

UNIVERSIDADE FUMEC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais Contemporâneos

Aline Teodoro Caldeira

**HETERONORMATIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
postura das escolas acerca das fronteiras de gênero**

Orientadora: Prof. Dra. Astréia Soares

Belo Horizonte  
2018

Aline Teodoro Caldeira

**HETERONORMATIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
postura das escolas acerca das fronteiras de gênero**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais Contemporâneos, linha de pesquisa Cultura e Interdisciplinaridade, da Universidade FUMEC, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos Culturais

Orientadora: Professora Dra. Astréia Soares

Linha de pesquisa: Cultura e Interdisciplinaridade

Belo Horizonte  
2018

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C146h Caldeira, Aline Teodoro, 1986 -

Heteronormatividade e educação infantil: postura das escolas acerca das fronteiras de gênero / Aline Teodoro Caldeira. – Belo Horizonte, 2018.

145 f : il. ; 29,7 cm

Orientadora: Astréia Batista Soares

Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneas), Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Belo Horizonte, 2018.

1. Identidade de gênero na educação - Brasil. 2. Educação infantil - Brasil. 3. Pluralismo cultural - Educação - Brasil. I. Título. II. Soares, Astréia Batista. III. Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37



UNIVERSIDADE  
FUMEC

Aline Teodoro Caldeira

**HETERONORMATIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: postura das  
escolas acerca das fronteiras de gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade  
Fumec, como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Estudos Culturais Contemporâneos.

Aprovado em: 09 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Astréia Soares Batista – Universidade FUMEC  
(Orientadora)

Profa. Dra. Vanessa Madrona Moreira Salles – Universidade FUMEC  
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Márcia Stengel – PUC MINAS  
(Examinador Externo)

REITORIA

Av. Afonso Pena, 3880 - Cruzeiro  
30130-009 - Belo Horizonte, MG  
Tel. 0800 0300 200  
www.fumec.br

CAMPUS

Rua Cobre, 200 - Cruzeiro  
30310-190 - Belo Horizonte, MG  
Tel. (31) 3228-3000  
www.fumec.br

Dedico este estudo a minha avó, Lourdes Maria Caldeira,  
mulher negra, pobre e separada na década de 70,  
que aos 60 anos foi para a escola  
porque acreditava no poder da educação.

## Agradecimentos

Ao menino cujo nome não recordo mais, aluno da primeira escola onde fui estagiária, que ousou “transgredir” as fronteiras binárias de gênero, com o simples gesto de brincar de boneca, e me instigou e me motivou a esta pesquisa.

Aos meus pais, Ivani e Tertuliano, por abrirem mão dos seus sonhos para viverem os meus. Por me darem sempre mais do que eu merecia. Pelo apoio incondicional. Amo vocês! Em especial, agradeço ao meu pai por financiar esse sonho, e mesmo não tendo tido a oportunidade de estudar, viu em mim a possibilidade de realização desse sonho. Obrigada por acreditar no poder da Educação e na importância do conhecimento, você é minha fonte de inspiração e sabedoria! O meu título é seu! Somos mestres!

Ao meu noivo, Emílio, que chegou no final do processo e soube entender minhas ausências, me ajudou sempre que solicitado, foi meu companheiro, minha alegria, brisa leve quando precisei. Ouviu meus comentários sobre a dissertação e escutou sempre atentamente o que eu tinha para falar. Soube esperar, entender e participar. Obrigada pelo amor, carinho e incentivo em todos os momentos. Eu te amo!

Ao meu irmão, Mateus, que me ajudou com a língua inglesa.

A meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Alessandra e ao Tiago, que se tornaram meus verdadeiros amigos e nunca permitiram que a caminhada do mestrado fosse solitária. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias. Foi bom poder contar com vocês!

À minha orientadora, Astréia Soares, a quem carinhosamente chamo de “super orientadora”, sempre pronta a me atender não somente como orientadora, mas como parceira, companheira, e em alguns momentos até como mãe, de forma carinhosa, me motivando, dizendo sempre o quão inteligente eu era, respeitando e valorizando meus conhecimentos e despertando outros. Obrigada por ter sido a maior incentivadora na superação de meus limites. Ser sua orientanda me instigou o desejo de querer mais, de querer ir em busca de novos horizontes. Obrigada por dividir seus conhecimentos comigo.

Às professoras Marcia Stengel e Vanessa Madrona, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora, tornando, assim, esse momento repleto de aprendizagens e trocas e enriquecendo a minha pesquisa

Às professoras participantes das pesquisas, que tiveram a boa vontade de compartilhar comigo suas experiências. Ao pessoal da secretaria do mestrado, especialmente ao Júlio, que sempre me atendeu prontamente, com uma eficiência admirável.

Aos funcionários da biblioteca da FCH, que me ajudaram tantas vezes a buscar da melhor forma possível o que procurava.

Às amigas Aline, Glória, Fernanda, Dani e Vanessa, por entenderem minha eterna ausência nos encontros e festas.

As colegas da Umei Cafezal, que sempre me apoiaram e me ajudaram nessa caminhada.

Finalmente, a todos os que participaram, de algum modo, na realização deste trabalho e que me auxiliaram nesta etapa de minha vida.

## As cem linguagens da infância

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender em alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.

[Loris Malaguzzi]



[Armandinho, por Alexandre Beck]

## RESUMO

Relações entre professores de Educação Infantil e crianças que transgridem as fronteiras binárias de gênero é o foco desta pesquisa, cujo objetivo central foi identificar as condutas de professoras quando percebem, entre seus alunos, alguma tendência a apresentar comportamentos que não são os culturalmente indicados para seu gênero, como escolher brinquedos e brincadeiras tradicionalmente orientados para o sexo oposto. Em um primeiro momento, apresento uma discussão sobre a diversidade e a diferença no ambiente escolar, entendendo que a educação é um dos processos sociais mais fronteiriços com a cultura e um dos mais responsáveis para a preparar os indivíduos para compartilhar o conjunto de símbolos que regem sua cultura. Apresento algumas referências para o conceito de cultura e de identidade, a partir de reflexões próximas à perspectiva dos Estudos Culturais, para, a seguir, discutir a relação que a diversidade cultural e as identidades do homem moderno estabelecem com a educação. Posteriormente, empreendo uma análise da legislação brasileira com relação à educação frente à diversidade cultural e de gênero, além de uma análise teórica acerca da concepção de gênero e das brincadeiras na Educação Infantil. A seguir, inicio a análise do trabalho de campo, cuja pesquisa registra a angústia e as dúvidas de 30 professoras de Educação Infantil frente às questões de gênero na infância, como lidar com pais que muitas vezes acreditam em uma forma de educação para meninos e outra para meninas. A análise discute resultados que meninos e meninas demonstram comportamentos e preferências mais apropriados para o seu sexo, seguindo desde bem pequenos as normas e padrões da sociedade heteronormativa. Crianças, até mesmo as bem pequenas, são socializadas de forma a se apropriar de padrões masculinos e femininos, e elas mesmas acabam julgando as que fogem a esse padrão. A análise questiona e repensa a postura da comunidade escolar frente à educação de gênero na infância, numa perspectiva de educação intercultural – temática que precisa ser mais discutida e aprofundada. O estudo conclui pela necessidade de questionar o papel social da escola, considerando sua potencialidade de educação para a diversidade e a capacidade de reprodução por meninos e meninas, repensando seu papel frente às diferenças entre eles. Meninos e meninas são diferentes, mas iguais em direitos. Finalizando, pretendi apresentar, ainda que sem pretensão de esgotar a problemática das diversidades culturais na escola – principalmente a questão do gênero na Educação Infantil –, dados que nos levam a conhecer como as escolas de Educação Infantil vêm tratando a questão de gênero.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero. Educação Infantil. Diversidade.

## ABSTRACT

The relationship between teachers and students which transgress the binary borders of gender is the focus of this research. The central goal of the research was identify the conduct of the teachers when notice, between students, some tendencies to present behaviour different from those indicated to their gender, like choose toys and games traditionally oriented to the opposite gender. In a first instant, I present a discussion about diversity and difference in school environment, understanding education is one of the social processes more cross-borders with culture and one of the most responsible to prepare the individuals to share the set of symbols that react to their culture. I present some references to the concept of the culture and identity, from reflexions which are close to perspectives of the cultural studies to, next, discuss the relationship between cultural diversity and the identities of the modern man stablish with an education. Posteriorly, I present, an analysis of the Brazilian legislation related to education in light of cultural and gender diversity, I make a theoretical analysis about gender conception and games in childhood education. Next, I make an analysis of the fieldwork, a research which register the anguish and questions of 30 teachers of childhood education, in light of gender questions in childhood. How to deal with parents who believe in a way of education for girls and another for boys. The analysis discusses results that boys and girls show behaviours, preferential, more appropriated to their gender, following since very young the standards of the heteronormative societies. Children, even the youngest ones, are socialized in a way that they appropriate female and male standards, and they end up judging the child who does not follow the standard behaviour. An analysis, brings questions to rethink a posture of scholar community, in light of a gender education in a perspective of intercultural education. A thematic that needs to be more discussed and deepened. The study concludes that is necessary to question the social role of the school considering its potentiality of education to the diversity and capacity of reproduction by boys and girls are different but the same in rights. Finishing the work, in conclusion, I wanted to answer, although without intention of exhaust the problematic of cultural diversity in the school – mainly the question of the gender in childhood education – I presented data the drive us to know how the childhood schools deal with gender questions.

**Keywords:** Gender Relationships. Child Education. Diversity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Brinquedo de ferramentas.....	73
Figura 2 – Super-heróis.....	74
Figura 3 – Boneca bebezinho.....	74
Figura 4 – Brinquedo de toucador.....	75
Quadro 1 – Linhas pedagógicas.....	91
Quadro 2 – Perfil das professoras.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das entrevistadas.....	98
Gráfico 2 – Estado civil das entrevistadas.....	99
Gráfico 3 – Filhos .....	99
Gráfico 4 – Religião das entrevistadas.....	100
Gráfico 5 – Escolaridade das entrevistadas .....	100
Gráfico 6 – Tempo de docência .....	101
Gráfico 7 – Linhas pedagógicas com as quais trabalhou .....	101
Gráfico 8 – Formação pessoal relacionada a gênero.....	102
Gráfico 9 – Visão geral da formação de professores quanto a identidade de gênero .....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PQNE	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Umei	Unidade Municipal de Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 Escola frente ao desafio da educação contemporânea: educar para a igualdade e para a diversidade .....	<b>25</b>
1.2 Multiculturalismo e a perspectiva intercultural na educação .....	<b>33</b>
<b>2 IDENTIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>51</b>
2.1 Considerações teóricas sobre identidade de gênero .....	<b>51</b>
2.2 Sexualidade .....	<b>59</b>
2.3 Gênero e Educação Infantil .....	<b>63</b>
2.4 Brincadeiras, brinquedos e gênero na Educação Infantil .....	<b>66</b>
2.5 Políticas públicas para a Educação Infantil: diversidades e gênero .....	<b>76</b>
<b>3 GÊNERO PELA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>87</b>
3.1 Rumores de quem educa a infância .....	<b>103</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as condutas de escolas de Educação Infantil para com as crianças que “transgridem” as fronteiras heteronormativas de gênero. O foco central da pesquisa foi responder *qual é a reação das escolas diante dessas crianças*, o que nos levou a pesquisar também quais são as justificativas para as condutas adotadas nesses casos, quais são as fontes de referências que orientam as professoras quanto aos procedimentos que adotam e se há predominância de regras heteronormativas como uma orientação hegemônica nas escolas.

Uma vez que as instituições de Educação Infantil seguem linhas pedagógicas distintas, a pesquisa empírica foi feita com professoras que atuam ou já atuaram em escolas consideradas tradicionais, tradicionais e construtivistas, construtivistas, e sociointeracionistas e construtivistas. Não foi feita análise das metodologias de ensino empregadas nas escolas para classificá-las, adotando-se, para isso, a linha com a qual as professoras identificaram a escola em que atuam.

A pesquisa relata e analisa as informações concedidas por 30 professoras, sendo 56% vinculadas às escolas construtivistas e 20% às escolas tradicionais, 17% às tradicionais e construtivistas, e 7% à sociointeracionista e construtivista. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Todas as depoentes foram informadas previamente dos objetivos da pesquisa e assinaram termo de conhecimento livre e esclarecido.

Meu interesse por este tema de pesquisa, no âmbito do Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos, surgiu da minha atividade como pedagoga, atuando em uma escola infantil por três anos, o que me trouxe tanto uma visão crítica sobre esse tema quanto dados preliminares para construir o problema central desta dissertação. Observei em meu cotidiano na Educação Infantil que, em geral, até antes de a criança completar 3 anos, brinca com todo tipo de brinquedo. Não há, normalmente, grandes separações entre brinquedos considerados femininos e masculinos, nem associações entre cores das roupas e gênero da criança.

Ao longo de sua vida, a criança vai aprendendo o padrão binário de gênero, vai percebendo a diferença entre ser menino e menina por intermédio da socialização e dos ensinamentos heteronormativos, o que se acentua aos 3 anos. As crianças começam a ter suas preferências e, geralmente, essas predileções por certos brinquedos e brincadeiras são escolhas pautadas pelo padrão binário de gênero –

menino/menina. Quando uma criança não corresponde a esse padrão, de acordo com minhas experiências anteriores, começa a ser vista como um problema para determinados educadores e a ser julgada pelas próprias crianças.

Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição normativa e formadora de sujeitos (BOURDIEU, 2014), cabe a ela reprimir ou aceitar os comportamentos de crianças que transgridem as fronteiras de gênero? Acredito que a pertinência desta pesquisa resida, principalmente, no fato de termos ainda muito pouco debate acadêmico sobre esta questão que seja pautado pela investigação acerca das práticas em curso nas escolas. Tomar as professoras como atores de alta relevância neste contexto nos permitiu compreender, um pouco mais, como se dá a transposição de teorias da educação para o cotidiano escolar.

A perspectiva interdisciplinar do Programa em Estudos Culturais configurou-se como uma oportunidade de levar adiante um estudo que passa pela discussão das mudanças culturais e da ressignificação de conceitos, questões essenciais quando se tem a tarefa de entender, numa aproximação mais ampla, o lugar da diversidade nas escolas, na sala de aula e na conduta diária de professoras com seus pequenos alunos.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresento uma revisão teórica acerca da diversidade cultural no espaço escolar. Os autores consultados sobre este tema foram Candau (2003, 2007, 2011, 2012), Fleuri (2002,2003), Moreira (2001), Silva (2000), Freire (1979, 1981, 1987, 2001), dentre outros. Nesse capítulo, apresenta-se o conceito de cultura e identidade a partir de autores como Cucho (1999), Eagleton (2005), Geertz (2008), Hall (1997). Trazemos uma reflexão sobre a importância da cultura para a educação. Em torno desse assunto, é feita uma discussão sobre Educação, Identidade, Multiculturalismo e Educação Intercultural. Destaca-se a importância de termos uma educação que permita, ao mesmo tempo, tratar os alunos como diferentes e iguais na paridade de direito, o que traz significativos aprendizados e valoriza o diálogo, o respeito e a tolerância.

Apresento, no segundo capítulo, uma análise da legislação brasileira com relação à educação frente à diversidade cultural e de gênero, faço uma análise teórica acerca da concepção de gênero e das brincadeiras na Educação Infantil. Para isso, contei com autores como Louro (1998, 1999, 2001), Butler (1999), Finco (2003, 2004, 2009, 2010), Scott (1989), Benjamin (1984), Bourdieu (2014), Vygotsky (1998), Kishimoto (2014), dentre outros. Meu interesse nesse capítulo foi fazer uma reflexão

sobre as políticas públicas para as diferenças na Educação Infantil, apresentar a concepção de gênero para alguns pensadores e falar um pouco sobre as brincadeiras infantis, nas quais ocorrem as maiores transgressões ao padrão heteronormativo de gênero.

Apresento, no terceiro capítulo, uma análise teórica acerca das linhas pedagógicas educação tradicional, educação construtivista e educação sociointeracionista. Para isso, contei com autores como Saviani (1991), Piaget (1986), Becker (1993, 2014), dentre outros. O objetivo central da pesquisa foi identificar as condutas de professoras quando percebem, entre seus alunos, alguma tendência a apresentar comportamentos que não são aqueles culturalmente indicados para seu gênero, como escolher brinquedos e brincadeiras tradicionalmente orientados para o sexo oposto. Por meio de perguntas sobre formas de brincar propostas pelas professoras, atitudes adotadas por elas sobre o que se pode entender como brincadeira de meninos e de meninas, as formas como os profissionais de Educação Infantil lidam com as crianças transgressoras dos padrões heteronormativos de gênero e o que está sendo considerado pelas escolas transgressões de padrões heteronormativos, foram coletados os dados para este estudo.

Finalizando o trabalho, a título de conclusão, pretendi responder, ainda que sem nenhuma pretensão de esgotar a problemática das diversidades culturais na escola – principalmente a questão do gênero na Educação Infantil – a algumas questões que apontam como as escolas de Educação Infantil vêm tratando a questão de gênero e quais são as bases de decisão das professoras na sua prática pedagógica relacionadas à questão de gênero, o que será concluído posteriormente.

Com este trabalho, espero ter conseguido contribuir, ainda que dentro dos limites de uma dissertação de mestrado, para a reflexão sobre a programação de práticas educativas não sexistas, que possam lidar adequadamente com as desigualdades de gênero, preconceitos e exclusões.

## 1 CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Passarinho de toda cor  
 Gente de toda cor  
 Amarelo, rosa e azul  
 Me aceita como eu sou  
 Que o mundo é sortido  
 Toda vida soube...

[*De toda cor*, Renato Luciano]

Neste capítulo pretendo discutir a diversidade e a diferença no ambiente escolar, entendendo que a educação é um dos processos sociais mais fronteiriços com a cultura e um dos mais responsáveis para preparar os indivíduos para compartilhar o conjunto de símbolos que regem sua cultura. Por isso, apresento aqui algumas referências para o conceito de cultura e de identidade, a partir de reflexões que são próximas à perspectiva dos Estudos Culturais para, a seguir, discutir a relação que a diversidade cultural e as identidades do homem moderno estabelecem com a educação.

Numa sociedade que se percebe cada vez mais diversa culturalmente, em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões e gêneros estão cada vez mais presentes, torna-se urgente pensar a educação de forma interdisciplinar, contemplando as culturas e as identidades em suas diversidades. Como tanto o termo *cultura* quanto o termo *identidade* podem ter muitos significados, é importante discuti-los aqui, antes de abordamos a questão da diversidade pela ótica da educação contemporânea.

