



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PAULO VICTOR DA SILVA ALMEIDA

**SENTIDOS QUE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRIBUEM AO
TRABALHO EDUCATIVO COM A TEMÁTICA GÊNERO**

ANGICOS-RN

2023

PAULO VICTOR DA SILVA ALMEIDA

**SENTIDOS QUE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRIBUEM AO
TRABALHO EDUCATIVO COM A TEMÁTICA GÊNERO**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Pereira Aires

ANGICOS-RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

AA447 Almeida, Paulo Victor da Silva.
s Sentidos que professoras da educação infantil
atribuem ao trabalho educativo com a temática
gênero / Paulo Victor da Silva Almeida. - 2023.
69 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Pereira Aires.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Prática Educativa. 3.
Trabalho com Gênero. I. Aires, Ana Maria Pereira,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

PAULO VICTOR DA SILVA ALMEIDA

**SENTIDOS QUE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRIBUEM AO
TRABALHO EDUCATIVO COM A TEMÁTICA GÊNERO**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Defendida em: 19 / maio / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Ana Maria Pereira Aires, Prof^ª. Dra. (UFERSA)
Presidente

Elaine Luciana Sobral Dantas, Prof^ª. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Evanilson Gurgel de Carvalho Filho, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

*Dedico esse trabalho
à minha avó, Maria Xavier da Costa.
Ao meu avô, José Francisco da Costa.
Ao meu pai, Erivan José de Almeida Costa*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a mim, por ter me proposto a encarar esse desafio de pesquisar gênero na área de educação, especificamente na Educação Infantil, quando tudo já parecia encaminhado a outros rumos. Por ter forças, coragem e determinação para entender que nossos caminhos são trilhados em conjunto com aqueles que nos cercam e apoiam e saber que voltar atrás e começar de novo também nos engrandece.

Agradeço a minha família – minha avó Maria, que sempre me deu o apoio e a segurança necessária para seguir; meu avô Dedé (José Francisco), por me ensinar que saber entrar e sair dos lugares é importante; meu pai Erivan, que sempre me ensinou que há muitas problemáticas no mundo e podemos ou não criar mais; meus tios, Francisco José (Pequeno) e Edvan, por sempre ajudarem na minha jornada na graduação, mesmo que indiretamente; e a minha tia Juliana Késia (Kesinha), por me inspirar a ser um pessoa alegre, divertida e criativa.

Agradeço aos meus grandes amigos proporcionados pela UFERSA – Neto (o Polissêmico) por me levar ao curso de Pedagogia e compartilhar um pouco desse trajeto comigo, me ouvir e me incentivar. E Aisla, companheira de formação e de vivências, por sempre me apoiar e ser fonte de alegria, segurança nos choros e em tantas outras emoções.

Agradeço aos meus amigos e amigas do EDUCLIN, Jefferson, Neto, Dani, Aline, Manu e Juh, por todos esses anos de trocas de experiências, companheirismos, risos, estresses e aprendizagens. Também agradeço a Elaine e Milena, amigas e orientadoras por todos os ensinamentos, aprendizagens e momentos de descontrações. Agradeço também as amigas da UFRN, especialmente a Ana Clarissa, Denise e Fátima por sempre me ensinarem que aprender e pesquisar é divertido e prazeroso. A vocês por sempre me incentivarem a ser sempre melhor, a chegar mais e mais longe. Sem vocês a trajetória na Iniciação Científica não seria o mesmo.

Agradeço ainda aos meus companheiros e amigos que dividiram casa comigo durante todos esses anos de graduação e me oportunizarão saberes e experiências maravilhosas, Karth, Alan, Vivianne, Jefferson, Clara Alícia, Lucas e João. Obrigado a todos por todas as conversas grandiosas e pontos de reflexões que eu não poderia chegar sem um diálogo aberto e sincero.

Agradeço as pessoas da Assistência Estudantil que sempre foram tão gentis, amáveis e solícitos comigo durante todos esses anos de graduação, especialmente Fabrícia e Luís Eduardo. Sem esse apoio da UFERSA, materializado por meio das políticas públicas de assistência estudantil, todo esse trabalho não teria sido feito.

Agradeço as professoras colaboradoras e a equipe das escolas que me permitiram produzir os dados para esse trabalho. Pessoa gentis, amáveis e solícitas. Sem vocês nada disso seria possível.

Agradeço a minha Orientadora, Ana Aires, por ter aceitado esse desafio de produzir essa investigação comigo. Por sempre respeitar meus momentos, minhas escolhas, e principalmente, por respeitar meu ritmo e entender que as inseguranças fazem parte do caminho e elucidar com calma e tranquilidade todas elas. Muito obrigado.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora por aceitarem contribuir com esse trabalho, emprestando seus olhares atentos e espertos de modo a engrandecer a minha investigação – À professora Elaine Sobral, por me orientar e guiar nos percursos da Iniciação Científica, possibilitando oportunidades de crescimento acadêmico e uma produção de saberes necessário à profissão e à vida, e os vínculos que pretendo manter. Ao professor Evanilson Gurgel, pelas oportunidades que virão e as parcerias acadêmicas que também pretendo manter.

Agradeço aos meus Amigos, cujo vínculo foi feito em Angicos, Lucas França, Jéssica Murienny, Itala, Gustavo, Jozelma, Luíza, Luiz, Maria Clara, Marcone Matheus, Bea, Gabi, Joyce, Michele, Suelio, Stephanie, Júlia Brito, Matheus Nogueira, Alice, Adrian e Matheus Gomes, e todos aqueles que porventura não foi possível mencionar, por me distraírem e compartilharem momentos de conversas, de companheirismos, de reflexões e de engrandecimento. Agradeço, de modo especial, aos amigos de Apodi, que carrego no peito, Eduarda, Brenda, Uberlândia, Pablyto, Pablo e Milly, vocês são as alegrias que me dá saudade e prazer de conversar. Agradeço também aos meus amigos da Argentina Bruno, Facu, Kaluu e Josué, e aos meus amigos do México Luis, Orlando e Cristian por me compartilharem outros modos de ver o mundo.

*“a gente nasceu pra brilhar e ser estrelas na
nossa cidade [e no mundo]”.*

Josy Babado, em entrevista a Bob Nunes.

RESUMO

Gênero é algo que nos atravessa desde antes mesmo do nascimento. São muitas as instituições que demarcam e guiam nossos corpos à construção de determinadas identidades de gênero. A escola é uma destas instituições, lá somos ensinados e aprendemos a preferir determinados gestos, movimentos, sentidos. Nesse sentido, a escola vai se constituindo como um espaço onde as diferenças nascem e são reforçadas. No entanto, todos esses processos de construção das identidades de gênero e das diferenças são marcados por disputas de narrativas que contribuem para que os profissionais da educação assumam determinada concepção de gênero e produzam sentidos distintos em relação ao trabalho educativo com a temática gênero. Dessa forma, nossa pesquisa problematiza sobre os sentidos que professoras da Educação Infantil atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero, objetivando compreender os sentidos que dão base ao trabalho educativo com as temáticas de gênero na Educação Infantil. Para logarmos nosso objetivo nos fundamentamos nas discussões de Scott (1995) e Butler (2018) que tratam das questões de gênero, bem como nas discussões de Louro (2014) e Bortolini (2020) que discorrem sobre o trabalho de gênero na educação e nas escolas. Nossa metodologia foi qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2016), desenvolvendo um duplo procedimento a pesquisa bibliográfica e a empírica, através de entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2016). Para a análise dos dados seguimos o que propõe Gomes (2016) e trabalhamos com a análise de conteúdo, nos valendo da análise temática, na construção de “núcleos de sentidos” ao que está sendo investigado. Nas análises estruturamos três categorias que nos revelam os sentidos das professoras sobre o trabalho educativo com a temática de gênero, são elas, 1) *Entrelaçamento teórico nas vozes das professoras com as concepções de gênero*, que aborda as concepções de gênero que elas assumem; 2) *Papel da Educação Infantil frente ao trabalho com as temáticas de gênero*, trata da compreensão que as professoras desmonstram ter sobre a “responsabilidade” da escola frente ao trabalho com as temáticas de gênero e da configuração desse espaço frente a temática de gênero; 3) *Prática pedagógica com a temática gênero*, aborda sobre as atividades que as professoras desenvolvem quando trabalham com gênero, consciente ou inconsciente: como essas questões emergem em suas atividades cotidianas, desvelando a importância que atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero e as potencialidades e desafios desse trabalho. Desse conjunto, entendemos a necessidade de melhorias nos cursos e programas de formação (inicial e continuada) de modo a considerar as questões de gênero. A oferta de curso de formação continuada para as professoras, assim como a produção de material didático-pedagógico que auxilie no trabalho com gênero. A compra de livros literários que abordem as questões de gênero, assim como ampliação e diversificação dos materiais de trabalho das professoras para o exercício com essa temática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Educativa. Trabalho com Gênero.

RESUMEN

El género es algo que nos atraviesa desde el nacimiento, existen muchas instituciones que delimitan y orientan nuestros cuerpos hacia la construcción de determinadas identidades de género. La escuela es una de esas instituciones, allí se nos enseña y aprendemos a preferir ciertos gestos, movimientos, sentidos. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde nacen y se refuerzan las diferencias. Sin embargo, todos estos procesos de construcción de identidades y diferencias de género están marcados por disputas narrativas que contribuyen a que los profesionales de la educación asuman una determinada concepción de género y produzcan significados diferentes en relación al trabajo educativo con la temática de género. De esta manera, nuestra investigación problematiza los significados que la Educación Infantil atribuye al trabajo educativo con la temática de género, visando comprender los significados que subyacen al trabajo educativo con la temática de género en la Educación Infantil. Para lograr nuestro objetivo, nos basamos en las discusiones de Scott (1995) y Butler (2018) que abordan cuestiones de género, así como en las discusiones de Louro (2014) y Bortolini (2020) que abordan el trabajo de género en educación y en las escuelas. Nuestra metodología fue cualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2016), desarrollando un doble procedimiento de investigación bibliográfica y empírica, a través de entrevistas semiestructuradas y notas en diario de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2016). Para el análisis de datos se siguió lo propuesto por Gomes (2016) y se trabajó con el análisis de contenido, utilizando el análisis temático, en la construcción de “núcleos de sentidos” para asignar significados a lo investigado. En los análisis, estructuramos tres categorías que revelan los significados de las docentes sobre el trabajo educativo con la temática de género, son, 1) Entrelazamiento teórico en las voces de las docentes con las concepciones de género, que aborda las concepciones de género que asumen; 2) Rol de la Educación Infantil en cuanto al trabajo de género, trata de la comprensión que los docentes demuestran sobre la “responsabilidad” de la escuela en cuanto al trabajo de género y la configuración de este espacio en cuanto a género; 3) Práctica pedagógica con la temática de género, aborda las actividades que desarrollan las docentes al trabajar con género, consciente o inconscientemente: cómo emergen estas cuestiones en su quehacer cotidiano, revelando la importancia que le atribuyen al trabajo educativo con la temática de género y las potencialidades y desafíos de este trabajo. A partir de este conjunto, entendemos la necesidad de mejoras en las carreras y programas de formación para considerar la temática de género. La oferta de cursos de formación continua para docentes, así como la producción de material didáctico-pedagógico que ayude en el trabajo de género. La compra de libros literarios que aborden la temática de género, así como la ampliación y diversificación de los materiales de trabajo de las docentes para el ejercicio con esta temática.

Palabras-clave: Educación Infantil. Práctica Educativa. Trabajo con género.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

[ARTE]FATOS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas, Currículos e Políticas Culturais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCLIN	Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 <i>Lócus</i> e os sujeitos de pesquisa	20
2.2 O tratamento e análise dos dados.....	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
3.1 Breve panorama histórico de apropriação do conceito de gênero	24
3.2 Usos, difusões, interpretações e conceituação de gênero.....	29
3.3 Relação educação e gênero.....	35
4 RESULTADO E DISCUSSÕES.....	40
4.1 Entrelaçamento teórico nas vozes das professoras com as concepções de gênero	40
4.2 Papel da Educação Infantil frente ao trabalho com as temáticas de gênero	46
4.3 Prática pedagógica com a temática gênero.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
6 REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	68
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	69

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata dos sentidos que professoras da Educação Infantil atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero. Seu objetivo busca compreender como esses sentidos se manifestam por meio de suas vozes sobre o exercício de suas atividades educativas, considerando a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais selecionado para o trabalho pedagógico escolar e suas propostas educativas. Tais preocupações mostram que esse trabalho não nasceu e nem foi fruto do acaso, ele é produto de inquietações e experiências vivenciadas pelo autor desde a infância, sobretudo, nos ambientes escolares e nos caminhos trilhados durante a formação na Licenciatura em Pedagogia. Nesses espaços escolares-acadêmicos nos deparamos com diversas situações que nos inquietam, se somando às questões já pontuadas, nos impulsionando a investigar a temática.

É preciso entender que, antes mesmo do nascimento, somos atravessados e marcados por questões de gênero. São muitos os exemplos: perguntas sobre o “sexo biológico” do bebê, chás revelação, compras e categorização de roupas de “menino” e “menina” para seres que ainda estão por vir, e até o planejamento de um futuro com base em um gênero preconcebido. É a família, portanto, o referencial inicial na construção das identidades de gênero, é a primeira instituição a demarcar e guiar os corpos a determinadas relações. Ao crescermos e atingirmos a idade escolar, esses processos de demarcação e determinação dos corpos são divididos com outras instituições, entre elas, está a escola. Desde a Educação Infantil até a Educação Superior somos ensinados, e quase sempre aprendemos, a preferir determinados gestos, movimentos, sentidos. Somos ensinados e aprendemos a olhar e a se olhar, a ouvir, a falar e a calar, também se ensina e se aprende o que, a quem e como tocar o outro e a si mesmo e suas proibições (LOURO, 2014).

Também é na escola que muitas crianças, pejorativamente, são adjetivadas por palavras que desconhecem o significado – é “bixinha”, “viado”, “sapatão”, “machona” – ou têm seus comportamentos cerceados por meio de dizeres como “meninos não choram”, “vira homem”, “se comporte como uma boa mocinha”, “meninas não podem ficar de pernas abertas”. Enunciados que demarcam sentidos sobre seus corpos e identidades, e com essas marcas de sentidos vêm os comportamentos, as violências e os modos de escape: choros, lamentos, afastamentos, resignação e tantos outros. Isso porque na escola parece não haver espaço para a criação e expressão de novas possibilidades de ser e estar no mundo. A escola parece entender que os comportamentos divergentes devem ser corrigidos, disciplinados e controlados. Não são

poucas as vezes que o gênero é questionado de forma agressiva, posto à prova e deslegitimado. Quando pequenos, como é o caso das crianças da Educação Infantil, essas marcas são postas de modo sutil, mas igualmente violentas, as crianças são impedidas de exercerem determinadas práticas, são agrupadas e categorizadas com bases em seus “sexos biológicos”, ou ainda, são ou não permitidas a participarem de determinadas atividades ou de acessarem um ou outro objeto que é reservado, por imposição histórica, a um ou outro grupo, a um ou outro gênero.

Entretanto, todas essas questões também são marcadas por disputas. Em grande parte, os sujeitos não são e nem estão passivos. Ao contrário, são ativos e aprendem a reagir, respondem, resistem, ainda que, por vezes, tenham que comungar com tais ensinamentos. Essas crianças ao confrontarem ou expressarem padrões que fogem a heteronorma, mesmo sem terem consciência dessas imposições, disputam um lugar político, social e de poder, e nessas disputas podem vir a se sentirem desamparadas, estranhas, deslocadas de um mundo e de uma escola que, a todo instante, aponta tais diferenças como “erros” ou como uma “opção pessoal”. A fuga à heteronorma¹, quase sempre, empurra os sujeitos para à margem, seja da sociedade, seja das relações pessoais, ou até mesmo das relações escolares, contribuindo com a perpetuação da escola como um não-lugar da formação de algumas identidades, reservando-se, social e historicamente, a ser um espaço de existência de grupos dominante, neste caso, grupos que apresentam identidades condizentes a heteronormatividade. A escola como não-lugar é, antes de tudo, o ponto de existência em que os sujeitos desviantes não podem se expressar, se identificar e transitar livremente. Para eles a escola vai se apresentando como espaço de disciplina e correção de identidades e como um não-lugar de vida e expressão de felicidade.

Paulatinamente, a história tem mostrado que há uma tendência dos sujeitos sociais e escolares cederem a heteronorma, se adequarem aos padrões que não os representam. Por outro lado, há quem resista e busque até entender quem se é, isso ocorre de forma mais contundente na atualidade, após muitas lutas e muitos estudos, os quais posicionam as questões de gênero no campo da diversidade e das diferenças. Essas disputas de poder no “fazer da identidade”, “fazer-se sujeito” torna este trabalho investigativo importante, pois as disputas de narrativas contribuem para que os profissionais da educação reflitam sobre concepções, noções e sentidos distintos em relação a temática gênero, que ora vão se aproximar das orientações e normativas, ora vão se distanciar.

¹ Sistema no qual as várias possibilidades de expressão das identidades de gênero e sexuais são reduzidas a complementaridade binária entre homens e mulheres. Em que se opera padrões biologizantes na determinação das identidades. Esse sistema ainda institui e é responsável por manter as relações de poder e normas sociais que ditam a vida em sociedade, determinando quais identidades são ou não possíveis de existir.

Entendemos ser essa gama diversa de sentidos que influencia diretamente as práticas pedagógicas ofertadas as crianças, conseqüentemente, nos inquietam como elas constroem identidades e novos sentidos de ser. Essas inquietações demonstram não só a atualidade do tema, mas a sua necessária investigação e aprofundamento. Ou seja, é preciso compreender os sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho que exercem e que levam em consideração a temática de gênero: o modo como entendem a construção dos currículos; as suas compreensões a respeito das crianças, das infâncias e da Educação Infantil; como desenvolvem ou não um trabalho que considere a igualdade de gênero, garantindo oportunidades de desenvolvimento equitativo; se rompem ou afirmam estereótipos que marcam os sujeitos com atribuição arbitrária de comportamentos e dos usos de objetos designados a um ou outro gênero.

Ainda problematizando, recordamos o que um humorista, certa vez, disse sobre as sexualidades divergentes: quando criança, não descobrimos a nossa sexualidade, somos informados sobre ela, depois fazemos a única coisa que somos capazes no momento: choramos. Para logo em seguida contestarmos com um “não!”. Com isso o humorista nos revela, em tom jocoso, que ao sermos “informados sobre a nossa sexualidade”, somos violentados. Isso, porque não se informa sobre um modo de ser, mas sobre um “desvio” à norma que supostamente não deveria acontecer, logo censura-se aquele sujeito. Essa censura é declaradamente expressa na música “Não Recomendado”, de Caio Prado², a qual trazemos aqui como um modo de exemplificar o não-lugar daqueles que não comungam com as normas sociais preestabelecidas.

