação necessários à superação do modo como as pessoas produzem suas vidas e se configura as concepções ideológicas e hegemônicas presentes, naturalizando-as em sua cultura”. Assim, é na formação docente que se darão os primeiros passos para uma transformação social que supere desigualdades, ou que pelo menos se empenhe numa luta em superá-las.

Não será uma tarefa fácil, prova disso é que 74,4% dos participantes relataram que ainda não se consideram confiantes em trabalhar gênero e sexualidade no cotidiano de sala de aula a partir dos conhecimentos

adquiridos nas formações recebida.

*Não, pois não tive cursos durante minha formação acadêmica, o pouco que sei sobre o assunto é porque fiz cursos de extensão por conta própria e também porque gosto ler sobre o assunto, também trabalho sobre o assunto nas turmas do ensino médio que leciono. (P11).*

*Considero que em minha formação embora tenha contemplado reflexões sobre Gênero e Sexualidade , faltou teorias voltadas especificadamente para trabalhar com a temática gênero e sexualidade na educação infantil com suas especificidades. (P22).*

*Não. Não teve essa disciplina, nem outras que tocaram no tema. O que dificulta muito a prática em sala, pois, as crianças perguntam, falam, e muitos demonstram ser de gêneros diferentes do masculino e feminino. (P39).*

*Não. Infelizmente ainda estamos sendo alfabetizados em uma concepção do século XIX. Período em que o diferente não podia viver em sociedade, ficavam isolados ou até mesmo morriam. Isso respinga na atualidade. (P56).*

*Não, na minha formação não estudei sobre gêneros e sexualidade, apenas sobre teorias do desenvolvimento e de aprendizagem. (P66).*

*Não. Na época, percebo que não tinham esta preocupação de proporcionarem esta base teórica metodológica. (P68).*

*Não, pois não tive contato com assuntos do tipo em minha formação acadêmica. (P69).*

Diante dessas respostas, concretizam-se os apontamentos de Pavan (2013, p. 108) que afirma que “os professores não estão preparados para lidar com a sexualidade de seus alunos e alunas e com a construção das identidades de gênero”. É justamente por isso que se faz necessário discutir gênero e sexualidade na formação docente.

Apropriadamente, Louro (1997, p. 81) salienta que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. Assim é igualmente o gênero. São elementos constitutivos da identidade de todos/todas os sujeitos, não como escapar disso. Nesse sentido, abordar na formação de professores (Inicial e Continuada) reflexões “sobre a construção das identidades de gênero parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero”. (PAVAN, 2013, p 108).

Não estamos, de maneira alguma, acusando ou julgando os/as professores/professoras, ao contrário, entendemos que

[...] o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, criou-se uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos. (SANTOMÉ, 2011, p. 156-157).

Esse modelo de formação docente não oferece espaço para as discussões sobre gênero e sexualidade e não forma criticamente os docentes, apenas os utiliza como meros transmissores de conteúdos. Tudo já vem pronto, cabe ao professor somente passar aos alunos os conteúdos programados. Esse modelo atende a uma lógica de estagnação dos processos de poder já instituídos na sociedade, não rompe com as desigualdades sociais, apenas reproduz os processos que a alimentam.

Nesse sentido, discutir gênero e sexualidade no processo de formação docente é romper com esse modelo que entende esses/essas docentes somente como meros aplicadores de conteúdos. Felizmente, alguns/algumas professoras/professores estão percebendo a necessidade de abordar e discutir em sala de aula, conteúdos diferentes (como exemplo gênero, sexualidade, étnicos raciais) daqueles propostos pelos livros didáticos ou apostilas prontas.

Outro aspecto evidenciado também nas respostas refere-se ao fato de que por não terem contato com as discussões de gênero durante a formação, buscam, por conta própria, conhecimentos sobre gênero e sexualidade. Eis algumas falas:

*Não, quando entrei na Educação Infantil, procurei por conta própria ler sobre o tema e aprender e me inteirar sobre como trabalhar com uma perspectiva crítica frente a essas questões. (P20).*

*Não. Esse tema não foi trabalhado de forma ampla em minha*

*formação. Muitas respostas vem através de pesquisas e conversas com colegas da área, que trocam experiências. (P33).*

*Nenhuma base, ate porque faz muitos anos que me formei, procuro sempre pesquisar a respeito desse assunto. (P36).*

*Não. Aprendi muito mais na prática, em pós-graduação e em formações continuadas da rede pública. (P43).*

*Não. Muito do que trabalho eu tive que buscar para além da formação universitária. (P51).*

*Não, porém busquei informações por conta própria. (P65).*

Consideramos esse interesse um ponto muito positivo. Isso mostra que as questões de gênero e sexualidade estão tendo sua importância reconhecida. Trata-se de um passo muito importante, pois, como afirma Pavan (2013, p. 109), “se a lacuna da discussão das relações de gênero começar a ser preenchida na formação de professores (inicial e continuada), as representações podem ser ressignificadas e outras podem ser construídas”. Ou seja, na formação docente temos a possibilidade de dar os primeiros passos na subversão da ordem hegemônica que tem produzido as discriminações e desigualdades a partir de um modelo socialmente estabelecido de sujeito ideal.

Sabemos que os/as professores/professoras “são os efeitos dos discursos, das representações que circularam (dimensão histórica) e continuam circulando em diferentes contextos formativos”. (Ibidem, 2013, p. 110). Nesse sentido, os currículos dos cursos de formação docente precisam ser revistos, pois

[...] os estudos pós-críticos mostram que esses conteúdos ensinados não são neutros e desinteressados. Sistemáticamente, os conteúdos trabalhados são os definidos pelos grupos hegemônicos; ao não ser problematizado, o currículo contribui para legitimar algumas identidades, [...] contribui para legitimar as identidades heterossexuais e produzir as demais como desviantes, alvo de práticas de correção e punição. Esse processo, muitas vezes, se dá pelo silêncio, silenciamento e invisibilidade das identidades fora da heteronormatividade. (PAVAN, 2013, p. 109).

Isso posto, defendemos uma formação docente que busque ultrapassar o silenciamento e a desvalorização de identidades que não sejam as heterossexuais, brancas, masculinas, cristãs. Segundo Silva, Araújo e Santos (2021, p. 119) ao dar espaço às discussões de gênero e sexualidade, os cursos de formação docente “estão se posicionando contra a naturalização das desigualdades sociais e contribuindo para o enfrentamento de dispositivos de dominação e

opressão”.

Todavia, não podemos acreditar que somente a formação docente dará conta de subverter tais processos. A formação inicial do/da professor/professora deve apresentar à realidade social, histórica e cultural aos acadêmicos/acadêmicas de forma que estes/estas percebam as desigualdades e passem a lutar contra elas. O processo de Formação Continuada é um importante instrumento para que os estudos dessas desigualdades sejam aprofundados.

Sabemos que as escolas ofertam, algumas vezes por ano, cursos de capacitação e Formação Continuada e em serviço aos professores e professoras. Perguntamos aos/às participantes também, se entre esses cursos ofertados, em algum deles, era tratado possibilidades para se pensar práticas a serem desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil para trabalhar gênero e sexualidade. Apenas 9,4% dos/das participantes responderam que sim, os que justificaram, informaram que:

*A prefeitura de SP sempre oferece cursos no contraturno dos professores a respeito do trabalho com gênero e sexualidade na educação infantil (brinquedos / cores de meninos ou meninas etc) (P20).*

*Tivemos no decorrer dos anos Grupos de Estudos com a profa **Marineide Figueiró**<sup>5</sup>. (P36).*

*Apenas projetos que envolve o tema. (P54).*

Esses apontamentos, mesmo que poucos nos indicam que, felizmente, em alguns locais, as temáticas de gênero e sexualidade estão fazendo parte das Formações Continuadas ofertadas pelas escolas. Isso possibilita, nas palavras de Pinheiro (2009, p. 20), contribuir para a formação de “um profissional da educação com consciência crítica, que saiba desmistificar, escolher e trabalhar os conteúdos em sala de aula na educação básica”.

Esses cursos são extremamente importantes quando pensamos, que dentre as funções do/da professor/professora, ele/ela está incumbido de “pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade”. (GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 11). Isso posto,

---

<sup>5</sup> Professora Doutora Mary Neide Damico Figueiró, é formada em psicologia pela UEL, Mestra em Psicologia Escolar pela USP de São Paulo e Doutora em Educação pela UNESP de Marília. Atualmente atua como Professora Sênior no curso de Psicologia da UEL, nas áreas de Educação Sexual e Psicologia Escolar.

os cursos, os grupos de estudos e os projetos relatados que são ofertados aos/às docentes, por discutirem as questões de gênero e sexualidade, estão condicionando uma formação para professores e professoras que lhes possibilite “transformar as relações à sua volta”. (BIANCON, 2016, p. 65), pois permite que esses/essas docentes, possam refletir sobre tais relações, podendo compreender como elas funcionam e estruturam a sociedade.

Todavia, não podemos descansar, pois só uma pequena parcela recebe essa formação. Por meio das respostas de 90,6% que negaram receber qualquer tipo de formação sobre gênero e sexualidade por parte das instituições onde lecionam, podemos perceber que a escola ainda se mostra muito resistente, como apontam Camargo e Ribeiro (2003), a promover discussões sobre temáticas de gênero e sexualidade. Interpretam - as como algo inapropriado para as crianças. Existe o pensamento equivocado por parte de muitos/muitas docentes, pais, mães e responsáveis, que acreditam que a discussão dessas temáticas na escola, estimularia precocemente a descoberta da sexualidade em crianças e adolescentes e lhes “confundiria a cabeça” na descoberta de quem são.

As respostas dos 90,6% dos participantes nos auxiliam a identificar que tais apontamentos nos remete a perceber uma certa resistência da escola em criar um espaço para essas discussões. Vejamos alguns exemplos:

*Nunca foram propostos. Embora eu considere importante trabalhar essas práticas no cotidiano, isso ainda causa estranhamento e muitos educadores ainda são ignorantes e negam essa prática por acharem que o que será ensinado é voltado para erotização da criança. Infelizmente muitos pensam assim, mas considerando que desde a entrada na escola já formamos filas separando as crianças em fila de meninos e fila de meninas, já estamos tratando de gênero e sexualidade na entrada da sala. (P39).*  
*Não. Inclusive livros que abordam qualquer coisa próxima a isso, são retirados da biblioteca dos professores e também dos alunos. É tabu, não se fala nisso. (P61).*

As contribuições acima, em suas entrelinhas, revelam elementos de um processo social mais amplo já anunciado por Junqueira (2012): a questão da negação do gênero e da sexualidade. Essa negação consiste basicamente em afirmar que gênero e sexualidade não existem. Se não existem, não precisam ser discutidos. Nessa perspectiva, as desigualdades de gênero e sexualidade não são

um problema, porque simplesmente elas não existem. (Ibidem, 2012).

A não promoção das discussões sobre as temáticas e extinção de qualquer material que trate sobre elas no espaço escolar são estratégias que tencionam deslegitimar a importância dessas discussões para que seja mantida a ordem hierárquica que condiciona o status de identidade normal ao homem, heterossexual, branco, cristão. (MEYER, 2013).

Sabemos, como aponta Vichessi (2019, p. 05), que “cercado de polêmicas, polarizações e desinformação, o termo “gênero” nem sempre é compreendido e encontra resistência em alguns setores da sociedade”. Na escola, como evidenciado nas falas apresentadas acima, existe uma grande resistência em incluir essas temáticas nos currículos e promover discussões sobre elas com as crianças. Existe em receio que tais discussões possam “[...] gerar uma crise de identidade nos alunos, afetando a família e a integridade moral e intelectual dos jovens”. (Ibidem, 2019, p. 05). Esse receio, dentro da escola, faz com que muitos professores e professoras se neguem a discutir gênero e sexualidade com as crianças.

Os reflexos desse receio se estendem para além dos muros da escola. Nesta parte da pesquisa percebemos que, infelizmente, um número muito grande de participantes, exatos 83,5%, responderam apenas “não” sem justificar suas respostas. Essa omissão não é algo positivo, pois não vai fazer desaparecer o gênero e a sexualidade dos sujeitos, vai, ao contrário, fortalecer a hegemonia heteronormativa masculina, cujas raízes, tem assolado diversos outros grupos sociais.

É por isso que não podemos desistir. É preciso que lutemos por uma formação docente (Inicial e Continuada) que discuta questões referentes a gênero e sexualidade. Num momento em que essas temáticas foram retiradas dos textos da resolução que norteia os cursos de formação de professores e professoras, precisamos redobrar as nossas lutas. Não podemos permitir que a educação continue servindo como instrumento de dominação e acabe assim por perpetuar e acentuar ainda mais as desigualdades sociais.

Sendo assim, os cursos de formação docente são importantes caminhos que podem nos levar ao combate e a superação desse problema. É preciso que essas reflexões sobre gênero e sexualidade enquanto elementos

constitutivos da identidade dos sujeitos, construídos ao longo de suas vidas, por meio de um processo que é histórico, cultural e social, ocorram

permanente e de forma sistemática, pois as diferenças, os preconceitos, a homofobia estão presentes na sociedade e na escola. Um trabalho contínuo e político permite que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpo, gênero e sexualidade, tais como, o machismo, a heterossexualidade como a única forma de relacionamento, a criança inocente e assexuada, a família nuclear, entre tantos outros, presentes na sociedade. (BARROS; RIBEIRO; QUADRADO, 2011, p. 195).