Para Terry Eagleton (2005), o conceito de cultura já se referiu a diferentes fenômenos, como lavoura ou cultivo agrícola, civilidade e civilização, erudição ou modo de vida e criação artística. Ele observa que, ao passo que o conceito de cultura foi evoluindo, novos significados foram criados. O conceito de cultura primordial referia-se ao cultivo da terra para produção agrícola. Como tal, o autor argumenta, “aqueles que cultivam a terra são menos capazes de cultivar a si mesmos, [pois] a agricultura não deixa lugar para a cultura” (EAGLETON, 2005, p. 10). O mesmo conceito, a seguir, passou a ser empregado em um processo civilizador cujo princípio seria o de moldar o homem, ou seja, ter cultura seria como ter maneiras e condutas tidas como civilizadas. Mais adiante, o termo cultura foi associado a erudição, definindo uma pessoa culta como aquela portadora de uma forma superior de educação. Era culto aquele que dominava a cultura erudita, como seria o caso dos

intelectuais. Por último, Eagleton relata que o termo cultura passou a designar uma forma de as pessoas se organizarem em sociedade, bem como as suas manifestações artísticas.

Assim, ao longo dos tempos, o conceito de cultura foi adquirindo vários significados, e a sua compreensão passou a ser fundamental para entendermos os processos sociais e como as pessoas se organizam em sociedade. De acordo com Eagleton (2005, p. 13), “Se cultura significa a procura ativa de crescimento natural, a palavra sugere, então, uma dialética entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz”. É uma noção de que cultura é transformação, seja ela material ou imaterial, bem como a transformação do homem, das formas como ele vai transformando sua realidade e modificando-a e ao mesmo tempo vai se adaptando ao mundo social.

Na visão interpretativa de Clifford Geertz (2008), a cultura surge quando o homem cria o primeiro símbolo, constituindo-se, a seguir, em um conjunto de significados compartilhados que têm a possibilidade de orientar as ações das pessoas, dando a elas uma matriz (matriz cultural) para entender também as condutas dos outros. A cultura, portanto, de acordo com Geertz, comporta um sistema de concepções que herdamos e que nos são transmitidas por meio de formas simbólicas que nos permitem nos comunicarmos uns com outros.

Em suma, para possibilitar sua vida em sociedade, o homem vai criando formas, normas, regras para viver em comunidade e, assim, ele produz cultura. Do contrário, sem as estruturas culturais, a conduta humana seria ingovernável, e suas experiências seriam amorfas. A cultura, para Geertz, é uma condição essencial da existência humana.

A cultura seria, de acordo com Canclini (2011), o fenômeno que agrupa os processos sociais de produção, circulação e consumo de significados, os quais compartilhamos na vida social. Isso significa que as interações sociais não seriam possíveis se não fossem mediadas pela cultura. É a cultura que dá sustentação às construções da linguagem, da religião, das normas de conduta cotidianas etc.

As diferentes culturas apresentam padrões de comportamento distintos, assim como diferentes valores e costumes. Além disso, é importante notar que as culturas mudam, fazendo com que seus mitos fundacionais adquiram novas interpretações (LARAIA, 2006). As culturas podem também desaparecer, dando lugar a novos marcos cognitivos que conectam homem e natureza e homem e seu grupo.

Corroborando com os autores citados acima, Denis Cuche (1999) evidencia que a noção de cultura se revela um instrumento adequado para se opor às explicações naturalizantes do comportamento humano. A natureza no homem é inteiramente interpretada pela cultura. Ele ilustra sua fala com o argumento de que as diferenças que poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares como, por exemplo, a diferença de sexo, não podem ser jamais observadas "em estado bruto" (natural), pois, por assim dizer, a cultura se apropria delas "imediatamente": a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura e, por isso, varia de uma sociedade para outra.

O surgimento dos Estudos Culturais no panorama político pós-Segunda Guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocou uma reviravolta na teoria cultural. Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36),

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionista para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa gradativamente de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos, elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta.

Com a consolidação dessa perspectiva de análise cultural, tornou-se mais recorrente encontrarmos estudos que pensem a cultura como resultado da ação de todos os grupos sociais, bem como o desmantelamento de classificações antigas baseadas nos binarismos cultura inferior e superior, cultura de centro e de periferia etc.

Sendo a cultura um elemento que dá forma e que completa a existência humana, é razoável supor que ela tem um papel central na constituição da nossa identidade. Podemos entender identidade, segundo Castells (2000), como aquilo que dá sentido às experiências das pessoas. O processo identitário é que dá nome aos povos, a linguagem e a possibilidade de distinguir entre eu e os outros.

Para Arocena (2012), é na interação entre indivíduo e sociedade que a identidade se produz. Ele aponta a religião, o território e a nação como sendo três universos que dão sentido à identidade dos sujeitos. Contudo, essa tríade apontada por Arocena pode não ser suficiente para definir a identidade dos sujeitos

contemporâneos. Conforme argumenta Stuart Hall (1997), houve, a partir do final do século XX, grandes transformações estruturais nas paisagens culturais que fragmentaram as noções de classe, gênero, etnia, raça, dentre outras. As sólidas localizações que foram oferecidas aos indivíduos no passado, ao se transformarem, fizeram mudar também as identidades individuais e coletivas, que não contam mais com o sentido de estabilidade e de perenidade em seus arcabouços.

Importante recuperar aqui a classificação que Hall (1997) faz dos três tipos de identidade coletiva, que é construída por meio da cultura. Segundo ele, esses tipos pautaram historicamente a identidade dos homens ocidentais. O sujeito do iluminismo tinha uma concepção de sujeito centrada, unificada e racional. O sujeito sociológico, ainda que se admita que tenha uma essência interior, é modificado a partir das interações com os mundos culturais exteriores e é portador de maior consciência de sua condição de ser social. Por último, ele aponta o sujeito pós-moderno, cuja identidade resulta de diferentes processos, que são instáveis e plurais e que geram identidades fluidas, mutáveis e fragmentadas. Os sujeitos contemporâneos, segundo Hall (1997), não são portadores de uma identidade singular, mas múltipla e, algumas vezes, até mesmo antagônica e em constante processo de transformação.

Assim, a ideia de uma identidade unificada e completa que pudesse servir aos indivíduos como um elemento de segurança não passa, na contemporaneidade, de uma fantasia. Corroborando com Hall (1997), Bauman (2005) aponta que a identidade não tem a solidez de uma rocha, não é garantida para toda a vida e que são bastante negociáveis e renegociáveis as decisões que o próprio indivíduo toma, os conhecimentos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso. Para ele, “[...] as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 26).

Desse modo, os sujeitos passeiam pelos mais diversos territórios da identidade, uma vez que existe, na contemporaneidade, uma miscigenação, uma hibridização das identidades, resultado das interações entre indivíduos com identidades e culturas diferentes. Estamos expostos a uma multiplicação de representações culturais, lembra Hall (1997), em grande parte devido à globalização cultural que passou a fazer parte do perfil das sociedades atuais, marcadas pelas diferenças. As sociedades do século XXI são diversas em suas culturas, na formação de seus povos compostos de

diferentes etnias, crenças religiosas, línguas, orientações sexuais e identidades de gênero etc.

Hall (1997) entende que as identidades em circulação no século XXI são móveis e transitórias, e que são formadas pela identificação, ou seja, o sujeito é aquilo com o que se identifica. Essa identificação, contudo, pode mudar, e isso provoca mudança de identidade. Ao longo de suas vivências e de suas experiências, o indivíduo vai construindo sua identidade. Tal constatação levou Hall a dizer que “a identidade se torna uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 12-13). Dessa forma, a identidade não é inata, e sim resultado do processo contínuo que leva à sua construção.

Para Arocena (2012, p. 35), “a identidade é uma construção que se produz na interação entre o indivíduo e a sociedade”. Assim, a identidade é algo que não se faz de forma mecânica e absoluta nos indivíduos, uma vez que sua construção é inerente à dinâmica social. O tempo todo, ao longo de sua vida, o indivíduo cria e recria novas identidades que fazem parte da sua história, da sua inserção e permanência na sociedade.

Importante refletir com Hall, para quem a identidade do sujeito contemporâneo, marcada pela diversidade e flexibilidade, trouxe a emancipação dos seres humanos de estruturas tradicionais e aparentemente estáveis. Para ele, a repressão de uma identidade seria uma forma de poder radical por negar a existência e os direitos do outro. Com esse posicionamento, Hall admite que as sociedades multiculturais podem ser vistas como processos de alta relevância, que podem vir a ser a mais bem-sucedida experiência humana de coexistência.

Por multiculturalismo podemos entender o fenômeno de coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço geográfico. Arocena (2012) ressalta que o termo é usado também para descrever um tipo de política que pretende proteger a diversidade cultural, ou seja, evitar a repressão a uma identidade mencionada por Hall e reconhecer que as identidades culturais são relevantes e que as políticas públicas devem levar essas identidades em consideração. No Brasil, por exemplo, a Constituição de 1988 estabelece que o Estado nacional é pluriétnico e multicultural, e que todo o direito, em sua elaboração e aplicação, tem esse marco como referência inafastável.

A convivência com as diferenças exige não só conhecimento como também reconhecimento do outro. Ou seja, conhecimento da presença do outro e reconhecimento de que a maneira como vive tem algo valioso a ser compartilhado. Do contrário, corre-se o risco da segregação, do isolamento dos considerados diferentes pelos grupos hegemônicos.

Como pretendo demonstrar, existem várias perspectivas de se pensar identidade. Pode-se, por exemplo, ter como referência somente a si própria, como coloca Silva (2000, p. 1): “A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’.” A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Assim, ela é autocontida e autossuficiente.

Porém, por meio do convívio com o outro, o indivíduo aprende a entender e a interpretar o mundo social, por meio do julgamento ou da aprovação do outro, o que permite construir uma identidade através do jogo de referências. Segundo Silva (2000), as afirmações sobre identidade e diferença dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Dessa forma, a identidade e a diferença dependem uma da outra, pois são inseparáveis. Em geral, considera-se a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença.

Dessa maneira, é nas relações sociais que o ser humano se constrói, é por meio delas que o sujeito internaliza e ressignifica os elementos da cultura. As instituições escolares, nesse contexto, podem ser entendidas como espaços privilegiados não só de aprendizagem, mas também de construção de identidades. Para Fleuri (2003, p. 23),

Os processos educativos desenvolvem-se, assim, à medida que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma “ecologia da mente”.

Entendemos, portanto, que à medida que os sujeitos vão interagindo, dentro das instituições escolares, voluntariamente ou mediados por educadores, acontecem as trocas culturais e os mais diversos aprendizados, de forma constante, por meio da convivência, do viver junto com o outro. Esse processo faz da escola um ator central

do debate acerca das identidades contemporâneas, assim como do debate acerca da emancipação do ser humano e de sua formação enquanto sujeito autônomo.

As questões levantadas pelos autores citados sobre as transformações na concepção de cultura e na constituição das identidades contemporâneas foram tratadas aqui por serem relevantes para entendermos também o contexto educacional nas sociedades do século XXI. As instituições escolares são locais plurais de coexistência de diferentes culturas e, como tal, não deixa de ser uma de suas questões de alta relevância a reflexão acerca do conhecimento e reconhecimento dos múltiplos processos identitários que formam as identidades de suas comunidades de alunos, professores, funcionários e familiares. Tendo como foco deste trabalho a atuação da escola diante da construção da identidade de gênero da criança, passarei a discutir, na sessão seguinte, a relação entre escola, diversidade cultural e diferença.

### **1.1 Escola frente ao desafio da educação contemporânea: educar para a igualdade e para a diversidade**

A escola é um dos mais importantes espaços de socialização das sociedades modernas. Como o homem é um ser social que interage desde o seu nascimento, é por meio da socialização, que impõe padrões sociais à conduta individual, que ele se torna efetivamente um membro da sociedade, segundo apontam Foracchi e Martins (1994).

Ao mesmo tempo em que a escola é um lugar muito importante na formação do sujeito, pois fornece elementos que virão a compor as identidades dos alunos, possibilita a eles aprender comportamentos sociais e conhecer as expectativas que são criadas em relação a eles. Assim, a escola é fundamental no convívio e fabricação das mais diversas identidades, ainda que outras esferas sociais também contribuam para esse processo.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57) nos lembram que “a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Somos também educados pelos jornais, por imagens, por filmes, pela televisão, pela igreja, pela família.” Dessa forma, diariamente, somos apresentados a visões de mundo, de gênero, de cidadania etc. que entram na formação de nossos conceitos e valores.

A escola acaba sendo, nesse contexto, responsável por “enquadrar o sujeito” em modelos sociais e culturais, tornando a relação educação e cultura indissociável.

Para Candau (2009, p. 253),

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

A visão positiva da autora acerca das potencialidades dos processos pedagógicos sugere que as instituições escolares devem levar em conta a cultura de seus alunos, suas identidades, porque um modelo de educação que não considera essas especificidades não é igualitária e tampouco promove uma educação transformadora. Levar em conta a cultura dos sujeitos é primordial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a cultura é um elemento central na vida dos homens (HALL, 1997), perpassando todos os acontecimentos de nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

À vista do que expõe Hall, com as instituições escolares não seria diferente. A escola é um dos locais mais importantes de socialização, sendo o primeiro espaço de encontro com o “diferente” para muitos sujeitos. Pode ser percebida, portanto, como um espaço de encontro e também de confronto com as diferenças e, provavelmente, de conflitos. Segundo Veiga Neto (2003, p. 5),

nesse contexto, o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão os choques teóricos e em torno de infinitas questões culturais.

A partir da observação de Veiga Neto (2003), percebemos a escola como palco para a diversidade cultural, onde se manifestam as diferenças. Diante dessa realidade, assistimos, atualmente, a um crescente interesse pelas questões culturais dentro das instituições educativas.

Pensar as diferenças na escola não é algo fácil, uma vez que coube tradicionalmente às instituições escolares o papel de instância homogeneizadora da participação dos indivíduos na sociedade. A relação entre educação e cultura já foi marcada exclusivamente pela padronização dos sujeitos, cabendo à escola fazer a “limpeza do mundo”, de acordo com uma expressão que Veiga Neto (2003) toma de

empréstimo a Bauman. O mundo mais limpo que a escola seria capaz de produzir é caracterizado pela civilidade e pela ideia de cultura universalista. As manifestações culturais que se desviassem do padrão tido como universal não passariam de casos particulares – como variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações (VEIGA NETO, 2003).

No caso das identidades, o mundo mais limpo só poderia dar lugar a uma identidade única, rejeitando toda e qualquer diferença. Para Veiga Neto (2003), uma das manifestações mais visíveis de homogeneização da escola é o uso do uniforme, medida que estabelece que todos os alunos devem se vestir da mesma forma, dispensando qualquer tipo de manifestação de identidade ou cultura pela vestimenta.

Apesar desse histórico homogeneizador da escola, Candau (2003) contemporiza e afirma que, em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. A autora reconhece que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, apresentando uma tendência a silenciar e a neutralizar as diferenças. Para ela, as instituições escolares sentem-se mais confortáveis com a homogeneização e padronização, porque trabalhar com a diversidade não é nada fácil. Na contemporaneidade, o grande desafio da escola é abrir espaço para as diversidades, diferenças e cruzamentos de culturas.

A dificuldade mencionada pela autora pode estar relacionada ao fato de ter-se construído, ao longo dos anos, uma cultura escolar embasada na afirmação da igualdade. De acordo com Candau (2012), para os professores, igualdade era concebido como processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Segundo a autora, nessa perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas. Referir-se a todos os alunos como iguais é limitar as possibilidades de aprendizado, uma vez que as pessoas são diferentes entre si, sendo iguais apenas em direitos. Ao tratar a relação e métodos de ensino-aprendizagem de um estudante deficiente visual com um aluno que não tem a mesma deficiência de forma igual, automaticamente eles não têm o mesmo direito, o direito de aprender está sendo negado ao deficiente. A igualdade deve ser pensada apenas na paridade dos direitos.

Candau (2002) utiliza termo “daltonismo cultural” (CANDAU apud CORTESÃO; STOER, 2002) para se referir à impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula e, por isso, pretender ter um modelo padrão de aluno. O contrário do “daltonismo cultural” seria tratar as diferenças nas escolas como formas de enriquecer os processos pedagógicos e, por isso, devendo ser reconhecidas e valorizadas.

A articulação entre igualdade e diferença permeia os processos educativos e traz contribuições para os mais diversos aprendizados acerca da educação. Uma educação que permite tratar todos os alunos como diferentes e, ao mesmo tempo, como iguais traz significativos aprendizados e valoriza o diálogo, o respeito e a tolerância. Candau (2012, p. 239) aponta que

hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.

A citação de Candau nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas nas escolas e o papel do professor em um contexto no qual a escola recebe indivíduos portadores de concepções culturais diferentes e de identidades diversas. Para o professor, a educação e a formação dos alunos que levem em conta sua bagagem cultural e seu direito de aprender talvez ainda sejam um desafio.

Akkari, Peroza e Silva (2013) percebem que a experiência que Paulo Freire teve no exílio durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) foi muito determinante para que o pedagogo repensasse sua visão acerca da relação entre educação e cultura. Após ter sido preso pelo regime militar, viveu 16 anos no exílio, em países como Chile, Estados Unidos, Suíça, Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, além de ter influenciado as experiências educacionais de Angola e Moçambique.

A experiência de Paulo Freire no exterior, segundo os autores, exigiu dele um esforço de inculturação permanente, uma prática “autopedagógica” de aprendizado dos detalhes do cotidiano das diferentes culturas que encontrou e nas quais trabalhou. Para Akkari, Peroza e Silva (2013), Freire se fez, aos poucos, um “ser aprendente” das diferenças culturais, relacionando-se com estas como quem encara o desafio de incorporar o “novo” – hábitos, costumes, línguas etc. – para aprender a dialogar com

peças diferentes sem perder o que é fundamental de sua “nordestinidade”, suas características próprias, seu jeito de ser.

Freire foi um importante educador por diversos motivos, dentre os quais destaca-se o fato de ele ter desenvolvido uma teoria que levou em conta a dialéctica entre educação e cultura como uma condição para que o conhecimento seja realmente significativo entre educando e educadores. Na visão de Paulo Freire, o aluno não deve ser educado distante de sua realidade, é preciso que o professor tenha uma prática educativa democrática, que não seja evasiva, que não se sobreponha à realidade cultural do aluno.

No meu cotidiano como pedagoga e professora, percebo atitudes pedagógicas de sobreposição da realidade do aluno. Um exemplo seriam os casos de preconceito sociolinguístico por parte de professores que, muitas vezes, relatam dificuldade de alfabetizar alunos porque eles “falam errado”. Quando um professor faz essa afirmação, está se baseando em apenas uma variação da língua portuguesa, a variação conhecida como norma padrão. Por outro lado, ao desconsiderar as outras variações e julgá-las como erradas, o professor está sendo preconceituoso, uma vez que não existe forma certa ou errada de se falar o português brasileiro, e sim diferentes formas.