A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade
 Perverso, mal-amado, menino malvado, muito cuidado
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado.

A escola, nesse sentido, vai se constituindo como um espaço onde as diferenças colidem, se chocam e são disputadas. Comportamentos e identidades são produzidos e reproduzidos, e para aqueles que se desviam da heteronormatividade é posto a “placa de censura” a marca do “não recomendado”, relegado a margem, ao não-lugar de existência. No entanto, como aponta, Louro (2014), parece que a escola entende que ao não tratar das questões de gênero, faz com que, tais questões, permaneçam fora dela. O que é um equívoco, pois gênero é uma parte constitutiva da identidade dos sujeitos, não algo exterior a eles, algo de que se possa despir para

² NÃO RECOMENDADO. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (3 min 55 segs.). Publicado pelo canal de Caio Prado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R1lsoyz0DAY>. Acesso em: 30 ago. 2023.

poder entrar na escola. O gênero constitui e é parte da identidade de cada indivíduo, e é chamado a público constantemente.

Assim, como sujeitos, percebemos a influência dos professores e professoras na construção das identidades dos sujeitos. De modo mais nítido, foi possível perceber quando ingressamos nas práticas de estágios durante a formação no curso de pedagogia. Foi observando os processos de mediação de professoras, como essenciais para o trabalho com temáticas que englobam os aspectos de gênero, que fomos provocados. Isso aconteceu quando percebemos que os processos de mediação na construção das identidades de gênero, na Educação Infantil, correspondiam, por vezes, a práticas que excluem e marginalizam, ao preterir identidades que comungam com a heteronorma em detrimento de outras, consideradas desviantes da heteronorma.

Pontuamos aqui três experiências vivenciadas em uma escola pública a partir das práticas de estágios proporcionadas pela graduação no curso de pedagogia, no intuito de, ainda mais, problematizar a atuação do professor sobre esses temas. O estágio em questão foi o de Educação Infantil, prestado de modo não-obrigatório ao longo do ano de 2018, em uma escola pública de um município do estado do Rio Grande do Norte e que, posteriormente, foi aproveitado como estágio obrigatório.

Experiência I – O Confronto

Durante o estágio uma criança confronta o estagiário diretamente sobre sua sexualidade, consequentemente, pondo o seu gênero a prova, uma vez que, a depender da resposta, poderia ser taxado como um “homem de verdade” ou não. Assim, a criança ao se aproximar pergunta: “Tio Paulo, meu primo disse que acha que você é ‘viado’. O que isso?”. As inquietações de não saber o que responder ou fazer, paralisa. Nenhuma palavra vinha a mente para lidar com a situação, por mais que a criança não tenha expressado um teor pejorativo em seu questionamento, não havia, naquele momento, um procedimento didático que auxiliasse aquela mediação tão necessária. São essas ausências, consequências de não ter tido respostas as indagações na infância? Ou são consequências da falta de formação no curso de Pedagogia, até aquele momento?

Uma resposta possível poderia ter sido construída a partir dos traumas e inseguranças advindas de uma história pessoal de marginalização; outra resposta possível, poderia ter acontecido se tivéssemos tido acesso a essas discussões no próprio curso de Pedagogia que, apenas viemos ter a essas discussões no final da graduação, pelo esforço de um coletivo de estudantes e de uma professora que se dispôs a ministrar o componente optativo. Também

podemos pensar que a resposta para essas perguntas se centra nas problemáticas em relação as próprias temáticas que, nos últimos anos, sofreram ainda mais censuras, apagamentos, invisibilizações, distorções e perseguições em encontros entre aqueles que consideram a temática como necessária e importante para aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e grupos conservadores que entendem que a temática não deve ser incorporada aos currículos e às escolas por se tratar de uma “doutrinação” e o tema ser de cunho familiar.

São esses cenários que põem em disputa as narrativas sobre gênero: ou silenciam e invisibilizam os temas referentes a gênero em documentos educacionais como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ou afirmam a sua importância e efetivação. Essas disputas educacionais e curriculares também são políticas e sociais e exercem influência diretamente nas práticas cotidianas ofertadas as crianças, sobretudo, na Educação Infantil que ainda vem se constituindo e se consolidando como uma etapa educativa com especificidades próprias. A Educação Infantil é campo em consolidação, cujo público-alvo ainda se firma e vem se reconhecendo como detentores de direitos, mesmo assegurados pela Constituição Federal de 1988, pela Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e por uma série de lutas e reivindicações sociais e políticas de diferentes setores sociais (KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2012).

Experiência II – A questão do ser palhaço

Um garoto de 6 anos de idade estava junto a algumas meninas passando maquiagem no rosto quando a professora entra na sala de referência e o repreende por esse comportamento. Diz a professora que aquela atitude não é permitida a meninos, pois estes não usam maquiagem. A criança contorna a situação informando-a de que ele era um palhaço, como se quisesse dizer que estava autorizado o uso de maquiagem por se tratar da figura do palhaço. Neste caso, podemos perceber que alguns comportamentos são autorizados apenas para um gênero específico. Sendo os processos de imaginação, criação, expressão, investigação e experimentação das crianças negados. As possibilidades de construção de uma identidade singular e diversa são podadas arbitrariamente pela professora, o que nos leva novamente a questionar: Quais as orientações e concepções que essa professora tem acesso e que balizam as suas propostas educativas a respeito das questões de gênero? E as concepções a respeito das próprias crianças?

Temos um ordenamento legal e um vasto referencial teórico que subsidiam as atividades educativas para a Educação Infantil e que garantem às crianças direitos sociais e de aprendizagens. A própria Constituição Federal e o ECA, como já citamos, assim como, a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que versam sobre a organização, os princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil; a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo e orientador da construção dos currículos e de propostas pedagógicas das instituições escolares, e tantos outros documentos.

Na literatura da área podemos encontrar, com base nas formulações de Dahlberg, Moss e Pence (2003), Kramer (2007), Ubarana e Lopes (2012), Dantas (2016), dentre outros, o entendimento de criança por seus aspectos biológicos, histórico e socioculturais, sujeitos produzidos pela cultura e, a partir dela, capazes de produzirem suas próprias. São entendidas e reconhecidas como pessoas concretas, que emergem na sociedade como cidadãs, detentoras de direitos. Nesse sentido, como seres culturais estão expostos aos mecanismos de produção e reprodução de gênero. É na cultura e nos ambientes sociais, tais como a escola, que também aprendem a construir a suas identidades de gênero.

Experiência III – Dar beijinhos

Um grupo de crianças veio avisar que aquele garoto estava beijando um outro no banheiro. Novamente, a questão: o que fazer? Ainda faltava um referencial consolidado para lidar com aquela situação. No entanto, prontamente a professora da sala atuou de modo a explicar que aquele comportamento era permitido com beijinhos entre amigos (independente do gênero) e dados no rosto. Isso demonstra que, de algum modo, ela compreende que as crianças não estão restritas a comportamentos heteronormativos ou ainda que os afetos e comportamentos das crianças não podem ser cerceados por noções conservadoras de gênero. Isto é, ela percebe que a troca de afetos entre as crianças do mesmo sexo/gênero não é um “problema” passível de repreensão, que esse tipo de comportamento faz parte dos processos de construção das identidades dos sujeitos. Que meninos e meninas podem demonstrar afetos e carinhos uns pelos outros, independente do gênero. No entanto, confrontar essas atitudes da professora, a mesma que repreendeu o garoto, na experiência anterior, nos provoca algumas reflexões: que tipo de formação essa professora teve para considerar um comportamento, como passar maquiagem no rosto algo “proibido”, mas “dar beijinhos no rosto” de um colega, algo aceitável? Será esse comportamento fruto de uma prática consciente?

Se no primeiro relato de experiência percebemos que durante o curso de graduação em pedagogia não se teve suporte para o exercício com as questões de gênero, afetando diretamente a prática do estágio, nesses dois últimos é revelado mais contradições. Quer dizer, por que ou

o que leva os profissionais docentes a considerar algumas práticas e outras não? Quais os sentidos atribuídos a esse trabalho que envolve a construção das identidades de gênero dos sujeitos?

Partindo desse contexto problematizado e problematizador, indagamos: **quais os sentidos que professoras da Educação Infantil atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero?** Partimos do pressuposto que os sentidos que dão base aos ensinamentos e aprendizagens sobre quais gestos, movimentos e sentidos são permitidos às crianças e quais não são; sobre os modos de olhar o mundo e a nós mesmos, como e a quem tocar; sobre o que nos é permitido ouvir e os momentos de falar e de silenciar, são elementos produtores da diferença e mediadores das práticas educativa a respeito das questões de gênero.

Estruturamos essa monografia em cinco partes. A primeira, essa Introdução, em que tratamos de apresentar as motivações, a importância e os objetivos da investigação, bem como problematizar o tema investigado. A segunda parte, Procedimentos Metodológicos, subdividida em dois tópicos: Lócus e os sujeitos de pesquisa e o Tratamento e análise dos dados. No qual abordamos nosso caminho percorrido para atingirmos o objetivo da investigação. A terceira parte, Referencial Teórico, subdividido em três tópicos: Breve panorama histórico de apropriação do conceito de gênero, Usos, difusões, interpretações e conceituação de gênero, e Relação educação e gênero, qual discorremos e apresentamos as bases teóricas que sustentam as nossas discussões e análises. A quarta parte, Resultado e Discussões, subdividida em três categorias: Entrelaçamento teórico nas vozes das professoras com as concepções de gênero, Papel da Educação Infantil frente ao trabalho com as temáticas de gênero e Prática pedagógica com a temática gênero, em que apresentamos e analisamos os dados produzidos na pesquisa. Por fim, nossa quinta e última parte, Considerações Finais, onde discutimos sobre as conclusões que resultaram da pesquisa, também apresentamos propostas de intervenção por meio de um conjunto diverso de ações.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposição dessa investigação assume os princípios da pesquisa qualitativa descritos por Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2016). Esse tipo de investigação compreende o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20), se ocupando em interpretar a realidade social dos sujeitos que não pode ser traduzida com facilidade em números ou em indicadores quantitativos, nesse sentido, analisa o mundo das significações, da realidade nem sempre visível. Uma realidade que precisa ser desvelada, interpretada e compreendida pela ação do pesquisador, ou seja, “por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado” (MINAYO, 2016, p. 21). Compreender, nessa perspectiva qualitativa, trata-se de um trabalho de interpretação da realidade, na busca de entendimento do fenômeno investigado. Procedimento que protagoniza o sujeito ao examinar, a partir das vivências e experiências do cotidiano e das ações, a realidade empírica. Um processo intersubjetivo, inseparável da linguagem, dos símbolos, das práticas e das relações.

Bogdan e Biklen (1994), retratam a pesquisa qualitativa sustentada por cinco características, contudo, acrescentam que nem todas as pesquisas seguem as cinco características, sendo algumas desenvolvidas sem a presença de uma ou mais. Assim, as pesquisas qualitativas, segundo esses autores, são caracterizadas levando em consideração que:

1) *a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal desse processo.* São os investigadores que, ao entrarem nas escolas, famílias, bairros etc., tentam explicar as questões dali provenientes. Isso, porque são os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos que melhor pode ser compreendida as ações, entendemos que o comportamento humano é influenciado pelos contextos, nesse sentido, vemos neles um modo de compreender melhor as ações dos sujeitos;

2) *a investigação é descrita.* Com isso as palavras e ou imagens são imprescindíveis. Isso porque a fonte dos dados produzidos se centra em transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, e outros registros. Desse modo, a palavra assume centralidade, pois é; por meio dela que a análise dos dados é feita, como também a disseminação dos resultados. Nesse processo, nada é trivial, tudo pode fornecer pistas para compreender o objeto de estudo, assim leva-se em consideração os gestos, as piadas, quem participa ou deixa de participar das conversas, os modos de ornamentar e organizar um espaço, os silêncios etc. Tudo tem potencial de interpretativo.

3) *o processo é mais importante que os resultados*. É o modo pelo qual os sujeitos constroem os significados e atribuem noções às coisas, nas condições em que vivem, que interessa, isto é, entender os modos como as expectativas, as ações, se traduzem nas atividades, nos procedimentos e interações diárias entre os sujeitos. Em outras palavras, o que interessa são os caminhos pelos quais as definições se formam;

4) *a análise dos dados tende a ser indutiva*. Não se preocupam em confirmar ou infirmar as hipóteses previamente estabelecidas, mas de construir entendimentos à medida que os dados são produzidos. Nesse sentido, não se presume que já se sabe suficientemente para reconhecer as questões importantes, pelo contrário, serão os próprios dados produzidos que evidenciarão a importância das questões;

5) *o significado é vital para a investigação*. É entender o modo como as diferentes pessoas dão sentido aos fenômenos e acontecimento que interessa, ao captar o ponto de vista dos sujeitos, apreendendo a perspectiva deles, o investigador é capaz de desvelar e lançar luz sobre as dinâmicas internas das situações, estas que se encontram invisíveis para o observador externo. A investigação, portanto, é conduzida a estabelecer procedimentos e estratégias que permitam levar em consideração as experiências dos sujeitos investigados, e com isso perceber os modos de interpretar as experiências e as maneiras que estruturam o mundo social.

Considerando os fundamentos da abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; MINAYO, 2016) voltados aos sentidos e significações dos sujeitos, não trazemos verdades universais sobre os fenômenos investigados, mas os compreendemos a partir dos processos pelos quais são formados e empregados na realidade social concreta, desenvolvemos uma pesquisa de dupla natureza: bibliográfica, na qual se busca resultados com base em material já publicado, como livros, periódicos, fotos, documentos etc.; e empírica, na qual a produção de dados é realizada em ambiente previamente planejado (PRAÇA, 2015).

2.1 *Lócus* e os sujeitos de pesquisa

A seleção das escolas, campo de pesquisa, ocorreu com base nas instituições identificadas pelo *Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens* – EDUCLIN³, cujo pesquisador faz parte. A escolha teve por base

³ O EDUCLIN foi criado no contexto do Sertão Central Potiguar com o objetivo de desenvolver ações de estudo, pesquisa e extensão voltadas a diversos temas, os quais compreendem as ações que consideram a integralidade e diversidade das crianças, seus protagonismos na educação escolar e nas práticas culturais. Também ações desenvolvidas que contribuam para a produção de conhecimento acerca das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de identificar demandas para formação inicial e continuada de professores. Consulte educlin.ufersa.edu.br para mais informações.

critérios previamente estabelecidos, a saber: a) ser uma instituição pública de ensino; b) uma instituição que oferta a etapa de Educação Infantil; c) que os/as gestores/as deem anuência para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, tivemos como *lôcus* duas instituições de Educação Infantil localizadas na Microrregião de Angicos, interior do Estado do Rio Grande do Norte, na qual o clima predominante é semiárido, caracterizado por irregularidades nas chuvas e com altos índices de evapotranspiração⁴. As instituições, segundo informações de seus Projetos Políticos Pedagógicos, atendem populações que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômicas. A cultura local de ambas as cidades é marcada por atividades religiosas, festejos culturais – emancipação política, carnaval e festas juninas – e atividades turísticas que influenciam as atividades escolares.

Quanto a estrutura física das Instituições, a primeira conta com sala de repouso, sala de vídeo, sala de leitura, brinquedoteca, sala de aula e solário situado na parte posterior, pátio coberto; área do parque, anfiteatro em área descoberta, refeitório. Dispõe-se ainda de recepção, sala de professores, banheiros masculino e feminino, direção, secretaria/coordenação pedagógica, almoxarifado, cozinha com despensa para alimentos, copa, área de serviço, lavanderia, banheiros com chuveiros para funcionários e um ambiente externo com jardim e um estacionamento. Enquanto a segunda, possui salas de aulas, algumas com solários, sala de leitura, área livre com bebedouros duplos e individuais, área de lanche, anfiteatro descoberto e banheiros masculino e feminino para crianças e adultos. Também conta com sala de direção, secretaria, sala de professores, dispensas, depósito para merenda e almoxarifados.

Quanto aos sujeitos, a escolha decorreu considerando os seguintes critérios: a) as professoras aceitarem participar da pesquisa; b) estarem vinculados a uma instituição pública de Educação Infantil; c) estarem desenvolvendo ou já terem desenvolvido atividades junto a crianças em uma unidade de Educação Infantil. Assim, após a apresentação da pesquisa aceitaram participar, de forma voluntária, da nossa investigação três professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice II). A elas foram atribuídos nomes de personagens de filmes, séries e livros, cuja foco se volta para educação ou as temáticas de gênero, a escolhas de professoras dessas obras audiovisuais e literárias ocorre por aquilo que elas representam enquanto educadoras e os modos como lidam com as questões educativas e sociais que surgem em suas vivências escolares.

⁴ Conforme descrição do Instituto Nacional do Semiárido (INSA). Para informações adicionais consultar <https://www.gov.br/insa/pt-br/semiario-brasileiro>.

Desse modo, compõem nosso quadro de sujeitos a professora Singh⁵, que trabalha a 26 anos na educação, e especificamente há 10 anos na Educação Infantil. Trabalhou em turmas multisseriadas e em turma do Ensino Fundamental. Coursou o magistério e, por meio do pré- formação, cursou Pedagogia, além de ter em seu currículo uma segunda graduação. Conta ainda com uma especialização e um mestrado em andamento na área de educação. Similar a professora Singh, a professoras Rita⁶, também cursou magistério para depois cursar pedagogia, atuando a há 30 anos na educação, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Conta também com uma segunda graduação e uma especialização na área de educação. E por fim, a professora Maggie⁷. Diferente das anteriores, não fez magistério, ingressou diretamente no curso de Pedagogia, ao mesmo tempo que passou a trabalhar. Concluída a graduação cursou uma especialização, também na área de educação, e atualmente tem um mestrado em andamento. Ao longo de seus 22 anos de trabalho atuou tanto na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

2.2 O tratamento e análise dos dados

Para a pesquisa de campo (MINAYO, 2016, p. 25-26) adotamos como instrumento de produção de dados os procedimentos da entrevista semiestruturada que se manifesta como uma conversa com finalidade específica. A escolha do instrumento adveio pelo seu caráter de interação, produzindo um ambiente de reciprocidade e influência de um sujeito no outro que nos permite a captação da informação sobre o objeto estudado. A entrevista semiestruturada nos permite a flexibilidade no conjunto de perguntas previamente estabelecidas, quais podemos tratar dos temas sem rigidez, fazendo as necessárias adaptações, formulando novas indagações,

⁵ Personagem da série de livros de *Heartstopper*, romance gráfico escrito e ilustrado pela inglesa Alice Oseman. Os livros narram a história do casal Charlie Spring e Nick Nelson que se apaixonam e têm que lidar com as descobertas que vem conjunto com essa relação. Os livros abordam questões importantes como a descoberta da sexualidade, identidade de gênero, saúde mental etc. Ambientado no interior de uma escola inglesa os professores passam a ter papel significativo, aparecendo em momentos pontuais da narrativa em que demonstram apoio e ensinamentos aos personagens.