Nesse sentido, os cursos de Formação Inicial e Continuada são extremamente importantes para levar o sujeito à reflexão acerca das desigualdades sociais e de como o gênero e a sexualidade acabam sendo marcadores sociais dessas desigualdades. Na Formação Inicial é importante ainda trabalhar os conceitos científicos dessas temáticas a fim de romper com o conhecimento do senso comum, que deturpa a verdade e faz uma distorção acerca da importância e legitimidade dessas questões.

A Formação Continuada é uma oportunidade de se aprofundar nas discussões. Quando mais se discutir e aprender sobre gênero e sexualidade, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento dessas temáticas no espaço escolar. Abrangendo essas temáticas, esses cursos ajudam na compreensão do funcionamento e organização da sociedade, de forma que seja possível perceber a ação intencional de blocos hegemônicos dominantes sobre uma parcela da população que passa a ser dominada.

Em suma,

O conhecimento sobre as temáticas, possibilitará aos docentes desenvolverem um trabalho pedagógico que as desmistifique, contribuindo para desconstrução das falsas ideias que as circundam e as delegam como um tabu. Calcadas em conhecimentos sólidos e legitimados sobre gênero e sexualidade, as ações docentes podem trazer as transformações sociais que tanto almejamos no que tange visibilidade, igualdade, valorização e respeito a todos os sujeitos, sem distinções de quaisquer naturezas. (SILVA; ARAÚJO, JESUS, 2021, p. 125).

Assim, discutir gênero e sexualidade no espaço de formação de

professores e professoras é uma atividade essencial, uma vez que eles serão responsáveis por transmitir às novas gerações a cultura historicamente elaborada pelos homens e mulheres. É preciso que ao transmitirem essa cultura, estejam transmitindo também valores de respeito e igualdade às diferenças, de forma que nenhum sujeito tenha sua identidade inferiorizada, deslegitimada ou silenciada.

Ademais, discutiremos possíveis impactos das formações dos/das participantes da pesquisa acerca da percepção destes/destas sobre a relevância das temáticas na formação docente e como componentes curriculares na Educação Infantil.

### 6.3- A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta parte da pesquisa, nos dedicamos em analisar a relevância e pertinência das discussões sobre gênero e sexualidade no processo de formação docente e na Educação Infantil segundo a visão dos participantes da pesquisa. Especificamente nesse momento, estamos tratando das questões 02 e 06 do formulário, que respectivamente indagam se os/as professores/professoras consideram importante para formação docente a abordagem e discussão das questões sobre Gênero e Sexualidade e se consideram importante trabalhar questões de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil.

Durante a pesquisa tentamos deixar em evidência a importância de se discutir gênero e sexualidade na escola e no processo de formação docente. Reiteramos, que ao propor essas discussões, estamos nos posicionando contra o

[...] acatamento das diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico, conforme apregoavam os positivistas e higienistas, e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas, dado que, na análise das relações de desigualdades entre os sexos, a adoção de paradigmas naturalistas envolve a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem, baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo. (SANTOS, 2009, p. 77).

Em outras palavras, ao debatermos as temáticas considerando seu caráter social, histórico e cultural, estamos colaborando para uma análise social das

desigualdades por gênero e sexualidade. Com isso, estamos nos posicionando contra o preconceito, contra a discriminação, lutando para que todos os sujeitos sejam respeitados e valorizados. Louro (2011, p. 67), esclarece que na escola, “temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais”.

Apropriadamente, Bortolini (2011, p. 31) explica que na escola, estão em “confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diversos de criar sentido para a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro”. Discutir gênero e sexualidade é assim uma maneira de legitimar como válidas, todas essas significações, sem que um sujeito ou um determinado grupo ascenda como superior em relação aos demais. É fundamental inclusive, para questionar essa hierarquização socialmente construída entre os sujeitos, de forma que a supremacia de um grupo seja posta em reflexão para que se percebam os processos de opressão e marginalização de determinadas identidades e sujeitos. (HALL, 2016; LOURO, 1997; PACHECO; FILIPAK, 2017).

Como reiterado no tópico anterior, para isso, é importante que essas discussões já se iniciem desde a formação de professores e professoras, para que eles percebam a necessidade desses diálogos. Vejamos, por meio das percepções relatadas, se os/as professores/professoras participantes da pesquisa consideram importante discutir essas temáticas.

No que tange a pertinência das discussões de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professor, 91,8% dos/das participantes afirmaram que consideram importantes essas discussões. Observemos algumas percepções:

*Sim, para melhor compreensão. Nós como docentes somos o primeiros a fazer parte da vida escolar de uma criança e, isso acarreta inúmeras responsabilidades. Durante este período, muitas indagações irão surgir, e para deixar claro determinados assuntos complexos como este, precisamos está devidamente informados e capacitados para que possamos ensinar de maneira clara para uma criança, o que significa gênero e sexualidade. (P01).  
Não apenas acho importante, como considero essencial, pois o estudante universitário, terá um contato direto com diferentes crianças, famílias e sujeitos, que trazem diferentes realidades, diferentes orientações sexuais e contextos de orientação psico-social, cabendo a ele mediar, orientando essas crianças sobre as situações discriminatórias, ofensivas, preocupantes do contexto*

*estudantil, social e familiar. (P03).*

*Muito importante! Porque muitos professores/as não possuem conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade, geralmente confundem com identidade de gênero, etc. Ainda, se torna imprescindível discutir essas questões na formação docente para que ao atuar, o/a profissional esteja consciente de seu papel e de suas práticas, a fim de favorecer uma educação mais equitativa e sem preconceitos. (P04).*

*Considero importante essa discussão na formação de docentes, pois os docentes ocupam um papel importante dentro de uma instituição, uma vez que a educação não é neutra, penso que cabe aos docentes a responsabilidade de acolhimento das diferenças e um ressignificar pautado no compromisso da formação de outras vidas. (P07)*

*Sim, pois na formação de docentes nem sempre esse tema é tratado da maneira correta e assim o docente não saberá lidar com as situações corriqueiras em sua rotina escolar, podendo excluir e ignorar assuntos que estão presentes no ambiente escolar e precisa ser trabalhado abertamente e naturalmente. (P15).*

*Com certeza! Acredito que seja essencial tal formação, uma vez que muito professores acabam por transmitir aos alunos uma perspectiva padronizada relacionada as questões de gênero e sexualidade, que muitas vezes é preconceituosa e pautada no padrão heteronormativo e machista. (P23).*

*Sim vivemos em um mundo diverso e a escola é um espelho da sociedade, por isso iremos nos separar com situação que envolvem a temática e nem sempre sabemos como lidar por razões pessoais ou ainda crenças que temos. (P27).*

Os apontamentos realizados pelos docentes deixam em evidência a necessidade de uma formação docente que contemple debates sobre as questões de gênero e sexualidade para que, quando atuando na escola, esses professores tenham condições de trabalhar essas temáticas de maneira concreta, sem fazer apresentações ou explicações vagas.

Gênero e sexualidade, como já apontado por Louro (1997) estão na escola porque constituem os sujeitos, não como impedirmos isso, não como lutarmos contra isso, e nem devemos. Pacheco e Filipak (2017, p. 69) afirmam seguramente que “diariamente, alunos (as) e professores (as) vivenciam situações de constrangimentos e violências identitárias e de gênero, que, por serem invisibilizadas, demonstram aceitabilidade social”. As contribuições acima expressam o anseio dos docentes por uma formação que lhes possibilite condições de combater essas violências e evitar os constrangimentos.

É perceptível, ainda como apontam Pacheco e Filipak (2017, p. 68), que “as escolas e universidades se deparam com uma gama de diversidade cultural, sexual, étnico-racial, religiosa, identitária, entre outras que adentram seus portões e,

muitas vezes, não estão preparadas para acolher e incluir essa multiplicidade, excluindo-a". O fato é que essa exclusão não impede que o gênero e a sexualidade sejam expressados, apenas colabora para que a violência e a desigualdade de gênero e sexualidade sejam ainda mais frequentes.

As falas expressam a consciência dos/das participantes em relação ao papel do/da professor/professora frente às questões de gênero e sexualidade que se desenvolvem na escola. Sabe-se que a escola "[...] produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque, como faz parte da sociedade, participa das representações que, nessa, circulam". (FERREIRA, 2006, p. 65). Nesse sentido, a discussão sobre gênero e sexualidade na formação docente é crucial para que nos momentos e atuação, os/as professores/professoras não se sintam perdidos quando tiverem que resolver algum conflito envolvendo as temáticas. Saviani (2011, p. 122) infere que é o/a docente o responsável pela "mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente [...]".

Embora os dados do tópico anterior tenham revelado que poucos/poucas professores/professoras tiveram acesso às discussões de gênero e sexualidade durante a formação, o fato de a grande maioria, mesmo sem acesso a essas discussões, considerarem as temáticas como cruciais para formação e atuação docente é um ponto interessante, pois consideramos que essa percepção se constitui como um importante passo na "compreensão das atribuições sociais que são refletidas na escola e questioná-las de forma que possamos refletir acerca de ideologias culturais, buscando amenizar o silêncio, repressão e preconceito evidenciados". (LEITE; MAIO, 2013, p. 10).

Outras percepções dos/das participantes reforçam a percepção da importância dessas temáticas, ao afirmarem que

*Sim. Primeiro estamos atuando na formação inicial das crianças e somos impregnados por conceitos, padrões e estereótipos preconceituosos e é necessário repensar nossos conceitos para a nossa atuação profissional. (P33).*

*Sim, levando em consideração que essas diferenças aparecerão em nossas salas de aula, é inadmissível ignorá-las uma vez que o desenvolvimento de nossos alunos exige que os mesmos conheçam-se e conheçam os seus. (P37).*

*Sim, pois diariamente enfrentamos nas salas de aulas questões relacionadas à questões de gêneros e sexualidade e precisamos ter embasamento para poder ensinar nossos alunos a refletirem sobre esse tema. (P41).*

*Sim. Está abordagem ajuda a transformar o "meu" olhar para com o outro, aprender a respeitar as opiniões, e saber que a discriminação e o preconceito não devem estar presentes em nenhuma circunstância. (P48).*

*Sim, com conhecimento sobre a temática fica mais fácil a compreensão e assim podemos ajudar nas discussões das diversidades tanto no ambiente escolar como no meio em que vivemos. (P52).*

É significativo perceber nas contribuições o interesse em romper com os processos de preconceito e desigualdade. Destacamos alguns elementos importantes nas falas dos/das professores/professoras. O primeiro deles é a preocupação em relação à superação dos preconceitos. Esse fator pode contribuir para a “a construção e a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento de preconceitos e de discriminações por orientação sexual e identidade de gênero”. (JUNQUEIRA, 2012, p. 173). Superando esses preconceitos e discriminações, os sujeitos marginalizados, silenciados e excluídos terão a chance de terem suas identidades reconhecidas. (HALL, 2006; 2016).

O segundo elemento que nos chama atenção nas assertivas é a consciência de que gênero e sexualidade constituem os sujeitos, marcam suas identidades, quem eles são, ao passo que marcam também suas maneiras de ver e significar o mundo e os outros sujeitos (LOURO, 1997; MEYER, 2013; SCOTT, 1995). A partir das discussões sobre essas categorias, essas concepções por parte dos/das participantes revela que o gênero e sexualidade estão sendo concebidos a partir dessa perspectiva.

O último ponto que queremos tratar, nos chamou atenção é a intenção de ampliar para além do espaço escolar as discussões sobre a temática. É evidente que elas não se manifestam somente na escola. Os estudos de Scott (1995) nos mostram, por exemplo, que as desigualdades de gênero estão atreladas a outras desigualdades. Nesse sentido, a construção do gênero e sexualidade enquanto processos nunca acabados estão a todo momento sendo atravessados e transformados por representações sociais, por crenças religiosas, por estratégias de poder e dominação, entre outros. (LOURO, 1997; FOUCAULT, 1988, 1989, 1999; SCOTT, 1995).

Reconhecidos esses aspectos acerca do gênero e da sexualidade, nossas esperanças se revigoram e nos empenhamos ainda mais em trazer essas

discussões para que mais professores e professoras possam ampliar seus conhecimentos sobre as temáticas.

Ainda na questão sobre a pertinência das discussões das temáticas na formação docente segundo as percepções docentes, 8,2% dos/das participantes afirmaram não julgarem importantes essas discussões. Contemplemos as respostas de desacordo.

*Não. Pessoalmente, acho que essa abordagem é de nível familiar. (P47).*

*Não. Acredito que deveria ser algo ensinado em casa. (P53).*

*Não. São questões de ordem pessoal. (P71).*

Somente 4,0% justificaram suas respostas, os demais apenas responderam “não” sem apresentar nenhuma explicação. No que tange a questão das percepções indicarem ser função da família discutir com seus membros mais novos a sexualidade e o gênero, foi algo já abordado por Foucault (1988), quando o autor retratara o movimento ocorrido ao final do século XVII, por meio do qual a sexualidade foi extremamente exonerada dos espaços sociais mais amplos, sendo rigorosamente restrita à família, que por sua vez, a partir de sua construção cristã patriarcal, reduziu à sexualidade apenas à reprodução.