Entendendo que os professores precisam trabalhar na escola a norma de língua portuguesa padrão culta brasileira para alfabetizar os alunos, eles podem fazer isto respeitando o direito desses indivíduos de falarem a língua portuguesa de acordo com a cultura em que estão inseridos, ele, sua família e sua comunidade. Por trás desse modo de falar, existem histórias que compõem a cultura do povo brasileiro e sobre as quais foram criadas as mais variadas formas de relações sociais.

Fleuri (2003, p. 18) observa que “a própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual”, ou seja, a própria escola partiria do princípio de que existe uma cultura que se sobrepõe a outra. Esse debate ganhou profundidade nos estudos da educação com as teses de Bourdieu e Passeron (1982), que defenderam a ideia de que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades e também não transmite, da mesma forma, determinados conhecimentos, pois ela representa e reproduz a cultura da classe dominante. A escola, ao tratar de maneira igual, tanto em direitos quanto em deveres, aqueles que são diferentes, acaba privilegiando aqueles que, por sua herança cultural, já são privilegiados. As instituições escolares acabam

sendo excludentes ao tratar todos como iguais porque, dessa forma, os indivíduos não terão as mesmas oportunidades.

Bourdieu e Passeron (1982) são importantes para esta discussão acerca da escola e da reprodução da desigualdade. A tese deles possibilita compreender por que os sujeitos, envoltos em discursos e ideologias dominantes, acreditam que há chances iguais para todos, quando, de fato, as estruturas existentes e as práticas sociais que permeiam a estrutura social, ao contrário, apenas reproduzem a situação atual da sociedade. Para os autores, não se pode tratar indivíduos diferentes como iguais. As pessoas não têm as mesmas oportunidades e os mesmos aprendizados. Podemos entender, portanto, que a reprodução da desigualdade se dá quando o professor tem um olhar padronizado para seus alunos, pensando o ensino voltado para um único perfil de aluno.

Partindo do princípio do direito à diferença, os alunos teriam o direito de expressar sua cultura, sua forma de falar e de agir. Para reconhecer esse direito, o professor não pode ser “daltônico cultural”, ele precisa enxergar as diversidades culturais e linguísticas, fazer disso um instrumento de ensino-aprendizado, e não um obstáculo. Dessa forma, é preciso enxergar as diferenças e não tentar homogeneizá-las. Emilia Ferreira (2001) afirma que a escola deve ser instrumentalizada para trabalhar com as diversidades. Desse modo, é preciso transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica.

Ao abordar questões relacionadas com as diferenças, Pierucci (1999) pondera que nós, os humanos, somos de fato diferentes, mas somos também diferentes de direito. Segundo o autor, o direito à diferença implica reconhecimento das diferenças culturais e do direito de ser, sendo diferente. Pierucci observa que há uma demanda social pelo direito à diferença que nos leva a supor que não queremos mais a igualdade, ou a queremos menos, porque queremos ser pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Corroborando o pensamento de Pierucci (1999), Candau (2012, p. 240) afirma que “atualmente a questão da diferença assume uma importância especial e se transforma num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades.” Para a autora, tal afirmativa não significa negar um polo ou afirmar o outro. É um processo no qual é importante haver articulação, que um polo remeta ao outro. A dualidade entre igualdade e

diferença constitui uma linha tênue, as diferenças devem ser vistas como instrumento de construção de igualdade.

Para Neto (2003, p. 5),

[...] têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

Uma dada constatação da diferença e do direito à diferença, portanto, vem se tornando cada vez mais relevante no ambiente escolar, inclusive com todos os embates sociais das diferenças e dos diferentes que lhe são inerentes. Para Fleuri (2003, p. 26),

a escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele.

O autor traz para esta discussão a perspectiva de possíveis conflitos que podem fazer parte do ambiente escolar, uma vez que ali se encontram diferenças evidentes. Os enfrentamentos invisíveis que o autor menciona exigem dos professores capacidade de reconhecer conflitos e de desenvolver atitudes entre os alunos que priorizem a interação, o respeito, o diálogo e a tolerância.

O reconhecimento da diversidade cultural e do direito a ela é, provavelmente, uma das grandes questões de nossa época. Atualmente, observa-se que a questão das diferenças, tais como de gênero, étnicas, raciais, dentre outras, está ganhando espaço nas práticas pedagógicas em curso nas escolas brasileiras. A escola é um ator que pode dar uma contribuição muito importante na promoção do diálogo como um caminho para a superação das tensões e conflitos provocados pela recusa da aceitação do diferente. Ela tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos aos quais é negado o reconhecimento e que são social e culturalmente subalternizados. Ou seja, a escola pode ser uma instância social de inclusão, sendo uma “escola para todos”.

Para Silva (2000, p. 101),

Pedagogia significa precisamente ‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em mundo que, sem ela, se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia da diferença.

Na sua perspectiva, o projeto educativo tem por objetivo promover também a humanização dos educandos, o que contempla prepará-los para o convívio com a diferença, como um ato necessário para a promoção da igualdade.

Numa reflexão dialética entre diferença e igualdade, Candau (2012, p. 239) considera que “hoje não é possível trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”. A autora afirma que a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformização. Ela explana que a questão da diferença assume uma importância especial para a educação na atualidade e se transforma num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades. Assim, pode-se perceber que a importância do direito à diferença não seria apenas tratar o aluno como igual, e sim ver cada aluno como um ser único, portador de uma identidade que precisa ser respeitada.

Entre a identidade (o que sou) e a alteridade (o outro é, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente. O reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua identidade permite compreendê-lo em sua alteridade, ou seja, em sua diferença. Isto não significa reduzir o outro ao que nós pensamos e queremos dele. Trata-se de abrir o olhar do conhecido para o desconhecido, ver o outro em sua complexidade.

Para Fleuri (2003), os processos educativos desenvolvem-se na medida em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica e numa relação de reciprocidade – que pode ser tanto uma troca cooperativa quanto conflitual – com outros sujeitos. Esse processo se dá com os sujeitos criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando esses outros contextos. A educação, nesse caso destacado por Fleuri, deve ser entendida como processo construído pela relação entre diferentes sujeitos, criando contexto interativos que se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, capazes de fazer desenvolver as mais diversas e significativas aprendizagens.

Nesse sentido, de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1981), as pessoas se educam na relação uns com os outros, mediatizadas pelo mundo, ao

mesmo tempo que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam a partir da interação dos sujeitos com as mais variadas identidades.

## **1.2 Multiculturalismo e a perspectiva intercultural na educação**

De acordo com as Proposições Curriculares para Educação Infantil do município de Belo Horizonte, “[...] pode-se dizer que cada ser humano desenvolve não uma, mas diversas identidades de acordo com cada grupo a qual pertença e conviva e de acordo com o momento histórico que esteja vivenciando.” (2016, p. 28, v. 2). Podemos entender que as proposições reconhecem que uma criança tem sua identidade familiar, sua identidade escolar, sua identidade racial, sua identidade de gênero, sua identidade de sujeito da infância, sua identidade de cidadão, e muitas outras, todas articuladas e componentes de uma identidade maior que a caracteriza como sujeito único no meio dos demais. Essas identidades vão se transformando à medida que os indivíduos aprendem uns com os outros.

Seria pertinente pensar que o reconhecimento da criança como portadora de uma identidade múltipla e efêmera acontece a partir de uma reconfiguração da sociedade em direção ao multiculturalismo. Moreira (2001) afirma que as sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais. Para o referido autor, o termo multiculturalismo pode ter diversas ênfases:

- a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural;
- b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social;
- c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural;
- d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea;
- e) caráter atual das sociedades ocidentais. (MOREIRA, 2001, p. 18)

Tornou-se uma característica das sociedades atuais estarmos constantemente em contato com as mais diversas culturas e identidades, cada vez mais vivenciando a presença de outros povos e suas culturas. Desse contato que se intensificou grandemente pela globalização cultural resultaram, dentre outras coisas, mudanças na formação da identidade, conforme discutido acima. As mais diversas identidades são formadas a partir da hibridação da cultura, conceito que Canclini (2000) aplica a processos socioculturais em que estruturas e práticas, que existiam de forma

separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas. Esses processos de hibridação são permanentes e põem em questão a existência de uma identidade única, bem delimitada. Ao romper com um modelo de identidade fixa, rígida e acabada, os sujeitos, que se constituem pelos processos de contato e enfrentamentos culturais cotidianos, vão se formando em processos de intercâmbios intensos, muitas vezes inconscientes, que geram outras formas de comunicação e de produção cultural, não mais sustentadas pela ideia central de identidade. A identidade passa a ser múltipla e efêmera.

O desafio de pensar a educação no contexto multicultural surge no meio escolar com a exigência de se dedicar a ele a partir de um olhar interdisciplinar envolvendo a pedagogia, a antropologia, os estudos culturais, a sociologia, psicologia etc. Gonçalves e Silva (1998) consideram que as políticas sociais, em especial as referentes à Educação, têm como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relativos aos direitos de cidadania. A pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico.

A escola manteve ao longo da história um homogeneizador que propiciou a reprodução de uma relação etnocêntrica que tem como traço central favorecer a cultura dos grupos hegemônicos e desfavorecer a de outros grupos tradicionalmente excluídos, reproduzindo, assim, as desigualdades da sociedade. Uma educação heterogênea e transformadora seria aquela na qual a escola conheça e reconheça as diversidades culturais e as incorpore nos processos de ensino, partindo dos princípios de que toda forma de cultura tem uma contribuição a dar e de que somos todos cidadãos de direitos. No Brasil, pelo menos como um princípio constitucional, a todos é dado o direito de frequentar instituições escolares, cabendo, portanto, ao professor, promover um ensino que contemple a diversidade cultural brasileira e que leve todos os alunos a se sentirem pertencentes à escola. Assim, enxergar o outro como diferente e portador de cultura e identidade própria é uma das condições para se promover uma educação humanizadora.

Para Gonçalves e Silva (1998, p. 55),

a educação multicultural institui nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, ao reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações.

Tendo como centro da discussão a diversidade cultural que marca o século XXI, a discussão de conceitos como identidade, diferença cultural, diferenças étnicas, raciais, de gênero parecem ser muito relevantes para que não sejam tratados em instituições escolares. Como essas questões são constantes na sociedade contemporânea, é de suma importância que a escola forme sujeitos que saibam conviver com as diversidades.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco<sup>1</sup> entende que a diversidade cultural é um processo dinâmico, e que seu reconhecimento é uma questão de direitos humanos. Para a Organização, a promoção do diálogo intercultural é uma condição para a promoção da paz e um poderoso instrumento de impulso para a renovação das estratégias da comunidade internacional a favor do desenvolvimento.

O reconhecimento da diversidade cultural enfatiza a “unidade na diversidade,” ou seja, na humanidade comum, inerente às nossas diferenças. A diversidade cultural, longe de ser uma restrição potencial dos direitos humanos universalmente proclamados, é, pelo contrário, a melhor garantia do seu exercício efetivo, pois reforça a coesão social e encoraja a renovação de formas de governança verdadeiramente democráticas. Contudo, isso pressupõe que se refine a nossa compreensão da diversidade cultural e do diálogo (UNESCO, s.d., p. 31).

O relatório nos sugere que a escola contemporânea, para formar indivíduos que saibam conviver com as sociedades marcadas pelas relações multiculturais, precisa educar para a tolerância e respeito à diferença. Ser multicultural se apresenta aqui como uma política educacional. No dizer de Fleuri e Souza (2003, p. 65), “As relações entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem uma pedagogia do aprender e do escutar o outro)”.

Vale repetir que a educação está diante do desafio de responder a um importante problema de nossa época, que é o das mudanças culturais no contexto da globalização e das novas tecnologias, mudanças que têm também sua vertente social, econômica e política e exigem um novo olhar sobre o outro e sobre as suas representações de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade etc.

Entretanto, a relação entre educação e cultura se dá por uma via de mão dupla. Para Canclini (2005), as instituições escolares, ao mesmo tempo que preparam os indivíduos para a vida em sociedade, são transformadas por esses indivíduos. A

---

<sup>1</sup> Ver <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.

escola é reflexo da sociedade, e a sociedade é reflexo da escola, visto que as transformações que acontecem nas instituições escolares refletem na sociedade, ao passo que as mudanças na sociedade refletem na escola.

Candau (2003) representa o multiculturalismo na escola como um arco-íris.<sup>2</sup> Ela faz essa relação para caracterizar a quantidade de culturas existentes nas instituições escolares, mostrando que todas têm o mesmo grau de importância, são apenas culturas diferentes, não deve haver hierarquização e que o professor deve enxergar todas elas, porque, juntas, todas as cores compõem o arco-íris que forma a cultura da escola.

A escola contemporânea, embora já demonstre um avanço com relação às questões culturais, ainda apresenta um caráter homogeneizador, muitas vezes justificado por meio de um discurso de igualdade que acaba por provocar exclusões e reforçar desigualdades.

Lerner (2007, p. 9) afirma que

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da escola do século anterior, encarregada de missões históricas de suma importância: criar um só povo, uma só nação, liquidando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais perante a lei. A tendência principal foi equiparar igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais perante a lei, a escola devia contribuir e gerar esses cidadãos homogeneizando as crianças independentemente de suas diferenças iniciais.<sup>3</sup> (Tradução nossa.)

Se tomamos por base a análise que Lerner faz do modelo de escola pública do século XX, veremos que ele é anacrônico com relação às mudanças no cenário cultural e na construção de identidades dos sujeitos contemporâneos. Silva (2003) parece pensar da mesma maneira, pois aponta que a educação estaria desafiada a promover a ruptura da prática histórica escolar de reprodução e transmissão da pretensa cultura dominante, hegemônica e homogeneizante. Se a educação é um processo de transformação social, deve preocupar-se com a formação crítica de seus

---

<sup>2</sup> Não se pode esquecer que o arco-íris vem sendo mais conhecido pela representação de grupos LGBT e de suas lutas por reconhecimento e igualdade de direitos.

<sup>3</sup> Do original em espanhol: “La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.”

educandos, instrumentalizá-los para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos. Para isto, faz-se necessária uma educação que estabeleça uma relação entre modos de ensinar, condição multicultural e processos identitários contemporâneos.

Tanto Moreira (2001) quanto Candau (2011) entendem que a relação entre didática e multiculturalismo é desafiadora. Segundo Moreira (2001, p. 70),

Os desafios postos à escola pela diversidade cultural contemporânea, a participação do movimento docente na criação de uma escola aberta à diversidade cultural, a necessidade de se avançar nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, a urgência em se trabalharem as lacunas entre a cultura da escola e a cultura de origem dos alunos, a importância de se confrontarem as representações culturais que circulam na escola e que circulam em outros espaços de produção cultural.

Da mesma forma, para Candau (2011, p. 249), os desafios aparecem, por exemplo, na

necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. Outro desafio está associado à busca de como trabalhar de modo mais efetivo a articulação entre as questões relativas às diferenças culturais e os chamados temas próprios da didática – planejamento, seleção de conteúdos, técnicas de ensino, avaliação etc. Também se configura como uma questão especialmente desafiadora o relativismo cultural em suas relações com os conhecimentos e valores que a escola deve trabalhar e a tensão entre diferenças culturais e desigualdades sociais e, conseqüentemente, as buscas orientadas a promover processos de articulação entre igualdade e diferença e não de considerá-los como polos contrapostos.

A partir das reflexões dos dois autores, expostas acima, entendemos que os professores estão desafiados quando selecionam os conteúdos a serem trabalhados e quando planejam suas aulas para que os referidos conteúdos sejam significativos para seus alunos. Para educar na e para a diversidade, as práticas pedagógicas precisam favorecer a inter-relação entre as diferentes culturas existentes em um mesmo ambiente escolar. A escola deve propiciar uma ponte em relação aos conteúdos ensinados para os alunos e suas vivências escolares; o ensino deve ser pautado no respeito e apreço pelas mais diversas culturas.

Existem algumas nomenclaturas para caracterizar a educação diante da diversidade cultural, tais como *educação multicultural*, *intercultural*, *pluricultural* e *transcultural*. Fleuri e Silva (2003, p. 27) propõem como definição de *multiculturalismo* o reconhecimento de que, em um mesmo território, existem diferentes culturas; de

*interculturalismo* como sendo uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas; de *pluriculturalismo* como outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura; e de *transculturalidade* como elemento transversal já presente em diferentes culturas, ou como produto original da hibridização de elementos culturais diferentes. Esse conjunto de definições é importante para lidarmos com os diversos conceitos em circulação nesse campo.

Azibeiro (2003), por exemplo, usa o conceito *intercultural* para designar espaços e processos de encontros, confrontos e diálogos entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. Nesse lugar, todas as vozes podem emergir, manifestar-se e incluir-se nos diversos fluxos de culturas e identidades, nas inúmeras teias de significações. Assim, a cultura hegemônica não domina as demais, porque possibilita o entendimento que todas as culturas são importantes.

Segundo Akkari, Peroza e Silva (2013), o conceito de transculturalidade amplia os horizontes de sentido no que se refere a uma prática pedagógica politicamente coerente com os princípios de uma “unidade plural”, pois enfatiza com mais força (em relação ao interculturalismo e ao multiculturalismo) os mecanismos de “interpenetração” das culturas, de modo que não somente a harmonia, mas também o confronto propiciem as bases para um encontro significativo e respeitoso entre os indivíduos que partilham suas diferenças culturais num mesmo ambiente, em vista de um projeto comum. Para os autores acima, a transculturalidade é componente do espaço escolar, não significa apenas trabalhar com as pertencas culturais dos estudantes, mas também superá-las. Para os autores, o papel da educação é produzir o universal e despertar a humanidade que há em cada indivíduo.

Diante de um contexto multicultural, vale citar a reflexão de Azibeiro (2003), para quem, ao entendermos as diferenças culturais não como dados, mas como relações de força permanentemente reinstituídas, cria-se o espaço, o entrelugar em que preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados. Segundo a autora, nesse caso, a miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. Essas forças existem por consequência do jogo de poder. Moreira (2001) propõe a desestabilização da lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo educacional e a confronta com outras lógicas, com outras formas de ver e

entender o mundo. McCarthy (apud MOREIRA, 2001, p. 76) afirma que “Todo o conhecimento escolar redefine-se, então, com base em perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir o ‘olhar do poder’, suas normas e seus pressupostos.”

Para Moreira (2001), essa abordagem pode contribuir para que um membro de um grupo oprimido entenda como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjagam, constituem também construções histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, passíveis, portanto, de serem questionadas e transformadas. A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros. Dessa forma, o sujeito percebe como são construídas as relações de poder, podendo desestabilizar essa lógica.