⁶ Protagonista da série dinamarquesa Rita, criada por Christian Torpe. Acompanha a história de Rita Madsen, independente e sem papas na língua, a professora ganha simpatia e amizade dos alunos e alunas, ao mesmo tempo que coleciona dissabores entre pais e professores. Ao longo da série, vemos com ela lida com assuntos como indisciplina, bullying, homofobia, gravidez na adolescência, saúde mental e tantos outros. O que nos chama atenção é a dedicação, cuidado e o modo irreverente, e provocador, que ela lida com essas questões nos fazendo questionar o papel da escola e do ensino na vida das crianças.

⁷ Compõe o conjunto de personagem do filme Palmer, dirigido por Fisher Stevens. O filme acompanha a história de Eddie Palmer, que após 12 anos na prisão tem que lidar com memórias do passado, os olhares desconfiados dos moradores de sua cidade, ao mesmo tempo que tem que cuidar de Sam, filho de sua vizinha desaparecida. O enredo aqui nos chama atenção pelas questões de gênero vividas por Sam, uma criança não-binária, e o modo como Palmer e Maggie, professora de Sam, lidam com essas questões. Em uma cena marcante, em que Maggie usa de aula em que as crianças estão fantasiadas para ensinar que gênero é uma construção cultural e que há muitos modos de vivermos as nossas masculinidade e feminilidades.

quando necessário, para estabelecer ou aprofundar um tema. Além disso, construímos e estruturamos o roteiro de entrevista seguindo uma ordem de assunto do mais simples para o mais complexo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2016) (Apêndice I).

As entrevistas ocorreram em dias previamente planejados com as colaboradoras, entre o período de 29 de março de 2023 e 15 de abril de 2023. Duas (2) das entrevistas ocorreram de modo presencial na instituição campo de pesquisa e uma (1) de modo virtual, por meio da ferramenta de videoconferências do Google –*google meet*– que com as funcionalidades do e-mail institucional da UFERSA permite a gravação da chamada. Ressaltamos que a entrevista feita no *meet* ocorreu em duas partes, pois, por questões pessoais a entrevistada pediu para continuarmos a entrevista em um outro dia. Durante a entrevista foram feitas anotações em diário de campo que posteriormente nos ajudou a retomar a entrevista paralisada, como a montar nossas categorias de análises. As gravações das entrevistas foram transcritas, editadas e revisadas usando as ferramentas do *Word*, do pacote *Office*, do serviço da Microsoft 365 *Personal*.

O tratamento e a análise dos dados (MINAYO, 2016, p. 26), momentos em que articulamos o material produzido, ocorreu a partir dos registrados em diário de campo e dos dados das entrevistas transcritas, observando as finalidades da pesquisa, a problematização e a fundamentação teórica, como parte da busca pela compreensão do fenômeno estudado, por meio das falas e atitudes dos sujeitos (GOMES, 2016). Em outras palavras, buscamos compreender, através da interpretação das vozes de professores e professoras, os sentidos sobre o trabalho educativo com temáticas de gênero na Educação Infantil. Em nossa análise, portanto, seguimos o que propõe Gomes (2016) e trabalhamos com a análise de conteúdo, que possibilita sair do que está dado explicitamente nas comunicações do material investigado para ir além do que é manifestado. Como forma de análise de conteúdo nos valem da análise temática, esta que tem como conceito central um tema que comporta um conjunto de relações de sentido, se apresentando por meio de palavras, frases, resumos. O tema estabelece as significações do conteúdo por meio dos critérios relativos à teoria empregada. Em outras palavras, busca os “núcleos de sentidos” para atribuir significações ao que está sendo investigado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos discussões teóricas chaves para o desenvolvimento da nossa pesquisa e da análise dos dados. O item está estruturado em três tópicos centrais: o primeiro, *Breve panorama histórico de apropriação do conceito de gênero*, apresentamos como a luta das mulheres por direitos e a produção de conhecimento proveniente das investigações antropológicas criaram um campo fértil para a apropriação do conceito de gênero, este que migrou de um campo de conhecimento a outro até ser incorporado nas discussões feministas. O segundo, *Usos, difusões, interpretações e conceituação de gênero*, discorremos sobre alguns modos interpretativos do conceito e como ele sofreu e continua a sofrer problematizações, distanciando-se, inclusive, das suas formulações iniciais. Concluímos este segundo tópico apresentando a nossa filiação teórica a respeito do conceito de gênero e como o entendemos. No terceiro, e último tópico, *A relação educação e gênero*, tratamos da escola como instituição cultural da diferença e a própria Educação Infantil como espaço de produção das diferenças para, em seguida, debatermos como concepção de crianças e infâncias são marcadas por questões de gênero, campo que pode ser útil para a construção de uma Educação Infantil que seja lugar de expressão e construção de identidades saudáveis.

3.1 Breve panorama histórico de apropriação do conceito de gênero

Gênero é um conceito que habita o limiar entre diversos campos de estudo e pesquisa, perpassando áreas como a antropologia, sociologia, biologia, medicina, psicologia, educação e tantas outras. Nesse sentido, tem uma longa história e diversos são os modos e as vertentes que se dispõem a interpretar o conceito e a categoria “gênero”. Iniciamos buscando entender brevemente o panorama de discussões que levaram as feministas a apropriação desse conceito. Piscitelli (2009) aponta que o conjunto de lutas sociais, políticas, as construções teóricas e as reivindicações por direitos sociais, pelas mulheres, criaram um campo fértil que culminou na apropriação do conceito de gênero e foi responsável por iniciar a mudança no retrato social das mulheres. Segundo ela, as formulações propostas pelas reivindicações por direitos iguais entre homens e mulheres, tais como o direito ao voto, ter acesso a educação, ter posses e bens, e os esforços teóricos para demonstrar tais desigualdades como não natural nem justa, foram construindo uma tradição de luta política, social e intelectual, entendendo a gênese da dominação masculina sobre as mulheres como fator para a subordinação delas a eles, com isso

se produziram teorias que evidenciaram o caráter cultural, flexivo e mutável da distinção entre os sexos.

São os estudos antropológicos do século XX, a partir das formulações de Margaret Mead, expoente da teoria de “papeis sociais”⁸ e as contribuições do feminismo da década de 1970 pela luta por direitos e o fim da distinção entre os sexos (LE BRETON, 2014), que desponta um cenário que culmina na apropriação de um termo que, por um lado, explica as diferenças entre homens e mulheres, e por outro lado, funciona como um conceito chave dentro dos movimentos sociais de luta das mulheres que explica a opressão sofrida por elas.

No âmbito dos esforços para explicar a diferenças entre homens e mulheres como uma construção cultural, as teorias de Mead tiveram grandes repercussões, isto, pois, a autora exprime a ideia de que toda cultura determina os papeis de homens e mulheres, ensinando aos indivíduos, desde o nascimento, o que devem e podem ocupar dentro da sociedade, evidenciando, portanto, uma construção cultural da diferença entre os sexos. Além disso essa posição que o indivíduo ocupa não é determinada sempre por contratos ou subordinação entre os sexos, variando de cultura a cultura. No entanto, essa abordagem encontra uma série de inconsistências ao analisar a relação entre os sexos sem que se preste atenção às desigualdades produzidas nas relações de poder entre homens e mulheres, que levam a dominação masculina sobre as mulheres (PISCITELLI, 2009).

Esses esforços teóricos e políticos ganham mais força a partir das formulações da francesa Simone de Beauvoir, as feministas se apropriam de suas discussões e mudam o cenário sobre a diferença percebida entre homens e mulheres e o panorama da igualdade de direitos, ao lançarem luz sobre a questão da dominação masculina, feito que a teoria dos papéis sociais não foi capaz de fazer. A partir das leituras de Piscitelli (2009), entendemos que as formulações de Beauvoir contribuem para modificar a perspectiva de luta social por igualdade de direitos ao compreender que além da formulação de leis que garantissem o direito das mulheres, também era necessário enfrentar os aspectos que mantivessem a mulher em um lugar inferior. Para retirar as mulheres desse espaço social, era necessário romper com a educação voltada para o casamento, a maternidade e o agrado aos homens; acabar com o caráter opressivo do casamento, que se constituía como forma de garantir um espaço social e proteção; que as mulheres tivessem controle sobre a maternidade, podendo escolher serem ou não mãe; extinguir o duplo padrão de

⁸ Essa teoria demonstra que os indivíduos ocupam posições diferenciadas dentro da sociedade (pai, filha, pastor, mãe etc.) e a posição que ocupa está relacionada a um determinado atributo (idade ou o sexo, por exemplo) que o legitimará frente a outro indivíduo, fazendo-o ocupar uma ou outra posição.

moralidade sexual; e, finalmente, ofertar oportunidades de trabalho e profissões dignas e bem remuneradas.

É a partir desses pressupostos que as feministas passaram a compor um quadro teórico bem estruturado, o qual problematiza as raízes da opressão e subordinação da mulher em relação ao homem, questionando o suposto caráter natural dessa subordinação, além de reivindicar direitos iguais entre homens e mulheres. As posições teóricas formuladas nesse quadro mostram como a mulher é socialmente construída, portanto, não é natural, inata ou fixa, podendo sofrer transformações. As feministas também entendem que ao modificar o modo como as mulheres são percebidas, mudam também a compreensão sobre os espaços que ocupam.

Scott (1995) explica que são dois possíveis modos de entender a subordinação feminina a partir dessas formulações. A primeira, denominada teorias do patriarcado, encontra-se “na ‘necessidade’ masculina de dominar as mulheres” (p. 77), essa dominação seria posta na continuidade geracional obscurecendo o trabalho real e a realidade social de reprodução feminina. A libertação das mulheres viria, portanto, com a compreensão total dos seus processos de trabalho reprodutivo. A segunda vertente aloca-se na própria sexualidade feminina, com a objetificação sexual sendo o processo primário de sujeição das mulheres. A libertação, segundo essa vertente, resultaria de grupos de consciência, que levariam as mulheres a compreender sua identidade comum e a ação política frente as suas reivindicações.

Nesse processo de efervescência intelectual, as feministas lançam esforços teóricos na criação de ferramentas para a compreensão da dominação masculina. Se articulam de diferentes modos no combate à subordinação feminina, criando um conjunto de categorias e conceitos fundamentais: mulheres, opressão e patriarcado. No entanto, esse mesmo quadro de produção intelectual passou a tecer críticas às suas próprias categorias e conceitos por ser problemático analiticamente. Scott (1995), descreve que ao se trabalhar, por exemplo, com o termo patriarcado não era possível demonstrar como as desigualdades entre homens e mulheres se relacionavam com outras categorias, tais como raça e classe, além da diferença física assumir um fator preponderantemente universal e imutável para o corpo, o que culmina na não historicidade dele, desconsiderando como os aspectos, os componentes, as dinâmicas e os desenvolvimentos, no decorrer da história, se dão na relações entre homens e mulheres. O que ocasionou em entendimento único e universal de formas de poder que se altera sabidamente no percurso do tempo. Ainda, as categorias mulher e opressão são também questionadas por alinharem entendimento universais. Desconsiderando as possibilidades biológicas e sociais de

construção do sujeito, assim como o poder que é atravessado de diferentes formas dentro da sociedade (SCOTT, 1995; PICISTELLI, 2009).

Desse quadro histórico de agitação social, política, de produção intelectual e instabilidade das categorias conceituais e analíticas desenvolvidas pelas feministas, a partir das formulações de Simone de Beauvoir, e a busca por ferramentas analíticas e conceitos mais apropriados para descrever o caráter não natural da subordinação das mulheres, faz o conceito de gênero migrar do campo biomédico, como veremos mais a frente, para os estudos feministas (PICISTELLI, 2009). Ele aparece, portanto, “[...] como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72), para explicar as desigualdades entre homens e mulheres, alijando-se de argumentações que punham a diferença entre os sexos a um inatismo biológico, além de demonstrar rupturas para as definições da organização social entre homens e mulheres que mantem as desigualdades, ao mesmo tempo que reivindica direitos sociais e políticos para as mulheres (SCOTT, 1995; GONÇALVES; MELLO, 2017; LOURO, 2014).

Ao usarem gênero como um conceito e categoria analítica, as feministas pretendiam enfatizar e evidenciar uma construção identitária do sujeito pautada nas relações sociais e culturais e não mais em aspectos preestabelecidos biologicamente (SCOTT, 1995; MEYER, 2013). Nesse sentido, o gênero foi usado como “[...] um conceito que se opunha – ou completamente – a noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes, ou traços de personalidade que uma cultura inscrevia sobre o corpo sexuado” (MEYER, 2013). Porém, como já sinalizamos anteriormente, este não é um conceito que nasce dentro dos estudos feministas. Ele é, antes, um conceito que historicamente foi tomado de empréstimo da linguística pelos estudos biomédicos de John Money, nos Estados Unidos da década de 1950 e, posteriormente, assimilado e ampliado pelos estudos de Robert Stoller, nos anos 1960, no mesmo país, e destes migrou para o campo do feminismo (HARAWAY, 2004; CARVALHO, RABAY, 2015; CORTEZ, GAUDENZ, MAKSUD, 2019).

Stoller e Money a partir de seus estudos com as pessoas intersexo (antes denominados de hermafroditas) defendiam a separação da natureza biológica do sexo de sua construção social. Argumentavam, em linhas gerais, que os indivíduos com ambiguidade de sexo se apresentavam socialmente como masculinos ou femininos, independente dos seus genitais, cromossomos, gônadas, hormônios, etc, logo parecia haver uma não relação entre os componentes biológicos e o modo como esses indivíduos se apresentavam socialmente e como se encaixavam dentro de uma ou outra categoria (homem ou mulher). Nesse sentido a natureza fisio-biológica do sexo não era suficiente para explicar e justificar essa construção social das

masculinidades e feminilidades dos sujeitos. Isso porque os estudos demonstravam que pacientes intersexos (hermafroditas a época), com diagnósticos iguais, poderiam apresentar gênero distintos. Portanto, sendo necessário o uso de um novo termo para explicar e justificar essas diferenciações, assim, o termo gênero foi cunhado e empreendido por eles para interpretar, justamente, as construções sociais do sexo, isto é, os diferentes modos e possibilidades de expressão das masculinidades e feminilidades dos indivíduos no âmbito social e cultural (CORTEZ, GAUDENZ, MAKSDUD, 2019).

Foi a partir de todo esse contexto que o conceito “gênero” ganhou seus primeiros contornos, sendo usado para designar “[...] a sensação que um indivíduo tem de si como homem (macho) e mulher (fêmea) e de pertencimento a um ou outro grupo” (OAKLEY, 2016, p. 64). No entanto, há algumas diferenças significativas entre os estudos de Money e Stoller. Enquanto o primeiro trabalhava com o entendimento de uma orientação psicossocial dos indivíduos, rejeitando um o dualismo cartesiano e, portanto, propondo “[...] que o gênero é produzido pela interação entre os aspectos corporal, sensorial e social [...]” (CARVALHO, RABAY, 2015, p. 120), o segundo, trabalha a partir de uma perspectiva de “identidade de gênero”, referindo-se a isso como a “consciência” que o indivíduo tem sobre si como masculino ou feminino. Ao trabalhar com essa perspectiva promove uma separação conceitual entre papel de gênero e identidade de gênero, sexo e comportamento.

Para Stoller, portanto, papel de gênero está associado ao comportamento desempenhado socialmente pelos indivíduos com base nas expectativas comportamentais sobre eles impostas. Identidade de gênero, é a autoconsciência que um indivíduo tem de si mesmo, ou seja, a percepção que um indivíduo tem de si como homem ou mulher. Sexo, refere-se a biologia: genitália, gônadas, hormônios, cromossomos etc. Comportamento sexual, – incluindo a orientação sexual dos sujeitos – é definido, majoritariamente, por aspectos biológicos como a influência dos hormônios. Ao fazer isso Stoller amplia a discussão proposta por Money e traz novas contribuições que, mais tarde, seriam assimiladas e incorporadas como argumento pelos estudos feministas. (CARVALHO, RABAY, 2015; CORTEZ, GAUDENZ, MAKSDUD, 2019).

É importante salientar que os estudos de Money e Stoller, embora tenham trazido grandes contribuições para o campo social, não visavam teorizar, explicar ou romper com a lógica de desigualdade e de opressão das mulheres. Antes, buscavam postular teorias e práticas de intervenções clínicas e terapêuticas que adequassem os corpos dos sujeitos ao que chamaram de papel de gênero/identidade de gênero. Defendiam que os indivíduos poderiam “ter fabricados” os seus sexos por meio das cirurgias de redesignação sexual, de modo que pudessem se encaixar ou interpretar os padrões de masculinidade e de feminilidade de suas

culturas e épocas (OAKLEY, 2016). Entediam que as incompatibilidades entre sexo, gênero e orientação eram anormalidades, isto se deu em grande medida por compreenderem a sexualidade humana como um mecanismo para garantir a procriação e a reprodução humana (CORTEZ, GAUDENZ, MAKSDUD, 2019).

Esse conjunto de conhecimentos do campo biomédico, principalmente as postulações de Stoller sobre a “identidade de gênero”, foi sendo apropriado pelas feministas de diferentes maneiras e, paulatinamente, foram transpondo a distinção entre sexo e gênero para fora do campo exclusivo biomédico. Estabelecendo diálogos desses estudos com o campo dos estudos sociais reinterpretando as noções do que é ser homem e mulher. Isso porque gênero é definido a partir das situações e contextos sociais, pois, “[...] quando reagimos a alguém como masculinos ou femininos não precisamos ver se ele ou ela tem pênis ou vagina, seios ou peito cabeludo” (OAKLEY, 2016, p. 65). É desse cenário que as feministas empreendem gênero para indicar uma rejeição ao determinismo biológico – isto é, um viés em que a diferenciação dos corpos se encontra nos processos inatos e essências da natureza –, no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” pretendia-se romper com a ideia de que um gênero em específico estaria subordinado ao seu oposto devido sua associação e ancoragem a um sexo anatômico/sexo biológico. E que essa associação lhe seria natural, e, portanto, estruturariam ideais de diferenças inatas e essenciais como “homens são mais fortes que mulheres” e “mulheres nasceram para procriação”. O uso desse conceito, no entanto, não poderia ser apropriado sem que a ele fossem incorporadas as especificidades do campo de luta feminista (PISCITELLI, 2009; LOURO, 2014).