Sabemos que as informações sobre ambos foram elaboradas sobre preceitos falsos, o que acarretou numa aversão geral sobre o assunto. Prova disso é que a escola não fala, a família não fala e a igreja condena. Essa delegação à família da responsabilidade de discutir gênero e sexualidade está pautada no pensamento de que neles “estão implicadas escolhas morais e religiosas que cabe primordialmente às famílias”. (LOURO, 1997, p. 131). Todavia, por trás de tudo isso, está apenas a intenção de tirar essas discussões do espaço escolar.

Sabemos que as famílias não vão falar sobre, porque já de longa data, o assunto foi moldado como hostil e se constituiu ao longo do tempo como um tabu. Reiteramos se tratar de uma estratégia de poder lançada por grupos dominantes conservadores e reacionários para impedir que haja uma reestruturação social que desmonte a pirâmide social construída sob dominação, violência e exclusão de determinados grupos para supremacia de outros.

A lógica desses grupos dominadores, segundo Louro (1997, p. 131) vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas

questões elas não ‘entrarão’ na escola. Uma suposição que se revela impossível”. A autora já adiantou que se trata de uma estratégia em vão. A sexualidade e o gênero estão na escola. Estão na sociedade. Estão na Igreja. Estão nesses espaços sociais porque esses espaços sociais são constituídos pelos sujeitos, que por sua vez, são constituídos por gênero e sexualidade, além de raça, etnia, cultura, entre outros marcadores.

A afirmativa de que essas questões são de ordem pessoal, também está atrelado a tudo isso. Entendemos o termo “pessoal” como algo que diz respeito somente àquela pessoa. O gênero e a sexualidade dizem respeito somente ao sujeito e não devemos falar sobre eles. É algo privado. Um pensamento também elaborado e difundido pelos grupos conservadores. Todavia, trata-se de uma estratégia política e patriarcal para que os homens continuem exercendo domínio sobre as mulheres.

Para romper com essas amarras, movimentos feministas adotaram o slogan “o privado é político” para contestar o fato de que

[...] a subordinação feminina à forma masculina de poder político e econômico na sociedade contemporânea não é mantida apenas no âmbito das instituições e na esfera pública, mas que a constituição nuclear familiar contém as mesmas dimensões que permitem ao homem desigualar, subordinar, explorar e silenciar a ação política e social feminina, e mais que isso, fundamentam a opressão e subordinação pública. (BARBOSA; MAIA, 2016, p. 115).

Nesses moldes, gênero e sexualidade nunca serão somente pessoais pelo fato de estarem imbricados num sistema de produção, reprodução, silenciamento e hierarquização de identidades. Sistema esse que move a sociedade. Por meio desse mote, os Feminismos abriram

[...] para a contestação política, arena inteiramente nova de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. – Ele também enfatizou como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homem/mulher, mães/pais, filhos/filhas). – Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. – O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a

“Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual. (HALL, 2006, p. 45-46).

Assim, graças aos Feminismos, pudemos perceber essa estratégia ardilosa que silenciosamente colocava as mulheres novamente na posição de submissas aos homens. Propor essas discussões nos cursos de formação docente é fundamental para que possamos continuar com a luta contra a opressão das mulheres e dos sujeitos cujas identidades não correspondem ao homem, heterossexual, branco, classe média urbana e cristão. Felizmente, os/as respondentes do formulário, em uma grande maioria julgam necessário que essas discussões aconteçam para que possam mediar conflitos e situações em sala de aula.

Diante disso, passaremos agora para as percepções docentes sobre suas concepções acerca da importância de se trabalhar gênero e sexualidade com as crianças na Educação Infantil. Silva e Buss - Simão (2017, p. 02) inferem que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, vem ao longo dos anos, delineando sua função social e construindo documentos nos quais suas práticas estejam legitimadas”. Pudemos, na seção 3, evidenciar isso com mais profundidade.

Pensando na Educação Infantil como primeiro espaço escolar onde as crianças entrarão em contato com o conhecimento sistematicamente elaborado e com um processo de sociabilidade e interação com sujeitos diferentes daqueles do núcleo familiar, “o espaço educativo-pedagógico no intuito de educar para emancipar, tem como função entender as diferenças e suas implicações na vida social”. (Ibidem, 2017, p. 04). Essa perspectiva legitima a importância e a necessidade de se trabalhar gênero e sexualidade na Educação Infantil.

É através do processo educativo que a criança se integra numa sociedade estruturada de determinada maneira e atravessando certo momento de sua história. É nessa realidade concreta que a criança terá de se desenvolver, conquistar sua cultura, aprender a falar, escrever, refletir sobre suas ações, até alcançar, na fase adulta, realização plena como ser que se relaciona com seus semelhantes, ser que participa da história da sua época, bem como dos progressos e dos princípios de justiça e de direito em vigor. Compete, principalmente à educação, concretizar tais conquistas ou deixá-las apenas como aspirações. (SEBER, 1995, p. 36).

O processo educativo é responsável por integrar a criança em uma

sociedade mais ampla que o círculo familiar. Não é um processo banal, implica a imersão da criança num processo sistematizado de aquisição da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Nesse processo, a criança é posta frente a frente com a diferença, pois passará a conhecer sujeitos e organizações sociais distintas àqueles com as quais está habituada. Por isso, o trabalho educativo precisa estar empenhado em entender e discutir com as crianças essas diferenças.

Esclarecemos que “quando nos referimos as diferentes crianças, a variedade de contextos sociais, as infâncias, estamos falando de diversidade”. (SILVA; BUSS-SIMÃO, 2017, p. 03). Na Educação Infantil, é crucial que tratemos dessa diversidade. É preciso que consideremos as diferentes crianças e suas bagagens culturais, suas distintas infâncias, seus contextos sociais cuja organização influenciam diretamente na vida e formação social de suas identidades. Reconhecer essa diversidade “no sentido de respeitá-la, é refletir e agir sobre os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdade [...]”.

As percepções obtidas no formulário indicam que 74,3% dos/das professores/professoras participantes, de certa forma, percebem isso, pois responderam que percebem ser importante discutir gênero e sexualidade na Educação Infantil. Acompanhem algumas respostas:

*Sim, nossas crianças precisam desde sempre se conhecer , aprender a se cuidar , a respeitar seu corpo e dos colegas , tratar a questão da sexualidade com naturalidade na educação infantil como algo sempre nos acompanhou e nos acompanhara por toda nossa vida , não deixar para trabalhar essa temática apenas no Ensino Fundamental II , quando os alunos estão ingressando na adolescência. (P03).*

*Enquanto professor, acho de extrema importância o trabalho sobre gênero e sexualidade, pois incentivar a compreensão das crianças sobre as possibilidades de outra forma de desenvolvimento do sujeitos, problematizando e trazendo a tona, a luz dos esclarecimentos e da aceitação, sem preconceitos e tabus sociais, poderemos mudar o conceito de sociedade em que vivemos.(P14).*

*Sim. Pois trabalhamos com formação de pessoas que possuem uma sexualidade e é necessário lidar com a mesma sem preconceitos e tabus e o mesmo com a questão do gênero. É necessário trabalhar estes temas para nos compreendermos e conviver os conosco e com o outro com respeito e sem conflitos. (P23).*

*Sim. Cada vez mais cedo as crianças tem a curiosidade em saber o que é, ou porque ouviu em algum lugar sobre gênero e sexualidade. Ainda na educação infantil apresentam receios em trabalhar com as diferenças de gênero e a questão da sexualidade, mas temos que explica sim. (P27).*

*Sim, pois, nesse ambiente as crianças possuem suas primeiras possibilidades de contato social e muitas vezes, são impostos discursos que promovem essa distinção entre masculino e feminino, instituindo papéis sociais diferentes de acordo com o sexo. (P33).*

*Sim, assim vamos ter uma sociedade com mais compreensão sobre gêneros e sexualidade podendo termos cidadãos com liberdade de expressão e sabendo respeitar a as diversidades e termos menos preconceito. (P42).*

*Sim, pois é na educação infantil que tudo se inicia, e a partir da educação infantil que podemos mudar essa visão arcaica que a sociedade tem sobre esse assunto. (P69).*

Essas são algumas das assertivas que expressam as percepções docentes reconhecendo a importância e a necessidade de se trabalhar gênero e sexualidade na Educação Infantil para a formação de sujeitos mais respeitosos, que consigam construir uma sociedade mais justa e igualitária. As assertivas acima expostas corroboram com os pensamentos de Souza (1999, p. 11) que indicam que “em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a ideia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades”. Ao reconhecer a importância de se trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade na Educação Infantil, estes/estas professores/professoras estão se posicionando contra a propagação das desigualdades.

Apropriadamente, Guimarães e Santos (2021, p. 1) explicam que “as diferenças convertem-se em desigualdades, quando, fruto de nosso processo histórico, influenciam e expressam-se no maior ou menor acesso a bens e oportunidades”. Se a intenção é combater os preconceitos e a desigualdades sociais, a questão do trabalho acerca das diferenças é fundamental. Nesse sentido, as ponderações docentes apresentadas anteriormente expressam que eles/elas já estão tendo essa noção.

Um detalhe nos chamou a atenção nas percepções docentes sobre a importância do trabalho com gênero e sexualidade na Educação Infantil: muitos/muitas docentes afirmaram achar importante realizar tais abordagens para que as crianças possam identificar e relatar possíveis abusos sexuais. Examinemos algumas dessas falas:

*Sim, em especial para que a criança possa se reconhecer, se conhecer, bem como, permitindo a formação de empatia, respeito e amoridade para si e para com os demais... E também na*

*prevenção e reconhecimento de abusos. (P24).*

*Com certeza, para prevenirmos possíveis abusos, para que as crianças se empoderem sobre o seu próprio corpo, para que tenham consciência de si, é mais do que necessário e urgente que isso seja trabalhado. (P29).*

*Sim, mas no sentido de valorizar e respeitar a diversidade, e também buscando orientar e prevenir o abuso sexual. (P35).*

*Sim, quanto mais o aluno conhecer e souber proteger o seu corpo, mais o meu trabalho estará valendo a pena. (P44).*

*Sim, ajuda a criança a identificar possíveis casos de abuso sofridos em casa ou em qualquer outro lugar. (P49).*

*Acredito que seja importante trabalhar cuidado com o corpo, higiene e prevenção de abuso sexual. (P56).*

Trata-se de concepções voltadas à promoção de uma educação sexual que oriente as crianças na identificação e denúncia de abusos sexuais infantis. Essas concepções assinalam que, assim como percebido nos estudos de Felipe (2013), as visões acerca da infância como uma fase de pureza e ingenuidade, agora na contemporaneidade dividem palco também com outras visões, inclusive com visões eróticas acerca dos corpos infantis.

É uma preocupação real, pois evidenciamos que, bem como pondera Felipe (2013, p. 57) “ao mesmo tempo em que se condena qualquer tipo de relação sexual envolvendo um adulto e uma criança, como sendo a forma mais terrível de violência sexual, vive-se em uma cultura que produz constantemente imagens erotizadas das crianças [...]”. O corpo infantil, com a ascensão da tecnologia, passou a estar em destaque na TV, na internet, nas mídias em geral, de forma que começou a ser percebido e receber destaque na sociedade. A criança passou a ser vista como consumidora e desde então, a mídia tem produzido e divulgado cada vez mais propagandas infantis.

Nessas propagandas, percebemos a erotização do corpo infantil, por meio das roupas, poses, e dos adereços utilizados pelas crianças. Essa erotização infantil tem impactado diretamente na construção das sexualidades e das identidades de gênero das crianças. (FELIPE, 2013). Geralmente, nessas propagandas, estão impostas as ideias do que meninos e meninas devem vestir e sentir, do que devem brincar e como devem se comportar.

Sobre isso, Felipe (2013, p. 65) ainda comenta que na contemporaneidade, “as representações sobre sexualidade, corpo e gênero veiculadas em especial pela mídia tem subjetivado não só adultos, mas também tem trabalhado minuciosamente para a formação das identidades infantis e juvenis em

nossos dias”. Assim, reflexões sobre gênero e sexualidade podem acontecer na Educação Infantil, tendo como ponto de partida a própria representação das crianças nesse veículo. Questionar os diferentes brinquedos, cores, profissões, sentimentos, comportamentos para meninos e para meninas, são atividades por meios das quais gênero e sexualidade podem ser discutidos com as crianças.

Nesse sentido, dialogar com as crianças sobre corpo e abuso infantil, é um exercício que contribui para a formação do gênero e da sexualidade da criança, ao passo que abrange questões referentes ao conhecimento de seus corpos, de identificação de sentimentos prazerosos ou hostis aos seus interesses, por exemplo. Gostaríamos de esclarecer apenas que, como apontam os postulados de Weeks (2000), embora tenham o corpo biológico como suporte, gênero e sexualidade são construções históricas, sociais e culturais que estão para além desse corpo, são moldadas no seio de relações sociais concretas. Esclarecemos isso, para não cometermos o equívoco de, ao tratar sobre abuso infantil, reduzir gênero e sexualidade meramente a processos puramente biológicos, pois já vimos que não são.

Contrários às concepções acima apresentadas sobre a importância das discussões de gênero e sexualidade na Educação Infantil, 25,7% dos/das participantes afirmaram não perceberem como importantes essas discussões para as crianças. Observemos algumas respostas.