Segundo Moreira e Candau (2003), o professor deve propiciar ao estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado. Candau (2008, p. 52) defende

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Ambos os autores concordam que as pessoas têm direito a ser diferentes e que a escola deve ser instrumento de mudança cultural, porque ela é produtora e reprodutora de cultura. Assim, as tradições e valores são criados e recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível.

Para Silva (2000) e Candau (2009), as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. De acordo com Silva (2000, p. 96), “Não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural”. Identidade e diferença são um processo de produção cultural, que são produzidas, muitas vezes, por meio de relações de poder, como vimos anteriormente.

Silva (2000, p. 73) faz uma crítica ao chamado “multiculturalismo”, porque julga que tal ideia se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para

com a diversidade e a diferença. Dessa forma, ele concorda com Canclini (2003) quando diz que não basta ser multicultural, é preciso ser intercultural. Podemos entender desta visão de Canclini que não basta uma aproximação contemplativa com relação à diversidade cultural. A escola apenas conhecê-la não nos ajudaria a enfrentar os desafios de convivência de nossa época. Por isso, a tradução dessa questão em desafios para o cotidiano ativo do professor.

Para Fleuri (2003, p. 17), “o termo ‘multicultural’ tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência num mesmo contexto social”. Dessa forma, ele diz, o multiculturalismo traz a relação de tolerância e apreço pela diversidade. Quanto ao conceito de interculturalidade, Fleuri vê nele ambiguidades que talvez não tenham tido relevância na perspectiva de Canclini (2003, p. 17):

o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem reduza ao significado de relação entre grupos “folclóricos; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considere interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”.

Paralelamente às complexidades conceituais, percebemos que, na prática do ensino, torna-se um avanço buscar entender as relações das diversidades que permeiam os espaços escolares. Entendemos também que enxergar os indivíduos de acordo com sua identidade, sua singularidade e também suas diferenças exige uma postura que vai além de tolerar e respeitar e que seja capaz de construir relações a partir das diferenças.

Para Fleuri (2002), as relações interculturais se constituem não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada sujeito e de cada grupo na medida em que suas ações e manifestações adquirem significados ambivalentes ao se referirem simultaneamente a padrões culturais diferentes. Assim, deve-se partir do entendimento singular da cultura para o contexto da interculturalidade.

As multiplicidades das relações e interações constituem a trama do cotidiano das escolas. Fleuri (2002) afirma que a educação deve promover estratégias de aprendizagens que promovam processos relacionais estratégicos e permitir a articulação entre diferentes contextos culturais. Assim, o educador é peça-chave para esse processo educativo. Para que o professor proponha uma educação

comprometida com as relações culturais, precisaria estar também instrumentalizado para ensinar além da simples transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas. Fleuri (2002) traz a concepção de educação como contexto integrador entre diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos culturais e de educador como articulador de mediações que favoreçam o ensino focalizando nas relações de identidade e diferença, o que é uma necessidade do mundo contemporâneo. Os novos contextos sociais se configuram de forma híbrida, é preciso que a escola saiba lidar com eles (FLEURI, 2002).

O espaço da escola, portanto, vem se tornando progressivamente um local onde a diversidade de multiplicidade pode ser vivida. Segundo Fonte e Loureiro (2011), o projeto de uma escola em que as diferentes culturas convivam em harmonia implica dar voz aos saberes e aos códigos culturais de grupos oprimidos para que se construam, no atrito com valores culturais hegemônicos, a crítica cultural e a possibilidade da mescla/integração dialética dos vários discursos, permitindo, assim, que convivam nas instituições escolares diferentes identidades de gênero, classe social, etnia, pertença regional, diferentes capacidades físicas e intelectuais, entre outros. Existe, pois, uma complexidade de processos culturais que estão dentro da escola e que dependem dela como mediadora do modo como seus alunos irão interpretar a realidade e de quais valores irão assumir como base para orientar suas opções, suas escolhas e suas relações com outros indivíduos e com outros grupos.

Dessa forma, podemos perguntar se a riqueza da educação escolar consiste na sua possibilidade de participar ativamente da multiplicidade de culturas e de apontar as perspectivas de interação entre elas. Na prática, isso significa que a sociedade contemporânea não pode prescindir de uma escola capaz de promover um ensino que permita ao aluno respeitar as diferenças e integrá-las sem assimilação ou anulação. Nesse contexto, o professor é importante mediador de uma educação intercultural. Como lembra Fleuri (2003), a escola pode ser tanto uma instância de reprodução do poder hegemônico e de suas representações culturais quanto de promoção de um contrafluxo cultural.

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação de culturas com poder desigual (colonizadores X colonizados; mundo ocidental X mundo oriental; saber formal escolar X saber informal cotidiano; cultura nacional oficial X culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. (FLEURI, 2003, p. 18)

Para Candau (2012), a interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento de indivíduos menos favorecidos, diminuídos e inferiorizados, assim como ajuda no processo de emancipação social e possibilita a construção de sociedades nas quais sejam possíveis relações igualitárias dos diferentes atores sociais. Por isso a importância de se entender as manifestações culturais como relações de poder, como um instrumento de posições políticas que disputam projetos de construção de identidade nacional que revelam interesses de classes. A educação deve favorecer o exercício da liberdade em que as classes oprimidas possam conhecer as causas da opressão para superá-la, ou seja, um processo de libertação do indivíduo oprimido, baseado na afirmação e conscientização de si mesmo como parte de uma classe que se encontra na mesma condição.

A educação intercultural debate as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários diferentes. Relacionando intercultural com o conceito de *entrelugares*, de Homi Bhabha (1998), entendo que esses entrelugares (e não propriamente “lugares”) configuram um interstício em que se movimentam as diferenças (de raça, etnia, sexualidade, gênero) e se dão seus movimentos de negação e afirmação, (in)visibilidade e silenciamentos. A experiência dos entrelugares, da fronteira entre culturas diferentes, é uma tentativa de provocação à desconstrução de modelos homogêneos de educação e à busca de construção de novas concepções educacionais.

O caráter homogeneizador da escola, já mencionado anteriormente, baseado em dois polos, o eu e o outro, foi referendado por uma lógica que provavelmente entendia como natural que o aprendizado acontecesse com uma cultura se sobrepondo a outra. A cultura dominante era ensinada aos dominados. Hoje, com a perspectiva da educação multicultural, perde-se a ideia de polos opostos e trabalha-se com a ideia de entrelugares, que seriam polos de convergência entre as culturas. Seria, por exemplo, a criação de uma base nacional de ensino, mas que, ao mesmo tempo, tivesse características regionais e culturais dos mais diversos povos. Dessa forma, para a criação de uma nova cultura escolar, é preciso rever o currículo. Para Candau e Moreira (2007, p. 17-18),

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como

das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Michael Apple (1982), em seus estudos sobre currículo, colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. O autor trabalhou a noção de currículo buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. Seus estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais. Assim, ele entende que o currículo define que tipo de sujeito queremos formar. À medida que a sociedade vai mudando, o currículo vai evoluindo. O currículo deixou de ser pensado apenas como instrumento pedagógico de ensino e aprendizagem, avaliação, planejamento, para ser visto também em sua relação com a ideologia, a cultura e o poder.

Essa abordagem nos permite ver a educação sob uma nova perspectiva. Atualmente, especialmente a partir da contribuição de Paulo Freire (2001), pensa-se em um currículo que leve em conta a realidade do aluno e faz-se uma crítica ao currículo que atende apenas a um único perfil de aluno, que é tomado como padrão. O discente, neste caso, seria um produtor de conhecimento e de cultura no mundo.

É importante lembrar também que o que está em questão não é apenas o fato de a escola ensinar conteúdos, mas de fazê-lo sem uso de qualquer forma de violência simbólica.

A violência simbólica está inscrita nas ações levadas a cabo no processo de ensino que desconsideram uma cultura para valorizar outras. Para isso, seria essencial que a escola se consolidasse como espaço do hibridismo no qual é possível estabelecer novas relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças.

Silva (2004) analisa que as escolas, normalmente, fazem homenagens isoladas em datas como o Dia da Mulher ou o Dia do Índio, sem envolver esses temas numa problemática mais ampla que permita discutir questões como gênero, raça, organização da sociedade, herança cultural. Desse modo, torna-se uma comemoração isolada, distante da lista de conteúdos e objetivos a serem cumpridos,

que não relaciona conhecimento e cultura. Dessa forma, as instituições escolares deixam de trabalhar as diferenças de poder, as lutas pela imposição de determinadas culturas, as questões das diferenças etc.

A perspectiva multicultural permite questionar o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Permite também questionar a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais. Para Freire (2001), a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. No seu entender, os currículos devem ser flexíveis e baseados no que ele chamou “Círculo de Cultura”: um recurso didático apropriado para superar a rigidez curricular do formalismo escolar e propiciar as condições indispensáveis para que seus integrantes – educandos e educadores – se sentissem familiarizados para discutir temas significativos de mútuo interesse, que estivessem de acordo com a realidade do educando, possibilitando que os alunos, por meio de suas vivências extraescolares, pudessem aprender dentro da escola e produzir conhecimento a partir dos elementos da sua cultura.

Para Silva (2003, p. 27), “O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar”. Assim, de acordo com o autor, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural, intercultural, pluricultural e transcultural.

No caso brasileiro, as diversas mudanças sociais e culturais foram acopladas pelo Ministério da Educação – MEC (1997) nos chamados *temas transversais*, que seriam temas voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal. Eles não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas devem “atravessar” todas elas como se a todas fossem pertinentes. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Os temas transversais, nesse sentido, deveriam corresponder a questões importantes, urgentes e presentes de várias formas na vida cotidiana e ser trabalhados em sala toda vez que o professor achar importante. O MEC, em 1997, elegeu, como um de seus temas transversais, a Pluralidade Cultural, dando, provavelmente, mais reconhecimento da multiculturalidade e da perspectiva intercultural no meio educacional brasileiro.

O propósito dessa diretriz foi o de proporcionar uma educação intercultural capaz de oferecer elementos que colaborassem para a construção de práticas

pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação de todo ser humano.

Tanto Fleuri (2003) quanto Candau (2012) destacam os alcances de uma perspectiva que contemple a interculturalidade. Para Fleuri (2003, p. 23), há uma complexidade inerente ao tema quando tomado como objeto de estudo:

Nessa perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gerações, de gênero e de ação social.

Candau (2012, p. 245), por seu turno, afirma que

A perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

Além da complexidade destacada por Fleuri, Candau observa que há uma tensão formada pelo encontro com o outro que leva a educação intercultural a um procedimento de negociação e, logo em seguida, de reinvenção de novas culturas, de forma criativa e solidária: construção de uma vida comum para além das diferenças. Encontrar os pontos de convergência e valorizar as diferenças, aprendendo com o outro e compartilhando saberes, seria uma perspectiva capaz de trazer uma relação dinâmica e dialética para o processo educativo, estimulando construções coletivas.

Isso se dá porque faz parte das abordagens que respeitam a interculturalidade ir ao encontro do outro para conhecê-lo, com a disposição de dialogar e sem julgá-lo. O diálogo, nesse caso, como assinala Valla (apud AZIBEIRO, 2003, p. 98), “supõe a aceitação de lógicas distintas, que podem até se opor, mas não se sobrepõem. Uma cultura não domina mecanicamente a outra, que se subordinaria mecanicamente a outra, que se subordinaria passivamente.” Portanto, entende-se que uma narrativa não precisa excluir ou desqualificar a outra para se afirmar existir.

Como pretendeu-se demonstrar, a escola é um espaço muito significativo para a formação da criança e é onde ela, provavelmente, se dará conta de que existem as diversidades. No caso da Educação Infantil, é importante ressaltar que ela possibilita aos indivíduos interações sociais em um espaço coletivo, no qual aprendem uns com uns outros. A partir do contato com o novo, segundo Fleuri (2002, p. 411-415), “com base nos padrões culturais infantis, construídos dinamicamente na sua relação com o

seu contexto social e cultural mais amplo, as crianças interagem com o ambiente e com os adultos, elaborando significados.” Apoiadas nesses aprendizados, as crianças vão criando sua própria referência cultural, através das mais diversas interações, sendo elas adulto-criança, criança-criança, ou por meio de livros e brinquedos.

O ambiente escolar propicia as mais diversas formas de interação entre os indivíduos. Eles aprendem no contato com outro e vão construindo seus aprendizados de acordo com as estimulações através do direcionamento pedagógico dos educadores, que não são vistos, nesse contexto, como transmissores de conhecimento, e sim como mediadores. Isso significa que a ideia de professor como centro do ensino- aprendizagem dá lugar à ideia do aluno como centro. Dessa forma, espera-se que seja possível o educador ver o aluno inserido em sua cultura.

Baseado nessa interação educador-educando, Paulo Freire (1987) apresentou sua célebre crítica à “educação bancária”, que consiste em depositar, transferir valores e conhecimentos. Segundo o autor, a educação tem que possibilitar ao educando a transformação de sua realidade e deve ser dialógica. Para Freire (1987, p. 33), na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. Para ele, o aprendizado ocorre na troca entre educador e educando. Freire (1987) critica a educação tradicional centrada no professor, na qual o educador se mantém em posições fixas, invariáveis, nas quais ele será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. Ambos devem ser simultaneamente educadores e educandos.

Para Freire (1987, p. 34), não é de se estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada dos depósitos recebidos. Freire criticou a educação homogênea, acreditando na educação de acordo com a

cultura do educando. Segundo o autor, era importante que o aprendizado estivesse ligado à realidade do aluno, porque, dessa forma, seria significativo.

Fleuri (2003) fala da imposição de uma cultura sobre a outra, destacando que o afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero”, como categorias conceituais e organizacionais básicas, resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade do mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses entrelugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Existem padrões de comportamento divergentes entre os alunos. Do mesmo jeito que há um grupo que se enquadra em padrões pré-estabelecidos e considerados desejáveis pela sociedade, pode haver outros com posturas *outsiders*, desviantes. Para Becker (2008, p. 15),

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um outsider.

Becker (2008, p. 21) afirma que um indivíduo, por pertencer a mais de um grupo social, estará, neste caso, sujeito aos diferentes conjuntos de regras que regem cada um desses grupos. “Uma pessoa pode infringir as regras de um grupo pelo próprio fato de ater-se às regras de outro.” Para ele, as regras sociais são criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam quanto ao que são as regras e como elas devem ser aplicadas em situações específicas. São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas de classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais. Dessa forma, transgredir regras e normas depende das referências do grupo, é relativo, supõe uma relação social, do foco no indivíduo para o foco nas relações, que produzem regras e exigem seu cumprimento, da naturalização das regras para a produção social das mesmas e os processos de imposição de rótulos sobre os que

são designados como desviantes. De acordo com Becker (2008), o comportamento tido como desviante é resultado das reações das pessoas a tipos particulares de comportamento que rotulam como fora do padrão. As regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade.

Diante da reflexão teórica apresentada acima, percebo a importância de trazer a discussão das questões relacionadas às diversidades e às divergências para as instituições escolares por serem essas questões intensamente presentes no cotidiano das escolas, ou seja, além da minha própria experiência como pedagoga e pesquisadora em escola pública infantil, os teóricos que tratam do tema da interculturalidade (CANDAUI, 2012; FLEURI, 2003) ressaltam como parte do cotidiano a presença de conflitos, como o *bullying*,<sup>4</sup> por exemplo, que trazem sérios problemas para a formação do indivíduo.

Para Silva (2000, p. 98), a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas. Essas práticas, que entendo como indesejáveis principalmente no ambiente escolar, podem ser causadoras de muitos conflitos.

As crianças, mesmo muito pequenas, chegam às instituições educativas com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia. Sendo a criança ser de direito e em formação, é importante que ela, desde cedo, saiba conviver com a diversidade. Para isso, espera-se das instituições escolares que ensinem as crianças, por meio do diálogo, a respeitar as diferenças, promovendo a cultura da convivência e da paz.

O Comitê de Cultura da Paz, da Organização das Nações Unidas – ONU, recomenda o envolvimento da escola na promoção da cultura da paz por meio de medidas como:

---

<sup>4</sup> O termo *bullying* pode ser definido como “o ato de bancar o valentão contra alguém”. O *bullying* começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais. As consequências do *bullying* para as vítimas são inúmeras. O desempenho escolar afetado é uma delas. As dificuldades de aprendizagem demonstradas por aqueles que sofrem os maus-tratos são visíveis. Há ainda aqueles que chegam a desistir da escola, por não suportar a gozação ou o desdém dos colegas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana, de tolerância e não discriminação. (ONU, 1999, p. 6)

A educação deve favorecer a construção da democracia, estabelecendo como meta uma educação igualitária, que leve em consideração as mais diversas identidades, inserida em uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Deve levar o aluno a refletir sobre questões como raça, gênero e de classe, que são vistas como produto ou resultado de lutas sociais, para que o indivíduo possa compreender as diferenças como produtos da história.

Azibeiro (2003) fala que as diferenças culturais não se diluem num caldo comum, nem são hierarquizadas, tratadas como inferiores ou superiores, mas permanecem em tensão, fazendo com que as mesmas palavras e os mesmos símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes e flexíveis para que possam continuar a interagir e a mudar. Cabe às instituições escolares, por serem espaços de ressignificação e construção de conhecimento, favorecer a construção do pensamento complexo.

A perspectiva de uma educação intercultural possibilita a compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social. Move-se, no terreno híbrido e dialógico, o que não significa não assumir nenhuma posição. A educação intercultural coloca-se como uma modalidade, uma forma de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagens que se contrapõem à ideia de educação homogeneizadora. A educação intercultural acaba sendo um compromisso e exercício de uma cidadania plural, porque, segundo Azibeiro (2003), tem como finalidade não reproduzir preconceitos e estereótipos vinculados a rótulos, mas reinventar possibilidades de dar voz aos reprimidos e excluídos.

Para concluir este capítulo, retomamos Paulo Freire (1979), para quem a finalidade da educação é a conscientização, processo contínuo de perceber-se e de atuar “no” e “com” o mundo. A educação deve priorizar a construção de uma sociedade complexa, tendo como base aquilo que é tecido junto; deve-se abandonar tipos lineares e rígidos de se viver a cultura, promover atitude de respeito pelos valores do outro.

Freire (2001) ressalta a importância de se afastar a “espontaneidade” que, para ele, é condição da realidade cultural alienada, em prol de um pensar à luz da análise crítica. Quando se está imerso no caráter espontâneo da cultura, quem nasce num

determinado contexto social recebe de herança e partilha de um universo cultural que é aceito com naturalidade, o qual o condiciona e é reproduzido automaticamente. O sujeito não reflete sobre costumes, normas, ideias, linguagem vividos em seu grupo social ou em outros grupos sociais, não há uma reflexão para explicar certas razões de ser e de agir.