3.2 Usos, difusões, interpretações e conceituação de gênero

A partir dos estudos de Gayle Rubin, o conceito de gênero se difunde. A autora, em seu texto inaugural, *O Tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*, examina a dominação masculina sobre as mulheres, através da troca nos sistemas de parentesco controlados por homens, nas instituições culturais. Rubin apropria-se, a partir da leitura de Lacan e Lévi-Strauss, das teorias de Marx e Freud que a permite elaborar o conceito de “sistema sexo/gênero” para designar o conjunto de arranjos de relações sociais em que uma “[...] sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana” (PRISCITELLI, 2009, p. 137).

Nesse sentido, Rubin argumenta que a divisão sexual do trabalho cria o gênero, quando se instaura na oposição entre os sexos, associada a construção psicológica do desejo, aí funda-

se as bases de um sistema produtivo que dá aos homens direitos sobre as mulheres. Além da necessidade de criação de tarefas femininas diferentes das masculinas, elevando as diferenças biológicas, no campo da cultura (HARAWAY, 2004; PISCITELLI, 2009). Assim, a mulher passa a só existir dentro do sistema sexo/gênero, porque é entendida como produto que pode ser apossado pelos homens. As “mulheres”, portanto, passam a ser compreendidas como produto de uma relação social de apropriação, denominada e naturalizada como sexo.

O sexo, deste modo, constrói a sociedade heterossexual, tornando o casamento a instituição de controle, que mantém uma estrutura social, sustentada sob relações antagônicas entre homens e mulheres. Nessa configuração, a heterossexualidade se torna obrigatória para manter as estruturas do sistema sexo/gênero, uma vez que qualquer outro arranjo possível afetaria a troca de mulheres e a manutenção do sistema de dominação masculina sobre elas (HARAWAY, 2004). De forma coerente com esse pensamento, a divisão sexual do trabalho é também a proibição contra quaisquer outros arranjos sexuais que não aqueles formados por um par heterossexual, empenhado em manter as estruturas de dominação. Qualquer outra forma é entendida como anormalidade, pois abala as estruturas de dominação masculina sobre as mulheres. Assim, as organizações identitárias desviante não são válidas, não podem existir.

Essa linha argumentativa permite a Rubin articular o gênero à sexualidade e inserir a homossexualidade no mesmo sistema que oprime as mulheres, isso porque gênero não é apenas uma identificação com um sexo, mas, também, a obrigação que o desejo sexual seja orientado para o sexo oposto, eliminando a possibilidade de outras configurações do desejo. Qualquer outro arranjo, se não o heterossexual, oferece risco a relação entre os sexos que, em última análise, é voltada para a manutenção da procriação e reprodução biológica dos sujeitos, na manutenção do casamento e da troca de mulheres para a subordinação feminina (HARAWAY, 2004; PISCITELLI, 2009; GONÇALVES; MELLO, 2017).

O sistema sexo/gênero de Rubin influenciou muitas produções intelectuais gerando uma efervescência de trabalhos (HARAWAY, 2004). As feministas, ao mesmo tempo que produziram esse amplo conhecimento, também foram capazes de formular críticas a ele. Apontavam que o sistema sexo/gênero era calcado em bases universalizantes, não dando conta de explicar as particularidades de diferentes grupos identitários de mulheres. Os esforços teóricos e políticos na criação de uma “identidade feminina comum” fizeram com que elas dessem pouca atenção as próprias diferenças entre as mulheres. Somente na década de 1980, as feministas passaram a questionar intensamente essa identidade universal (PISCITELLI, 2009), quando aplicam a teoria do sistema sexo/gênero às particularidades socioculturais das mulheres

negras e do chamado “Terceiro Mundo”, gerando uma produção intelectual aparelhada ao “[...] discurso orientalista, racista e colonialista” (HARAWAY, 2004, p. 237).

Nesse sentido, Haraway (2004) pontua que as teorizações de Rubin, embora explicassem a complementaridade dos sexos a partir da heterossexualidade e a opressão sofrida pelas mulheres, impostas pelos homens como sendo parte do sistema de troca do parentesco, não demonstrava como isso ocorria quando se associava outras categorias na análise, tais como raça e classe. Haraway (2004, p. 240) questiona, “[...] o que acontece com esta abordagem [do sistema sexo/gênero] quando as mulheres não são alocadas desta forma na instituição do parentesco?” e “[...] o que acontece com a ideia de gênero se grupos inteiros de mulheres e de homens são alocados fora da instituição do parentesco, mas em relação aos sistemas de parentesco de outro grupo, o grupo dominante?”

Essas questões levaram ao entendimento que as mulheres negras eram constituídas, primariamente, como fêmeas dentro do sistema da escravidão. Assim, entendidas como mais próximo dos animais, do que como mulheres em si, raça e sexualidade foram fatores que agiam simultaneamente na sua constituição. Portanto, o sistema sexo/gênero não dava conta de explicar a opressão sofrida por todas as mulheres, uma vez que a escravidão eliminou o parentesco para um grupo inteiro de indivíduo e os tornou propriedade de um outro grupo dentro de um sistema e de um discurso legal. Essa diferença histórica entre mulheres brancas e pretas implica em compreender que os modos de luta política e as análises sociais assumem novos contornos e delineamentos reposicionando os debates feministas em outras perspectivas.

Em relação a isso Haraway (2004, p. 243) demonstra que enquanto mulheres brancas reivindicavam um controle sobre seus copos, uma liberdade reprodutiva e métodos contraceptivos, as mulheres negras não se aproximavam dessas discussões, tendo em vistas que lutavam não apenas por um controle de seus corpos, mas, antes, pelo próprio reconhecimento do estatuto de sujeitos, isto é, de pessoas com direitos. Além do próprio reconhecimento de seus filhos e parceiros. Considerando esse sentido, o sistema sexo/gênero foi questionado por ser branco e imperialista, porque explicava apenas a complementaridade dos sexos por meio da heterossexualidade obrigatória, também a organização social advinda da estrutura da família como instituição central, a opressão das mulheres mediante o intercâmbio de mulheres no parentesco e a reclusão da mulher a esfera doméstica (PISCITELLI, 2009; GONÇALVES; MELLO, 2017).

As fortes críticas tecidas pelas feministas negras e do chamado “Terceiro Mundo” exigiam uma reconfiguração do conceito de gênero, pensando-o como sendo parte de um Sistema de Diferenças, em que as feminilidades e masculinidades entrelaçavam-se com

categorias como raça, classe, nacionalidade, sexualidade etc. Essas questões provocaram reverberações no modo como o poder é entendido, por isso muitas autoras passaram a rejeitar a ideia de subordinação e dominação universal sobre as mulheres. Compreenderam que a exploração ocorre em situações particulares e as análises devem considerar os contextos específicos de cada uma. Isso porque a estrutura do poder opera através de estruturas de dominação múltiplas e fluida, posicionando as mulheres em lugares diferentes e em momentos históricos particulares. Ou seja, as mulheres assumem posições que não são exclusivamente a de oprimidas ou subordinadas, a exemplo das mulheres brancas que podem oprimir mulheres negras, devido as suas condições historicamente dadas. Isso permitiu a construção de um compromisso com transformações na sociedade, ao consolidar subjetividades sociais diferentes e contraditórias em condições históricas específicas de produção e reprodução de sentidos (HARAWAY, 2004; PISCITELLI, 2009).

O conceito de gênero sofreu novas modificações e foi ressignificado e complexificado ganhando novos contornos e delineamentos, diante das discussões promovidas pelas feministas pós-estruturalistas ou a Terceira Onda do feminismo. Elas passaram a reconhecer a interseccionalidade da discussão e a questionar a historicidade do corpo e do sexo como fixo e anterior a cultura (MEYER, 2013). Algo que até então não era foco de análises. Desse modo, o que era entendido por sua natureza biológica universal e por construções antecedentes as bases socioculturais, passa a ser problematizadas e, ao fazerem isso, trazem para o campo de discussão, a historicidade do corpo e do sexo, evidenciam uma série de equívocos e desencontros que as feministas da Primeira e Segunda Onda não foram capazes de formular. Evidenciam, portanto, que as formulações anteriores se pautavam no entendimento de que homens e mulheres são construídos e marcados por diferenças sexuais binárias, perpetuando uma matriz heterossexual de ser.

Com fortes influências proporcionadas pelas teorizações de Michel Foucault, rejeitam esse olhar determinista sobre o sexo e o corpo. Ambos os conceitos contestam a sua própria fixidez. Comportamentos, normas e expressões corporais são produzidos ao longo da história e situam estilos corporais de uma determinada épocas. O sexo tem sua imutabilidade questionada tanto pelos procedimentos, técnicas e intervenções médicas, como por sua própria natureza, isto é, as pessoas intersexo, como exemplo marcante do processo, nos leva a conceber o sexo como instável e construído no interior de certos discursos normativos. Machado (2005) diz que os processos de intervenções medicamentosas, as técnicas cirúrgicas e o olhar da ciência constroem os sexos e os corpos revelando essa historicidade. Ressalta, ainda, com base nas proposições de Suzanne Kessler, que o corpo é considerado natural na medida que se adequa e

se insere à norma, e o corpo “corrigido” passa ser entendido como natural. Em outras palavras esses procedimentos não produzem uma “natureza”, mas, um “ideal de natureza”, os procedimentos produzem uma cultura que é naturalizada.

Autoras como Scott (1995), Butler (2018), Louro (2014) tecem críticas nesse sentido, problematizando, ao mesmo tempo, as noções de corpo, de sexo e de sexualidade. Reconfigurando o enquadramento teórico e a atuação política de diversas áreas que se valem dos estudos de gênero. Ao afastarem-se das noções que sustentam as diferenças entre homens e mulheres enquanto pertencentes a um determinismo biológico universal imutável, passam a operar com teorias que tomam as produções sociais, culturais e linguísticas como fruto de relações de poder (MEYER, 2013, p. 18). Isto é, compreendem que a distinção biológica dos corpos, por si só não produz o gênero, as feminilidades e masculinidades dos indivíduos, mas essa produção se encontra nos processos pelos quais os corpos são produzidos, nas diversas instituições (famílias, igrejas, escolas, espaços de lazer etc.), nas normas, nos comportamentos e ações, nos modos de se vestir, nas tradições, nas leis, nos símbolos, e em todas as representações de feminilidades e masculinidades. Essa compreensão conduz a discussão de que gênero se produz e é produzido por inúmeras instâncias da vida social e cultural, sendo significado e ressignificado por cada uma delas, forjando e mantendo o que entendemos como masculino e feminino, homens e mulheres, ou não, em determinadas momentos da história. No entanto, é importante salientar que ao trabalhar sob essa perspectiva não resulta em negar a natureza biológica dos corpos, “[...], mas enfatizar, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2014, p. 26).

No âmbito desse quadro teórico, Scott (1995) afirma que gênero é “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (p. 86) e que mobiliza quatro elementos interrelacionados: 1) os símbolos disponíveis culturalmente que evocam representações simbólicas; 2) os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, limitando as possibilidades interpretativas em forma de doutrinas (religiosas, educativas, científicas, políticas, jurídicas etc.) controlando o significado de ser homem e mulher, do masculino e feminino; 3) o entendimento que as instituições sociais e a organização social são produtoras de gênero; 4) a compreensão de que gênero é uma identidade subjetiva.

A autora ainda postula que gênero é “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder [...]” (p. 88), com isso ela afirma que o gênero é um campo no interior do qual o poder é articulado e “[...] estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (p. 88) na medida que, por meio de distribuições de poder desiguais, controla

a distribuição de recursos simbólicos e materiais tornando o gênero implicado na própria construção do poder. Com isso quaisquer mudanças que se promova nas relações de gênero é uma mudança nas relações de poder.

Para Butler (2018), gênero é algo que fazemos, portanto, um processo que não tem início nem fim, algo que não é “natural”. Mas uma prática construída socialmente, não há relação entre o corpo de alguém e o seu gênero, quer dizer, que se é possível ser uma “fêmea” masculina ou um “macho” feminino. O gênero como processo que está sempre acontecendo, pois não se é possível existir fora dos termos de produção de gênero. Todo corpo surge no interior de uma cultura como generificado, já que desde que nasce ele se encontra inserido e produzido no interior dela (SALIH, 2018). Assim, Butler escreve que “[...] gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (2018, p. 69). Por ser essa “estilização repetida do corpo” ele é performativo, isto é, “[...] fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2018, p. 235). Sendo assim, ele é um ato de linguagem que constrói a si mesmo, na medida em que nomeia o que pretende ser (homem ou mulher). E como um “conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida”, uma escolha não-livre, porque o sujeito passa a operar a partir de um conjunto limitado de opções (um *script*) que, dentro desse quadro regulatório, dita a performatividade possível (atos discursivos) para o estilo de gênero que se pode adotar. E ao “se cristalizar no tempo” produz a ideia de que essa repetição é natural, isto é, que sempre existiu anterior as inscrições culturais ou ao próprio discurso (SALIH, 2018).

É, portanto, desse conjunto de teorias pós-estruturalistas que compreendemos gênero. Como elemento pertencente a identidade dos sujeitos, forjado por meio da linguagem e por meio de diversas instituições sociais que, em relação com ele, são fabricadas e constituídas na medida que também o constrói. Em outras palavras o gênero é um “devir” que é performado no interior de uma dada cultura sob um conjunto específico e rígido de normas. Não podendo ser entendido como papéis de homens e mulheres de maneira coerente, uma vez que tal entendimento resulta em “[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que define seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 2014 p. 28). Como vimos, o gênero se constitui para além de uma construção individual subjetiva. É um embricado de elementos que operam juntos, tanto num campo individual do sujeito (sua subjetividade), como em um campo coletivo (as instituições e estrutura de organização social).

3.3 Relação educação e gênero

A escola nasce como uma instituição repleta de normas específicas, agentes próprios – diretores, professores, alunos, orientadores pedagógicos etc. –, e toda uma hierarquia, objetivando preparar os indivíduos para a vida em sociedade, ao mesmo tempo que desenvolve conhecimentos específicos. A escola que conhecemos hoje é fruto da produção dos séculos XVIII e XIX, período em que a ideia de uma educação pública e obrigatória para todos, se fazia necessária (MEKSENAS, 2014), através de uma instituição social hierarquizada e incumbida da educação para atuação em sociedade. Assim, a escola nasce como uma instituição reguladora e disciplinadora dos sujeitos que por ali passavam. Atuando no controle dos sujeitos por meio de sanções, exclusão, seleção etc. Desse modo a escola empenha-se em regular e disciplinar os indivíduos de diferentes formas em seus processos formativos, realçando os sujeitos como diferentes em seus processos formativos ao querer a padronização dos corpos e mentes.

A escola, afirma Louro (2014), foi pensada desde o princípio como um lugar para poucos. As diferenças e desigualdades, ganhavam seus contornos ao separar os que tinham acesso a ela daqueles que não o tinham, evidenciando o caráter distintivo. Ela também se incumbiu de separar pobres e ricos, adultos e crianças, meninos e meninas. Entretanto, lentamente os grupos aos quais ela foi negada passaram a requisitá-la, e com isso ela precisou ser estruturada de uma outra forma, com vistas a congregar as necessidades de tais grupos. Desse modo, ela precisou assumir um caráter diverso na organização, nos currículos, nos prédios, no corpo docente, nos regulamentos, nas avaliações, sem, no entanto, deixar de produzir diferenças entre os indivíduos. Os símbolos e códigos afirmam a cada um dos sujeitos o que podem ou não fazer, informa os seus lugares, os modelos permitidos e os que devem ou não ser seguidos, a estrutura física escolar, “[...] informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.” (LOURO, 2014, p. 62). A escola não deixar de imprimir suas marcas de diferença sobre os sujeitos, e “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2014, p. 66).

A Educação Infantil, nesse sentido, como espaço educativa de crianças, passou por processos semelhantes, pois não estava desconexa das questões socioculturais e dos processos que dizem respeito a própria história das instituições educacionais (KUHLMANN JR., 2015). A produção das diferenças na Educação Infantil também foi marcada desde sua gênese. Por muito tempo ela foi inscrita através de processos descontínuos e de interesses divergentes, selecionando e excluindo as crianças conforme a sua origem social. Por exemplo, os Jardins de

Infância – primeiras instituições de caráter pedagógico –, eram privilégios das camadas mais abastadas da sociedade, enquanto para as camadas mais pobres eram atribuídas práticas assistencialistas desenvolvidas por outros setores, como saúde e assistência social. A educação das crianças foi alvo da disciplina, da obediência, da polidez, dos modelos de moralidades, da aprendizagem de rituais para a sua inserção social, dos usos adequados do corpo e de seus comportamentos. (KUHLMANN JR., 2000; KUHLMANN JR., FERNANDES, 2012; OLIVEIRA *et al*, 2012; KUHLMANN JR., 2015). Os Jardins de Infância ensinando a meninos e meninas, de formas distintas, os sentidos que eles e elas deveriam incorporar e o que deveriam ou não preferir. Mas, como os sujeitos sociais não são receptores apáticos dessas aprendizagens, houve reação (LOURO, 2014).

Na atualidade, as noções de Educação Infantil – iniciadas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, e reforçadas por outros dispositivos legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 –, estão associadas ao direito das crianças a educação e a um espaço com identidade própria para o desenvolvimento de práticas educativas que devem ser vinculadas aos compromisso de educar e cuidar das crianças (KUHLMANN JR., 2015). Essas noções ainda assinalam que no interior das instituições de Educação Infantil os sujeitos infantis devem ser concebidos como cidadãos, detentores de direitos e produtores de culturas infantis – que brincam, imaginam, fantasiam, falam sobre o seu mundo e sobre o mundo dos adultos em processo de apropriação que resulta na produção de culturas infantis (BRASIL, 2009; UBARANA, LOPES, 2012; DANTAS 2016; BRASIL, 2017).

No entanto, embora a Educação Infantil seja concebida atualmente sob esses pilares, continua a “escolarizar e distinguir os corpos e as mentes” de meninos e meninas, ainda que de forma sutil. Esse processo educativo ocorre no dia a dia escolar, nas diferentes práticas ofertadas as crianças de diferentes idades, classes, raça e etnias. Nessa escolarização dos corpos e mentes fica evidente os ensinamento e aprendizagem sobre gênero; primeiro porque gênero é um elemento constitutivo das identidades, subjetividades e das relações dos sujeitos, bem como está presente na organização e instituições sociais (SCOTT, 1995; BUTLER, 2018). Segundo, porque a escola é uma dessas instituições sociais, que sempre instigou a produção de formas particulares de masculinidades e feminilidades enquanto rejeitava outras (SILVA, 2014). Terceiro, porque as crianças já chegam nas escolas imbuídas de noções de gênero que aprendem junto as suas famílias e parentes, nas ruas, nas igrejas, nos parques etc. Nesse sentido, a escola reforça, mas também pode transformar, essas noções a partir dos modelos de masculinidades e feminilidades que tem.