*Não acho que é a idade apropriada. (P47).*

*Acho desnecessário, criança não entende. O que devemos fazer é observar comportamento inapropriado para a criança e investigar o motivo. (P53).*

*Acredito que orientar quanto a se proteger de abusos, proteger o próprio corpo sim, o que passa disso torna-se influência desnecessária. (P61).*

*Não considero importante, isso faz parte da família, campo muito abrangente, envolve muitas coisas, assim como religião. (P66).*

*Não. Algo muito íntimo que poderá trazer confusões psicológicas na formação da criança. (P70).*

*Não. Pois eu acho não apropriado à idade. (P71).*

No geral, as demais respostas possuem os mesmos tipos de justificativas, julgando a pouca idade como motivo para uma suposta incompreensão das crianças sobre as temáticas. Todavia, a infância é sim um momento apropriado para essas discussões. Não defendemos uma abordagem

aprofundada com as crianças, com utilização de termos e nomenclaturas cujos conceitos causam confusão nos adultos, a exemplo mencionar os nomes das diversas identidades de gênero, os nomes das diversas orientações sexuais e as explicações do que corresponde cada uma delas.

Nos pautamos na perspectiva Histórico Cultural e entendemos que os seres humanos possuem, como apontam os estudos de Vigotsky (1991, 1998), períodos de desenvolvimento psíquico. Sobre isso, Camilo (2008, p. 134) explica que “cada idade, representa um degrau qualitativamente determinado no desenvolvimento psíquico do homem [...]”, ou seja, de acordo com a idade, o sujeito possui determinado grau de desenvolvimento psíquico que além de pensar, expressar-se, agir, permite-lhe ainda realizar compreensões.

A periodização do desenvolvimento infantil, segundo Pasqualini (2011, p. 78) corresponde aos “estágios ou períodos do desenvolvimento pelos quais passa a criança até o sexto ano de vida”. De acordo com essa perspectiva, cada um desses estágios possui uma atividade guia ou atividade principal. Leontiev (1978, p. 292) nos explica que “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominante numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela”.

O mesmo autor explica que a atividade dominante (a qual mencionamos como atividade guia ou atividade principal) é a atividade

[...] que comporta as três características seguintes. Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. (...) Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. (...) Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p.292 - 293)

Na etapa da Educação Infantil, as crianças vivenciam 3 importantes fases de desenvolvimento infantil que se dão no primeiro ano de vida, na primeira infância e idade pré-escolar. “A atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano de vida é a *comunicação emocional direta*”. (PASQUALINI,

2011, p. 79). Essa comunicação emocional direta corresponde aos diversos recursos que o bebê utiliza para se comunicar, podendo ser o choro, o sorriso, os balbucios, as expressões faciais etc. Posteriormente, na primeira infância (até aproximadamente os 3 anos de idade) “converte-se em atividade-guia a *atividade objetual manipulatória*, ou seja, a criança passa às ações propriamente objetais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos”. (Ibidem, 2011, p. 79). O período seguinte, da idade pré-escolar, se estende aproximadamente do terceiro até o sexto ano de vida, “tem como atividade-guia o *jogo de papéis*. Nessa atividade, as crianças reproduzem e apropriam-se das relações sociais e do sentido social das atividades humanas”.

Assim, conhecendo essas fases do desenvolvimento infantil e pautando se nas atividades por meio das quais as crianças se desenvolvem, é possível pensar em atividades para discutir com as crianças a questão do gênero e da sexualidade. Vemos a infância como uma etapa muito importante da vida do sujeito.

Refletindo sobre as percepções docentes que acreditam não ser importante discutir gênero e sexualidade na Educação Infantil porque nessa idade isso não é importante para as crianças, reiteramos que, como bem indicam Sarat e Campos (2014, p. 47), a infância é uma “etapa marcada por grande aquisição de conhecimentos e valores, na qual as crianças adquirem conceitos e concepções que poderão influenciar na maneira como estabelecerão as relações na vida adulta [...]”.

Nesse sentido, ao discutir gênero e sexualidade com as crianças, estaremos contribuindo para a formação de conceitos e concepções acerca das diferenças que podem ser materializados posteriormente, em práticas sociais que valorizem as diferenças e respeitem a diversidade.

Como já explicado anteriormente, não podemos nos abster de realizar debates acerca das temáticas esperando que elas sejam debatidas pela família porque não o farão. A escola possui uma missão social empenhada na formação de cidadãos/cidadãs críticos/críticas, atuantes na sociedade em que vivem. É muito importante que haja, na formação desse/dessa cidadão/cidadã, o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade e de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Neste tópico tivemos importantes percepções que nos ajudaram a compreender a visão que professores/professoras tem acerca da importância das

discussões das temáticas de gênero e sexualidade tanto no espaço da formação docente como na Educação Infantil. As percepções apresentadas são consideradas significativas e mostram que a maioria dos professores/professoras que participaram da pesquisa, já conseguem vislumbrar a importância das temáticas para a formação de sujeitos capazes de se empenharem na luta contra as desigualdades sociais e o preconceito. O reconhecimento é um importante passo para isso, o próximo passo seria desenvolver na prática essas abordagens de gênero e sexualidade, que é exatamente o assunto tratado no tópico seguinte, a questão de práticas pedagógicas para se trabalhar gênero e sexualidade no espaço formativo da Educação Infantil, passemos então para esse próximo ponto de discussão.

#### 6.4- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ABORDAGEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até o presente momento dessa seção, discutimos apenas as percepções dos/das professoras/professores acerca dos conceitos de gênero e de sexualidade, bem como as implicações dessas temáticas na formação docente e na Educação Infantil. Neste momento passamos a discutir a 8ª e última questão do formulário, na qual os/as participantes respondiam se trabalhavam com as temáticas em sala de aula e caso sim, por meio de quais práticas.

Algumas reflexões realizadas até agora, levaram - nos a concluir que o gênero e a sexualidade estão na escola e não há como fugir disso. Podemos trancar os portões, fechar as salas, impedir que se fale deles, que mesmo assim eles ainda lá estarão. Mais que isso, a escola é pensada a partir de relações de gênero e sexualidade. Sobre isso, os apontamentos de Louro (1997, p. 91) elucidam que desde a “arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres [...]”. Assim, a escola se molda por relações de gênero e sexualidade.

Na escola se forjam representações e significações acerca de comportamentos, atitudes, práticas e brincadeiras distintas para meninos e meninas. Na verdade, no espaço escolar, se estabelecem padrões. Como explica Bortolini (2011, p. 31), esses padrões ditam, entre tantas questões,

[...] quem é feio quem é bonito, qual o cabelo bom, qual o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os jeitos e trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter. Normas que são construídas e desconstruídas, num jogo que envolve desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos.

É exatamente atenta a essa questão das desigualdades, opressões e contradições, que a escola precisa ficar. As práticas pedagógicas precisam estar sendo planejadas e executadas de maneira a romper com esses padrões, porque eles, geralmente, são apenas reflexos de mais amplos, nesse caso, padrões sociais que ditam papéis para homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, brancos e negros etc.

Nesse sentido, “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”. (LOURO, 1997, p. 64), para que possamos tentar transformar as trajetórias tão desiguais que se estabelecem na escola e na sociedade. Para isso, é fundamental que em nossas práticas pedagógicas, abordemos as questões de gênero e sexualidade.

A partir dessas ponderações, passaremos agora a analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos/pelas participantes da pesquisa. De antemão, gostaríamos de esclarecer que não temos o intuito de julgar como corretas ou incorretas as práticas relatadas, isso não condiz com o objetivo da pesquisa. Nosso intuito maior é conseguir perceber se gênero e sexualidade estão sendo trabalhado com as crianças no espaço formativo da Educação Infantil de forma a contribuir para a formação de sujeitos mais respeitosos que futuramente constituirão uma sociedade, quem sabe, talvez um pouco mais igualitária e acolhedora.

De acordo com as respostas, 50% dos participantes responderam que abordam gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas e 50% responderam que não abordam. Verificaremos agora algumas dessas práticas.

*Sim, desenvolvo algumas atividades que envolva práticas considerada feminina ou masculino fazendo com que todas as crianças participem com isso posso contribuir na sua formação demonstrando que somos todos iguais, e não terrenos espaço de homem ou mulher, mas são espaços que todos podemos participar somls todos iguais. Também estou atento nas falas das crianças onde a preconceito e discriminação. Dando minha contribuição*

*dando exemplo e situações que podemos ser todos iguais. Teve um acontecimento, em que estávamos brincando a área externa da sala e uma menina estava desenhando uma pipa e um menino disse que ela não podia desenhar pipa, porque era coisa de homem, menina brinca de boneca. Ao questionar, porque, ele disse que na sua casa só seu pai e ele brinca de pipa, mas um colega do lado já interferiu e disse que isso não é verdade que sua mãe também brinca de pipa. Com isso podemos perceber que o preconceito do machismo está presente em nosso meio. (P02).*

Por meio desse relato, principalmente no momento da experiência relatada, podemos evidenciar aquilo que nos explica Kishimoto e Ono (2008, p. 210) sobre o fato de que

Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

Foi possível vislumbrar essa influência da família na prática relatada anteriormente. Um ponto interessante é que enquanto uma família estabelecia o brinquedo “pipa” como pertencente ao universo dos meninos, uma outra já ampliava a possibilidade de as meninas também poderem brincarem com pipa.

Para Vygotsky (1991), a brincadeira é uma atividade específica da infância, por meio da qual a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Na prática relatada, podemos perceber que durante uma brincadeira, as crianças expressaram representações sociais acerca do “o que é de menino e o que é de menina”, pautados nas experiências de suas realidades. A intervenção do/da professor/professora foi importante para descobrirmos a influência do meio familiar nas concepções das crianças.

Nesse contexto, o brinquedo foi fundamental para oportunizar a discussão acerca de gênero e sexualidade. Segundo Vigostski (1991, p. 137), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Nesse sentido, no caso relatado, o brinquedo conduziu as crianças a expressarem as representações sociais que estão sendo construídas em seu imaginário sobre a divisão do universo masculino e feminino.

O que pudemos observar na situação relatada, foi que no “processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos”. (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210). Por isso, é importante discutir essas questões já na Educação Infantil, pois como vimos, já nessa etapa as crianças podem apresentar certos preceitos que, se não trabalhados e discutidos, podem futuramente se transformaram em preconceitos de gênero e sexualidade.

Outros/outras docentes também expuseram práticas relacionadas ao uso do brinquedo para desconstruir essas questões de papéis sociais de homens e mulheres. Eis algumas das práticas relatadas:

*Sim . Em todas de as rodas de conversa, nas diversas interações e brincadeiras onde procuro deixar claro que os brinquedos são para meninos e meninas , que a boneca não é só para a menina e o carrinho não é só para o menino que todos podem brincar com todos os brinquedos e juntos . Que a menina pode usar a tinta , o lápis azul para colorir o que quiser e o menino também pode usar o rosa para realizar suas atividades sem problema nenhum , que são cores e que todos devem apreciar sem problema. (P07).*

*Com os bebês, procuro romper com padrões e falas preconceituosas, assim como romper com brinquedos direcionados a gênero, tipo bola pros meninos e bonecas pras meninas... e por aí vai. (P09).*

*Na brincadeira, as vezes consigo mediar quando um menino fala que só vai brincar de carrinho porque boneca é de menina, ou que ele não gosta de rosa porque rosa é de menina. Nessas situações, eu enquanto professora digo que não existe brinquedos e nem cores de menino e menina, todos podem usar. (P13).*

*Sim, estamos buscando estruturar esse trabalho por meio da criação de espaços de interesse e aprendizagens (Freinet), os famosos, cantinhos pedagógicos. Em que cada criança escolhe onde deseja brincar ou realizar atividade pedagógica proposta, busco deixar momentos livres de escolha, mas também, direciono, para que as crianças compreendam que não há brinquedos e brincadeiras de meninas ou de meninos, mas sim, que todos podem brincar e estar onde desejarem. (P19).*

*Sim, tenho o hábito de toda sexta feira (conhecida culturalmente em minha cidade, como dia do brinquedo trazido de casa), após as crianças apresentarem seus brinquedos, fazemos uma roda de conversa, onde abordamos: Quem pode brincar? É brinquedo de menino ou de menina? Menino pode fazer Isso ou aquilo? É as meninas? Deixo que as crianças façam suas colocações e vou meditando, fazendo com que reflitam sobre as questões. (P27).*

Sabemos que na escola, “desde pequenas as crianças são separadas por seus sexos, nas filas para ingressar nas salas, nas atividades de

educação física etc., como mais um sistema classificatório usado na escola”. (FERREIRA, 2006, P. 75). Sabemos que esse sistema somente colabora para que masculino e feminino estejam em um tipo constante de rivalidade, em competição.

Ao desenvolverem as práticas por meio do brincar, utilizando variadas brincadeiras e diferentes brinquedos, os/as professores/professoras estão colaborando para frear esse sistema, o que é algo muito positivo quando tencionamos formar sujeitos que operem com princípios de igualdade e respeito na sociedade, tornando-a mais igualitária. À título de esclarecimento, entendemos o brincar como uma atividade essencial do ser humano, uma atividade

[...] sociocultural livre e origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social. Sua natureza é sociocultural, na medida que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar e de odiar, de trabalhar, de viver em grupos e sozinhas, de interagir com a natureza e com os fenômenos físicos, de um determinado grupo social, que pode ser sua família, a comunidade à qual pertencem e/ou outras realidades. (UJIE, 2008, p. 54).