A análise crítica da realidade cultural recomendada por Paulo Freire se torna uma condição primordial para este trabalho, para que se possa refletir e analisar a atuação da escola infantil quando as crianças não compartilham de um aprendizado homogêneo e hegemônico sobre ser menino e ser menina.

## 2 IDENTIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria  
 Que o mundo masculino tudo me daria  
 Do que eu quisesse ter

Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara  
 É a porção melhor que trago em mim agora  
 É o que me faz viver...

[*Super-homem, a canção*, Gilberto Gil]

Este capítulo tem o intuito de apresentar e discutir os dados que foram construídos com base na revisão da legislação sobre a escola infantil, na revisão teórica das teses de pesquisadores sobre os temas da sexualidade, da identidade de gênero, sobre a relação da criança com as brincadeiras e brinquedos e sobre gênero na Educação Infantil.

### 2.1 Considerações teóricas sobre identidade de gênero

De acordo com as perspectivas da multiculturalidade e da interculturalidade, a modernidade trouxe uma pluralidade de formações identitárias que estão em interação nas sociedades contemporâneas.

Como vimos no capítulo anterior, segundo Hall (1997) a identidade não é algo inato e imutável, mas efeito que se manifesta nas diferenças, num jogo de referências. O sujeito é aquilo com o que se identifica e aprende-se a ser com o outro, fazendo com que as identidades sejam produzidas em um processo de identificação. Corroborando o pensamento de Hall (1997), Louro (1999) afirma que nada há de simples e imutável nas identidades e que elas são múltiplas e produzidas ao longo da vida do indivíduo. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, para a autora, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural.

Nesse contexto de descentralização do indivíduo, no qual as identidades são fragmentadas, fluidas, contraditórias e plurais, existem diferentes possibilidades identitárias, o que não seria diferente com a identidade de gênero. O cenário da visibilidade das múltiplas identidades propiciou “enxergar” o sujeito além do binarismo

de gênero, ainda que esse “enxergar” esteja carregado de significados que podem ser de realizações ou de conflitos, por exemplo.

Defendemos aqui que as instituições escolares são atores muito importantes no que concerne à produção e reprodução das mais diversas identidades, podendo, inclusive, agir como esfera de reconhecimento das diferenças, tanto quanto de repressão às suas expressões. Dentro das escolas há um encontro do sujeito com referências identitárias distintas, como é o caso das identidades de gênero. De acordo com a perspectiva interdisciplinar dos estudos do multiculturalismo, o binarismo de gênero não consegue contemplar o sujeito atual, porque a pluralidade de identidades de gênero que, pelo que se pode supor, sempre existiu, tem encontrado novas formas mais explícitas de se fazer representar na contemporaneidade.

Utilizo nesse estudo o conceito de representação de Silva (2000, p. 97), para quem “as representações são formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características.” A ideia de representação contribui para a compreensão do conceito de gênero como discurso constitutivo do que é feminino e do que é masculino, que são variáveis cultural e historicamente. Entender que tudo que se refere às masculinidades e às feminilidades é relacional, ou seja, que é uma construção social e que, portanto, pode ser mudado, tem levado um certo tempo.

Finco (2004, p. 11) afirma que o final da década de 1970 e o início da década de 1980 trouxeram novas concepções de gênero. Estudiosos (as) feministas colocaram em questão os paradigmas da “biologização” dos sexos, que viam nas diferenças biológicas uma explicação e uma justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres, construindo um novo campo de estudo: o gênero.

Para o conceito de gênero, Louro (2008) traz a seguinte definição: gênero é aquilo que se diz ou se pensa sobre as características sexuais; é o que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. É uma construção social complexa. O conceito de gênero, tal qual esboçado pela autora, tem como origem a noção de cultura e opera na estrutura dos sistemas sociais, funcionando como organizador da vida de sujeitos sociais, homens e mulheres.

Por sua vez, Scott (1989) afirma que gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições:

o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. A autora pondera que as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo.

Corroborando o pensamento de Scott (1989), Weeks (1999, p. 56) afirma que o “gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas pesquisadoras de gênero têm crescentemente argumentado, uma relação de poder.” Para o autor, padrões de sexualidades femininas são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado. Concordando com o pensamento de Scott (1989) e Week (1999), Butler (2003) afirma que a teoria feminista que defende a identidade dada pelo gênero e não pelo sexo escondia a aproximação entre gênero e essência, entre gênero e substância. Segundo Butler (2003), aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito.

Voltando ao conceito de gênero tal como apresentado em teses consideradas feministas, Scott (1989) afirma que elas utilizavam a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal. Como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos, o gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo.

A autora discorda dessa teoria e concorda com Butler (2003) quando diz que não existe uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero e que a identidade é performaticamente constituída. Ambas as autoras, em seus estudos, discutiram e desconstruíram o pensamento das chamadas feministas, apontando que gênero é um comportamento, uma representação de papéis. Sendo assim, gênero não é causal nem compulsório do sexo.

Contradizendo o pensamento de Butler (2003) e Scott (1989), Lima (2011) afirma que há muito se fala da relação entre homens e mulheres, relação esta que foi e continua socialmente construída, tendo como referência uma diferença física: a sexual. A partir da diferença do sexo anatômico (machos e fêmeas), a sociedade estabelece um conceito bem mais amplo – o dos gêneros homens e mulheres; (masculino e feminino). Para a referida autora, existe uma relação causal e

compulsória entre marcador de sexo e gênero, possibilitando, assim, apenas duas identidades de gênero: sujeitos com pênis são masculinos e sujeitos com vagina são femininas.

Concordando com essa teoria, Devreux (2005) analisa o órgão genital masculino como um “marcador” da divisão social: portanto o gênero precede o sexo. Afirma, ainda, que as categorias de classificação preexistem à importância real do sexo, ou seja, antecedem a cada marcação individual. As relações sociais constroem-se em torno do marcador social de que sexo é primordial, de modo que somos machos ou não machos.

Esta é uma visão redutora, baseada apenas na morfologia e que desconsidera as singularidades, as pluralidades existentes em torno de ser ou não macho, a ação do desejo, da cultura na construção das identidades coletivas do sujeito. Reduzir o gênero ao sexo é desconsiderar as múltiplas variedades de gênero existentes na sociedade atualmente. O sujeito ser macho ou não macho não contempla as várias formas de se expressar na contemporaneidade. É limitador e reducionista.

Para Finco (2004, p. 94),

o conceito de gênero permitiu reconhecer a tendência a naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia do corpo e enxergá-lo como signo impresso por uma sociedade e por uma cultura. Assim, gênero vai muito além da dicotomia masculino/feminino.

Dessa forma, os sujeitos vão sendo classificados pelo seu marcador de sexo, e a sociedade heteronormativa vai criando uma reprodução compulsória de gênero, definindo que os sujeitos são masculinos ou femininos, reduzindo as possibilidades de identidades de gênero. Partindo do conceito de Hall (1997) de que o sujeito é aquilo com o qual se identifica, podemos pensar que o binarismo de gênero não contempla as mais diversas identidades de gênero dos sujeitos na atualidade.

Scott (1989, p. 7) pondera que “o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos.” O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, concordando com o pensamento de Butler (2003), que aponta que a cultura é o destino e discordando do pensamento de Freud (apud ANTUNES, 2016, p. 43), de que “a anatomia é o destino”. Para Scott (1989) e Butler (2003), a cultura se torna o destino no caso do gênero.

Butler (2003) indica que o sexo não é natural, mas é também discursivo e cultural como o gênero, contradizendo a premissa de que sexo é biologicamente

definido, e gênero, socialmente construído. Para a autora, a relação sexo e gênero é arbitrária.

Como vimos anteriormente, há um questionamento quanto à relação que se estabeleceu entre sexo e gênero. Tal relação foi construída baseada nos padrões heteronormativo, atualmente com os novos estudos, percebe-se uma incoerência nessa relação. Gênero e sexo estão ligados, mas um não é consequência do outro.

Butler (2003, p. 25) afirma que “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado.” Na mesma linha de pensamento, Finco (2010, p. 146) afirma que “sexo biológico não determina exclusivamente o comportamento do gênero”. Para ambas as autoras, gênero e sexo não são consequência um do outro, e sim uma construção discursiva e social.

Devreux (2005, p. 563) prefere o conceito de relação social de sexo ao de gênero: o primeiro nomeia explicitamente o sexo enquanto o segundo termo evita mencioná-lo e o “eufemiza”. Para ela, talvez os conceitos de sexo e gênero tenham sido sempre a mesma coisa, porque todos os homens, indivíduos com pênis, são do sexo masculino, e todas mulheres, indivíduos com vagina, são do sexo feminino. Dessa forma, de acordo com a lógica binária, não há variação entre as combinações sexo e gênero.

Contra a arbitrariedade entre sexo e gênero, pensando em sexo e gênero como elementos discursivos, Butler (2003) analisa a famosa frase de Simone de Beauvoir (1980): “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Diz Butler que não há nada nessa sentença que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Percebe-se que o ser mulher é mais uma ação do que uma definição de gênero a partir do marcador de sexo. Nietzsche (apud CAMARGO, 2011, p. 86) explica:

Se por trás do forte houvesse um substrato indiferente que fosse livre para expressar ou não a força. Mas não existe um tal substrato; não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; ‘o agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo.

Tendo como inspiração simbólica a citação acima, de acordo com Butler (2003), pode-se pensar que gênero é uma ação. Modos de ser homens e mulheres são criados e recriados na sociedade, variando cultural e historicamente.

Para cada gênero cria-se uma expectativa, um ritual de repetição. O gênero se torna uma maneira de indicar as construções sociais, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É exemplo dessa

construção de papéis dizermos que funções que exijam força são para homens e funções que exijam cuidado são para mulheres. Esses e outros padrões sociais femininos e masculinos afetam até aqueles que ainda nem chegaram ao mundo.

Finco (2004) aponta que, desde muito cedo, até mesmo antes de nascermos, somos investidos de inúmeras expectativas, em função do nosso sexo. A identidade de gênero vai se delineando, já no útero de nossas mães, a partir de expectativas que são criadas pelo fato de sermos menino ou menina. Na nossa sociedade, antes mesmo de o indivíduo nascer é feito o ultrassom para saber o sexo do feto, momento em que os pais já começam a fazer escolhas heteronormativas a respeito da identidade de gênero da criança. O indivíduo ainda nem chegou ao mundo e os pais já definem do que ele vai gostar: se for menina deverá gostar de rosa e de bonecas, e se for menino gostará de azul e de carrinhos. Com base nesses estereótipos de gênero, os pais compram enxoval e montam o quarto da criança, fazendo com que a cultura heteronormativa sexista de nossa sociedade já envolva aquele que ainda nem chegou ao mundo.

Butler (2003) destaca a necessidade de subverter a ordem compulsória, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo. Para ela, essa relação direta, fortemente expressa nas normas sociais, entre anatomia e gênero deve ser desestabilizada. Ela questiona a relação causal entre sexo, gênero e desejo, critica essa relação rígida que deve ser desconstruída pela cultura.

Percebendo a importância da cultura e da linguagem para entender o gênero, Scott (1989, p. 16) afirma que, por meio da linguagem, é construída a identidade de gênero. Segundo ela, a linguagem é o centro da teoria lacaniana:

É a chave de acesso da criança à ordem simbólica. Através da linguagem é construída a identidade de gênero. Segundo Lacan, o falo tem que ser lido de forma metafórica. O drama Edipiano faz com que a criança conheça os termos da interação cultural, já que a ameaça de castração representa o poder, as regras da lei (do pai). A relação da criança com a Lei depende da diferença sexual, da sua identificação imaginária (ou fantasmática) com a masculinidade ou feminilidade. Em outros termos, a imposição das regras da interação social é inerente e especificamente de gênero, já que a relação feminina com o falo é obrigatoriamente diferente da relação masculina. Mas a identificação de gênero, mesmo quando ela aparece como sendo coerente e fixa, é de fato, extremamente instável. (SCOTT, 1989, p. 15-16)

Além disso, Scott (1989, p. 16) argumenta que “o princípio de masculinidade se baseia na repressão necessária dos aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino.” Para a autora, desejos reprimidos são presentes no inconsciente e constituem uma ameaça

permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade e subvertendo sua necessidade de segurança. Assim, pode-se entender o gênero como uma condição incoerente e relacional. A autora sugere que o masculino e o feminino não são características inerentes ao ser humano e sim construções subjetivas que vão sendo feitas de acordo com a cultura e com o tempo histórico. Relações de poder vão construindo, formando e deformando o sujeito para feminilidades e masculinidades padronizadas e estabelecidas de acordo com a sociedade em que o indivíduo está inserido. Em uma sociedade que tende sempre a reproduzir e legitimar as identidades de gênero binárias e reprimir as outras, vai-se buscar uma unidade do sujeito que o limita à dicotomia masculino/feminino e ocultar e suprimir outras expressões identitárias.

Conforme assinalam Finco e Vianna (2009, p. 269), “as preferências<sup>5</sup> não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas.” Para as autoras, assim como para Louro (1999), Scott (1989) e Butler (2003), não é mais possível compreender as diferenças entre homens e mulheres com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna. Assim, as “escolhas” não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas, muitas vezes compulsoriamente reproduzidas. Nesse sentido, Louro (1997, p. 41) afirma que

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

O gênero é definido pelos autores em pauta como uma maneira de indicar as construções sociais das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres, contradizendo a hipótese de que marcador de sexo e gênero seriam correspondentes.

De acordo com Bourdieu (2014), a divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas e é incorporada ao *habitus*<sup>6</sup> dos sujeitos sociais. A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção. A diferença biológica

---

<sup>5</sup> As autoras usam a palavra *preferência*.

<sup>6</sup> *Habitus*, segundo Bourdieu, relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

entre os sexos, corpo masculino e feminino, especialmente a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. Para o referido autor, há uma socialização do biológico e uma “biologização” do social que produz nos corpos e nas mentes uma mudança na qual vemos aquilo que é uma construção social sendo naturalizada. A construção binária de gênero é reafirmada por instituições sociais, escolas, igrejas, família, mídia, em que os “gêneros” são concebidos como *habitus* sexuados. Uma força material e simbólica situa-se entre os sexos, definindo que os homens seriam mais “agressivos” e as mulheres mais “temerosas”, por exemplo.

Para Bourdieu (2014), o inconsciente histórico está ligado, portanto, não à natureza biológica ou psicológica (individual), mas às propriedades inscritas pela sociedade ao longo do tempo, o seu modo de fazer e agir segundo sua cultura. Nessa suposta natureza, isto é, na diferenciação entre os sexos, por exemplo, há um trabalho de construção social que visa a produzir o desligamento do menino do universo feminino. Para o autor, existe um adestramento dos corpos: machos têm comportamentos e aptidões diferentes das fêmeas. Assim como Bourdieu (2014), podemos citar também a tese de Louro (1999), que reconhece que existem práticas e linguagens que constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser que parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais.

Parker (1999, p. 135) explana que, “em muitos trabalhos recentes sobre culturas sexuais e sobre construção social de interações sexuais, até mesmo as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas.” O autor indaga o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes. Segundo ele, essa relação pode variar enormemente, sendo que a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Assim, também para esse o autor, todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida, afirmando que é por meio desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e

práticas sexuais típicas de seus grupos de idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam.

De acordo com Parker (1999), gênero, sexo e sexualidade é discursivo, pode ser construído e desconstruído, depende da sociedade e do tempo histórico que o sujeito está inserido. Pensar o ser humano como tendo uma identidade de gênero e seu marcador de sexo como correspondente ou causal é limitador. Segundo o autor, tudo é discursivo e construído e pode também ser desconstruído, nada é acabado.

Finco (2009, p. 269) traz a concepção de que

gênero remete à dinâmica de transformação social, aos significados que vão além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: podemos encontrá-los nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade e feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade; na elaboração de conceitos normativos referentes ao campo científico, político e jurídico; na formulação de políticas públicas implantadas em instituições sociais; nas identidades subjetivas e coletivas.

As teorias expostas nesta sessão levam a supor que, ao nos referirmos a gênero, estamos tratando de um conceito bem mais complexo do que o conceito de sexo, e que tem uma relação social bem mais complexa também. Pensar o gênero vai além do biológico. Reduzir o ser humano ao pênis ou à vagina e a partir disso definir o que ele deve gostar e como deve agir, limitando o conceito de gênero ao marcador de sexo, é uma forma muito primitiva de definir o sujeito. O homem é um animal social e cultural, é necessário pensá-lo em todos os seus aspectos e particularidades.

## **2.2 Sexualidade**

Ao falar sobre sexo e gênero, é importante discutir também a sexualidade. Louro (1999, p. 11) afirma que a “inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura.” As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades sexuais e de gênero são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Rubin (apud PARKER, 1999, p. 141) pondera que “sexualidade e gênero devem ser conceitualizados como categorias separadas, ainda que intimamente ligadas.” Concordando com Rubin, Finco (2004, p. 19) afirma que, “com relação a

identidade de gênero e a identidade sexual também é possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação.” Para os autores citados, tais identidades estão relacionadas, mas é importante destacar que não são as mesmas coisas.

Por sua vez, Weeks (1999) observa que a sexualidade é uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que, segundo o autor, se relacionam com o que Michel Foucault (1993) denominou “o corpo e seus prazeres”. Para Foucault (1993, p. 3), a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico. O autor nos leva a perceber que sexualidade tem ligação com o prazer do indivíduo e não tem relação direta com o gênero. Por exemplo, uma pessoa com pênis que se identifica como feminina pode sentir desejo por uma pessoa que se identifica com outros gêneros. A relação entre gênero e sexualidade não é fixa e, assim como a identidade de gênero, é arbitrária. Butler (2003) faz uma crítica a essa lógica: para ela, em nossa sociedade estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Para a autora, essa relação é casual e não obrigatória.

De acordo com Louro (2001), a homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX. Categorizados e nomeados como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação. Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contestam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites, assumindo que o desejo não é modelado pelo sistema normativo da sociedade e que não existem regras para o prazer.

Diante dessa questão, Soares (2003) faz uma crítica às construções sociais que se embasam em princípios da normalização e, com isso, a criação de limites rígidos nos sentimentos, desejos e nos atos, estabelecendo, assim, outros comportamentos e formações sociais como não desejáveis. Na sua análise, discute a classificação normal/desviante a partir da qual se constroem formas rígidas de conhecer e formas de poder que se organizam e se distribuem na sociedade

Por sua vez, Louro (2008) afirma que, na sociedade contemporânea, vimos a ocultação de identidades de gênero alternativas. Os indivíduos são classificados de acordo com o marcador de sexo: se têm pênis são do gênero masculino, e se possuem

vagina, são do gênero feminino. Aquele que transgride a fronteira do gênero e não tem compatibilidade entre o sexo biológico e o psicológico – homem-feminino e mulher-masculina – se angustia por não se enxergar pertencendo ao gênero do seu corpo biológico.