A infância, nesse sentido, compreendida como categoria social e histórica dos sujeitos e período da história de cada um (KRAMER, 2007), é o momento em que essas noções de gênero são, paulatinamente, adquiridas. Isso porque as crianças não nascem sabendo se são meninos ou meninas, masculino ou femininos (LOURO, 2008), mas por viverem numa sociedade com suas dinâmicas, conflitos e culturas, participam e constroem suas subjetividades e identidades “[...] 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, 2014, p. 45). É na infância que esses sujeitos são interpelados pela produção e reprodução do gênero nas e pelas relações de poder, em um processo que durará toda a vida. Esse momento, da Educação Infantil, deve ser ocasião de desenvolvimento, construção e do contínuo exercício de aprendizagens sobre suas identidades generificadas.

Sendo assim, é possível pensar uma Educação Infantil que esteja compromissada com a reflexão sobre o modo como as diferenças são produzidas. Especialmente, as diferenças que marcam e inscrevem os sujeitos de gênero. Uma Educação Infantil que conceba o fazer pedagógico para além da função de ensinar coisas, mas que considere os processos de construção da diferença em suas práticas. Que se volte a uma escuta e olhar atentos as dinâmicas de produção dos sujeitos generificados, que discuta com esses sujeitos e os auxilie na construção de identidades positivas de si e dos outros, que tenham um olhar confiante de si mesmos, que possam se constituírem como cidadão críticos e reflexivos.

Nesse sentido, que possa ser desenvolvida na Educação Infantil um trabalho com as temáticas de gênero que esteja envolvido no modo como as noções de gênero são produzidas e reproduzidas nos diferentes discursos e práticas educativas, nas aulas, nos livros de literatura, nas brincadeiras etc. Um trabalho com gênero que considere que os discursos e práticas afetam e constroem as subjetividades e identidades das pessoas, principalmente, das crianças que habitam os espaços da comunidade escolar. Uma Educação Infantil que promova um trabalho que ajude a ver e a confrontar as desigualdades e injustiças sociais, a construir novas formas de relações e identidades, e que considere afastar-se de um ensino-aprendizagem, com a temática de gênero, em que as diversas formas de expressão das masculinidades e feminilidades, construídas socialmente, não sejam alvos de gozações, exclusões, marginalizações e/ou entendidas como indesejadas, erradas, desviantes ou práticas do ridículo. Uma Educação Infantil compromissada em desconstruir aprendizagens baseadas puramente no senso comum, nesse sentido, que garanta conhecimentos calcados nos direitos humanos, na ciência e em práticas transformadoras do social (PEIXOTO, 2019; BORTOLINI, 2020).

Ofertar práticas educativas que ao conceber as crianças como sujeito de direitos e produtoras de culturas, desenvolva formas de relações equitativas e igualitárias entre os grupos de meninos e meninas, rompendo com uma ideologia sexista que ainda se espalha pelas escolas e que prejudica a formação emocional das crianças, ensinando aos meninos a não expressarem seus sentimentos e exporem as suas fragilidades, porque põe em dúvida sua masculinidade. Esta sufocada de violência e agressividade como único modo de atravessar suas ansiedades, frustrações, inseguranças. Esta mesma ideologia que autoriza garotos a invadirem os espaços pessoais e assediarem meninas, e que surge como padrão único que guia as expectativas de muitos educadores. Propor práticas que possam romper com essa mesma lógica sexista que alimenta um ciclo que subestima a capacidade intelectual de meninas as relegando as funções de assistência e cuidado, que marcam seus corpos como objeto e as deixam susceptíveis a tantas formas de violência – física, moral, sexual, psicológica –, que controlam suas expressões, os seus gestos, as suas roupas de formas rígida e entendem a autonomia como indisciplina, que as levam a estar sob perante vigilância e ainda as culpabilizam pelos assédios e as violências sofridas (BORTOLINI, 2020; LOURO, 2014).

Precisamos pensar propostas educativas, para meninos e meninas, que possam oportunizar novas experiências, as quais construam novos modos de relacionar-se, social e afetivamente, compreendendo que seus corpos também podem ser lugar de possibilidades de exploração, de brincadeiras, de conhecimentos e de expressão de suas masculinidades e feminilidades. E que estas não precisam ser galgadas sob um viés hegemônico que produz corpos masculinos tóxicos e agressivos e corpos femininos dóceis e submissas.

Precisamos ainda de práticas que não separem meninos e meninas nas filas, nos quadros de chamadas, nas aulas de educação física, nas brincadeiras, nos banheiros. Ações pedagógicas que oportunize espaços e disponibilize materiais diversos para a construção de suas identidades, que as brincadeiras, brinquedos e jogos sejam ofertados tendo em mente a não associação com um gênero ou outro. Que cada criança possa conhecer seus corpos durante a construção de suas identidades, sem que isso se resuma somente a vincular um gênero a um sexo ou a aspectos específicos de uma fisio-biologia corporal (BORTOLINI, 2020).

Portanto, uma Educação Infantil em que o trabalho educativo com a temática de gênero esteja implicado como uma abordagem focada, não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos predefinidos, mas, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação das diferenças, da promoção dos direitos e do enfrentamento a todas as discriminações, assim como versar sobre os diversos dispositivos legais desta etapa educativa – LBD, DCNEI, BNCC. Trabalho este que não deve ser pensado e oferecido apenas

sob a ótica do respeito, já que conviver e respeitar a diversidade não significa de fato aceitá-la. Conviver com o diferente sem as devidas interações e trocas de experiências contribui para sustentar uma lógica dominante que cria as condições ideais para tolerar os diferentes, os estranhos e os outros (SILVA, 2014). O que acaba por não produzir um trabalho comprometido com a superação das desigualdades e pode reduzir as discussões e invisibilizar uma outra série de questões. Portanto, é premente que as educadoras estejam atentas a “[...] questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentido os nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 2014, p. 68), a construir uma escola segura e que promova o conhecimento, a cidadania, que assume o papel de reconhecer e valorizar os direitos humanos.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

O objetivo desse capítulo é apresentar as análises e discussões, resultados do olhar interpretativo para os dados produzidos através das entrevistas com as professoras, colaboradoras da pesquisa e atuantes na rede de ensino pública. Tendo como referência as orientações de Bogdan & Biklen (1994); Minayo (2016) e Gomes (2016) e como base a análise de conteúdo, extraímos os núcleos de sentidos e atribuímos significações, considerando o objeto problematizado e os objetivos da investigação. Desse modo, estruturamos três categorias de análise: a primeira é *Entrelaçamento teórico nas vozes das professoras com as concepções de gênero*, que aborda, a partir dos sentidos oriundos das vozes das professoras, as concepções de gênero que elas assumem, ainda que não tenham plena consciência dessa construção teórica. A segunda é *Papel da Educação Infantil frente ao trabalho com as temáticas de gênero* que discute a compreensão que as professoras demonstram ter sobre a “responsabilidade” da escola frente ao trabalho com as temáticas de gênero e como esse espaço deve se configurar para assumir essa discussão. A terceira é *Prática pedagógica com a temática gênero*, que aborda sobre as atividades que as professoras desenvolvem quando trabalham com gênero e como essas questões emergem em suas atividades cotidianas, desvelando a importância que elas atribuem ao trabalho educativo com a temática, na educação das crianças. No âmbito das práticas, também discorreremos sobre algumas limitações e barreiras apresentadas, pelas professoras, no processo de desenvolvimento de seus trabalhos educativos com gênero.

4.1 Entrelaçamento teórico nas vozes das professoras com as concepções de gênero

Como já dissemos anteriormente, gênero é um conceito que está na fronteira de um campo mais amplo de pesquisa, sendo objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, tendo uma longa história e passando por inúmeras (re)formulações (SCOTT, 1995; HARAWAY, 2004; PISCITELLI, 2009). Desse modo, gênero é um conceito que está constantemente sendo pensado e repensado, além de estar no centro das disputas teóricas e políticas.

Carvalho e Rabay (2015) afirmam que gênero é um conceito de difícil compreensão e apreensão, uma vez que não se “sensocomuniza” de profundidade, isto é, não passa a fazer parte do repertório do senso comum com facilidade, porque nega o caráter natural ou divino dos sujeitos masculinos e femininos e da matriz heterossexual binária. A partir desse entendimento, as autoras demonstram como as construções sobre masculino e feminino são fabricadas socioculturalmente, por meio das diversas aprendizagens, nas mais variadas instituições sociais

e relações de poder. Nesse sentido, enquanto campo de disputa, o conceito é de difícil “sensocuminização”, pois são muitas e distintas as formas de conceber o que vem a ser gênero. Igualmente afirma Louro (2007), não há um modo único de entender conceitualmente gênero. Essas disputas e noções variadas sobre gênero é perceptível nas vozes das professoras e revelam os sentidos que anunciam suas compreensões teóricas ou de como elas assumem esse conceito.

Identificamos dois posicionamentos principais em relação as concepções de gênero, nos sentidos atribuídos pelas professoras: um predominante e o outro mais secundarizado. É importante considerarmos que a distinção que fazemos entre predominante e secundário se deve ao fato de que as professoras, embora reconheçam a existência de uma e outra concepção, assumem um posicionamento quanto aos sentidos que tem sobre gênero. Assim, por vezes, afirmam ou deixam subentendido, em suas falas, que compreendem gênero a partir de uma ou outra afiliação teórica. Essa autoafirmação nos leva ao entendimento que uma concepção predomina sobre a outra. São as incertezas, a falta de formação e os conhecimentos que elas trazem do senso comum que, ajudam a firmar os posicionamentos e disputas de narrativas.

O emaranhado que resulta dessas disputas se apresenta por meio, do que denominamos de *entrelaçamento teórico*. Isto é, para as professoras, as concepções se tecem com afastamentos e aproximações teóricas e produzem novos entendimento sobre o que vem a ser gênero. A esses entrelaçamentos se juntam os vazios formativos, os estudos feitos por conta própria e as noções correntes do senso comum sobre gênero, as quais são adquiridas, a partir de suas vivências. Todo esse conjunto de conhecimento reverbera em suas falas e constroi um entendimento singular, próprio de cada professora, do que vem a ser gênero.

O primeiro sentido é o predominante nos discursos das professoras e se filia às concepções deterministas/biomédicas⁹, quando demonstram entender que homens e mulheres são determinados biologicamente, ou seja, há uma essência previamente dada pela natureza, conforme afirma Singh:

“Ela [a criança] nasceu homem. Porque eu acredito que homem é homem, e mulher é mulher”, “Como eu já disse a você, eu acho que menino é menino e menina é menina”, “Para mim, gênero é homem e mulher. É como você se define. Aí eu defino gênero homem e mulher, [...] é uma coisa que foi feita por Deus, e é homem e mulher” (Singh)

⁹ Decidimos chamar de uma concepção determinista/biomédica porque em um primeiro momento surge nas vozes das professoras uma concepção determinista, que como já assinalado, defende uma posição de sujeito natural, inata ou fixa na natureza. E em seguida, surgir uma concepção biomédica de gênero. Embora, os fundamentos de um viés determinista considerem o gênero como fruto exclusivo da natureza, e os biomédicos sob um viés que considera uma distinção entre natureza e cultura, alinhando gênero a uma produção cultural. Ambas as concepções apontam como fator preponderante na construção do gênero um caráter biológico, isto é, marcado por genitálias, cromossomos, gônadas, hormônios etc., e comportamentos sociais específico para homens e mulheres.

A partir das falas da Professora Singh, compreendemos que homens e mulheres, masculino e feminino, são dados e determinados pela natureza, são categorias fixas e imutáveis, cujas identidades não podem ser modificadas. Esse discurso se enlaça as concepções e preceitos religiosos que, ao considerar homens e mulheres como fruto de um poder divino – criados a partir do “nada”, produtos do fantástico –, reforçam esse entendimento de um determinismo biológico, ou seja, que masculino e feminino são categorias que nascem dadas e imutáveis.

Por outro lado, as professoras mesclam, tal compreensão com noções biomédicas que, embora reconheçam uma distinção entre natureza e cultura, e consequentemente, consigam distinguir sexo e gênero, ainda caracterizam os sujeitos a partir de uma dualidade (par heterossexual). Assim, operam uma distinção entre masculino e feminino sob bases universalizantes, nas quais os fatores biofisiológicos preponderam. Em outras palavras, o cultural é uma ferramenta, que usada de modo coerente, produz corpos masculinos e femininos coesos. Assim afirmam Maggie e Singh, respectivamente:

“O gênero, ele é algo de dentro para fora. Você se conhece e você é assim”
(Maggie)

“quando a gente está trabalhando a identidade, a gente não pode trabalhar a questão do sexo, por exemplo. Assim, a diferença é [...] da vagina e do pênis”,
“Você é menino, mas o que que eu tenho? [...] se você disser assim a criança na Educação infantil, ela conhece, vamos dizer assim 'Aí eu sou uma menina, eu tenho isso, eu tenho isso’”. (Singh)

Evidencia-se, por meio dessas falas, que as professoras entendem gênero como um processo intersubjetivo (dado por fatores psicossociais) que acontece de dentro para fora, e com isso as crianças passam a se reconhecer como menino ou menina. No entanto, esse processo é sempre marcado por aspectos fisiobiológicos – cromossomos, vaginas, útero, pênis, testículos, etc. No diálogo que se estabelece, embora reconheçam o caráter social da construção do gênero, ele ainda permanece atrelado a fatores biológicos evidentes, no desejo da professora em trabalhar as questões de sexo e a diferença sexual entre meninos e meninas, assim como na afirmativa de que gênero é um processo psicossocial em que acontece de “dentro para fora” gerando um reconhecimento de si e dos outros como sujeitos gederificados.

Com isso, as professoras passam a operar sob bases culturais, mas sem considerar, as diferentes possibilidades de construção de gênero, pois, o que ocorre, de fato, é que as noções de masculino e feminino só são reconhecidas socialmente por existir um conjunto de dados biológicos que sustentam e fundamentam as construções sociais (LOURO, 2007). Os sujeitos podem se encaixar aos padrões de masculinidade e de feminilidade hegemônicos considerando

suas culturas e épocas (OAKLEY, 2016) e qualquer incompatibilidade entre sexo e gênero é lido como anormalidade (CORTEZ, GAUDENZ, MAKSUD, 2019). Portanto, as professoras passam a trabalhar a partir de um dualismo – menino/menina, homem/mulher, masculino/feminino. Podemos evidenciar esse processo quando as professoras relatam algumas de suas atividades,

“A gente até diferencia a questão de gênero quando a gente trabalha 'vamos contar hoje a turma', a gente conta menino e menina.” (Singh)

“A gente pegou livros e ia tirando e colando. [...] Aí ia olhando se era menino, menina” (Maggie).

Esses sentidos de gênero marcam os sujeitos com estereótipos, modos de ser, usos determinados de roupas, gestos e objetos específicos, quando não se questiona, ou não ajuda a problematizar os diferentes modos de ser masculino ou feminino e o caráter construído das identidades.

O segundo sentido, coexistindo junto ao primeiro, é secundarizado nas vozes das professoras, ao assumirem as noções de gênero como uma construção sociocultural¹⁰. Elas entendem que gênero faz parte e constitui a identidade dos sujeitos e não se restringe a uma dualidade masculino/feminino. Também compreendem como múltiplas formas de construção dessa identidade. Concebem, ainda, que gênero não é algo que se faz isolado, pelo contrário, é processo que se envolve através de um conjunto variado de elementos e de relações, a exemplo do que demonstra Singh, Rita e Maggie, respectivamente:

“Gênero é o que você se define, né? Se você é mulher, mas você se acha que você [...] é um homem, você se define do sexo masculino”, “Na verdade é uma temática nova que não envolve só gênero masculino, feminino. Envolve os binários, não-binários, né isso? Os transgêneros”, “Eu digo 'olha aqui esses homens se abraçando, eles são de outra cultura, mas eles se abraçam e nem por isso eles deixam de ser homem’” (Singh)

“Isso não vai determinar o sexo do seu filho, é apenas uma questão cultural, de visão, né? das famílias, das pessoas, da sociedade em si”, “hoje existe essa diversidade de gênero”, “Gênero [...] não é especificamente, para mim, na minha visão, menino ou menina [...], existe outras coisas que envolve tudo isso” (Rita)

“algo que faz parte do ser humano [...], faz parte da nossa vida e a todo momento, em contexto familiar, em contexto social, no trabalho” (Maggie)

¹⁰ Assim denominamos, pois os processos históricos de construção do gênero são entendidos como fabricações culturais mutáveis, múltiplos e cambiantes, ao longo do tempo e das sociedades.

Esses discursos revelam as construções sociais e histórias de fabricação de sentidos sobre os corpos – sobre as características biológicas – e como essa fabricação social é móvel e tremula ao longo do tempo, é uma estrutura impermanente que muda de uma cultura a outra (LOURO, 2014). Como produção sociocultural, os entendimentos sobre os modos de performatividades das masculinidades e feminilidades são cambiantes, o que possibilita a construção de identidade diversas, múltiplas, variadas sobre a percepção do que é ser masculino ou feminina, não restringindo a identidade de gênero a um binarismo.

Essas percepções múltiplas sobre o gênero, ou melhor, sobre a construção da identidade de gênero não, necessariamente, altera ou “determina” as genitalia dos sujeitos. Em outras palavras, a percepção de gênero que um sujeito tem de si, por si só, não modifica uma “natureza” biológica. Compreendem também a construção do gênero a partir de uma subjetividade, pois “gênero é o que você se define” (Singh) e “faz parte do ser humano” (Maggie), portanto, uma condição da identidade de cada um.

As professoras reconhecem, ainda, o envolvimento das múltiplas instituições sociais no processo de construção do gênero, reafirmando essa concepção sociocultural – família, contexto social, trabalho, pessoas, sociedade etc. –, além de considerarem múltiplos outros fatores nesse processo. Estes outros fatores são apresentados por Scott (1995), Butler (2018) e Louro (2014) como sendo a linguagem, as normas e as relações de poder. Um conjunto de elementos que salientam o caráter de gênero, para além de uma construção individual subjetiva, um processo que ocorre em um campo coletivo, marcado por disputas nas relações de poder, pela linguagem e nas instituições sociais – escolas, igrejas, festas, parques, museus, etc. – que vão constituindo e criando os corpos e as suas noções de inteligibilidades (SCOTT, 1995; BUTLER, 2018).