A brincadeira, por sua vez, consiste basicamente, como nos explica Ujiiie (2008, p. 51) na “ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante”. E o brinquedo, nada mais é, segundo Ujiiie (2008), que qualquer objeto com o qual se possa desenvolver uma brincadeira. Esses 3 elementos são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Louro (1997, p. 61) reflete que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. Nesse sentido, na Educação Infantil é o momento ideal para se discutir com as crianças algumas situações e pensamentos que alimentam o sistema competitivo entre os gêneros e as sexualidades. Para que, como apontado por Louro (1997), já desde muito pequenos, eles/elas aprendam a se enxergar, mas também a enxergar o/a outro/outra, a falarem, mas também ouvirem, a produzirem sentidos que lhes permitam perceber e defender as diferenças como algo positivo característica puramente humana.

Ao trabalhar a questão relatada pelos/pelas professores/professoras

sobre os brinquedos serem liberados para uso de todos e todas, independente se são meninas ou meninos, estão sendo modificados processos sociais pautados em sexismos. Como nos explica Bujes (2004, p. 206)

[...] o brinquedo e de forma correlata as brincadeiras, enquanto manifestação da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação.

Nesse sentido, o brinquedo funciona como artefato cultural por meio do qual podem se construir significações e representações do mundo, de si mesmo, e do/da outro/outra. Por meio do trabalho pedagógico relatado, novas representações e significações estão sendo estabelecidas. De maneira lúdica, estão sendo colocadas novas possibilidades de papéis masculinos e femininos. Brinquedos ditos “de menino”, tais como bolas, carrinhos, espadas, entre outros, ao serem disponibilizados também para as meninas, e vice versa, os ditos “de meninas” tais como, bonecas, panelas, produtos de salão de beleza, entre outros, ao serem disponibilizados para meninos, são uma maneira de trabalhar com as crianças a existência das distintas identidades culturais, principalmente as que, segundo Hall (2006), se evidenciam na pós- modernidade.

Mulheres e sujeitos que se identificam como sendo do gênero feminino também dirigem, também dominam o futebol e tantos outros esportes, inclusive aqueles em modalidades de luta que envolvem força e resistência. As mulheres estão no exército, na marinha e na aeronáutica, realizando com maestria suas funções. Não há motivos para não apresentar essas possibilidades para as crianças. São identidades pós-modernas do universo feminismo que estão em ascensão. Da mesma maneira que homens e sujeitos que se identificam como pertencentes a alguma identidade do gênero masculino, estão ocupando e trabalhando cada vez mais nos espaços domésticos, em serviços de limpeza de casa, cuidado dos filhos. Cozinheiros, cabeleireiros, babás, professores de Educação Infantil, entre outras profissões, estão cada vez mais sendo difundidas e comuns no universo masculino.

Consideremos que é

[...] a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (BUJES, 2004, p. 211).

Diante disso, ao trabalhar as questões de gênero e sexualidade por meio das brincadeiras e dos brinquedos, os/as professores/professoras estão trabalhando diretamente com questões culturais. Discutir as temáticas por meio dos brinquedos, é apresentar novas possibilidades para ressignificar uma cultura marcada pela opressão, violência e desigualdades. Assim, por meio do brinquedo e das brincadeiras, ao se discutir gênero e sexualidade na Educação Infantil, estamos tendo a oportunidade de transformar relações sociais impostas historicamente que tanto tem assolado grupos sociais, pois, como aponta Miranda (2019, p. 65) nessa idade, para as crianças “há sempre possibilidades de ser no mundo, pois os códigos ainda não estão fixados na construção das suas identidades e, muito menos, das identidades de outrem”, ou seja, nessa idade as crianças não estão com suas identidades e conceitos completamente fixados, de modo que é muito mais fácil explicar para eles a questão da diferença e da diversidade.

Além do brinquedo, as cores são também um conteúdo por meio do qual os professores abordam as discussões de gênero e sexualidade em sala de aula. Vejamos mais algumas evidências disso, além das já apresentadas anteriormente nas práticas relatadas.

*Sim, as cadeiras da sala eram coloridas e nenhum menino sentava na rosa. Fizemos uma roda de conversa durante alguns dias explicando que rosa era apenas uma cor e que não havia nenhum problemas os meninos sentarem nela. A roda de conversa acabou indo para os setores, como por exemplo, brincar de casinha, boneca, meninas com carrinho, como bola e etc. (P35).*

*Sim, tanto de forma não planejada, como em situações cotidianas, onde observo minha postura mesmo e se estou verbalizando estereótipos, como isso não é de menino ou menina, não limitando ou direcionando cores, brinquedos, fantasias, livros, objetos... Bem como, de forma intencional fazendo rodas de conversa sobre temáticas pertinentes... Histórias, entre outros (P37).*

*Desmistificando o ideal que certas cores, brinquedos e roupas não podem ser utilizados por um ou por outro, trabalhando a igualdade entre eles com os mesmos direitos, deveres, carinho e respeito as*

*diferenças de cada um, e os estimulando a cuidar e proteger o próprio corpo. (P44).*

*Sim como já disse de maneira bem branda pois ainda estão em processo de formação. Quando se referem que azul é só de menino, ou quando menino não limpa a casa coisas assim. (P62).*

*Sim, em campo todos os brinquedos, brincadeiras e cores são igualmente distribuídos para meninos e meninas, respeitando suas preferências individuais. (P64).*

Os dizeres acima, bem como as anteriores, revelam uma outra dimensão das cores para além da artística: a dimensão social das cores ou as cores como informações culturais. Nessa perspectiva, muito mais que finalidades artísticas, as cores servem também para demarcar e representar relações sociais estabelecidas culturalmente. (GUIMARÃES, 2000). Exemplo disso, é o fato de que “o menino recebe a bola azul e a menina a bola vermelha, pois vinculam a cor à dicotomia masculino e feminino”. (Ibidem, 2000, p. 97).

Para as questões de gênero e sexualidade, a discussão sobre cores é extremamente relevante, uma vez que as cores são articuladas compondo as diversas bandeiras que representam as identidades de gênero e orientações sexuais. A exemplo, a bandeira do arco - íris, símbolo das identidades de gênero e orientações sexuais dos sujeitos LGBTQIA+.

Possibilitar diálogos com as crianças acerca das cores é uma maneira de romper com uma lógica sexista que há muito tempo está posta na sociedade. Para Moreno (1999, p. 36)

*A maioria dos elementos que em nossa sociedade refletem o androcentrismo cultural ao qual estamos submetidos passa nos despercebida pela simples razão de que temos sempre visto dessa maneira, e isso faz com que nos pareça ser o “natural” e por isso passamos a considerá-lo como universal e eterno, isto é, ele não nos surpreende nem o vemos como modificável [...].*

Assim acontece com a questão das cores. Estamos tão habituados a destinar o rosa para meninas, e o azul para meninos que o fazemos de maneira involuntária, automática. Miranda (2019, p. 28) escreve que “desde o momento em que se identifica o sexo do bebê, as normas de gênero já começam a incidir sobre o pequeno ser, mesmo que ele tenha sequer nascido”. Uma dessas normas está interligada a questão da cor. Pensemos como exemplo de normas de gênero e sexualidade referentes às cores que são incididas ao bebê o chamado “chá

revelação”, onde, utilizam - se em diferentes métodos, as cores rosa e azul, para se revelar o sexo da criança. A partir disso, os presentes já vêm todos na cor determinada para aquele sexo.

É possível notar que desde a mais tenra idade “meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados [...] embora na infância seja bastante possível transgredi – los”. (SAYÃO, 2003, p. 78). Nesse sentido, uma abordagem pedagógica que explique que cores não tem gênero, está contribuindo para a transgressão de padrões de gênero socialmente construídos e que se tornam marcas imperceptíveis em nossas vidas.

O trabalho com brinquedos e com a questão das cores, no entanto, não foram os únicos mencionados pelos/pelas participantes que podem contribuir para essa transgressão. Alguns/algumas dos participantes mencionaram a utilização da Literatura Infantil como recurso pedagógico para discutir questões referente à gênero e sexualidade na Educação Infantil. Analisemos algumas assertivas sobre isso:

*Procuro levar histórias literárias que abordam o assunto de forma lúdica, muitas vezes até mesmo os clássicos infantis podem simbolicamente alcançar as questões existenciais próprias da infância sem expôr as crianças. (P11).*

*A literatura é essencial. A partir das histórias as crianças se identificam e identificam situações cotidianas que ajudam, também ao professor, a conhecer as vivências de sua comunidade escolar. (P16).*

*Tento trabalhar por meio de histórias infantis, brincadeiras de jogos de papéis. No entanto, na maior parte das vezes, a ideia para se trabalhar vem a partir de alguma manifestação das crianças na sala. (P25).*

*Sempre procurei construir materiais para contação de histórias que de forma lúdica pudessem ir ensinando conceitos humanos que desfazem esse caráter heteronormativo que a escola tem. O próprio espaço de brinquedos da sala eu não o dividia, todos os brinquedos ficam juntos na mesma caixa e por aí em diante. (P30).*

*Sim, quando trabalhei com crianças maiores, de 4 anos, percebi o comportamento que elas já apresentavam relacionados a preconceitos de gênero e o quanto boicotavam as possibilidades de descobrir o que gostam se restringindo ao que meninos e meninas deveriam gostar! Nesse sentido desenvolvi um projeto: "Faca sem ponta, galinha sem pé" com base no livro e trabalhei com minha turma um processo de ruptura com a ideologia: "coisas de menina e coisas de menino", no qual experimentamos possibilidades e trocas. (P51).*

Em uma concepção geral, Candido (1995, p. 03) nos explica que a

Literatura é “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Isso porque, por meio da Literatura, a cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens eram transformadas em histórias, inicialmente transmitidas oralmente de uma geração a outra, e posteriormente, impressas com o advento da imprensa e dos livros (Ibidem, 1995). A Literatura Infantil é o ramo da Literatura destinada e adequada à infância.

Corresponde ao conjunto de histórias produzidas tendo como público alvo as crianças. E para o desenvolvimento e formação infantil, as histórias são fundamentais. Dentre os benefícios das histórias para as crianças, Abramovich (1995, p. 17) comenta que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1989, p.17).

Nesse sentido, as histórias despertam nas crianças sentimentos e emoções, que vão sendo refletidos e internalizados pelas crianças ajudando na formação de seus princípios e identidades. O trabalho com a Literatura Infantil estimula a imaginação da criança, fazendo com que ela passe a ver e sentir o mundo sua imaginação.

Abramovich (1995, p. 17) ainda infere que “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]”. Isso porque, a Literatura Infantil coloca a criança em contato com experiências comuns e incomuns a elas. Essa é a grande riqueza da literatura, a possibilidade de viver outras experiências por meio de histórias. Essas experiências acabam sendo internalizadas e à medida que tocam as crianças, vão influenciando na constituição de suas identidades.

Essas condições logo foram percebidas e a Literatura Infantil logo foi parar nas escolas. “A Literatura Infantil surge com caráter pedagógico, ao transmitir valores e normas da sociedade com a finalidade de instruir e de formar o caráter da criança, uma formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual”. (BARROS, 2013, p. 17). Com essas características, a Literatura Infantil é um recurso

valioso para discutir as questões de gênero e sexualidade com as crianças na Educação Infantil, pois possibilita apresentação de personagens com outras vivências, outras realidades e outras maneiras de ver e significar o mundo.

As histórias infantis nos dão muitas possibilidades para isso,

Podemos ser princesas e monstros; fadas e lobisomens, artistas e fantasmas. Viver isso com as crianças ajuda a relativizar nossas categorias fechadas, abrindo-nos para a possibilidade de pensar que somos sujeitos femininos e masculinos; que o público é privado; que o privado é político; que o forte também é fraco e tudo isso está incorporado de alguma forma em todos/as nós (SAYÃO, 2003, p.84).

Assim, gênero e sexualidade podem ser trabalhados de maneira mais lúdica com as crianças. Histórias podem trazer personagens cuja composição familiar seja composta por dois pais ou duas mães, personagens que não seguem as normas de gênero socialmente impostas. O livro “Faca sem ponta, galinha sem pé” mencionado em uma das falas, por exemplo.

O livro é de autoria de Ruth Rocha e narra a história dos irmãos Pedro e Joana. Pedro, sendo menino, às vezes, tinha algumas atitudes “de meninas”, como por exemplo chorar ao assistir um filme ou ficar se admirando no espelho, comportamentos que faziam com que a irmã implicasse com ele. Joana, por sua vez, sendo menina, gostava de fazer coisas “de meninos”, como por exemplo, jogar futebol e escalar árvore, motivos que faziam com que Pedro implicasse com ela. O pai e a mãe também implicavam e cobravam essas atitudes de ambos. Para discutir essas questões, a autora conduz o enredo da obra de forma que as personagens, ao passarem sob um arco-íris, troquem de sexos. Pedro passa a ser menina e Joana passa a ser menino. A partir disso, os irmãos iniciam um debate porque Pedro, estando num corpo feminino, queria chutar tampinhas e empinar pipa e a irmã aproveitou para chamar a atenção dele, pois ele dizia que ela não podia fazer aquilo por ser menina. A trama da história, em suma, gira em torno disso: papéis sociais designados para o masculino e feminino. O final da história não contarei para lhes instigar à leitura da obra. Vale a pena.

Na escola, de acordo com Louro (1997, p. 64)

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci*

das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão.