Butler (2003) argumenta que, em nossa sociedade, estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Assim, aquele que foge à regra da heteronormatividade tem sua identidade desviada do padrão hegemônico.

O relacionamento entre gênero e sexo não contempla a identidade do sujeito pós-moderno. Observamos na contemporaneidade o surgimento das mais diversas formas de se expressar o gênero. Pensar o sujeito como masculino e feminino é limitador. Há uma multiplicidade de identidades de gênero na atualidade.

Ribeiro (2009, p. 212) afirma:

A normatização da heterossexualidade, acentua que a identidade que se desvia desse padrão hegemônico de comportamento é considerada “*queer*”<sup>7</sup>. *Queer* pode ser considerado “[...] o lugar social estigmatizado do homossexual e de outras sexualidades não heterossexualizadas. *Queer* é toda forma de desvio que ameace a ordem estabilizada”. A mesma autora afirma: [...] *queer*, linguagem do sexo, se torna também uma “ferramenta poderosa para expressar valores e desigualdades sociais. A política *queer* se transforma, nesse sentido, numa força mais complexa e diversificada em nossa contemporaneidade de dispersões de sexualidades, de que fala Foucault [...].

A nomenclatura *queer*, portanto, passou a ser adotada para definir o sujeito que não se enquadra em certos padrões de gênero e sexualidade. Louro (2001) lembra que *queer* pode ser traduzido por *estranho*, talvez *ridículo*, *excêntrico*, *raro*, *extraordinário*. Mas a expressão também constitui a forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais.

Na medida em que *queer* sinaliza para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma 'aplicação' ou a uma extensão de ideias fundadoras. (LOURO, 2001, s.d.)

---

<sup>7</sup> A teoria queer começou a ser desenvolvida a partir do final dos anos 1980 por uma série de pesquisadores e ativistas bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos. A ideia dos teóricos foi a de positivar essa conhecida forma pejorativa de insultar os homossexuais. Por isso, a proposta é dar um novo significado ao termo, passando a entender queer como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>.

Dessa forma, o *queer* é visto como desviante, como aquele sobre o qual não se pode criar expectativas de comportamento. Para Louro (1998, p. 87), “são múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades”. *Queer* seria o sujeito que não vive sob regras heteronormativas, o homossexual, o diferente.

Mas, de acordo com pesquisadores de gênero, a heterossexualidade só existe por existir a homossexualidade. Para Luhmann (apud SOARES, 2003, p. 142), “[...] A heterossexualidade só existe na diferença, já que necessita da homossexualidade para poder se firmar; entretanto, essa é ameaçada e instável. [...] ou os sujeitos se tornam normatizados ou marginalizados.” Portanto, a construção da heterossexualidade é relacional e fruto de identificação do sujeito. Britzman (apud SOARES, 2003, p. 145) afirma que

O problema é que, embora a identidade heterossexual normativa exija que se construa, ao mesmo tempo, a homossexualidade como falta, o que se deixa de pensar é que todas as sexualidades devem ser construídas, que nossas práticas e interesses são socialmente negociados durante toda a nossa vida e que a moldagem sexual não precisa estar presa a estruturas de dominação e sujeição.

Assim, tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade dependem uma da outra para existir. Nessa mesma direção, Louro (1999, p. 27) argumenta que a “produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia.” Assim, para Louro, “a heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal” (1999, p. 17), e a sociedade a reproduz de forma compulsória. Portanto, “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 1999, p. 16).

A possibilidade de padronizar e manter as chamadas “características desejáveis” da sociedade faz com que as diversidades (culturais, sexuais, étnicas) sejam colocadas na invisibilidade. Estratégias significativas de padronização são impostas pelas diversas instituições da sociedade, como a família, a religião e a escola. Busca-se a normatização produzindo sujeitos dóceis e “adestrados”, ajustados aos padrões sociais hegemônicos.

Uma dada tendência padronizadora da sociedade conta com a escola para exercer tal função, pelo seu caráter formador. Guizzo (2007) destaca que o processo de escolarização emprega medidas reguladoras que se ocupam de modelar, corrigir e moldar homens e mulheres para identidades sociais consideradas específicas e normais para cada um dos sexos. Na mesma linha de pensamento, Louro (2003, p. 7) afirma que “um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres.” De acordo com Louro, a escola sempre esteve a serviço da homogeneização dos sujeitos. Para ela,

A escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 1999, p. 31)

Historicamente, as instituições escolares brasileiras têm usado o padrão binário de gênero como referência para a educação dos sujeitos, trabalhando com conceitos histórica e socialmente construídos do que é ser homem e do que é ser mulher. Atualmente, há uma tentativa de alguns profissionais de Educação em romper com esses estereótipos de gênero na sua prática educacional.

### **2.3 Gênero e Educação Infantil**

Teóricos como Butler (2003), Scott (1989) e Louro (1999) trouxeram uma nova forma de se pensar o gênero. Entretanto, na sociedade brasileira atual prevalece uma conduta na qual as características femininas e masculinas estão dispostas de forma binária, seguindo um padrão heteronormativo. As crianças aprendem como se comportar de acordo com a lógica binária de gênero, antes de chegarem à escola já percorrem um caminho social que exige delas o aprendizado de comportamentos relativos ao gênero feminino e masculino. Quando começam a frequentar as instituições de Educação Infantil, esses ensinamentos são reforçados.

Finco (2009, p. 268) aponta para a necessidade de se questionarem “a interferência e o papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida na instituição escolar.” Segundo a autora, “o direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão

das questões de gênero” (FINCO, 2009, p. 271). Finco (2009, p. 272-273) afirma também que o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se também nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

De acordo com Vianna e Finco (2009, p. 272),

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na educação infantil. Por exemplo, a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo, já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino e vice-versa.

Assim, as crianças reproduzem comportamentos de acordo com expectativas que são estabelecidas para elas. Os adultos as condicionam, elogiando quando se comportam como o esperado, ou seja, de acordo com o binarismo de gênero masculino/feminino, e as reprimem quando fogem ao esperado.

Finco (2010, p. 27) afirma que as preferências e os comportamentos de meninos e meninas não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. De acordo com a autora, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico. Segundo ela argumenta, se ser menino ou ser menina fosse apenas uma questão biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. De acordo com Finco (2010, p. 44), podemos afirmar que meninos e meninas são atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a tomar medidas com relação a eles. Portanto, segundo a autora, as crianças têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Dessa forma, as crianças são produtoras de cultura. A autora conclui que é muito importante trabalhar o conceito de gênero na infância, pois isso afetará atitudes e comportamentos futuros.

Nos espaços escolares, as crianças buscam expressar seus pensamentos fazendo uso de várias linguagens, seja oral, seja gestual, seja na interação com objetos, com outras crianças ou adultos. Na Educação Infantil, podemos ver que diversas atividades servem para regular as identidades das crianças. De acordo com Paz (2008, p. 5), “A repetição diária de alguns comportamentos é uma maneira de regulação dos corpos e esses são apresentados como ideias a serem alcançados por meninas e meninos, tornando-se formas de controle constantes”.

Um exemplo desse controle sobre os corpos são as filas que as crianças fazem, muitas vezes separados, meninos e meninas, para percorrer os espaços das instituições escolares. Muitas vezes existe tratamento diferenciado para machos e fêmeas.

Por outro lado, Meireles aponta para a maneira como a escola/ a professora lida com as relações de gênero. Mesmo sem se dar conta disto, na maioria das vezes se reforça a criação de espaços binários que acabam aprisionando as identidades dos sujeitos (MEIRELES, 2008, p. 2).

Muitas práticas cotidianas acontecem de forma repetitiva e até mesmo automática. Dentro da escola, a reprodução dos padrões da heteronormatividade é constante: são comuns as falas sobre como os meninos são muito agitados, e as meninas, meigas. A cultura binária de gênero vai marcando os corpos e os adestrando.

Para Cucho (2002, p. 81), “[...] a personalidade individual não se explica por seus caracteres biológicos (por exemplo, como aqui, o sexo), mas pelo ‘modelo’ cultural particular a uma dada sociedade que determina a educação da criança.” Às vezes o professor reproduz estereótipos de gênero de forma automática, sem se questionar sobre isso. Para Bezerra (2008, p. 1),

A comunidade docente crê que, silenciando as discussões e os interesses acerca da sexualidade, sexo e gênero, estes não serão vistos ou percebidos, e ficarão fora do âmbito escolar. É diante deste silêncio que tais questões fervilham e afloram. Pensar uma escola assexuada é pensá-la sem indivíduos, sem vida. Assim, trabalhar os temas da sexualidade e do gênero é uma emergência.

O autor faz uma crítica ao tratamento dado a questões relacionadas a sexo, gênero e sexualidade na escola. Para ele, essas questões devem ser enxergadas e discutidas com urgência.

## 2.4 Brincadeiras, brinquedos e gênero na Educação Infantil

Uma das discussões relativas às práticas pedagógicas na Educação Infantil que reputo ser de central importância é a das condutas adotadas nas brincadeiras e utilização de brinquedos. Nesse campo, a reprodução indesejada de estereótipos de gênero, por ser um elemento limitador da formação da criança.

É importante lembrar que o lugar das crianças nas sociedades tem passado por mudanças históricas que podem ser mais bem entendidas por meio dos conceitos de *infância* e de *criança*. Philippe Ariès (1978) traçou um perfil das características da infância a partir do século XII, no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. O autor aponta que, desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores, que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida, se comparada à concepção que temos hoje dessa fase da vida.

O sentimento de infância, a preocupação com a criança, sua educação, o comportamento no meio social são ideias que surgiram só na modernidade, o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância como sujeito ator social.

Para Kishimoto (2014, p. 82), “a situação da infância varia em cada sociedade, o que remete para a questão da sua diversidade, relacionada às diferenças individuais, familiares, sociais, culturais, étnicas e de gênero.” A afirmativa da autora nos leva a inferir que a criança tem que ser pensada em sua complexidade e em suas relações de igualdade e diferença. Corsaro (apud FINCO, 2010, p. 44) traz a ideia de que “as crianças contribuem ativamente tanto para preservação quanto para a mudança social”. Surge uma nova concepção de infância, de criança como ator social que é transformado, mas também transforma a sociedade. Assim, observa-se a valorização da infância e da criança para a sociedade.

Uma reflexão a respeito da criança que se tornou clássica no meio acadêmico é a do filósofo alemão Walter Benjamin (1984), que afirma que a criança não deve ser vista como o adulto em miniatura e sim como detentora de uma razão própria, ainda que irracional aos nossos olhos. Para ele, as crianças são atores sociais e produtoras de cultura, ou seja, modificam o seu entorno e ao mesmo tempo são modificados por ele. O autor fala sobre a importância do brincar no sentido de libertação para as crianças: “Não há dúvida que o brincar significa sempre libertação.

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Ele já trazia a ideia de que a criança, quando brinca cria e recria sua realidade, aprende com a brincadeira e desenvolve habilidades. A brincadeira acontece a qualquer hora e em qualquer lugar. Segundo Benjamin, a criança demonstra interesse por coisas simples, ela é capaz de criar seus brinquedos, com os mais variados objetos, e dentro do faz de conta ela inventa e reinventa seu mundo, muitas vezes problematizando a realidade, repetindo comportamentos de adulto, imitando as mais diversas situações.

Para o autor, o brincar é uma das mais significativas atividades das crianças, é uma ação livre, uma forma de comunicação das crianças, pois, no momento da brincadeira, elas emitem sinais que, se forem observados, informarão muitas coisas aos adultos.

Segundo a mesma linha de pensamento de Benjamim (1984), Barbosa e Pereira (2016, p. 27) afirmam que “as crianças são vistas como indivíduos capazes, consumidoras e produtoras de cultura, portadoras de história, sujeitos do processo de socialização e não como objetos da socialização dos adultos”. As crianças criam e recriam sua realidade, tornando-se protagonistas de sua história, e a brincadeira é um eixo da construção da infância.

Portanto, a criança é um ser brincante, e a brincadeira traz significativos aprendizados. Para a criança, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN, 1999, p. 65).

Segundo Kishimoto (2014), o brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e de pessoas provenientes da cultura que reflete, nas ações, hábitos e práticas cotidianas. Assim, percebe-se a importância da brincadeira na educação de crianças.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma de fazer cultura e também de se apropriar dela. Através da brincadeira, elas constroem e reconstróem o mundo. O brincar é uma linguagem essencial das crianças e é fonte significativa de aprendizado para os pequenos.

Vale citar novamente Finco (2004), que observa que é necessário reconhecer a brincadeira como função pedagógica e, mais do que tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento e as mais diversas linguagens que

incluem a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a música e a matemática.

Para Finco (2004), a brincadeira é um elemento central para a Educação Infantil e é uma das formas de expressão da cultura infantil., De acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As brincadeiras ganham destaque nas instituições de Educação Infantil, possibilitando grandes e significativos aprendizados para a criança. A cultura lúdica é uma cultura híbrida (CANCLINI, 2006), uma recriação criativa da cultura de diferentes adultos, de várias localidades e tempos, expressa pela criança. Durante as brincadeiras, as crianças vão reinventando o mundo dos adultos e inventando seu próprio mundo. Brincando, a criança cria e recria regras sociais. Segundo Finco (2004), meninos e meninas percebem a arbitrariedade das regras de comportamentos binários de gênero, nos mostram que não aceitam certas regras e resistem, contestando, desafiando e escolhendo outras regras para suas brincadeiras. Com essas atitudes descritas pela autora, as crianças vão mostrando aos adultos que são sujeitos da brincadeira, capazes de fazer escolhas que lhes trazem grandes aprendizados.

Pode-se concluir que, na infância, a principal fonte de aprendizado são as brincadeiras, a criança aprende brincando. Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica (VYGOTSKY, 1998).

Finco (2003, p. 96) explana que “as crianças são capazes de múltiplas relações, estão a todo momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e vontade de conhecer o mundo.” Para a autora, “A brincadeira possui uma qualidade social de trocas, nela descobrem-se significados compartilhados, (re) criam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão”. Dessa forma, a brincadeira traz grandes aprendizados para as crianças e possibilita que elas se expressem e reflitam sobre suas vivências de maneira lúdica: “o brincar não apenas

permeia todas as práticas educativas como constitui a principal atividade da criança na Educação Infantil” (FINCO, 2004, p. 10).

Palmen (apud FINCO, 2004, p. 52) aponta que as instituições de Educação Infantil devem ser espaços provocadores e que permitam a interação, compreendendo que é brincando que as crianças aprendem. Esses momentos devem ser cuidadosamente planejados, de modo adequado às especificidades infantis. A autora fala sobre a necessidade de um planejamento na Educação Infantil que leve em conta as aprendizagens por intermédio da brincadeira. Entretanto, a brincadeira surge a qualquer hora, a qualquer momento, podendo ser iniciada e conduzida pela criança ou por um adulto. Nas instituições escolares, o professor é mediador nessa aprendizagem.

Segundo Souza (2011, p. 68),

A formação da subjetividade do adulto depende da experiência do brincar na infância para que ele seja sociável, equilibrado emocionalmente e tenha maturidade para enfrentar desafios. O brincar tem uma importância social muito grande e significativa, ao contrário do que se pensa. A experiência lúdica para a criança propicia a sua consciência sociocultural, fortalece sua identidade infantil e a subjetividade do futuro adulto.

Meninos e meninas ressignificam a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas variadas e originais de relacionamento. Para Benjamim (2002, p. 102), “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.” Entre o brincar e o jogar, o autor aponta as vias de confluência que os instalam em uma direção própria da repetição, em que o “de novo” é o prenúncio de uma trajetória que não cessa. A repetição traz o aprendizado.

Meira (2003, p. 85) pondera que “é através de sua transmissão que o brincar pode manter seu lugar de enlace metafórico entre a criança e seu mundo.” Freud (apud MEIRA, 2003, p. 76) afirma que “as crianças, ao brincar, situam-se na dimensão do sonho, do devaneio”. A brincadeira leva a criança a sonhar, a entrar no mundo do “faz de conta”. Para a criança, a brincadeira não tem limite, e em alguns momentos não tem ligação com a realidade: a brincadeira tem fim em si mesma.

Importante a observação de Finco (2003) que ressalta que, ao brincar, as crianças fazem escolhas de acordo com aquilo que lhes dê prazer e lhes desperte a curiosidade. Não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As

fronteiras do que é permitido e do que não é permitido não são sempre consideradas nos momentos das brincadeiras.

Para Kishimoto (2014, p. 83),

Diante de sua importância, a natureza do brincar ou do jogar está sendo vista pelos atributos que a caracterizam: um pensamento de segundo grau, que se aplica às situações do cotidiano, como simular ser motorista, ou o ingresso no imaginário, que tem a ver com o desempenho do jogador, de uma reprodução interpretativa. Essa forma lúdica é configurada pela sequência de decisões do brincante quando se trata de um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo, que também é embebida pela cultura na qual vive o brincante, acompanhada por regras, que provém do exterior, mas que podem ser negociadas ou construídas conforme o jogo avança e que orientam as ações lúdicas. Por não terem consequências na vida do brincante, as ações lúdicas tornam-se frívolas e, por dependerem das decisões do brincante, viram atos incertos e de difícil previsão.

Percebe-se que, para a criança, alguns de seus desejos são permitidos na brincadeira, ela se torna protagonista e toma suas decisões durante o ato de brincar. Louro (1999) faz uma crítica às escolas que colocam as crianças para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, limitando o movimento, controlando seus corpos. Finco (2004) também vê criticamente a postura da cultura escolar que institui tempo e lugar para as brincadeiras. Ambas as autoras fazem uma crítica à forma que algumas instituições escolares lidam com as brincadeiras, criando modelos que não permitem a liberdade de escolha dos brincantes.

Podemos observar que o ato de brincar é sem objetivo aparente, mas, por meio dos brinquedos e brincadeiras, as crianças aprendem regras, linguagens, desenvolvem habilidades, e também introjetam regras e normas sociais. De acordo com Kishimoto (2014), não se pode adotar o brincar que não atenda às diferenças individuais, às preferências étnicas das famílias, à cultura popular de diferentes segmentos da população, às escolhas de meninos e meninas, às geografias diversas que abrangem os lugares em que vivem as crianças que brincam.

Vale citar Meira (2003, p. 85), para quem o “brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas.”

Ao pensar as brincadeiras da infância, é necessário fazer um destaque para os brinquedos infantis, que são importantes objetos da brincadeira e de aprendizagens sociais. Para Meira (2003, p. 75), “Os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve”.