Além disso, as professoras têm noção de que há uma construção performativa do sujeito, qual Butler (BUTLER, 2018, p. 69) denomina como sendo uma “estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência [...] de uma classe natural de ser”. Essa construção performativa aparece quando os “atos repetidos” são desviados revelando sua “aparência de classe natural”, isto é, quando se desvia dos padrões hegemônicos, “estrutura reguladora altamente rígida”, a heteronormatividade, e são identificados e entendidos por crianças e professores em suas atividades

“Porque ela [a criança] traz objetos, ela faz gestos que a gente identifica. E que os outros, as outras crianças, também identificam.” (Singh)

“está trabalhando o corpo humano, [...] pinte quem é você. Aí o menino pinta a menina ou a menina pinta o menino. [...] Não bato de frente com ela, dizendo que ela está errada” (Rita)

“Esses dias um menino, eu achei lindo, [...] aí eu observei, esse menino tem todo esse cuidado com a..., com a boneca” (Maggei)

Observando as fala das professoras, percebemos que as crianças desviam de padrões heteronormativos, ao posicionarem suas masculinidades e feminilidade em lugares não estanques, estabelecendo novos modo de ser e estar no mundo. E as professoras não consideram esse “desvios” como algo errado ou passível de repreensão, pelo contrário, elas valorizam e entendem que “os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas posições, suas formas de ser e de estar no mundo” (LOURO, 2014, p. 32), que podem assumir expressões de gênero não hegemônicas.

A coexistência dessas duas concepções principais de gênero – determinista/biomédica e sociocultural – causam disputas de narrativas e concepções acarretando no surgimento de ruídos e lacunas, para além de produzir novas maneiras e associações sobre gênero. Esse *entrelaçamento teórico* faz com que apareça, nas falas das professoras, ideias, sentidos, noções sobre gênero atreladas a outras questões, algumas mais óbvias, como a associação ou reduções de gênero aos conceitos de sexo e sexualidade. Assim se manifestam Singh e Rita:

“A gente identifica a criança que ela é mais sensível, mas que ela já definiu ali a sua sexualidade”, “que a gente vê que é ele tem uma sexualidade definida”, “Às vezes, o menino ou a menina, ele pinta o sexo diferente” (Singh)

“não é porque [...] uma criança, ela é denominada gay [que] ela só pode ser gay [...], ela também pode gostar do sexo feminino e pode ter outros gostos pelo sexo masculino e vice-versa”, “Porque não é uma criança visualizando um livro, fazendo uma leitura de imagem, o professor falando daquilo que vai mudar a sexualidade dela” (Rita)

Com também as permitem fazer associações mais distantes, e consequentemente, menos óbvias, como gênero vinculado ou reduzido às discussões de raça/etnia, as discussões de educação inclusiva e ao próprio trabalho com a diversidade, conforme apresenta Maggei quando diz “que já esclarece sobre o tema, em questão de respeito, em questão de criar... que aconteça a inclusão”, “Eu lembro [...] do coleguinha não querer pegar na mão, de dizer a cor do outro o motivo”.

Acreditamos que esse entrelaçamento ocorre, em primeiro lugar, por causa das lacunas formativas das professoras, em que elas se encontram em uma posição de dúvidas e incertezas, como expressam Maggie e Singh, respectivamente,

“como eu não fiz nenhuma leitura, eu não vou saber abordar com tanta originalidade, mas, [...] que ainda hoje, para mim, é algo investigativo” (Maggie)

“E assim é difícil para você dizer assim 'ai eu sou..., não sou binário. Eu sou não binário', 'aí eu sou assexuada' [quis dizer assexual]” (Singh)

Em segundo lugar, por essas lacunas acabarem sendo preenchidas por concepções de gênero múltiplas e, por vezes, antagônicas, e até associações e reduções improváveis, como as relações que elas estabelecem entre raça/etnia, inclusão e diversidade. Localizando as professoras nesse lugar de “investigação”, de difícil apropriação, de impressão, de oscilação, descontinuidades, que marcam seus conhecimentos com dúvidas, como percebemos com Maggie: “meu conhecimento, até hoje eu não fiz nenhuma leitura que me dessa definição de como acontece: 'ah, o gênero foi uma determinação divina', 'o gênero é construído em sociedade', 'é um cromossomo', [...] eu ainda não cheguei”.

Há portanto, um conjunto múltiplo e móvel de saberes sobre gênero que conduzem as professoras a uma não apropriação do conceito de modo seguro e fundamentado, elas oscilam, ao mesmo tempo, entre uma ou outra concepção, o que as leva a não compreender gênero a partir de uma única perspectiva. Têm sentidos fracionados sobre gênero que se entrecruzam e produzem novos sentidos. No entanto, parecem não terem consciência ou não reconhecerem que tal conceito está implicado também em uma mobilização do poder que dita as posições que determinados corpos generificados podem ocupar dentro das relações sociais, quais recursos simbólicos e materiais podem ou não ter acesso (SCOTT, 1995, BUTLER, 2018). Todo esse conjunto de conhecimento é reverberado por suas falas e revelam as polissemias de suas compreensões do que vem a ser gênero.

4.2 Papel da Educação Infantil frente ao trabalho com as temáticas de gênero

A Educação Infantil se constitui como espaço formativo, com identidade própria, para educar e cuidar de crianças (KUHLMANN JR, 2015). A série de legislações e normativas que versam sobre esse espaço de formação o compreende como a primeira instituição a ofertar uma educação formal, sistematizada, não doméstica, mas comprometida com os direitos das crianças, no que diz respeito ao brincar, socializar e aprender (CF, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996;

BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). A educação das crianças foi, e é desde sempre, marcada historicamente pelo disciplinamento, pela obediência, pelos modelos de moralidade, rituais e usos considerados adequados dos corpos e comportamentos infantis (KUHLMANN JR., 2000; KUHLMANN JR., FERNANDES, 2012; OLIVEIRA *et al*, 2012; LOURO, 2014; KUHLMANN JR., 2015).

No entanto, como sujeitos sociais, as crianças são detentoras de direitos, produtoras de cultura, vivem suas infâncias de modos múltiplos e diversos e se projetam no espaço educativo de modo não neutro, não passivo, pois dialogam com os ensinamentos que são propostos e reagem e se envolvem com os processos de aprendizagem (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003; UBARANA, LOPES, 2012; DANTAS 2016). Nesse sentido, a Educação Infantil tem compromissos evidentes: 1) formar os sujeitos infantis que ali estão, educando e cuidando de forma integral, 2) ao mesmo tempo, compreender tais sujeitos como cidadãos, 3) perceber suas infâncias considerando as condições e dinâmicas específicas de suas épocas, como os processos de socialização, brincadeiras e apropriação dos saberes, 4) ponderando esses processos as crianças imaginam, exploram, conhecem, fantasiam e constroem suas identidades.

Esses compromissos, no seu conjunto, devem respaldar a produção e reprodução das noções de masculino e feminino, uma vez que constituem saberes importantes para as identidades e relações de gênero das crianças. No diálogo com as professoras, colaboradoras da pesquisa, buscamos evidenciar como esses compromissos são compreendidos e como as professoras revelam através das suas vozes os sentidos atribuídos ao papel da Educação Infantil frente as temáticas de gênero. Das análises duas temáticas emergiram: *a formação das crianças* e *a formação das professoras*, ambos os processos revelam que o papel da Educação Infantil passa pela formação.

Em relação a primeira temática, partimos da compreensão que o modo como as professoras compreendem as crianças e infâncias nos ajuda a compreender qual o papel da Educação Infantil na formação das crianças. Assim, percebemos, por meio dos discursos das professoras, uma concepção de crianças e infâncias como “co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Para as professoras, as crianças são atores sociais com direitos que devem ser reconhecidos, assegurados e garantidos, conforme fala Singh, “[que os pais] não podasse a criança de ter esse [direito] de brincar”. Esse entendimento de crianças e infâncias é ratificado nos enunciados das professoras Rita e Maggie, que em suas práticas consideram os desejos, vontades, escolhas e autonomia das crianças, quando falam, respectivamente:

“Então, é ele que está fazendo e não cabe a mim dizer que ele está errado e que ele deve fazer da cor que eu estou ditando. Eu deixo livre e apoio. Posso até, tipo, sugerir 'olhe, mas se você pintar... Se fosse de tal cor, como seria? Você acha que ficaria legal?'” (Rita)

“deixar a criança ser mais espontânea, ouvir mais [...], a gente não coloca mais a criança, digamos, de uma forma assim 'você vai fazer assim', né? A gente já coloca, 'vamos fazer assim' e respeita como cada uma vai fazer e vai observando e vai produzindo” (Maggie)

Portanto, as professoras consideram as crianças como membros plenos das produções sociais e culturais, que não estão à espera de um “amadurecimento”, um vir a ser, mas são indivíduos integrais e subjetivos no aqui e agora e já podem decidir sobre as suas escolhas. Fica perceptível, nos processos de vivência de suas infâncias – múltiplas, singulares e marcadas pelos símbolos e materialidade de suas realidades culturais, e entendida como construção social para e pelas crianças – que as crianças assumem lugares e funções, relacionando-se com os adultos, contribuindo para a produção social. As crianças têm voz próprias e não precisam pedir permissão para aprender ou exercer seus direitos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; KRAMER, 2007).

Ainda partindo da compreensão, de que a forma como as professoras concebem as crianças e infâncias nos indica o papel da Educação Infantil frente as temáticas de gênero, precisa ser garantido momentos para que elas possam se desenvolver, brincar e expressarem-se, produzindo conhecimentos, como compreende Singh: “eu já tinha uma ideia de criança, [...] Então eu comecei a ver, eu digo 'gente, as crianças precisam brincar, elas precisam de subsídios para brincar. 'a gente espera eles, a gente conversa com eles, deixa eles falarem os assuntos que eles querem”.

Esse modo de compreender as crianças e as infâncias centralizam as aprendizagens não nas professoras, mas nas próprias crianças e nas suas relações, além de considerar os saberes e conhecimentos que carregam consigo, dando margem para o desenvolvimento de suas potencialidades. A Educação Infantil aqui, delineia-se, como também, podemos perceber, a partir das falas das professoras, que as crianças em momentos de escuta, de interações, de brincadeiras, dos modos de ser, dos vínculos e das estruturas de poder geram – entre seus pares e entre elas e os adultos – potencialidades e construção de saberes. O que implica em uma instituição que se materializa, a partir de uma função que vai muito além de ensinar coisas. A Educação Infantil, tem potencialidade de se projetar, a partir das práticas cotidianas, em momentos de escuta, de discussões, de auxílio, de garantia de direitos, de interações, de brincadeiras e desenvolvimento das crianças. A instituição assume-se repleta de potencialidade

na formação das crianças e esta formação conduz ao entendimento do seu papel na construção de suas identidades, especialmente a de gênero.

A partir desse modo de entender as crianças e infâncias na sua formação, as professoras instituem a Educação Infantil como ambiente de garantia de direitos e educação, como expressa Singh e Rita, respectivamente:

“[A Educação Infantil] não é só cuidar, não é só a criança está dentro da escola, mas se inserir, ela também, no mundo da brincadeira, no mundo do conhecimento”, “Então isso [a oferta e garantia dos direitos] é muito importante porque a primeira infância é uma fase muito importante para gente [na qual aprende-se muitas habilidades]” (Singh)

“para que eles vão é... absorvendo e tirando as próprias conclusões” (Rita)

Como vemos, a Educação Infantil não está dedicada, exclusivamente, a cuidar das crianças, como se fosse uma extensão da educação doméstica, como também não se dedica apenas a ser uma instituição que se limita a exclusiva transmissão de saberes, como afirma Singh: “como também eu faço a interferência”. Assim, o papel da Educação Infantil se materializa, em um outro lugar, o da ressignificação e (des)construção de saberes, como mostra Rita e Singh:

“[...] Eu monto um grupo lá só com criança que gosta de bola [...] O que eu tô fazendo? Eu estou fazendo a mesma coisa que os pais fazem, que a sociedade faz. Então, eu não faço” (Rita)

“não, tia, não é esse fresco, não. É aquele, o viado'. Aí eu disse, 'o bicho? O bicho da Floresta está aqui?'” (Singh)

A Educação Infantil, observando esses discursos, se afirma como uma instituição marcada para o desenvolvimento da reflexão e do questionamento, como re-afirma Rita em relação a educação do menino: “Por exemplo, se na escola minha professora deixa eu brincar com as minhas coleguinhas porque que na minha casa, a minha família só deixa eu brincar com meninos”; “fiz todo esse questionamento [a respeito de uma prática discriminatória]”.

Rita entende que é nas interações e brincadeiras que as crianças desenvolvem um senso crítico e reflexivo sobre suas vivências. A escola então é o lugar privilegiado para confrontar os conhecimentos que as crianças carregam consigo com os saberes científicos, produzindo um novo tipo de conhecimento, este que dever ser dedicado a transformação de atitudes, de práticas sociais, que possibilitam a vivência e convívio dentro da sociedade (PEIXOTO, 2019). Assim, como romper com formas de desigualdades e injustiças sociais, promovendo a conscientização

das crianças, porque “[...] tem criança que é machista” e “a gente sabe que a escola, ela pode fazer esse trabalho. Ela está conscientizando o aluno” (Singh); “e precisam fazer essa interação. Receber o colega ou a colega, fazer o trabalho mesmo sem discriminar ele” (Rita); e “Eles todos reunidos, várias idades e eles vão formando os grupo entre em si. [...] eles se entendem, eles se interagem” (Maggie). Portanto, “ali é uma interação das crianças com outras crianças” (Singh).

É responsabilidade da escola, portanto, permitir que essa socialização ocorra, pois “é o primeiro contato que você tem com o mundo” (Singh), e a partir da escola que as crianças têm contato com seus pares, de diferentes idades, sexos, gênero, raça/etnia, e com um ambiente fora da esfera doméstica que proporcionará artícios para romper com formas de discriminação, para desenvolver um senso de respeito e o reconhecimento de outras formas e possibilidades de padrões culturais que não os exclusivos de seu convívio familiar/parental, como reconhece Rita “que comece desde a escola [a vivenciar arranjos diversos entre seus pares], já que em casa elas... seguem aquele padrão cultural, menino e menina. Menino brinca de carro, Menina brinca de boneca...”.

Esses processo de (re)construção de conhecimentos e socialização conduzem a Educação Infantil, nas vozes das entrevistas, a uma outra responsabilidade na formação das crianças. Esta que se manifesta em nosso entender como um “conhecimento de si”. Em outras palavras, a construção da identidade das crianças, proporcionando o conhecimento sobre elas mesmas, como diz Singh, “na escola, a criança, ela tem que vivenciar o eu dela”; também ratificada por Rita:

“Não é o livro que vai mudar aquele contexto. Eu acho que ele vai ajudá-la a entender, a se entender, no futuro”, “Ele vai jogar se ele quisesse, se ele sentir vontade. Se ele não sentir, ele vai brincar de algo que na hora ele sentia vontade”, “Ela vai tendo essa oportunidade de vivenciar os dois lado e fazer a sua escolha. Se ela vai continuar a brincar com menino ou só com menina. Ou ela vai poder ter essa conversa aberta com seus pais, [...] quando ela for crescendo que ela vai entendendo, compreendendo, vivenciar isso” (Rita)

Como é perceptível, a Educação Infantil, nesse sentido, deve focar em uma formação que possibilite as crianças construir uma identidade positiva de si, conhecendo o seu papel de formadora dos aspectos e necessidades emocionais e subjetivas. Sendo considerados os desejos, vontades e escolhas, e assim possam desenvolver, também, sua autonomia. Um papel que forneça as bases e fundamentos para que as crianças possam confrontar, a medida que aprendem, ideias e saberes pré-estabelecidos culturalmente, formar um senso crítico que as

ajudam no processo de construção, compreensão e vivência de suas identidades, como aparece na fala anterior de Rita.

Ainda como papel da Educação Infantil, a partir dos processo do entendimento de crianças e infâncias, é importante uma educação que esteja marcada pela indissociabilidade entre o educar e cuidar e isso se manifesta nas vozes das professoras em discursos comprometidos com o apoio, orientação e acolhimento dos estudantes rompendo com formas de discriminação, opressão, violência. Quando Rita declara que “eu não podia ver a criança se sentindo pressionada [a reprimir suas emoções], que ela é só uma criança.” ou quando Singh afirma “Porque muitas vezes você sofre bullying, [...] mas o acolhimento da escola é importante, porque ela salva [...] tem essa capacidade de salvar [...] o aluno nessa questão de acolher, dele não se sentir só, [...] eu vou orientar, eu vou conversar”.

Os enunciados das professoras revelam uma Educação Infantil que cuida, presta assistência as crianças, as acolhendo frente a situações de (re)pressão, de violência e de isolamento, ao mesmo tempo que as educam, asseguram e garantem seus direitos. Criam e disponibilizam, também, espaços de conversa e escuta, com olhares atentos e sensíveis, na formação dos sujeitos. Permitem por meio desse apoio, orientação e assistência a construção pelas crianças de suas identidades de gênero e dos outros, possibilitando a construção de um espaço formativo que se volte para a produção de novas formas de relações, em que as identidades masculinas e femininas não sejam alvos de gozações, exclusões, marginalizações e/ou entendidas como indesejadas, erradas, desviantes ou práticas do ridículo (BORTOLINI, 2020).

A segunda temática relaciona-se com a *formação das professoras* para o exercício do papel da Educação Infantil com a temática gênero. As docentes posicionam a escola como responsável por garantir e ofertar suporte, orientação e formação a elas próprias, quando afirmam “Primeiro, uma formação voltada para os profissionais, para que eles também tenham esse conhecimento, tenham essa percepção pra na hora de agir em suas salas de aula, saber como agir” (Rita) e demonstram que “falta um pouco de suporte, né, de pessoas qualificadas [...], eu vejo assim, se a gente focasse mais em palestra, um pouco de convite para as pessoas que já são desse meio para vir fazer visita na escola, trazer de uma escola para outra, de uma cidade para outra, mostrando como é que acontece a inclusão, como é que [é] essa diversidade de gêneros” (Maggie).

Essas falas alertam para uma questão histórica, as omissões sobre este tema durante a formação-acadêmica, o silenciamento das Instituições de Ensino Superior na oferta de formação continuada que permita o desenvolvimento e aprimoramento das práticas docentes, e o

emudecimento das próprias escolas, de forma que pudessem lançar um olhar para as novas e variadas discussões, junto as crianças na comunidade escolar. Para além disso, esse vácuo é evidenciado com o não planejamento das ações pelas instituições de Educação Infantil, assim como pelo desejo das próprias professoras de se desprender de saberes já existentes, buscando estudos por conta própria, como nos mostra Rita, quando diz que,

“na escola, não tenho esse direcionamento até então sobre esse trabalho com o gênero, ainda não temos [...], até porque a escola não tem um planejamento voltado para essa questão. E eu não posso ter autonomia de chegar para... na minha sala de aula e elaborar atividades por questões relacionadas a isso, sem que a escola tenha esse conhecimento ou esteja conduzindo esse trabalho. Eu trabalho de acordo com o surgimento dentro das minhas perspectivas, nada formal da escola” (Rita)

As falas de Rita são corroboradas pela declaração de Singh, ao afirmar que a “formação na escola sobre isso [gênero], não se tem. Nós, professores, é que temos que buscar ou se desprender do que nós [já sabemos]”.