Nesse sentido, as histórias infantis são importantes recursos para se trabalhar com os pequenos a questão da diferença. As histórias infantis, para as crianças, marcam “o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente de descoberta e compreensão de mundo...”. (ABRAMOVICH, 1995, p. 16). A Literatura Infantil impacta diretamente na leitura de mundo e na formação humana das crianças. Lajolo (2004, p. 07) nos leva a refletir sobre a importância da leitura para a formação dos sujeitos, “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

Nessa perspectiva, ao se discutir gênero e sexualidade por meio da Literatura Infantil, é possível refletir com as crianças sobre processos desiguais que tem marcado a trajetória de diferentes sujeitos por conta da questão das diferenças. E é imprescindível trabalhar isso com as crianças, pois

[...] as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p.95).

Nas crianças, essas práticas sexistas ainda estão sendo inicializadas a partir da bagagem cultural que vão recebendo dos pais, da escola e da sociedade em geral, por isso, se trabalhadas na infância, é possível que sejam subvertidas e não sejam fixadas como naturais nas crianças. As práticas apresentadas pelos/pelas professores/professoras discutindo e problematizando as questões de gênero e sexualidade por meio de brinquedos, cores e histórias, são extremamente importantes para que se trabalhem com as crianças problemas sociais desiguais, de forma que elas possam compreender e se formem como sujeitos respeitosos às diferenças. Isso posto, poderá se iniciar um processo de reflexão acerca das desigualdades sociais advindas das relações de gênero e

sexualidade, de forma que a visão que se tem acerca das diferenças possam ser ressignificadas.

Mas, para isso, é preciso que as discussões já aconteçam desde os primeiros anos de vida das crianças. Em contra - partida às práticas apresentadas, 50% dos/das participantes afirmaram não abordarem as questões de gênero e sexualidade em suas aulas. Desse total, 13% responderam apenas “não” sem justificar o porquê. Estudemos algumas das assertivas que justificaram a não abordagem das temáticas em sala de aula:

*Não, pois não me sinto segura o suficiente para se trabalhar a respeito desse tema. Esses assuntos ainda é um tabu a ser quebrado. Muitos pais não permitem que falem sobre este assunto com seus filhos, pelo simples fato de serem crianças. (P03).*

*Não porque não acho necessário nessa faixa etária. Acredito que as crianças aceitam naturalmente tudo que lhe for mostrado como natural que é o caso da escolha do gênero e sexualidade (P10).*

*Seguimos as orientações anuais e esse tema não faz parte, porém ao longo do ano, sempre que surge uma oportunidade eu ressalto a importância de proteger o próprio corpo. (P18).*

*Não desenvolvo não minhas crianças sendo bem pequenas deixo que brinquem como querem sem estipular o que e de menino ou menina. (P23).*

*Não, pois como disse anteriormente, desnecessária essas atividades para crianças de 5 anos de idade. (P29).*

*Não. O município não contempla essa prática, e a vê como imprópria. (P38).*

*Não muitos pais não aceitam esse tipo de abordagem. (P53).*

*Não, falta preparo pedagógico para poder ensinar. (P61).*

*Não, não faz parte da política da escola. (P65).*

*Não, porque não vejo necessidade. (P71).*

*Não porque não sinto necessidade. (P74).*

As justificativas das assertivas evidenciam muitos pontos já tratados anteriormente. Ressaltamos a questão da formação docente, que segundo os relatos apresentados, não fornece base teórica para que os/as professores/professoras desenvolvam discussões sobre a temática de gênero com as crianças na Educação Infantil.

Reiteramos que, diante do quadro evidente das desigualdades e preconceitos de gênero e sexualidade, torna-se

Imprescindível o diálogo comprometido entre políticas de gênero e sexualidade, escola e família, reiterando-se aqui a necessidade de formação das/os professoras/es para o debate sobre gênero e

sexualidades, numa parceria de trabalho com as outras instâncias sociais, a fim de que a escola possa ser um espaço privilegiado para o questionamento e desestabilização da hegemonia compulsória do modelo heteronormativo. (DINIZ; GUIL, 2020, p.17).

Nesse sentido, a formação docente precisa, articulada a outras instâncias sociais, precisa discutir as questões de gênero e sexualidade porque esses profissionais vão atuar nas escolas em prol da promoção de uma educação humanizadora, de qualidade, voltada a romper com desigualdades, preconceitos e injustiças.

Sabemos que para a consolidação dessa educação, o trabalho docente é fundamental. São os professores e professoras que organizarão os conteúdos e os transmitirão aos alunos e às alunas, selecionando métodos mais adequados e eficazes para que eles internalizem esses conteúdos. (SAVIANI, 2011).

Assim como os docentes, as famílias também não se sentem preparadas e nem tem conhecimentos concretos acerca de gênero e sexualidade. Como a sociedade, para manter uma hegemonia hierárquica, tratou de apresentar o gênero e a sexualidade como nocivos à moral, aos sujeitos e às famílias, as temáticas ainda hoje permanecem envoltas em uma cortina de fumaça e poucos se atrevem a discutir sobre elas.

Todavia, como vimos no decorrer desta pesquisa, precisamos discutir gênero e sexualidade nas mais diferentes instâncias sociais. Como apontam Diniz e Guil (2020, p. 18) “durante o transcorrer da história, as questões de gênero foram reduzidas ao ambiente familiar, de modo que somente nesse local era possível a formação e desenvolvimento da sexualidade”. O resultado disso é que as temáticas nunca foram trabalhadas no ambiente familiar, de modo que, nem na escola e nem em casa, os sujeitos recebiam informações sobre isso. Algumas ressonâncias desse passado ecoam até hoje, como por exemplo, o fato de não se discutir gênero e sexualidade por acharem que são questões particulares, privadas, que somente a família pode tratar sobre.

Como já sabemos,

[...] ao acreditar que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. As coisas complicam-se ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a

dissimulação ou a segregação. (LOURO, 2000, p. 80).

A não discussão dessas questões nem no ambiente familiar, nem no espaço escolar e tampouco no espaço de formação docente, faz com que as pessoas não percebam a relevância da temática, como exposto em algumas das justificativas apresentadas anteriormente. Sabemos que a intenção dos grupos dominantes, principalmente dos grupos conservadores patriarcais, é exatamente essa, deslegitimar a necessidade dessas discussões para que o homem branco, heterossexual, cristão, classe média urbana não seja destituído do monopólio social.

Um outro ponto apontado por uma/uma dos participantes, refere-se ao fato de que o município não contempla essas discussões e a interpelam como imprópria para se trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Vianna e Unbehaun (2004, p. 407) esclareceram que as poucas políticas acerca do trabalho com gênero e sexualidade “não são devidamente efetivadas pelo Estado”. E a tendência talvez seja que essa situação continue a se perpetuar, exemplo disso são os dados discutidos na seção 4 em que pudemos ver que as temáticas de gênero e sexualidade foram extintas das políticas públicas educacionais para a Educação Básica e para os cursos de Formação de Professores e Professoras.

Assim, concluímos que as justificativas para não se trabalhar as temáticas na Educação Infantil estão atreladas às estratégias históricas que foram artilosamente articuladas para que um sistema de organização social desigual pautado em padrões de diferenciação entre os gêneros e as sexualidades, continuasse a manter um grupo dominante no poder e perpetuar a submissão de outros grupos delegados à margem da sociedade.

## 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto final  
 Pode ser o princípio  
 De um novo ponto.  
 E nunca ser final!  
 Sempre a postos  
 Sempre pronto,  
 Sempre no ponto.  
 Ele nunca saiu  
 Ou sairá da linha.  
 Essa é a lei.  
 E ponto!  
**Sérgio Capparelli**

Chegado a esse ponto da pesquisa, embora pareça o fim, como apontado no poema, não gostaríamos que ele assim fosse interpretado. Não é o fim, há ainda muito a se discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, seja na sociedade, na escola, na família, na formação docente e principalmente na Educação Infantil. Esperamos que essa dissertação seja apenas o início de um novo ponto, de uma nova e longa caminhada. Esperamos que pessoas sejam encorajadas a conhecer e pesquisar ainda mais as questões de gênero e sexualidade de forma que consigam olhar para a sociedade e perceber como ela tem tratado pessoas de forma desigual.

A partir dessa investigação, foi possível refletir sobre vários aspectos envolvendo as discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar, especialmente no espaço formativo da Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, pudemos perceber como a sociedade brasileira tem sido organizada tendo por base o homem, heterossexual, branco, cristão, classe média urbana, como modelo ideal de sujeito. Esse é o nosso modelo referência, e a partir dele, qualquer outro sujeito que não tenha esse perfil, é renegado à margem da sociedade. Isso caracteriza as tão desiguais relações sociais existentes entre homens e mulheres, entre heterossexuais e homossexuais, entre negros e brancos, entre cristãos e não cristãos, entre brancos e indígenas, entre tantas outras desigualdades ligadas a gênero, sexualidade, raça, etnia e religião.

Essas condições desiguais socialmente construídas, justificam a relevância dessa pesquisa. Acreditamos numa educação humanizadora, por meio da qual as gerações mais novas recebem por meio da mediação das gerações mais velhas, o arcabouço cultural elaborado pelo conjunto de homens e mulheres ao

longo dos tempos. Esse arcabouço é a humanidade que falta no sujeito assim que ele/ela nasce, e que será adquirido por ele/ela ao longo de sua vida. Esse arcabouço, além de artefatos materiais, é constituído também de pensamentos, valores, normas e outros elementos imateriais.

As relações de gênero e sexualidade que estão postas na sociedade constituem-se no campo da imaterialidade. São pensamentos, ideias e normas estabelecidas pelo imaginário social. Uma educação escolar que visa formar humanamente as novas gerações, não pode mais aceitar e compactuar com os processos desiguais que tem se perpetuado desde o descobrimento do país. Essa pesquisa é importante porque reconhece e fortalece a luta contra o preconceito, a discriminação e a desigualdade.

Corroboramos com o pensamento de Louro (1997, p. 85-86) e acreditamos que

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade, se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e que pode ser subvertida, e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessa desigualdade.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para os professores e as professoras que atuam na Educação Infantil a fim de refletir se esses profissionais, em suas práticas pedagógicas têm promovido discussões de gênero e sexualidade de forma a colaborar para que a crianças em formação, receba uma formação humana, que não segregue, classifique e exclua pessoas. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a primeira onde a criança entrará em contato com um saber sistematicamente elaborado. O/A professor/professora é o sujeito responsável pelo planejamento e seleção dos conteúdos que constituem esse saber bem como pela organização dos melhores métodos para ensiná-los, por isso, o docente é um profissional ímpar na formação da criança e na promoção dessa

educação humanizadora (SAVIANI, 2011).

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, pudemos evidenciar que a grande maioria dos/das participantes possuem conceitos formados acerca do gênero e sexualidade como construções históricas, sociais e culturais, o que é um grande passo para que as relações desiguais por questões de raça e gênero, parem de ser pautadas em aspectos biologizantes ou vistas como naturais. É preciso entender essas desigualdades são frutos de processos sociais articulados para manter, em ascensão, aquele sujeito referência tratado anteriormente, de forma que o pequeno grupo que se enquadra naquele perfil possa continuar controlando e oprimindo todos os outros grupos dos que destoam dele.

Percebendo o gênero e a sexualidade como construções e como partes da identidade dos sujeitos das quais ninguém pode se livrar ou simplesmente esconder, os/as docentes podem ajudar a desconstruir estereótipos e possibilitar ressignificações acerca das identidades historicamente marginalizadas por suas identidades de gênero ou orientações sexuais. Em outras palavras, marginalizados por simplesmente serem que são. Por não servirem a um modelo socialmente instituído.

É claro que entendemos que os conceitos de gênero e de sexualidade e todas as suas interligações são complexos para o entendimento de uma criança. Não defendemos que eles sejam discutidos com as crianças tal qual os apresentamos aqui, defendemos que eles sejam explicados de maneira lúdica, utilizando-se de exemplos da realidade, como por exemplo a desigualdade salarial existente entre homens e mulheres, as organizações familiares distintas daquela tradicional, os diferentes interesses das pessoas por roupas, brinquedos, cortes de cabelo, e etc. Não é novidade que gênero e sexualidade ainda são tabus na nossa sociedade, conscientes disso, acreditamos que é somente falando deles que poderemos reverter essa situação, principalmente com as crianças, pois elas ainda estão em fase de formação e podem se desenvolver com uma visão diferente da socialmente imposta por meio de um trabalho docente que aborde discussões acerca do gênero e da sexualidade.

Mas, para que isso aconteça, essas discussões precisam acontecer também no processo de formação docente, para que esses/essas profissionais consigam perceber a importância das temáticas. Sobre isso, os dados nos revelam que a maioria dos participantes não tiveram nenhum contato com as discussões

sobre gênero e sexualidade. Essa ausência das discussões na formação docente são reflexos de uma política pública educacional que colabora com os processos sociais desiguais. Gênero e sexualidade foram retirados da normativa atual para a formação docente e da Base Nacional Comum Curricular justamente para que o grupo social dominante não seja destituído do poder. É aquilo que Foucault (1999, 2008) explica acerca do poder sobre o saber, que delimita o que os/as docentes vão aprender e o que vão ensinar. Trata-se de uma estratégia de poder para que não seja subvertida a ordem social de supremacia de um grupo em detrimento do outro.

Um ponto positivo percebido nas percepções dos/das professores/professoras, é o fato de que mesmo sem as discussões sobre gênero e sexualidade em suas formações, a maioria dos entrevistados consideram importantes que essas discussões aconteçam no espaço de formação docente, bem como no espaço da Educação Infantil. É um importante passo levando em consideração que reconhecida a importância e a necessidade, os/as docentes podem começar a articular práticas para abordarem essas temáticas em suas práticas pedagógicas.