Finco (2003) define que os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados e de um enredo social, e que as crianças estão a todo momento recriando para eles novos significados.

Percebo uma crítica de Benjamin aos brinquedos que definem a brincadeira e as limitam, pois eles são construídos de acordo com a lógica do adulto e não de acordo com o gosto da criança. Para Benjamin (2002, p. 93), “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.”

Portanto, os brinquedos e brincadeiras são um dos principais meios de socialização e aprendizagem entre as crianças. Como sistemas simbólicos, as brincadeiras e os brinquedos das crianças contribuem, cabalmente, no processo de socialização e de formação de identidades. Concebido como artefatos culturais e históricos, podem ser considerados “textos” e, como tal, servir a uma análise crítica com base no gênero (PETER, 2000, p. 37).

O brinquedo permite um diálogo simbólico, não são simples objetos. Eles podem moldar comportamentos e reproduzir estereótipos de gênero. A função da menina como futura mulher é aprender a cuidar, por isso deve brincar de “casinha”; e o menino, futuro homem, terá a função de ser o provedor e deve aprender os traquejos do mundo do trabalho, brincando de carrinhos e ferramentas.

Finco (2004, p. 77) faz uma crítica aos brinquedos infantis. Segundo ela, “pensando no processo de reprodução da identidade e no modo como pode se apresentar a infância, é possível questionar a intencionalidade dos brinquedos de meninos e meninas, duvidando da aparência inocente.” Para a autora, os brinquedos carregam mensagens, e alguns deles definem a brincadeira, como quem deve ser o sujeito brincante, por exemplo.

Os brinquedos são elementos que contribuem para que, nas brincadeiras, as crianças produzam e reproduzam comportamentos. Alguns brinquedos já têm definido, em sua embalagem, o público-alvo: bonecas geralmente têm meninas estampadas em suas embalagens, enquanto carrinhos e super-heróis geralmente têm meninos. Essa apresentação convencional reforça a lógica binária de brinquedos divididos por gênero e podem conduzir a certos comportamentos relacionados a padrões heteronormativos.

Finco (2004, p. 13-14), ao refletir sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças contemporâneas, pensa que “as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras.” A autora nos lembra de que, desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou. Antes mesmo de a criança nascer, os pais fazem escolhas para elas com base em estereótipos de gênero, decoram o quarto com cores e objetos destinados ao marcador de sexo. A criança que ainda nem chegou ao mundo já sofre influência dos padrões heteronormativos de gênero.

Ao pensar nos brinquedos infantis, percebo que muitos se limitam a reproduzir a dicotomia masculino/feminino, ou seja, existem brinquedos destinados a meninos e brinquedos destinados a meninas. Os brinquedos de meninas geralmente têm seu enredo mais elaborado, remetem à beleza, ao ambiente doméstico, ao mundo social (festas e eventos) e interpessoal. Os brinquedos femininos sugerem pouca mobilidade. Os brinquedos de meninos, na maioria das vezes, remetem ao mundo público, sugerem força, movimento, guerra, aventura e ação.

Para Finco (2004), quando uma menina é muito ativa e prefere brincar com brincadeiras ditas masculinas e com meninos, começa a causar um estranhamento na professora. Assim como um menino que possui ou brinca sempre com bonecas ou com brincadeiras vistas como femininas causa estranhamento e preocupação. A autora (2003, p. 14) observa que essas construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, podem estar relacionadas à preocupação que se tem com o futuro da sexualidade da criança. É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca e de uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão, no futuro, uma orientação homossexual.

É possível que as famílias tenham medo de que os meninos, brincando de bonecas, internalizem feminilidades, e de que as meninas, brincando de carrinho, internalizem masculinidades, por acreditarem que tal caminho leva a uma desordem da relação aparentemente causal entre sexo e gênero. Seguindo esse tipo de raciocínio, pode-se supor que a masculinidade deve ser exercida apenas por corpos com pênis, e a feminilidade, apenas por corpos com vagina. As famílias têm medo de

que as crianças aprendam e desenvolvam habilidades que não sejam menina-feminina e menino-masculino.

Segundo Finco (2004, p. 71), as indústrias de brinquedos sabem muito bem o que os adultos querem ao comprar um brinquedo: os próprios para meninas e os próprios para meninos. Entre os dois tipos de brinquedos, não restam lugares para escolhas tolerantes, para as concessões. A autora pondera que os brinquedos que são oferecidos para as crianças são carregados de expectativas, simbologias e intenções.

Ao observar a forma de expor os brinquedos na maioria das lojas infantis, sendo elas físicas ou virtuais, percebe-se que há nítida divisão entre brinquedos de meninos e meninas. Na publicidade, nos catálogos, nas embalagens, nos desenhos, nas formas dos brinquedos, pode-se ver a reprodução de estereótipos de gênero. O design dos brinquedos elaborados industrialmente produz um discurso que institui como padrão de normalidade os corpos marcados pela oposição binária de gênero e pela heteronormatividade. Os fabricantes de brinquedos introduzem em suas embalagens imagens selecionadas de acordo com uma cultura heteronormativa sexista de gênero. Pode-se ver nos brinquedos destinados ao público masculino a foto de meninos e super-heróis, e nos brinquedos destinados ao público feminino, a foto de menina ou personagens do “mundo cor de rosa”.

Figura 1 – Brinquedo de ferramentas



Fonte: <https://es.aliexpress.com/item/20-Pcs-Set-Baby-Repair-Tool-Early-Learning-Education-Children-Toys-Baby-Repair-Cartoon-Tools-Toy/32727075189.html>

Figura 2 – Super-heróis



Fonte: [https://www.americanas.com.br/produto/25694709/bonecos-team-force-4-herois-tecnil-brinquedos?pfm\\_carac=herois%20de%20brinquedo&pfm\\_index=3&pfm\\_page=search&pfm\\_pos=grid&pfm\\_type=search\\_page%20#&gid=null&pid=1](https://www.americanas.com.br/produto/25694709/bonecos-team-force-4-herois-tecnil-brinquedos?pfm_carac=herois%20de%20brinquedo&pfm_index=3&pfm_page=search&pfm_pos=grid&pfm_type=search_page%20#&gid=null&pid=1)

Figura 3 – Boneca bebezinho



Fonte: [http://www.apolobrinquedos.com.br/apolo/?page\\_id=6910](http://www.apolobrinquedos.com.br/apolo/?page_id=6910)

Figura 4 – Brinquedo de toucador



Fonte: [https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-685832081-kit-salo-de-beleza-infantil-com-varios-acessorios-\\_JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-685832081-kit-salo-de-beleza-infantil-com-varios-acessorios-_JM)

Cores são interpretadas de maneira própria dentro de cada cultura. Contudo, as culturas que privilegiam um recorte heteronormativo e sexista de gênero tendem a atribuir ao rosa, ao roxo e ao lilás simbologias femininas. Por isso, geralmente os brinquedos direcionados às meninas têm essas cores predominantes. Azul e verde são cores consideradas masculinas dentro da cultura heteronormativa na qual vigora o binarismo de gênero feminino/masculino e, geralmente, os brinquedos destinados aos meninos têm essas cores em destaque. É muito comum ouvir de meninos que não gostam de rosa porque é cor de menina, e ouvir de meninas que não gostam de azul por ser cor de menino.

Belotti (apud FINCO, 2004, p. 70) afirma que “existem brinquedos, por assim dizer, ‘neutros’, considerados ‘próprios’ tanto para meninos tanto para meninas.” Em geral, esses brinquedos são compostos de materiais não estruturados, como mosaicos, quebra-cabeças, jogos de encaixar e instrumentos musicais.

Ao brincar, as crianças aprendem a pensar crítica e criativamente. Meira (2003, p. 77) aponta que “as crianças encontram-se submetidas à vigência hegemônica de uma formação social que anestesia na raiz a possibilidade de diferenciação e distanciamento crítico”.

O próprio brinquedo promove algum tipo de brincadeira, por serem eles carregados de significados de gênero. Dessa forma, limitam-se os brinquedos, criam-

se estereótipos de gênero e as crianças devem se reduzir e enquadrar-se no gênero pertencente ao seu órgão sexual. Caso queiram brincar com brinquedos dirigidos ao outro gênero, serão consideradas transgressoras pelos seguidores da heteronormatividade.

## 2.5 Legislação para a Educação Infantil: diversidades e gênero

Por sua relevância na formação dos sujeitos e pelo papel central que a escola desempenha na relação com as diversidades inerentes aos modos de vida de seu público, a questão do gênero é contemplada na legislação brasileira, tema que passarei a discutir nesta sessão.

O direito das crianças pequenas à escola foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, quando a modalidade de Educação Infantil passou a ser considerada direito das crianças. Segundo o artigo 208, inciso IV, da Constituição de 1988, o atendimento das crianças 0 (zero) até 5 (cinco) anos deve ser ofertado em creches e pré-escolas. A educação e o cuidado com as crianças deixaram de ser vinculados aos órgãos de assistencialismo e passou a ser responsabilidade das instituições escolares.

Finco (2010) cita o documento “Creche urgente: dia-a-dia” (BRASIL, 1998b) criado em 1988, como uma proposta emancipatória também para as crianças com relação às questões de gênero. De acordo com o documento,

Educar crianças reforçando as semelhanças entre meninos e meninas significa formar cidadãos que cresçam sabendo que compartilham de um mesmo mundo, das mesmas tarefas e possibilidades. No processo educativo, as brincadeiras infantis não são neutras. Quando se oferece às meninas, basicamente, a opção de brincarem com panelinhas, bonecas, fogões ou vassouras e aos meninos, aviões, bolas e correrias, estão sendo reforçados valores culturais que confinam as mulheres no plano doméstico e os no espaço externo. Expressões como “isto não são modos de meninas” ou “meninos não choram” são formas de reforçar conceitos de feminilidade e masculinidade, valores culturais que acentuam, no homem, características de agressividade, independência, força e atividade; e na mulher características de feminilidade, dependência docilidade e passividade. Nesta construção cultural do masculino e do feminino, que começa já desde a primeira infância, retira-se do ser humano e sua dimensão integral, resultante do convívio dialético, na mesma pessoa, de todas estas características. (FINCO, 2010, p. 68-69)

Assim, percebe-se a importância que a escola e, conseqüentemente, o professor tem com relação às questões de gênero. O professor é um importante mediador para a construção de uma educação pautada desde a mais tenra idade na

igualdade entre homens e mulheres. Por meio das práticas pedagógicas, o documento citado ressalta a importância de o professor propor brincadeiras e atividades sem a reprodução de estereótipos de gênero, para que meninos e meninas brinquem com todas as possibilidades na infância. Não limitar a brincadeira pode ser uma ação importante para a formação de cidadãos que prezem a igualdade de gênero.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, Lei n. 8.069/1990, em seu art. 54, estabeleceu que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 1990. Redação dada pela Lei n. 13.306, de 2016), reforçando a Constituição de 1988, que coloca a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança, aumentando os direitos da família.

Para ampliar os direitos da criança e garantir o acesso e permanência das crianças na escola, destaco o art. 17 do ECA:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma o direito das crianças às suas pluralidades e considera que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas,<sup>8</sup> especialmente com espírito de paz, solidariedade, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade entre povos e entre homens e mulheres.

Reforçando o ECA, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96) veio reiterar o direito da criança à Educação Infantil. Importante mencionar que essa modalidade da Educação continuava a não ser obrigatória, sendo apenas direito das crianças e das famílias. A Educação Infantil

---

<sup>8</sup> A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o encerramento da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. No item 3 de seu artigo 1º do Capítulo I, Propósitos e Princípios, propõe: “3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.” Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/normativa\\_internacional/Sistema\\_ONU/SU.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_ONU/SU.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

passou a ser direito da criança, mas não obrigatória pelo fato de, até aquele momento, não ser considerada necessariamente dever do Estado.

De acordo com o art. 29 da LDBEN, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, a Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional, a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania, evidencia a necessidade de se tomar a criança em todas as suas linguagens e como cidadão, ator social.

Após ser considerada parte da Educação Básica no Brasil, a Educação Infantil começou a construção de um currículo que levasse em conta as necessidades e demandas da criança. De acordo com Finco (2004, p. 84), o cuidado e a educação são princípios indissociáveis e norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Vendo a importância do educar e do cuidar, o currículo da Educação Infantil começou a ter por base esses princípios.

Com o passar do tempo, os profissionais de educação começaram a pensar na melhoria da Educação Infantil. Uma forma de oferecer uma educação melhor seria levar em consideração a criança como um todo e como um ator social. Como vimos anteriormente, a criança muda o meio social em que vive e é modificada por ele. Portanto, é necessário pensar a criança além da passividade, ela é ativa e transformadora e deve ser vista como tal.

A mudança na concepção de criança trouxe uma nova maneira de se pensarem os assuntos relacionadas à vida em sociedade. Questões como diversidades culturais começaram a ser pensadas e trabalhadas pela escola, a fim de garantir o acolhimento e a permanência das mais diversas crianças dentro das Instituições, ou seja, crianças negras, índias, deficientes, estrangeiras, transgênero, dentre outras diversidades. De acordo com Veiga Neto (2003) e Candau (2003), passou-se a pensar em um ensino escolar que levasse em consideração a cultura das crianças e de seus familiares.

Ao fazer parte da Educação Básica, a Educação Infantil começou a ser regida pelas leis que regulamentam a educação brasileira. O inciso IV do art. 3º da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino será ministrado com base no “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Acredita-se que a lei contribua para que a formação das crianças pequenas seja feita em instituições escolares baseadas no respeito e apreço a tolerância. Com fundamento na lei, o currículo para a Educação Infantil foi

sendo construído, considerando os direitos humanos e a formação da vida para a sociedade.

A fim de contemplar as mais diferentes realidades e culturas, pensando na extensão territorial brasileira e na diversidade de seu povo, a LDBEN estabelece, no art. 26,<sup>9</sup> que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de pensar a realidade das crianças para montar um currículo que contemple as especificidades da infância na diversidade de formas nas quais ela se expressa.

Em 1998, foi criado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), marco na Educação Infantil brasileira que começou a ter referência na criança e não no Ensino Fundamental, passando a ter finalidade nela mesma. O RCNEI defende a valorização das diversidades culturais e destaca a importância de se trabalhar a igualdade entre pessoas de sexo diferentes, desde a mais tenra idade.

O documento (1998) pressupõe que o ingresso na instituição de Educação Infantil pode aumentar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras e de adquirir conhecimentos sobre realidades diferentes.

O RCNEI pretende apontar metas de qualidade que levem em conta a infância e suas especificidades, garantindo que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades. Pretende também contribuir para realizar nas instituições escolares o objetivo socializador dessa etapa educacional, importante fase da vida do ser humano, começo de sua formação, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural, respeitando os seus direitos.

A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família é a primeira matriz de

---

<sup>9</sup> Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2018.

socialização. Ali, cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros etc. Instituições educativas têm uma função básica de socialização. (RCNEI, p. 51)

O RCNEI traz considerações acerca da criança como ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, sendo a família um referencial cultural muito marcante. Dessa forma, ao chegar às instituições escolares, a criança já traz sua própria bagagem cultural construída no seio familiar.

O RCNEI pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. É um instrumento com condições de garantir que todas as crianças tenham sua cultura e identidade respeitadas no ambiente escolar. De acordo com o RCNEI (1998), compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de as crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Desafio que passa por descobrir o universo infantil, por apontar características comuns das crianças, permitindo que elas permaneçam únicas em suas individualidades e diferenças. De acordo com o documento,

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. Os modos como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o 14 meio. Vale destacar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade (RCNEI, 1998, p. 13-14, v. 2).

Segundo o documento, portanto, as novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais e culturais. É nas interações e práticas sociais que as crianças vão construindo uma identidade autônoma. As instituições escolares cumprem um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das

crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia. (RCNEI, 1998, p. 46, v. 1)

Respeitar as crianças, valorizar sua identidade, favorecer a construção de novas identidades por meio de novas possibilidades e aprendizados é papel importante das Instituições de Educação Infantil. Possibilitar que crianças possam conviver em harmonia com outras crianças e pessoas fora do seio familiar é função das escolas infantis. Aprender a conviver com o outro e suas diversidades faz-se muito necessário na atual sociedade, em que se encontra a pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores, dentre outros, que caracteriza a população brasileira (dentre tantas outras). Essa pluralidade marca as instituições de Educação Infantil.

Fazer um trabalho de acolhimento de diferentes expressões e manifestações das crianças e de suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade e a contribuição que cultura tem a dar no conjunto das interações sociais. Cada família e suas crianças são portadoras de cultura, de conhecimentos, hábitos, costumes que devem ser conhecidos e reconhecidos pela escola. A escola deve propiciar o exercício do diálogo intercultural e, de acordo com o Relatório Mundial da Unesco, “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”.<sup>10</sup> Esse relatório traz a importância de deixar de insistir nas diferenças e, em seu lugar, prestar atenção à nossa capacidade comum de evoluir mediante a interação.

As instituições de Educação Infantil podem vir a desenvolver nas crianças a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias e suas diferenças. Contribuindo para uma Educação que leve em conta os direitos humanos e propicie a formação de cidadãos conscientes, mesmo que ainda pequenos cidadãos.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998, p. 13, v. 1)

Portanto, é necessário assegurar o direito das crianças, considerando-as em sua totalidade, em seus aspectos individuais, sociais, culturais. A escola é importante ambiente para que as crianças possam se desenvolver, ampliando as formas de cultura, oportunizadas por todos os atores da escola.

De acordo com o RCNEI, os adultos são referências para as crianças, são modelos a serem seguidos por elas, principalmente os professores, que exercem forte influência sobre seu modo de ser e pensar. Por meio das ações e falas dos adultos, as crianças podem incorporar atitudes de respeito à diversidade, aceitação do outro e de suas especificidades, assim como podem também incorporar preconceitos, ódios, posições conflituosas.

Dentre as especificidades que requerem respeito do espaço escolar, sobretudo da Educação Infantil, destacamos neste trabalho aquelas relacionadas à sexualidade e às relações de gênero. De acordo com o RCNEI, há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se como homem ou mulher – pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas – se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (RCNEI, 1998, p. 19, v. 2). O RCNEI também parece negar o caráter social, cultural e educacional da suposta separação entre meninos e meninas como contexto de construção e fixação de diferenças de gênero. O RCNEI dá a entender que existe causalidade entre sexo (marcador de sexo) e gênero. E, de acordo com ele, as relações sociais de meninos e meninas são marcadas pelo gênero. Conforme o RCNEI (1998, p. 20, v. 2), “ao se perceber como menino ou como menina, as

preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher.” Dessa forma, segundo o RCNEI (1998, v. 2), após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos 5 e 6 anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. O documento expressa que isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas.