O conteúdo dessas manifestações demonstram que as professoras se veem sem autonomia e não sabem como agir. Sendo que a superação desses entraves deveriam ser oferecidas com formações, planejamento e um corpo de normativas que dessem respaldo as suas práticas, conforme complementa a professora Maggie: “E as formas que a gente pudesse trabalhar seria [...] através de palestra, de convite da família e depois a gente levar para a criança”, sugerindo que se desenvolva formações por meio de palestras, trocas de experiências entre escolas, relatos de experiências, oferta de atividades desenvolvida por estudiosos da área. É dever da escola, enquanto instituição, fornecer a formação continuada das professoras, oferecendo oportunidades para que elas adquiram conhecimentos específicos para o exercício de suas práticas, dentre esse conjunto de saberes devem ser ofertados os referentes as questões de gênero.

Vemos, portanto, que a escola deve cumprir uma duplo papel quanto ao desenvolvimento da formação dos sujeitos, que dizem respeito as temáticas de gênero. Um primeiro, diz respeito a *formação das crianças*, proporcionando o desenvolvimento de saberes e a desconstrução de outros em um processo que garanta as suas aprendizagens, socialização e garantia de direitos fundamentais – brincar, explorar, conhecer-se etc. Assim, como durante esse percurso de formação, executar o que propõe as normativas para a Educação Infantil, o cuidar e o educar de modo indissociável (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). E um segundo papel concernete a formação continuada e a orientações que a escola deve oferecer de modo a preparar

os docentes a lidarem com as temáticas de gênero com segurança e autonomia, para que assim desenvolvam práticas mais conscientes.

4.3 Prática pedagógica com a temática gênero

O trabalho educativo com as temáticas de gênero, se envolvido com noções produzidas e reproduzidas em diferentes discursos, práticas cotidianas, livros de literatura, brincadeiras e relações de poder, evidenciam o caráter construído dos gêneros. Esse movimento pedagógico promove a construção de identidades positivas e um senso crítico e reflexivo sobre os modos de ser e estar no mundo, deslocando e desvelando aquilo que é dado como natural. Essa forma de trabalho com gênero ainda pode estar implicada com o desenvolvimento das relações entre os grupos de meninos e meninas, de modo a contribuir com a ruptura de uma ideologia sexista e machista, que posiciona as masculinidades em um campo de violência e agressividade e as feminilidades em um campo de submissão e obediência (BORTOLINI, 2020; LOURO, 2014).

Considerando tais compreensões, observamos que as professoras deixam emergir, em seus discursos, noções de práticas educativas que se constroem como uma teia de sentidos, a qual envolve tanto o *entrelaçamento teórico*, a partir das concepções sobre gênero, como as noções sobre o *papel da Educação Infantil*, frente a formação das crianças, e desafios que se projetam nas práticas das professoras com as temáticas relativas a gênero. Essas experiências e desafios, em particular, produzem também novos sentidos que nos conduzem a pensar sobre, primeiro, o reconhecimento do trabalho com gênero como prática educativa importante e necessária na formação das crianças. Segundo, um trabalho que está latente e potencial nos discursos das professoras, mas ainda sem a percepção de sua materialidade. Posicionamos as experiências e desafios e, na sequência, discutimos sobre os dois sentidos evidenciados, a partir de tais experiências e desafios.

As experiências que as professoras desenvolvem, envolvendo as temáticas de gênero, são pautadas pelos conhecimentos que elas adquiriram ao longo de suas trajetórias profissionais, como afirma Rita: “na minha prática diária de sala de aula, eu pude ir observando e chegar a essas conclusões [...], isso eu faço de acordo com meu conhecimento o qual eu já aprimorei durante todos esses anos vivenciando essas práticas”. Singh e Maggie, respectivamente, corroboram quando nos relatam que “se a gente já não tivesse experiência na sala de aula, tinha ficava um pouco a desejar”; “eu estou respondendo pelas minhas experiências, pelo pouco conhecimento que eu tenho”.

Essas práticas desenvolvidas envolvendo gênero são oriundas desses saberes de suas experiências profissionais, do cotidiano e das relações e vivências que elas vão adquirindo para o desenvolvimento de suas atividades educativas. Quanto a isso, Tardif (2010) nos diz que esses saberes específicos das experiências, vêm, justamente, do cotidiano e do conhecimento de seu meio, sendo por ele validado.

Esses saberes da experiência permitem que elas oportunizem práticas pautadas naquilo que elas já viveram junto as crianças e a partir daquilo que elas acreditam ser correto, como nos revela Rita: “então eu fui criando minhas próprias conclusões, e vou fazendo o meu trabalho de acordo com aquilo que eu acho certo”. Essas práticas com gênero, portanto, acontecem à medida que surgem oportunidades, sem que as professoras tenham um planejamento formalizado para lidar com tais questões. Singh confirma esse entendimento, quando diz: “não, eu não chego a planejar”. Da mesma forma que Maggie: “como esse tema, assim, não é um tema que é colocado para a gente ou a gente ainda não pensou de forma específica, né, para Educação Infantil, a gente ainda não teve esse olhar”. Essas ausências conscientes de práticas com gênero, não significam que as professoras não as desenvolvam, de modo inconsciente.

Esses saberes advindos da experiência profissional das professoras não são os únicos que compõe seus repertórios, no exercício com as temáticas de gênero. Junto a eles se somam os conhecimentos oriundos dos “saberes sociais”, isto é, “do conjunto de saberes que dispõe uma sociedade” (TARDIF, 2010, p. 31). Estes são incorporados às práticas das professoras. São saberes de diversas ordens e campos do conhecimento, como os produzidos nas relações familiares e nas interações interpessoais com os colegas, como podemos identificar nos discursos de Singh,

“eu venho de uma família onde [...] eu aprendi a lidar mais ou menos com essa questão [...], então, assim a gente teve que se quebrar, teve que se reconstruir para responder às perguntas das nossas crianças”, “É no dia a dia que a gente vai vendo, vai vendo as colegas, os filhos dos colegas e a gente vai percebendo na sentada, quando a gente senta ali na praça, a gente vai observando as crianças, né? Então, é assim nessa vivência, que a gente vai.” (Singh)

Além, desses saberes produzidos no seio das relações familiares e interpessoais, também se somam os saberes adquiridos/produzidos durante as formações (outras que não as voltadas para as temáticas de gênero) e os saberes provenientes dos estudos pessoais, como os evidenciados nas falas de Singh e Maggie, respectivamente:

“o meu trabalho vem bem, sempre em cima do que a gente está aprendendo”,
“então, assim, é muito novo para o professor. Eu sei essas nomenclaturas

porque eu fico lendo, eu sigo alguns... alguns YouTube [...], eu fui procurar o que é não-binária, mas tem professor que não... que passa despercebido” (Singh)

“Eu costumo fazer, assim, muita leitura [...], não escolho só um teórico, eu não tenho só a leitura de um teórico” (Maggie)

Tardif (2010), nos informa que esses saberes compõem, portanto, os saberes experienciais das professoras, que são retraduzidos e submetidos às certezas que forjam suas práticas e experiências. Munidas desses saberes, as professoras executam práticas que as desafiam, mesmo de forma não planejada ou consciente, como mostra Singh: “muitas vezes o professor faz aquela atividade, não faz nem com objetivo de trabalhar a questão do gênero, não. Ele faz, ela faz com o objetivo de trabalhar as habilidades do aluno”.

Esses desafios são intensificados pela falta de material para o exercício pedagógico com as temáticas de gênero, como relata Rita, ao comentar sobre os livros de literatura infantil que lê para as crianças: “nós não temos nada, nenhum livro aqui, que vá de [ao] encontro [das] questão de gênero mesmo”. De forma similar, Maggie e Singh acentuam a necessidade de tranquilidade ao lidar com essa temática, respectivamente: “então, se nós pudéssemos trazer mais para nossas escolas, [agiríamos] com mais tranquilidade”; “um menino chegou e deu um selinho na menina. E eu, 'menino', gritei, [quando poderia ter agido] naturalmente. E eu não agi dessa forma”.

Essa falta de material, de tranquilidade e os espantos ocorridos, frente a essas situações, e que compõem as experiências vividas pelas professoras e os desafios a serem enfrentados para que às práticas se transformam, conduzem aos novos sentidos do fazer pedagógico, os quais envolvem disputas de narrativas em relação ao que as professoras pensam sobre o que as famílias esperam delas, e a alguns desacordos que surgem entre as suas concepções religiosas e o seu dever no exercício da profissão.

As vozes das professoras revelam que a própria prática com esse trabalho é carregada de conflitos, que geram desafios, como nos conta Singh: “para mim, seria muito difícil trabalhar essa questão [...], eu respeito, mas eu só trabalharia essa questão se fosse mesmo imposta para mim trabalhar. [...] o meu conhecimento, acerca bíblico, essas coisas e o meu... a minha criação ainda não me impossibilitou me desprender”. Observando o que diz Singh, esse trabalho se torna algo difícil e impositivo, à medida que é confrontado com princípios religiosos. No entanto, temos que recordar que há um conjunto de normativas que orientam esse trabalho (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2009) e asseguram que ele deve ser pautado em conformidade com os direitos fundamentais prescritos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Além disso, não são princípios religiosos que devem guiar as práticas pedagógicas, uma vez que a educação deve ser laica e plural, sem distinção de ordem religiosa. Por isso, devem ser fundamentadas nos conhecimentos científicos e nos direitos humanos (PEIXOTO, 2019).

Soma-se ainda, a todas essas experiências, por vezes conflituosas, e os desafios, o acanhamento das professoras, em lidar com situações as quais as crianças trazem para a escola e salas de aula: “Eu tinha vergonha, tinha certas coisas que eu não falava [...], o aluno vinha me perguntar, eu ficava muda” (Singh). Acreditamos que esse acanhamento seja fruto das ausências formativas – como discutimos no segundo tópico deste capítulo – bem como, dos princípios e dogmas religiosos. Compõe também esse quadro, os medos e inseguranças que as docentes apresentam diante do olhar e julgamentos das famílias, como os descritos por meio das enunciações: “o que ela [a família] pode pensar que a gente está incentivando alguma coisa. Eu... Eu tenho medo, muitas vezes, e muitas vezes o professor, ele não trabalha por medo” (Singh), “É difícil porque nós estamos lidando com famílias” (Singh). Falar de gênero na escola, melhor dizendo, trabalhar gênero na escola não está implicado em “incentivar alguma coisa”, ou ainda, como nos diz Bertolini (2020), não se trata de uma doutrinação, como muitas famílias tendem a acreditar, pelo contrário, é um chamado a reflexão crítica, pondo em dúvida o que está dado como fixo e invariável.

A interferência familiar produz práticas resguardadas sobre um receio de despertar uma homossexualidade adormecida, de causar confusão na mente das crianças ou de estimular um jeito de ser, nas crianças, fruto de imposição, um incentivo por parte das professoras, como nos conta Singh e Maggie, respectivamente,

“de despertar sexualidade nele, que até mesmo ele não percebesse, [...] ele é homem e no momento que eu começasse a trabalhar, talvez ele despertasse para ser homossexual”, “[gerar] uma confusãozinha, uma questãozinha, assim, na cabeça deles” (Singh)

“Não que eu tivesse estimulando de um jeito ou de outro, mas, assim, de forma respeitosa para a gente tem que conviver, né?”, “deles construir essas escolhas e não por escolhas deles [...], vou colocar na mente do meu aluno, não?” (Maggie)

Precisamos romper e ultrapassar essa discussão fantasmagórica de que se é possível influenciar, de modo tão direto e marcante, a construção de uma identidade sexual. Precisamos lembrar que as identidades (todas) são construídas na relação com o campo social, não dizem respeito, exclusivamente, a relação das pessoas, consigo próprias, ou as relações interpessoais. São, antes, fruto das disputas e interações que se estabelecem num terreno político, social e

pessoal (LOURO, 2014; LOURO, 2021). Pensar a identidade daquela forma é esquecer que as crianças são ativas e estão implicadas nos processos de construção de suas identidades, de forma ampla. Então, não há como reforçar que são receptoras, manipuladas por vontades alheias.

Toda essa interferência familiar causa nas professoras um sentimento de culpa: “talvez eu me sinta culpada por despertar isso nele. Entendeu? Talvez eu tivesse me sentindo culpado em incentivar isso” (Singh). Nesse sentido, as professoras, acabam por produzirem práticas “tímidas” e “melindrosas” sobre gênero: “eu acho que poderíamos pensar mais em abordar [...] com todo cuidado, com todo respeito” (Maggie). Esse medo se revela infundado na medida em que recordamos que as atividades educacionais no Brasil estão firmadas na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, p. 115). E como nos faz lembrar Rita, essa superação proveniente dos olhares das famílias se desfazem quando há uma apropriação dos saberes no fazer pedagógico. Em outras palavras, perpassa pela consciência do que está sendo desenvolvido e dos fundamentos que sustentam as suas práticas: “então, é sobre isso. Se você tem propriedade do que você está fazendo, você não precisa temer a família” (Rita). E acreditamos ser possível desenvolver essa consciência por meio formações continuadas.

Conforme comentamos, essas experiências e desafios, por vezes contraditórios, que despontam nas vozes das professoras, se transformam e conduzem a novos sentidos, como veremos. Assim, se projetam um trabalho visto como importante na formação da criança e o potencial para novas prática. Discorremos sobre esses dois aspectos.

No primeiro, o reconhecimento da importância do trabalho com gênero como prática educativa necessária na formação das crianças. Encontramos um discursos sobre práticas que ajudam a construir a identidade das crianças, por meio da garantia dos seus direitos e do reconhecimento de si. Segundo Singh, “a questão de se conhecer é muito... é muito importante para a pessoa. [...] A maior importância é você colocar para as crianças e ofertar a ela os direitos dela mesmo, que é o brincar, que é o conhecer, é o explorar”. Também Rita aponta nesse sentido, de que por meio das escolhas das crianças, vontades, desejos, desenvolvimento da autonomia e das interações, “eu acho que vou estar contribuindo para que elas sejam, ganhem sua própria autonomia de decidir com o que ou não deve brincar. [...] Porque quando eu não determino [...], eu tô dando oportunidade a ele de ter essa autonomia de saber o que ele quer realmente ou não”. Estas são práticas desenvolvidas pelas professoras, consciente ou inconsciente, e ocorrem na escola, contribuindo para o desenvolvimento das identidades generificadas. A escola não deixa de produzir masculinidades e feminilidades específicas

(SILVA, 2014) e, mesmo que essas produções deixem marcas de disciplinamento (LOURO, 2021), também podem produzir outros modos de ser.

Esse trabalho sobre as identidades das crianças que aflora das vozes das professoras posicionam as atividade com gênero como uma forma de desconstruir alguns saberes sobre as masculinidades e feminilidades, além de ser oportuno para o desenvolvimento de atividades que desconstruam práticas machistas, como nos relata a professora Singh,

“Quando, por exemplo, a gente propositalmente pega um brinquedo rosa ou de outra cor, que ele se diz menina, e entrega a ele. E ele não faz menção a isso”, “E também muitas vezes, assim, de forma machista (sic!), eles se apropriam da identidade dele, né? Como também assim, 'eu sei que eu sou homem e eu não posso usar um rosa, não posso é... me fantasiar com aquela roupa'”, “mesclando eles para eles interagir. Até na brincadeira, na brincadeira eles não... eles não chegam perto das meninas.” (Singh)

Esse é um trabalho essencial para romper com injustiças sociais e desigualdades, conforme afirma Rita: “eu deixo que, que elas [as crianças] tudo junto, entendam que todo mundo é diferente e precisa partilhar das mesmas coisas”. Embora se diga que esse trabalho com as temáticas de gênero só seria desenvolvido por imposição, como foi dito anteriormente, as professoras acabam fazendo. E nesse processo, reconhecem como significativo para a desconstrução de forma de masculinidades e feminilidades, outras que não se sustentam em bases sexistas e/ou machistas, mas na produção de novas formas de identidade e de se relacionar (BERTOLINI, 2020).

Além disso, esse trabalho contribue para o desenvolvimento de um senso crítico entre as crianças, para que “já desde sempre, eles perceberem, [...] [possam ir] fazendo essa comparação com que ele tá vivenciando na escola, com que ele vivencia em casa” (Rita), de modo que “cresçam já sabendo [o] que vai encontrar na sociedade” (Maggie). Isso porque as professoras consideram importante, o trabalho com as temáticas de gênero no processo de construção das identidades das crianças e veem que este “contribui muito para o seu envolvimento em sociedade, né? A sua vida em sociedade, em seu crescimento”, pois para a criança “vai ser uma reflexão, que vai ser melhor para se socializar, para se inserir na sociedade, a criança já crescer com a mente mais aberta, com um conhecimento melhor, com mais respeito dentro de si” (Maggie).

Assim, as professoras demonstram compreender que as práticas com as temáticas de gênero são significativas para a inserção das crianças na sociedade, para que elas reconheçam padrões sociais sobre as identidades de gênero, assim como possam entender e reconhecer os

diferentes, em um processo de respeito. Esse desenvolvimento do senso crítico aparece ainda como uma forma de lidar com as violências, discriminações e hostilizações que as crianças se deparam na escola, como podemos perceber nas enunciações das entrevistadas,

“É importante esse trabalho se a escola o fizesse com aqueles alunos que ela identifica, por exemplo, que tem a necessidade porque eles estão é... sofrendo algum tipo de bullying” (Singh).

“Quando eles estão no parquinho e a criança simplesmente excluiu o coleguinha só porque ele não quer [...] correr, [...] Já vai discriminando, a menina do mesmo jeito [...]. Então, são nesses momentos que eu vejo como esse trabalho é importante e que ele precisa ser desenvolvido pelas escolas” (Rita).

Reconhecemos, nas vozes das professoras, a importância de um trabalho voltado para romper com formas de discriminação e violência, no combate as injustiças sociais. No entanto, é preciso pensar porque esse trabalho só deve se voltar para “aqueles alunos que a escola identifica como alvo de bullying”, quando o objetivo não é trazer os sujeitos para o centro, evidenciando mais ainda sua posição de estranho, mas é problematizar o porquê e como essas violências se enraizam e os modo como sustentam as diferenças e desigualdades.

Essas práticas se voltam, portanto, para as atividades que consideram a questão do respeito as diferenças, como essenciais, conforme mostra Singh:

“A gente tem que respeitar os coleguinhas e tem que ser amigo. Na escola, a gente, todo mundo é gente, todo mundo é igual”, “Eu acho muito importante, porque aí de onde vem o respeito, a aceitação do outro [...], então, isso faz com que o aluno passe a saber que todo mundo é igual. Se ele vai aceitar ou não. Mas, naquele momento, naquela sala de aula você fez o seu papel” (Singh)

Assim sendo, as práticas com gênero não devem ser pensadas exclusivamente sobre o ponto de vista do respeito a diferença, uma vez que produzem apenas um sentido de tolerância. É preciso, ao mesmo tempo que respeitar as diferenças, aceitá-las e contribuir para não se pensar somente como essas diferenças são construídas historicamente (SILVA, 1999; SILVA, 2014).