A luta contra o preconceito, o combate ao abuso infantil e o respeito ao/à outro/outra são os principais motivos apontados pelos/pelas professores para justificar a necessidade e a importância de se discutir gênero e sexualidade na Educação Infantil. Felizmente percebe-se a possibilidade de inculcar esses valores de respeito e consciência nas crianças.

Esse é justamente outro ponto positivo percebido por meio dos dados obtidos, a questão de que gênero e sexualidade estão sim sendo trabalhados na Educação Infantil. Por meio das práticas relatadas, evidenciamos que os/as professores/professoras estão discutindo gênero e sexualidade em sala de aula por meio de brincadeiras, rodas de conversas, Literatura Infantil, diálogos acerca de brinquedos e cores pré - designados para meninos ou para meninas. Projetos estão sendo criados para uma melhor abordagem da temática com as crianças. Nesse sentido, estamos caminhando para uma possível resignificação das relações sociais que evidenciam desigualdades de gênero e de sexualidade.

Todavia, embora tenhamos percebidos esses pontos positivos, não podemos nos descansar e cair na ilusão de que está tudo bem. Ainda estão presentes nas falas de muitos docentes, a visão biologizante de gênero e sexualidade, que ignora o sentido de construção e passa a visão de algo “natural” ou

“intrínseco”, que pode ser controlado ou transformado por vontade própria. O fato das políticas públicas educacionais contemplarem de maneira superficial as questões de gênero e sexualidade no contexto da formação inicial, continuada e em serviço dos professores e professoras, sinalizando dessa maneira, que muitos/muitas ainda não trabalham, seja por resistência das famílias, proibição das escolas ou por insegurança própria. Assim, ainda há um longo caminho a percorrermos em busca de uma educação efetivamente humanizadora.

Concluimos, portanto, que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode possibilitar que as crianças, desde a mais tenra idade, possam ter contato com as questões de gênero e sexualidade, de forma que lhes sejam percebidas como constituinte das identidades de todos os sujeitos. Que somos todos diferentes e a diferença é um atributo comum em todos os seres humanos. Devemos garantir que cada vez mais essas discussões possam acontecer nos espaços escolares com vistas à promoção de uma formação mais humana às gerações mais novas, tendo em vista a formação de sujeitos mais conscientes e respeitosos que constituam e participem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, todas e todes.

Assim, encerramos provisoriamente essa pesquisa, com a esperança de que ela seja apenas uma semente e que possa florescer futuramente, sejam em pesquisas relacionadas à temática, seja numa possível continuação. O que importa é que contribua para reflexões futuras. “Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.” (FREIRE, 2000). Não lavamos nossas mãos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam. CUNHA, Anna Lúcia. CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. 2009.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione. 1995.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMAO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educ. rev.** Belo Horizonte. v. 34. p. 01-24. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e183858.pdf> Acesso em: 24 Fev. 2021.

ALMEIDA, Fernando José de. SILVA, Maria da Graça Moreira da. O currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e cidadania. **Revista e- Currículo**: São Paulo. v. 16, n.º03. p. 594-620. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/38034/26777> Acesso em: 23 Jan. 2021.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

AMARAL, Lígia. O Leão de Nemeia: O desvio como ponto de partida. *In*. AMARAL, LÍGIA. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe. p. 26-37. 1995.

AMARO, Ana. PÓVOA, Andréia. MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto. 2005. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/A-arte-de-fazer-question%C3%A1rios.pdf> Acesso em: 19 Fev. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALISCEI, João Paulo. AZEVEDO, Laiana Moraes. CALSA, Geiva Carolina. “Macho como um touro”: pedagogias culturais de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. **Educação**: Santa Maria- RS. v.45. p. 01-29. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35815> Acesso em: 17 Out. 2020.

BARBOSA, Camila Palhares. MAIA, Tatiana Vargas. O pessoal é político: a crítica feminista de Nancy Fraser e Catherine Mackinnon a Jürgen Habermas. **Revista Eletrônica de Ciência Política**. vol. 7. n. 1. p. 113-126. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45328/28753> Acesso em: 15 Mai.

2021.

BARROS, Suzana da Conceição de. RIBEIRO, Paula Regina Costa. QUADRADO, Raquel Pereira. Sexualidade: olhares das equipes pedagógicas e diretivas. **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, pp.179-203, Jul/Dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/sexualidade-olhares-das-equipes-pedagogicas-e-diretivas> Acesso em: 25 Abr. 2021.

BARROS, Paula Rúbia Peloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO. Lins-SP. 2013.

BIANCON, Mateus Luiz. **Educação em Sexualidades Crítica**: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica. 186 folhas. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. As “ondas” dos movimentos Feministas e o Eurocentrismo da história. **Revista InSURgência**. Brasília- DF. Ano 01. Vol. 01. N. 01. Jan/jun. p. 198-210. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50309882-Movimentos-feministas.html> Acesso em: 17 Out. 2020.

BONFIM, Cláudia. **A condição histórica da mulher**: contribuição da pedagogia histórico crítica na promoção da educação sexual emancipatória. Uberlândia: Navegando. 2018.

BORGES, Zulmira Newlands. *Et al.* Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. **Revista Latitude**. Maceio: AL. vol. 07. nº 1. p. 61-76. 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1065> Acesso em: 17 Out.2020.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB. p. 15-46. 2009.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**: Campo Grande- MS. v. 23. n. 49. p. 67-96. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf> Acesso em: 23 Jan. 2021.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**- Dossiê: Homofobia, sexualidade e direito: Rio de Janeiro. nº 123, p. 27-37. 2011. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/BORTOLINI\\_-\\_Diversidade\\_Sexual\\_e\\_de\\_G%C3%AAnero\\_na\\_Escola\\_-\\_Rev.\\_Espa%C3%A7o\\_Acad%C3%AAmico.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/BORTOLINI_-_Diversidade_Sexual_e_de_G%C3%AAnero_na_Escola_-_Rev._Espa%C3%A7o_Acad%C3%AAmico.pdf) Acesso em: 27 Out. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 22 Jan. 2021.

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

Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 22 Jan. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília- DF. 1990. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf) Acesso em: 22 Jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: DF. 1996. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 23 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores** . Brasília: DF. 1999. Disponível em:

<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf> Acesso em: 25 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação.

**Parecer CNE/CP n. 09/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 26 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação.

**Parecer CNE/CP n. 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2002.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 27 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação.

**Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 27 Fev. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e

desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2009a.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 23 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : DF. 2009b.

Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos-](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf)

[1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 23 Jan. 2021.

BRASIL/MEC/SECAD. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações ÉtnicoRaciais. Brasília, 2009c.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/655#:~:text=O%20curso%20G%C3%AAnero%20e%20Diversidade,sexual%20e%20rela%C3%A7%C3%B5es%20C3%A9tnico%2Draciais>. Acesso em: 04 Mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Saúde e Prevenção nas Escolas. **Gêneros:**

Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Brasília- DF. 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_generos.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_generos.pdf) Acesso em: 01 Mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares**: diversidades sexuais. Brasília: Ministério da Saúde. 2011. Disponível em:

[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/saude\\_prevencao\\_nas\\_escolas\\_2011.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/saude_prevencao_nas_escolas_2011.pdf) Acesso em: 05 Mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Planalto Central: Brasília- DF. 2013. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)

Acesso em: 23 Nov. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília- DF. 2014. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 23 Jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1. n. 124. p. 8-12. jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 27 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular. Planalto Central: Brasília-DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Visíveis e Invisíveis: a vitimização de mulheres no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Datafolha. 2019a. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf> Acesso em: 20 Ago. 2020.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 46- 49. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 27 Fev. 2021.

BRECHT, Bertold. **Gesammelte Gedichte**, , ed. Suhrkamp: Frankfurt/Main. 1976.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. Educação brasileira: do ensino jesuítico as aulas régias. **Colloquium Humanarum**: São Paulo. vol. 14. p. 301-307. 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20O%20ENSINO%20JESU%C3%8DTICO%20AS%20AULAS%20R%C3%89GIAS.pdf> Acesso em: 18 Jan. 2021.

BUJES, Maria Isabel. Crianças e brinquedo: Feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2004.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

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

BUTLER, Judith. Desdiagnosticando o gênero. Tradução de André Rios. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. v. 19. p. 95-126. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a06.pdf> Acesso em: 29 Out. 2020.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. RIBEIRO, Claudia. La educación sexual en lo

cotidiano de la escuela. **Revista Educar**. p. 67-85. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Fernando/Downloads/20772-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20696-1-10-20060309.pdf> Acesso em: 09 Mai. 2021.

CAMILO, Telma Cristina. A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da Teoria Histórico- Cultural. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v. 8, n.2, p. 130-139, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/192#:~:text=Este%20texto%20trata%2Dse%20de,o%20conhecimento%20e%20a%20compreens%C3%A3o> Acesso em: 15 Mai. 2021.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de Educação da Infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). **Anais XII Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba. p.27798- 27806. 2015 Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231\\_8814.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf) Acesso em: 22 Jan. 2021.

CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 3 ed. **Revista Ampliada**, São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto- Portugal. 2016.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo. 2008.

COLLING, Ana Maria. O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas. **La Salle- Revista de Educação, Ciências e Cultura**. Canoas-RS. v.15.n.2. jul/dez. p.35-44. 2010. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/19> Acesso em: 17 Out. 2020.

DANNER, Fernando. OLIVEIRA, Nythamar. **A genealogia do poder em Michel Foucault**. In: IV MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO. Anais... Porto Alegre: PUCRS. p.786-794. 2009. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-genealogia-do-poder-em-michel-foucault-3nr97eg0rvnj> Acesso em: 17 Nov. 2020.

DEMETRIO, Everton. “Da diáspora”: a formação dos Estudos Culturais e o deslocamento da questão cultural. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa: PB. v. 1, n.1. p. 01-06. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/13520> Acesso em: 21 Out. 2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília- DF. v 18, n. 73. p.11-28. 2001.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.** Campinas-SP. vol. 29. n. 103. p. 477-492. maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf> Acesso em: 01 Mar. 2021.

DINIZ, Margareth. GUIL, Ana. Preâmbulo aos temas Gênero e Sexualidade na Formação Docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 12. n. 24. p. 13-26. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/355/239> Acesso em: 19 Mai. 2021.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**. v. 17, n. 49. Dez. p. 151–172. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522>. Acesso em: 17 Out. 2020.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico Crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, Paulino José. SILVA, João Carlos da. et. al. (orgs.). **Pedagogia Histórico Crítica, educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba- Paraná: Editora CRV. p. 33-47. 2014.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia: Caderno Escola sem Homofobia**. 2013.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 2008.

FALEIROS, Fabiana et al . Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - enferm**. Florianópolis- SC. v. 25. n. 4. P. 01-06. 2016 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 17 Mar. 2021.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-Posições**. v.18. n. 2. mai./ago. p. 77-87. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546> Acesso em: 21 Out. 2020.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. p. 54- 66. 2013.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas. SILVA, Meri Rosane Santos da. RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpo, Gênero e sexualidade: Problematizando práticas educativas e culturais**. Minas Gerais: Ed. Da FURG. p. 62-74. 2006.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-posições**. vol.14. nº3. p.89-102. set-dez. 2003. Disponível

em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf> Acesso em: 19 Mai. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade do saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 20.ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FORCANO, Benjamin. **Nova ética Sexual**. São Paulo: Musa, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 21º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ: Rio de Janeiro. vol. 7, núm. 1. p. 147-160. 2007.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1355-1379. dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 24 Fev. 2021.

GGB. Grupo Gay da Bahia. Relatórios Anuais de Mortes LGBTI+. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia** 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia. 2020. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/> Acesso em: 15 Ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: SP. v. 35. n. 2. p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> Acesso em: 21 Abr. 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. p. 09- 27. 2013.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de ciencias Humanas e Sociais**. p. 82-103. 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf> Acesso em: 07 Abr. 2021.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: A construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores**. São Paulo: Annablume. 2000.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. SANTOS, Núbia de Oliveira. Culturas infantis e desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 26. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v26/1809-449X-rbedu-26-e260009.pdf> Acesso em: 15 Mai. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HENICK, Angélica Cristina. FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da Infância no Brasil. **Anais XII Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba. p.25824- 25834. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131\\_8679.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf) Acesso em: 17 Jan. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04. 27 nov. p. 171- 190. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302/1735> Acesso em: 13 Mai. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**. v. 19, n. 3 (57) - set./dez. p. 209- 223.

2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a11.pdf> Acesso em: 17 Mai. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro. nº 14. mai-ago., p. 5-18. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> Acesso em: 23 Jan. 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez. MOMM, Caroline Machado (Orgs). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia. p. 21-38. 2012.

LEITE, Lucimar da Luz. MAIO, Eliane Rose. Gênero e sexualidade na Educação Infantil e a importância da intervenção pedagógica. **Anais do VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. UNESPAR: Campo Mourão-PR. 2013. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf) Acesso em: 01 Mar. 2021.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Michelle Fernandes. ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História social da infância**. Instituto Superior de Teologia Aplicada: Sobral- CE. 2016.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. *et al.* Desenvolvimento de Conceitos: O Paradigma das Transformações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo. vol. 17 n. 2, p. 161-168. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7876.pdf> Acesso em: 27 Abr. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 6ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte- MG. n.46. p. 201-218. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf> Acesso em: 11 Nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: Diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**. Belo Horizonte. v.3, n.4, p.62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31> Acesso em: 22 Out. 2020

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. p. 43- 53. 2013.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis- SC. 22(3): 320, set./dez. p. 935- 952. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755> Acesso em: 22 Out. 2020.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas. n. 4, p. 1-18. 1978.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Trad. Frank Müller. Sumaré/SP: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. 16ª ed. São Paulo: Boitempo. 2013.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. IX Seminário de pesquisa em Educação da região Sul. **Anais**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126> Acesso em: 22 Ago. 2021.

MATOS, Marlise. Movimento e Teoria Feminista: É possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul Global? **Revista de Sociologia e Política**. v. 18. nº 36. p. 67-92. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/06.pdf> Acesso em: 24 Out. 2020.

MATTOS, Hilda Maria Zanetti Heller de. **A questão do gênero e a formação da professora da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba- PR. 2011.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas- SP: Autores Associados. 2011.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. SILVA, Vandei Pinto. MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara- São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 365- 376. 2009.

MENGA, Ludke. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:**

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. p. 09- 27. 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo. 2014.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero da Educação Infantil**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância. 2019.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. *et al.* Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos- SP: UFSCar. v. 6, no. 2, p.138-155. nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/352/194> Acesso em: 22 Fev. 2021.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: O sexismo na escola. Campinas: Moderna. 1999.

MORETTI, Vanessa Dias. MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. vol. 10. nº 20. p. 345-361. jul. – dez. 2010. Disponível em: [http://scholar.google.com.br/scholar\\_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4001015.pdf&hl=pt-BR&sa=X&ei=u\\_IzYNWvIlfEmqGLmlaIDQ&scisig=AAGBfm2Nn4XD7Aqr\\_7LPVoLN0xV4\\_3cV8w&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4001015.pdf&hl=pt-BR&sa=X&ei=u_IzYNWvIlfEmqGLmlaIDQ&scisig=AAGBfm2Nn4XD7Aqr_7LPVoLN0xV4_3cV8w&nossl=1&oi=scholar) Acesso em: 22 Fev. 2021.

MOURANI, Daniela Silva. **Foucault e A Vontade de saber**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do de São Paulo: São Paulo. 2009 Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11815/1/Daniela%20Silva%20Mourani.pdf> Acesso em: 12 Jan. 2021.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**. Tocantins. v.6, n.12. p. 371-380. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Fernando/Downloads/1106-Texto%20do%20artigo-5581-3-10-20191011.pdf> Acesso em: 23 Abr. 2021.

NEBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**, Botucatu, v. 3, n. 4, pág. 133-140. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 03 Dez. 2020.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do**

**Currículo.** João Pessoa: PB. v.12. n.1. p. 119-130. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814/32967> Acesso em: 23 Jan. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez. 2002.

PACHECO, Eduardo F. H.; FILIPAK, Sirley Terezinha. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. **Psicologia Argumento**, v.35, n.88, p. 63-81, jan/abril. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23364> Acesso em: 14 Dez. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf> Acesso em: 15 Dez. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: São Paulo. n.33, p.78-95. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124> Acesso em: 25 Jan. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas- SP : Autores Associados. 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 Ago. 2021.

PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**. São Paulo, v.12, n.2, p.102-114, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Fernando/Documents/Mestrado/Estudante%20Regular/Textos%20utilizados%20na%20disserta%C3%A7%C3%A3o/Forma%C3%A7%C3%A3o%20docente/Pavan-%20G%C3%AAnero%20e%20form%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf> Acesso em: 08 Mai. 2021.

PEREZ, Olívia. RICOLDI, Arlene. **A quarta onda do feminismo?** Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. 42º Encontro Anual da ANPOCS:

Caxambu- MG. 2018. Disponível em:

<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos/file> Acesso em: 18 Out. 2020.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Revista ANALECTA**: Guarapuava, Paraná. v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096/1799> Acesso em: 03 Mar. 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. *et al.* A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**: Cascavel- PR. v. 11. n. 20. p. 30- 43. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632/11583> Acesso em: 25 Jan. 2021.

REIS, Neilton dos. PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: Identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul- RS. v. 24. n. 1. p. 7-25. 2016. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045#:~:text=G%C3%8ANEROS%20N%C3%83O%20DBIN%C3%81RIOS%3A%20IDENTIDADES%2C%20EXPRESSIONES%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O,-Neilton%20dos%20Reis&text=Partimos%20da%20problematiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20diferen%C3%A7as,bin%C3%A1ria%20na%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20g%C3%AAnero>. Acesso em: 23 Abr. 2021.

RIBEIRO, Márden de Pádua. A temática do gênero nas disciplinas de currículo de cursos de pedagogia: uma incômoda ausência e um diálogo necessário. **ORG & DEMO**. Marília- PR. v. 17, n. 2, p. 45-66, Jul./Dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341562915\\_A\\_TEMATICA\\_DO\\_GENERO\\_NAS\\_DISCIPLINAS\\_DE\\_CURRICULO\\_DE\\_CURSOS\\_DE\\_PEDAGOGIA\\_UMA\\_INCOMODA\\_AUSENCIA\\_E\\_UM\\_DIALOGO\\_NECESSARIO](https://www.researchgate.net/publication/341562915_A_TEMATICA_DO_GENERO_NAS_DISCIPLINAS_DE_CURRICULO_DE_CURSOS_DE_PEDAGOGIA_UMA_INCOMODA_AUSENCIA_E_UM_DIALOGO_NECESSARIO) Acesso em: 08 Mai. 2021.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTANA, Marival Baldoino de. **O poder e o sujeito em Michel Foucault**: da sociedade disciplinar à sociedade de controle. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia- MG. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15536/1/Diss%20Marival.pdf> Acesso em: 12 Jan. 2021.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In.* SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos

Culturais em Educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes. p. 155-171. 2011.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Gênero e docência:** infantilização e feminização nas representações dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância:(Con) formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 45-56. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951/2598> Acesso em:15 Mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42ª ed. Campinas- SP: Autores Associados. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados. 2011.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Proposições:** Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 67- 87, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643862/11339> Acesso em: 18 Mai. 2021.

SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. p. 71-99. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 24 Out. 2020.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In.* SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes. p. 185-201. 2011.

SILVA, Ana Carolina Gianini. **Trabalho docente na Educação Infantil:** concepções e práticas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Jataí- GO. 2017.

SILVA, Karine Zimmer da. BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero, sexo e sexualidade na Educação Infantil: o que dizem os documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. (**Anais Eletrônicos**). Florianópolis. p. 1-12. 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503340449\\_ARQUIV\\_O\\_Artigo\\_Fazendo\\_Genero.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503340449_ARQUIV_O_Artigo_Fazendo_Genero.pdf) Acesso em: 15 Mai. 2021.

SILVA, Adrielen Amâncio da. ARAÚJO, João Fernando de. JESUS, Adriana Regina de. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia do Paraná. **REVISTA FÓRUM IDENTIDADES**. Itabaiana-SE. Universidade Federal de Sergipe, v. 33, nº 1, p. 113-128, jan-jun. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Fernando/Downloads/15499-Texto%20do%20artigo-45439-1-10-20210416%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Fernando/Downloads/15499-Texto%20do%20artigo-45439-1-10-20210416%20(2).pdf) Acesso em: 07 Mai. 2021.

SOUZA, Jane Felipe. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. In: 22º Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. Caxambu, 1999. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf) Acesso em: 27 Fev. 2021.

UJIE, Najela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeiras usos e significações. **ANALECTA**. Guarapuava: Paraná. v.9. nº 1. p. 51-59. jan./jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Fernando/Downloads/1743-8296-1-PB.pdf> Acesso em: 22 Ago. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM. O gênero nas políticas públicas da educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, jan./abr. p. 77-104. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf> Acesso em: 24 Out. 2020.

VICHESSI, Beatriz. Garanta o direito de todos os alunos ao promover igualdade de gênero. **Revista Nova Escola**. ed. 321 de 01 de abril. p. 01- 09. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16418/garanta-o-direito-de-todos-os-alunos-ao-promover-igualdade-de-genero> Acesso em: 13 Mai. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

# Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar docentes atuantes na Educação Infantil a participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “MENINA VESTE ROSA E MENINO VESTE AZUL? O QUE APONTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?”, que faz parte do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Pós Dr<sup>a</sup>. Adriana Regina de Jesus. Temos por objetivo compreender as práticas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gênero e sexualidade desenvolvidas no espaço formativo da Educação Infantil. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se dará mediante anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cientes de que o teor de algumas perguntas da entrevista pode causar desconforto, esclarecemos que, caso isso ocorra, você poderá negar-se a respondê-las. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade

Este estudo é vinculado ao projeto de pesquisa “Currículo, formação e atuação do pedagogo: pressupostos e implicações no campo educacional” aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina via Plataforma Brasil, sob a égide do protocolo nº 2.874.853.

Os resultados alcançados dessa pesquisa poderão contribuir para a compreensão acerca de como as questões de gênero e sexualidade vem sendo trabalhadas por meio de práticas pedagógicas escolares.

Eu, João Fernando de Araújo, declaro ter fornecido todas as informações referentes à pesquisa acima citado.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a orientadora e/ou com o pesquisador, conforme os endereços abaixo:

Nome: Adriana Regina de Jesus

Endereço: Rua Alessandro Volta, 153 – Londrina - Paraná

Telefone: (43) 3371-4338

E-mail: [adriantecnologia@yahoo.com.br](mailto:adriantecnologia@yahoo.com.br)

Nome: João Fernando de Araújo

Endereço: Sítio São José. Bairro: Aranas. Jaboti- Paraná

Telefone: (43)998244017

Email: [joaofernandojbt@hotmail.com](mailto:joaofernandojbt@hotmail.com)

Desde já, agradecemos a sua colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

## ANEXO II

### FORMULÁRIO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

1. Você aceita participar voluntariamente desta pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, li e concordo com os termos e políticas desta pesquisa.
- Não, obrigado/a.

Explicações  
gerais

Este questionário é parte de um material de coleta de dados para a pesquisa intitulada "MENINA VESTE ROSA E MENINO VESTE AZUL? O QUE APONTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?" a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina- PPEDU- UEL. Esse meio de coleta de dados, destina-se à docentes que atuam na etapa da Educação Infantil. O objetivo deste questionário é compreender as práticas pedagógicas relacionadas ao conceitos de gênero e sexualidade desenvolvidas no espaço formativo da Educação Infantil. Por questões éticas, não há necessidade de identificação. Os dados pessoais obtidos não serão revelados, garantindo assim o anonimato do/da respondente. A participação consciente de todos é de fundamental importância para que a pesquisa obtenha dados reais.

Organizamos este meio de coleta em dois momentos. No primeiro, colheremos informações sócio-demográficas dos participantes. Em seguida, no segundo momento, colheremos informações relacionadas à atuação docente.

Levantamento de  
dados sócio-  
demográficos

Estimado/a participante, esta etapa faz parte da pesquisa e possui o objetivo de caracterizar os sujeitos participantes deste estudo. Esclarecemos novamente o teor ético mantido em relação aos dados informados.

Desde já agradecemos sua participação.

2. 1- Orientação sexual \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Assexual
- Outro

## 3. 2- Identidade de gênero \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Transexual
- Travesti
- Queer

## 4. 3- Cidade e Estado: \*

---

## 5. 4- Qual sua formação acadêmica? Por favor, informe o nome curso, o nome da instituição e o ano de conclusão do curso. \*

---

## 6. 5- Há quanto tempo atua como docente na Educação Infantil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

## 7. 6- Idade dos alunos com os quais atua? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 01 ano de idade
- Entre 01 e 02 anos de idade
- Entre 02 e 03 anos de idade
- Entre 03 e 04 anos de idade
- Entre 04 e 05 anos de idade
- 05 anos completos

8. 7- Qual o caráter da instituição em que atua? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

Questionamentos  
de ordem  
profissional

Estimado/a participante, novamente agradecemos sua participação e a importância dela nesta pesquisa. Neste segundo momento, pedimos encarecidamente que você responda às questões referentes às suas práticas docentes.

9. 1- Na sua formação acadêmica, você teve contato com a disciplina sobre Gênero e Sexualidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

10. 2- Você considera importante para formação docente a abordagem e discussão das questões sobre Gênero e Sexualidade? Justifique sua resposta. \*

---

---

---

---

---

11. 3- Você considera que sua formação acadêmica lhe proporcionou base teórica metodológica para trabalhar com crianças da Educação Infantil conteúdos relacionados ao Gênero e Sexualidade? Justifique sua resposta. \*

---

---

---

---

---

12. 4- O que você entende por "Gênero"? \*

---

---

---

---

---

13. 5- O que você entende por "Sexualidade"? \*

---

---

---

---

---

14. 6- Enquanto professor ou professora você considera importante trabalhar questões de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil? Justifique. \*

---

---

---

---

---

15. 7- Em seu local de trabalho, são proporcionados cursos de formação aos professores e professoras acerca de como pensar as práticas a serem desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil sobre Gênero e Sexualidade? Caso sim, comente sobre o tipo do curso oferecido. \*

---

---

---

---

---

16. 8- Você desenvolve em sala de alguma prática pedagógica sobre as questões relacionadas a Gênero e Sexualidade com as crianças? Caso não, justifique o porquê. Caso sim, por favor, descreva as práticas desenvolvidas e apresente a perspectiva teórica que embasa seu trabalho com a temática. \*

---

---

---

---