No segundo aspecto, concerne ao trabalho latente e potencial que as professoras demonstram, podemos dizer que as professoras apontam para o desenvolvem práticas com as temáticas de gênero de modo não planejado, mas não reconhecem essas atividades como sendo práticas que envolvem questões de gênero. Nesse sentido, vemos grandes potencialidades para as práticas com questões de gênero. Mesmo que elas não tenham o objetivo de abordar tais

questões, essas práticas afloram nos espaços, entre as outras atividade, como nos diz Singh, “nos cantinhos da fantasia”, “do faz de contas”.

É latente esse trabalho, quando as crianças brincam e jogam com códigos e faz de conta, e ao exagerá-los e exaltá-los, produzem uma *drag* sobre uma determinada identidade de gênero, uma paródia, revelando o caráter não-natural das formas como nos apresentamos enquanto sujeitos de gênero (BUTLER, 2018; LOURO, 2022). Estas práticas não são reconhecidas pelas professoras como trabalho com gênero, mas ele está nesses espaços, nas brincadeiras que têm que assumir posições de identidades, que não sejam as suas. Essa atividade *drag*, das crianças é um potencial latente para o trabalho com as questões de gênero. Dessa perspectiva, a formação ajudaria muito.

Também surgem pontencialidade, nas interações e brincadeiras, de “modo espontâneo” entre as crianças, como nos conta Maggie, quando fala das atividades do “parquinho” e de “jogos de queimada”. Também como nos conta Singh e Rita, quando falam das atividades desenvolvidas na brinquedoteca. Como nos diz Maggie, ao falar da oferta de brincadeiras, “brinquedos diversos” e “atividade livre de desenho”. Maggie ainda nos conta que essa temática aparece quando se trabalha a “diversidade de famílias”, a composição familiar de “duas mulheres ou dois homens”.

Por essas ações acontecer de modo não planejado, pelos posicionamentos de medo das famílias, pelas inseguranças por falta de formação, acreditamos que há potencial ~~oculto~~ no trabalho que as professoras já desenvolvem. Elas mesmas deixam essa questão evidente ao sugerirem atividades como “contação de história”, para o trabalho com a diversidade, conforme se posiciona Rita, e o trabalho por meio das “brincadeiras e faz de contas”, da “exposição até de brincadeiras, [...] várias brincadeiras, assim, pular corda, bambolê e fogão, casinha, futebol, e ao mesmo tempo eu, eu fosse observando as escolhas dele”, como sugere Maggie.

Acreditamos que as professoras têm um potencial para o desenvolvimento com as temáticas de gênero, entretanto, esse potencial necessita ser despertado. Elas precisam reconhecer que em suas práticas, já há um trabalho com gênero que vem sendo desenvolvido potencialmente, assim como os “saberes de suas experiências” precisam dialogar com outras saberes, os “saberes disciplinares” e os “saberes curriculares”. Para que o trabalho ocorra com “naturalidade” e “tranquilidade”, desafios que as professoras já nos relataram, para que também possam superar as dificuldades que encontram com a interferência familiar.

As práticas educativas que caminham para pôr em evidência o caráter construído das identidades de gênero (SCOTT, 1995, LOURO, 2014; BUTLER, 2018), desvelam e reconfiguram as teias de poder que criam e mantêm as relações de menino e meninas. Com isso,

eles podem experienciar novos modos de se relacionar, social e afetivamente, percebendo as possibilidades de seus corpos e identidades de gênero por meio da imaginação, do lúdico, de um olhar sensível. Podendo conhecer também, nesse processo, seus corpos sem que isso se resume somente a vincular um gênero a um sexo ou a aspectos específicos de uma fisio-biologia corporal (BORTOLINI, 2020).

É urgente que as educadoras estejam atentas a questionar o que se ensina e os sentidos que são apropriados pelas crianças (LOURO, 2014), como também entender como os discursos que instituem as diferenças ~~são~~ produzem, os efeitos que marcam as crianças, por meio dos currículos e práticas que representam os sujeitos (LOURO, 2013). E assim, possam desfazer padrões de comportamentos e romper com a reprodução de modelos de masculinidade e feminilidades predefinidas. Construindo uma escola engajada na promoção do conhecimento, da liberdade de acesso à informação, dos direitos humanos, e na formação de cidadãos de reflexão crítica e autônomos na construção de suas identidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado no início desta monografia, este trabalho não é fruto do acaso. Ele é produto de inquietações vivenciadas desde a infância e que perduraram até os caminhos trilhados durante a formação na Licenciatura em Pedagogia. Apresentamos que nessas vivências nos deparamos com uma série de questões inquietantes e experiência que nos conduziram a entender a escola como local de produção de diferenças. Assim como, compreendemos que a produção das identidades dos sujeitos, inclui a de gênero. Apresentamos que a escola é um campo de disputa e conflitos em relação as questões de gênero, lugar em que as professoras podem assumir concepções, noções e sentidos diversos. Problemizamos, considerando as nossas experiências nos estágios, o que ou o que levam os professores e professoras a assumirem uma ou outra prática com a temática de gênero e quais os sentidos que elas atribuem a esse trabalho. Formulamos, então, a pergunta que guiou a nossa investigação: quais os sentidos que professoras da Educação Infantil atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero? Nosso objetivo foi compreender os sentidos presentes em suas falas sobre o trabalho educativo com a temática de gênero.

Para atingir esse objetivo, realizamos, ao longo da investigação leituras com o propósito de fundamentar nossas análises e discussões. Desse modo, introduzimos com um breve panorama histórico sobre a apropriação do conceito de gênero, nas discussões e estudos feministas, processo que tornou o conceito chave para as reivindicações sociais e políticas desse movimento. Discutimos sobre usos, difusões, interpretações e conceituação de gênero, entendendo que o conceito passou e passa por inúmeras (re)formulações ao longo do tempo, se distanciando das suas formulações iniciais. Também discutimos as relações entre educação e gênero, direcionando o entendimento para a Educação Infantil como um espaço de produção de identidades de gênero. Pontuamos que esse trabalho deve ocorrer de modo a produzir um senso crítico-reflexivo e autônomo, o acesso a informação e o reconhecimento das diferenças, elemento constitutivo na promoção dos direitos humanos e no enfrentamento às formas de discriminação. A metodologia utilizada para darmos conta de alcanças esse objetivo e responder a nossa problemática, foi a qualitativa, através da realização de entrevistas semiestruturadas, ouvindo as professoras sobre o exercício de suas atividades educativas, através da organização dos espaços, dos tempos e dos materiais selecionados e sobre suas propostas educativas para o trabalho pedagógico escolar.

Através da análise de conteúdo estabelecemos uma relação entre nossos objetivos e problemática, a fundamentação teórica e os dados produzidos e construímos as percepções temáticas/categorias, a respeito do trabalho educativo com gênero. Foram três as categorias que emergiram das análises e daí extraímos os sentidos presentes nas suas vozes das professoras, 1) *entrelaçamento teórico nas vozes das professoras com as concepções de gênero*, em que percebemos a existência de duas concepções sobre gênero que coexistem, e que, por meio dos silenciamentos formativos e disputas entre as concepções, produzem oscilações no modo de conceituar o que é gênero; 2) *papel da Educação Infantil frente ao trabalho com as temáticas de gênero*, no qual entendemos que, para as professoras, a escola deve cumprir uma dupla função: formar as crianças e formar as próprias professoras, e; 3) *prática pedagógica com a temática gênero*, na qual encontramos a fundamentação que dão suporte às experiências com a temática de gênero, além dos desafios enfrentados pelas professoras no exercício desse trabalho. Entendemos que são essas experiências e desafios que nos revelam os sentidos que as professoras atribuem ao trabalho educativo com as temáticas de gênero.

Desse modo, o conhecimento produzido, perpassa pela necessidade de melhorias nos programas de formação (inicial e continuada) docente, de modo a considerar as questões de gênero na formação dos discentes e profissionais, repensando suas atividades, planos de aulas e matriz curricular. Desenvolvimento de parceria entre as Instituições de Ensino Superior, as Secretarias de Educação e as Escolas de Educação Infantil no sentido de construir ofertas de cursos de formação continuada para as professoras, assim como a produção de material didático-pedagógico que as auxilie no trabalho com gênero, especialmente voltado para a Microrregião de Angicos, lugar em que estão localizadas as escolas campo de pesquisa. Tais atividades podem ser pensadas a partir do curso de Pedagogia da UFRSA, como pelos grupos de pesquisa e extensão presentes na universidade, destaque especial ao grupo EDUCLIN – que desenvolve ações voltadas para as infâncias – e (ARTE)FATOS¹¹ – que desenvolve atividades concernentes as questões de gênero.

Enxergamos ainda a possibilidade das escolas comprarem livros literários que abordem as questões da construção das subjetividades, no combate as formas de preconceito, injustiça social, desigualdade, promoção dos direitos humanos, dentre outros assuntos, cujo foco estejam nas questões de gênero, e assim possam comprar e/ou ofertar brinquedos diversos, de forma a

¹¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas, Currículos e Políticas Culturais que investiga as relações possíveis entre narrativas (auto)biográficas, currículos (escolares e não-escolares) e políticas culturais. Conduzindo problematizações referentes as produções das subjetividades – raça/etnia, sexualidade, gênero etc. – em estudos e pesquisas que transversalizam os campos das memórias, da arte, da cultura, do cinema, da literatura e das narrativas de formação. Consulte o link para saber mais: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0558612685757036

contribuir com as relações interpessoais das crianças. Ampliando e diversificando os materiais de trabalho das professoras, de forma que possam ser desenvolvidas, também pelas escolas, ações de orientações e auxílios para as professoras e familiares, frente ao trabalho com gênero, criando um corpo de assistência tanto para as professoras, no exercício de seu trabalho, como para as famílias das crianças, que podem passar a compreender o trabalho desenvolvido pelas professoras como essencial e necessários.

Por fim, salientamos que estudar gênero é algo que nos motiva, nos ajuda a deslocar tudo aquilo dado como pronto e inacabado, nos ajuda a revelar outras formas de ser e estar no mundo, outras estéticas para os corpos, outras masculinidades e feminilidades possíveis e nos auxilia a enfrentar as desigualdade e injustiças. Esperamos que esses conhecimentos produzidos por meio desta investigação não se fecham em si mesmo, tampouco, se entenda que esses conhecimentos são fixos e acabados, antes, são respostas provisórias para tantas outras inquietações e servem de ponto de partida e fonte para investigações futuras: as relações que se estabelecem entre o trabalho com gênero na Educação Infantil e as famílias, a formação das professoras em relação ao trabalho com as temáticas de gênero na Educação Infantil; as compreensões que a gestão escolar tem a respeito do trabalho de gênero na educação de crianças; quais as compreensões que as crianças têm em relação ao trabalho com as temáticas de gênero.

Em síntese, fica mais um trabalho produzido com o intuito de provocar reflexões na academia e na rede de ensino sobre as questões de gênero, sua problematização histórica e suas inquietações atuais. É isso que queremos!

6 REFERÊNCIAS

- BOB NUNES ENTREVISTA: AS DEPRAVADAS - PARTE 1. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (13 min 18 segs.). Publicado pelo canal de Bob Nunes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GNh_b24MC50&t=298s. Acesso em: 14 mai. 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).
- BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola? In: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cláudia (Orgs). **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: UNIRIO / JUVENTUDE, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 125/2022. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 de jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 09 de jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e Incompreensões do Conceito de Gênero no Discurso Educacional Brasileira. **Estudos Feministas**, v. 23, n. 1. Florianópolis, jan./abril. 2015. p. 119-136.
- CORTEZ, Marina; GAUDENIZI, Paula; MAKSDUD, Ivía. Gênero: percursos e diálogos entre os estudos feministas e a biomédicos nas décadas de 1950 a 1970. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n. 1, Rio de Janeiro, 2019. p. 1-21.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Construindo a Primeira Infância: O que achamos que isto seja?. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. pp. 63-85.
- DANTAS, Elaine L. S. CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS, TEMPOS E ESPAÇOS DE INTERAÇÃO COM A CULTURA. In: DANTAS, Elaine L. S. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. p. 76-123.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONÇALVES, Eliane; MELLO, Luiz. Gênero – vicissitudes de uma categoria e seus “problemas”. **Ciência e Cultura**. v. 69, n. 1, São Paulo. jan./mai. 2017. p. 26-30.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC; SEB, 2007. pp. 13-23.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Brasil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p. 5-18, mai./ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. pp. 21-38. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LE BRETON, David. Corpo, gênero, identidade. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Poletto de; BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras, MG: UFLA, 2014

LOURO, Guacira Lopes (Orgs). **Um corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v. 19, n. 2, mai./ago. p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. – (Argos)

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. – (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Paula Sandrine. O Sexo dos Anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**. n. 24, jan./jun. 2005. p. 249-281.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OAKLEY, A. Sexo e Gênero. **Revista Feminismos**, v. 4, n. 1, Bahia, 2017. p. 64-71. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30206>. Acesso em: 17 maio. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos *et al.* Um Campo de Disputa e Concepções. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012, p. 19-41.

PEIXOTO, Reginaldo. Educação em Gênero e Sexualidade: algumas reflexões acerca do papel da escola. In: OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. **Gênero, Sexualidade e Diferença: categorias de análise, (des)territórios de disputas**. Maringá: EDUEM, 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009. p. 116-149.

PRAÇA, Fabíola S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos**, v. 8, n. 1, jan./jul. p. 72-87, 2015.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz, Entremeando Corpos, Sexualidades, Gênero e Educação Escolar. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Poletto de; BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras, MG: UFLA, 2014. p. 61-78.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Entremeando Corpos, Sexualidades, Gênero e Educação Escolar. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Poletto de; BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras, MG: UFLA, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. As Teorias Pós-críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 99-142.

TARDIF, Maurice. Os Professores Diante do Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 31-55

UBARANA, A. D.; LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN; NEI, 2012. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de Experiências e Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil. Textos Didáticos do Modulo II.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PROJETO DE PESQUISA: SENTIDOS QUE PROFESSORAS E PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL ATRIBUEM AO TRABALHO EDUCATIVO COM A
TEMÁTICA GÊNERO

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Roteiros de entrevistas

ROTEIRO PARA SESSÃO DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM PROFESSORES/AS SOBRE OS SENTIDOS QUE ATRIBUEM AO TRABALHO EDUCATIVO COM A TEMÁTICA DE GÊNERO

Pesquisador: Paulo V. S. Almeida
Orientação: Ana Maria Pereira Aires

1. Poderia falar sobre sua trajetória profissional até a sua atuação na Educação Infantil – há quanto tempo trabalha, formação?
2. Como você descreve o trabalho educativo que desenvolve junto as crianças da educação infantil?
3. O que embasa o seu trabalho junto as crianças, segue orientação de documentos oficiais, orientações da escola, orientação teórica etc.? Pode descrever?
4. Que tipo de atividade você desenvolve com as crianças?
5. Como você organiza as atividades a serem ofertadas as crianças?
6. Como você divide as crianças nas atividades considerando a oferta dos tempos, espaços e materiais?
7. Qual a importância para educação das crianças desse modo de divisão, organização e oferta nas atividades que você desenvolve?
8. Você considera importante se ter arranjos diversos entre as crianças nas atividades postas? Por quê?
9. Considerando o conjunto das atividades que você desenvolve, como compreende o trabalho com a temática de gênero?
10. No âmbito dos arranjos possíveis para as crianças, que leitura você faz do trabalho com as temáticas de gênero na Educação Infantil, no planejamento e nas atividades propostas?
11. Quais seriam as implicações dessa escolha?
12. Acha importante esse trabalho? Como você procede ou procederia com um trabalho, cujo foco fosse as questões de gênero?
13. A partir dos seus conhecimentos, como definiria o que é gênero e o que é o trabalho que leva em consideração as temáticas de gênero?
14. Tens exemplos de trabalho com a temática gênero na escola e em sua sala de aula? Podes narrar?

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa de TCC “**Sentidos que Professoras e Professores da Educação Infantil Atribuem ao Trabalho Educativo com a Temática Gênero**” realizada pelo discentes **Paulo Victor da Silva Almeida**. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: Entrevistas semiestruturadas com os adultos profissionais – professoras e professores -, que serão registradas em gravação de áudio e vídeo; cuja responsabilidade de aplicação é de do próprio discente pesquisador, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Angicos, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: **compreender os sentidos que professoras e professores da Educação Infantil atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero** E como objetivos específicos: investigar como as professoras e professores organizam os espaços, os tempos e os materiais para o trabalho pedagógico escolar; entender como organizam e dividem as crianças durante o desenvolvimento das atividades e analisar quais noções teóricas amparam o trabalho educativo com a temática gênero em sala de aula.

Essa pesquisa traz como benefício a possibilidade de contribuir para a formulação e reformulação de currículos e práticas, ampliando os referenciais de conhecimento da própria área; de pensar e refletir sobre as práticas desenvolvidas buscando um contínuo processo de aperfeiçoamento do profissionais da educação; de reestruturar a construção dos currículos, das práticas promovidas e os modos de distribuir os componentes curriculares de graduação; de servir como material para pensar a oferta formativa para a educação continuada.

Durante a realização das entrevistas, a previsão de riscos é mínima, tendo em vista que este procedimento ocorrerá em dia e horário previamente definido pelo próprio pesquisado. No entanto, pode acontecer algum um desconforto relacionado às questões das entrevistas, mas que será minimizado através da adequação e/ou retirada das questões do guia de entrevista. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo – para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente Paulo Victor da Silva Almeida aplicará o questionário e somente ele e a orientadora, Ana Maria Pereira Aires, poderão manusear e guardar os questionários; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto

Paulo Victor da Silva Almeida (Pesquisador) - Aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN – Cidade – RN. Tel. (84) 9 9491-3703.

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires (Orientadora) - Endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. E-mail: ana.aires@ufersa.edu.br

que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia que o participante se sinta a vontade para responder ao questionário e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em Drives e arquivos de computadores e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da orientadora no Departamento de Ciências Humanas - Blocos de professores, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para ao pesquisador Paulo Victor da Silva Almeida do Estado do Rio Grande do Norte/RN, por meio do telefone (WhatsApp): (84) 9 9491-3703, e E-mail: paulo.almeida@ufersa.edu.br.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais e outros. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**Sentidos que Professoras e Professores da Educação Infantil Atribuem ao Trabalho Educativo com a Temática Gênero**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Angicos, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Participante

Paulo Victor da Silva Almeida (Pesquisador) - Aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN – Cidade – RN. Tel. (84) 9 9491-3703.

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires (Orientadora) - Endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. E-mail: ana.aires@ufersa.edu.br