Segundo o documento, as crianças aprendem as representações dos papéis sociais de homens e mulheres de acordo com estruturas familiares distintas, bem como com as representações que as famílias fazem desses papéis de gênero. Além do modelo familiar, as crianças aprendem referências de homens e mulheres pela mídia: nas novelas, nos desenhos animados ou nos filmes, por exemplo.

O documento destaca ações como “participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.” e “Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.” (1998, p. 37, v. 2).

Podemos observar que há uma tentativa do documento de promover uma educação pautada na igualdade e no respeito. De acordo com o RCNEI, no que concerne à identidade de gênero,

A atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (RCNEI, 1998, p. 41-42, v. 2).

Em 2006, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, criou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PQNE). Esse documento estabelece que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovam as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (PQNE, 2006, p. 32).

Os parâmetros estabelecidos para a comunidade escolar definem que

Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (PQNE, 2006, p. 33, v. 2)

Entende-se que o documento veio reforçar a educação pautada no respeito à diversidade.

O PQNE destaca a importância da ampliação do acesso à Educação Infantil, pois a política de inclusão educacional deve também possibilitar melhores oportunidades de inserção igualitária no mercado de trabalho para mães e pais (PQNE, 2006, p. 38-39, v. 1). Dessa forma, o documento busca garantir a igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho, para que as mulheres mães tenham a possibilidade de inserção nesse mercado da mesma forma que os homens.

Em 2009, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Tal documento define que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Podemos dizer que o documento percebe a criança como um ator social e sujeito de direito. O documento aponta que

o objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2009, p. 18)

O DCNEI estabelece que a criança tem direito a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica, tendo como princípios éticos o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Entendo que uma das grandes conquistas para a infância brasileira foi o direito à educação. A Educação Infantil, ao ser considerada direito das crianças e dever do Estado, tornou-se um marco na educação de crianças e nas vivências da infância. Quando a Educação Infantil passou a ter finalidade em si mesma, deixando de ser preparação para o Ensino Fundamental, houve uma importante mudança, porque a Educação Infantil, não se restringindo a ser uma mera preparação para o Ensino Fundamental, permite que as crianças se expressem em todas suas potencialidades.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada, sem vetos, a Lei n. 13.005, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O PNE é um documento que faz “[...] referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional –, para o qual assume caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas não subordinada, a planos plurianuais.” (PNE, 2014, p. 10). Destaco a seguinte diretriz do PNE, art. 2º item III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (no texto original, o trecho *desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual* foi substituído por *erradicação de todas as formas de discriminação*), sem citar quais eram os tipos de discriminação. A mudança foi feita depois de pressões realizadas pela sociedade civil e por deputados. Esse item trata das questões de discriminação, mas não pode ao menos citar a palavra gênero. O documento exclui, assim, a discussão das questões relacionadas a gênero nas escolas brasileiras.

Como resposta ao PNE, o MEC emitiu a Nota Técnica n. 24/2015, que evidencia a diferença entre gênero e orientação sexual. Segundo a Nota,

O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação de masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres. O conceito orientação sexual, apesar de uma considerável polissemia que lhe é característica, diz respeito a como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. É imprescindível para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo (BRASIL, 2015b).

Deixando clara a relação entre gênero e orientação sexual, o documento aponta a necessidade de a escola discutir tal temática, promovendo debates que visem ao enfrentamento e erradicação dos preconceitos ligados a essas e outras questões.

A fim de atingir as metas do PNE e implantar um currículo nacional que permita que todas as pessoas tenham acesso ao mínimo de educação comum, em 16 de setembro de 2015 o MEC apresentou um texto com a proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular. Inicialmente, a base trabalharia com conceitos importantes nas recentes iniciativas do Ministério para combater diversas formas de preconceito e violência, incluindo a de gênero. O objetivo de que essa questão constasse

de sua base é permitir aos estudantes se desenvolverem "sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos".<sup>11</sup> O termo *gênero* acabou sendo retirado do Plano Nacional de Educação durante sua votação no Congresso e do BNCC por pressão de líderes religiosos<sup>12</sup> e da população,<sup>13</sup> conforme veiculado na mídia. Em 6 de dezembro de 2017, foi finalizado o documento da BNCC, homologado em 20 de dezembro de 2017. Todas as questões que faziam referência direta a gênero foram retiradas.<sup>14</sup>

Para Bezerra (2008), pensar numa escola assexuada é pensar em indivíduos sem vida. As discussões acerca da sexualidade, do sexo e do gênero não devem ser silenciadas. Como vimos anteriormente, para o autor, trabalhar os temas relacionados a gênero é uma emergência.

A pesquisa feita na legislação brasileira buscando encontrar diretrizes com relação à questão de gênero na Educação Infantil demonstrou que havia um certo progresso legislativo que estabelecia o respeito à diversidade. De acordo com Finco (2010, p. 83), "o desenvolvimento de políticas de gênero para a educação é um processo em construção, que demanda pensar na inclusão de meninos e meninas, novos atores no cenário político."

Estando o processo em construção, após a homologação da BNCC, podemos observar um retrocesso na legislação. Líderes religiosos e a sociedade civil têm lutado contra a discussão da relação de gênero nas escolas, tirando o direito, e talvez o dever, dos profissionais de educação de educar crianças para um mundo mais justo, sem preconceito e discriminação. Por consequência, cria-se um modelo de escola que pode vir a produzir e reproduzir o preconceito e a intolerância à diversidade.

---

<sup>11</sup> Conf. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>.

<sup>12</sup> Deputados da bancada religiosa pediram ao presidente Temer a retirada da questão de gênero da BNCC. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/bancada-religiosa-pediu-temer-retirada-de-questao-de-genero-da-base-21179389>.

<sup>13</sup> Foram realizadas cinco audiências públicas para discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reunindo profissionais de educação e da sociedade civil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>

<sup>14</sup> Confira-se em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

### 3 GÊNERO PELA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diga quem você é, me diga  
Me fale sobre a sua estrada  
Me conte sobre a sua vida

Tira a máscara que cobre o seu rosto  
Se mostre e eu descubro se eu gosto  
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho  
Nem transparecer consciente inconsequente  
Sem se preocupar em ser adulto ou criança

O importante é ser você  
Mesmo que seja estranho, seja você...

[*Máscara, Pitty*]

No presente capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos no trabalho de campo realizado com professores da Educação Infantil com o objetivo de responder aos problemas formulados para esta dissertação.

Definiu-se como metodologia da pesquisa empírica uma investigação qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil que trabalhassem ou já tivessem trabalhado em escolas públicas e privadas e em escolas que afirmam seguir as linhas pedagógicas tradicional e construtivista. Contudo, ao longo do trabalho de campo, a linha pedagógica sociointeracionista foi também mencionada como referência e incorporada ao escopo da pesquisa.

A pesquisa ocorreu, finalmente, com professoras de Educação Infantil em escolas definidas por elas como tradicionais, construtivistas, construtivistas e tradicionais, sociointeracionistas e construtivistas, do município de Belo Horizonte e da Região Metropolitana.

Seguindo essa orientação, foram feitas 30 entrevistas, todas com professoras do sexo feminino. A Educação Infantil no município Belo Horizonte e Região Metropolitana, Minas Gerais, se configura pela grande presença de professoras mulheres, traço característico do espaço geográfico da minha pesquisa. É raro encontrarmos professores homens na Educação Infantil em instituições de educação públicas e privadas em Belo Horizonte.

Sobre as linhas de pedagógicas adotadas pelas escolas nas quais as entrevistadas trabalham, pode-se sintetizar seus princípios da seguinte forma:

**I- Educação Tradicional:** tem o professor como centro do processo ensino-aprendizado. O docente domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1999). A função do professor é fazer com que o aluno decore todos os conteúdos. De acordo com Leão (1999, p. 90), “a abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples as mais complexas”. Segundo propõem Leite e Oliveira (2010, p. 8), “o aluno é considerado receptor passivo de informações preestabelecidas pelo sistema ou instituição educacional, que deve criteriosamente selecionar e preparar os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações.”

Para Leão (1999) e Leite e Oliveira (2010, p. 8), a avaliação da aprendizagem baseia-se na capacidade de reprodução fiel das informações ensinadas, e o aluno, por sua vez, deve armazenar somente os resultados do processo. A relação professor-aluno é marcada por forte hierarquização e autoritarismo. Não se verifica incentivo ao pensamento crítico e criativo, à autonomia do aluno, à colaboração entre pares e à democracia nas tomadas de decisões, segundo os autores que analisam essa prática pedagógica.

Leão (1999) pondera que o ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos do programa curricular, que devem ser seguidos à risca pelo professor. O docente deve decompor a realidade a ser estudada, fragmentar os conteúdos, com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar somente os resultados do processo. Leão (1999, p. 194) afirma que, para o ensino tradicional, se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem. Segundo a autora, o aspecto importante da escola tradicional é que ela se preocupa em transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, possibilitando que todo o acervo cultural seja objeto de aprendizagem, eis um dos méritos da escola tradicional. A autora acredita que os conteúdos escolares têm de ser valorizados e ensinados ao aluno. De acordo com ela, o que se discute é a forma mais adequada de realizar esse contato dos alunos com os conteúdos curriculares.

A escola tradicional marcou o início do surgimento das novas abordagens de ensino que tiveram a própria abordagem tradicional como referencial teórico e prático de ensino, mas buscou-se uma nova forma de pensar como os estudantes aprendem.

**II- Educação Construtivista:** Para Becker (1994) e Leão (1999), o construtivismo não é uma técnica nem uma metodologia, e sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento, que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Becker (1994, p. 88) afirma que

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Dessa forma, o construtivismo leva o indivíduo à construção de seu conhecimento, e o professor deixa de ser transmissor do conhecimento e passa a ser mediador. Para Leão (1999), o mais importante em relação ao papel do professor na utilização do construtivismo é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem. Um dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, que é o centro no processo, e não o professor. Para a autora, a supremacia do professor deve dar lugar à competência pedagógica para criar situações problematizadoras, que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em aprendizagem satisfatória. Há, pois, uma certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e de adaptação ao meio (PIAGET, 1986, p. 15). O indivíduo passa a ser visto como capaz de construir o conhecimento na interação com o meio físico e social.

Na concepção construtivista, a educação é concebida, segundo Becker (1994, p. 89), como

um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (acervo cultural da humanidade).

Para Piaget (1986), a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há

uma acomodação perfeita, isto é, quando nada nessa realidade vem modificar os esquemas do sujeito. Dessa forma, acontece a aquisição do conhecimento.

**III- Educação Sociointeracionista:** é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. A aprendizagem se dá em contextos históricos, sociais e culturais, e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos quotidianos. O conhecimento real da pessoa é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural.

O indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos; o contexto social é o lugar onde se dá a construção do conhecimento mediado.

Segundo Felipe (2001, p. 27), as teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre diferentes níveis de desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas de forma simultânea e integrada.

Essa linha pedagógica acredita que as estruturas cognitivas e sociais são compostas e residem na interação entre pessoas. A aprendizagem acontece a partir da presença do outro, pois o fator social é tão importante quanto o cognitivo.

Para Rozeno e Siqueira (2011, p. 86), em busca de compreender o desenvolvimento psicológico humano associado com as circunstâncias culturais e não de maneira separada e desvinculada de um processo histórico no qual o homem nasce e cresce, surgem os estudos em torno da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que propõem entender o indivíduo dentro do sistema social num processo mutuamente e interativamente constituído. Dessa forma, avalia-se o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com auxílio. Para Vygotsky (1999, p. 58),

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido

pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Assim, de acordo com a teoria de Vygotsky, define-se como nível de desenvolvimento real aquilo que a criança consegue fazer sozinha, e como zona de desenvolvimento proximal o que elas conseguem fazer com auxílio. Após sair da zona de desenvolvimento proximal, a criança alcança o nível de desenvolvimento real. Dessa forma, se dá a aprendizagem e a construção do conhecimento, de acordo com a teoria de aprendizagem de Vygotsky.

#### Quadro 1 – Linhas pedagógicas

EDUCAÇÃO TRADICIONAL	EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA	EDUCAÇÃO SOCIOINTERACIONISTA
O corpo discente é visto como "alunos" <sup>15</sup> .	O corpo discente é visto como indivíduos.	O corpo discente é visto como sujeitos.
Os conteúdos são transmitidos aos alunos pelo professor. Cabe ao aluno decorar.	O professor é um mediador. Ele ajuda o aprendiz a construir seu conhecimento.	O professor é um mediador. O conhecimento é adquirido através das interações entre os sujeitos e o ambiente.
Ao avaliar a aprendizagem, o professor só busca a resposta certa.	Ao avaliar a aprendizagem, o professor busca o ponto de vista do indivíduo, tentando entender suas concepções atuais, através do processo pelo qual ele passou. O processo é tão importante quanto o fim.	Ao avaliar a aprendizagem, o professor leva em conta o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, levando em consideração o que o aluno consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com ajuda.
A avaliação é entendida como algo separado do ensino. Geralmente acontece por meio de provas.	Avaliação acontece o tempo todo, não é separada do ensino.	Avaliação acontece o tempo todo, não é separado do ensino.
Os aprendizes trabalham, geralmente, de maneira individual.	Os aprendizes, geralmente, desenvolvem seus trabalhos em grupo.	Os aprendizes, geralmente, desenvolvem seus trabalhos em grupo.
	Principal teórico: Jean Piaget	Principal teórico: Lev Semyonovich Vygotsky

Fonte: Síntese da teoria apresentada.

<sup>15</sup> *Aluno* é uma palavra de origem latina que significa *sem luz*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/aluno-nao-quer-dizer-sem-luz-sem-luz-e-quem-diz-isso/>

Esta breve reflexão teórica se justifica por permitir contextualizar as linhas pedagógicas das escolas nas quais as professoras entrevistadas trabalhavam, por criar um referencial segundo o qual as posturas das entrevistadas poderão ser mais bem compreendidas

A definição pela pesquisa qualitativa foi orientada pela observação de Ribeiro (2006, p. 40):

Pesquisar qualitativamente é, antes de qualquer outra definição, respeitar o ser humano em sua diversidade. É entender que há singularidade em cada uma das pessoas envolvidas e que essa singularidade é construída na pluralidade; nas múltiplas etnias, nas plurimanifestações culturais, corporais, linguísticas. É gostar de ser gente.

Foi intenção da pesquisadora respeitar os sujeitos da pesquisa em suas singularidades e diversidade, mas buscando encontrar pontos em comum, que pudessem revelar uma tendência da Educação Infantil para lidar com as questões relativas ao gênero das crianças e suas formas de expressão no ambiente escolar. Na pesquisa qualitativa, é importante ouvir os sujeitos e conhecer um pouco de sua história e cultura. Segundo Becker (2014), as pesquisas qualitativas podem levar a conhecer um largo número de temas que afetam a questão estudada, e não apenas algumas variáveis.

Para realização do trabalho de campo, muitas vezes adentrei em escolas para entrevistar professoras e aproveitei para observar os espaços e fazer anotações, buscando seguir o que Becker (2014, p. 188) postula: “pesquisadores de campo não podem isolar dos dados. Desde o momento em que ‘entram no campo’ eles vão observar e ouvir coisas que devem ser registradas em seus cadernos de campo”. Minha observação e minha escuta, portanto, pretenderam ir além das falas dos sujeitos entrevistados. A fim de coletar dados para a pesquisa, utilizei a entrevista pela necessidade de ouvir os sujeitos e dispor de dados próprios.

De acordo com Ruquoy (1997), nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, já que o importante é a qualidade dos dados obtidos, não a quantidade. A entrevista semiestruturada se mostrou uma técnica de pesquisa adequada para este trabalho, uma vez que utilizei um roteiro que apontava para as questões centrais da pesquisa, sem impedir que outras questões igualmente relevantes pudessem emergir das falas das entrevistadas.

As entrevistas com as professoras foram um momento muito importante de coleta de informações. Para Finco (2010, p. 98), “A entrevista é o que mais auxilia na

coleta de dados para pesquisa qualitativa.” Segundo a autora, essa estratégia acrescenta o fator de interatividade entre o entrevistador e o entrevistado, principalmente as que se utilizam de questões abertas.

A preparação para a entrevista é uma etapa muito importante, porque para obter dados relevantes através dessa técnica de pesquisa, é preciso saber elaborar as perguntas, que devem ter em vista o objetivo pretendido, para que eles sejam alcançados (vide roteiro no Apêndice deste trabalho).

De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 72),

Quanto à formulação das questões o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrarias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado.

Para obter dados relevantes, a entrevista tem que ser bem elaborada e conduzida de forma que o entrevistado forneça dados que sejam importantes para a pesquisa. As entrevistas foram, portanto, de grande importância para saber a opinião dos professores e suas ações e práticas pedagógicas diante dos alunos que venham a transgredir as fronteiras de gênero, ou que sejam considerados pelo sistema escolar em que estão inseridos transgressores dessas fronteiras.

Durante o trabalho de campo, buscou-se observar também as potencialidades da entrevista enquanto técnica de pesquisa. Para Ruquoy (1997), a entrevista deveria libertar a fala de qualquer quadro pré-fabricado. É preciso tomar cuidado para que o entrevistado não esteja influenciado pelo contexto da entrevista e se sinta intimidado a expor uma opinião o mais próximo da realidade possível.

Todas as entrevistas foram feitas pessoalmente, por livre consentimento, e o anonimato das entrevistadas foi garantido, utilizo nomes fictícios. Os codinomes escolhidos fizeram menção a nomes de mulheres que de alguma forma fizeram a diferença para a humanidade – uma singela homenagem que presto a elas.

As professoras que participaram da pesquisa foram informadas, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), sobre os procedimentos e objetivos do estudo (Apêndice A). As entrevistadas assinaram o TCLE, documento que está disponível nos arquivos da pesquisadora.

Segundo Ruquoy (1997, p. 85), “O indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social”. Para a autora, este é um procedimento

metodológico que interroga um ser singular, quando as ciências sociais se interessam pelo coletivo. Ao entrevistar as 30 professoras, eu queria saber a opinião delas; no entanto, me interessava não somente a opinião particular de cada uma, mas perceber a confluência das informações que permitissem alguma generalização acerca do comportamento dos professores de Educação Infantil.

Com base nos pressupostos desta pesquisa, que não deixaram de ser influenciados pela minha experiência como professora de Educação Infantil e pelos estudos teóricos feitos no mestrado em Estudos Culturais, elaborei um roteiro de entrevista semiestruturado, com perguntas que giravam em torno dos seguintes temas: formação profissional, rotina na sala de aula, diversidade cultural na sala de aula, brincadeiras propostas, orientação de supervisores, gestores e pais sobre questões relacionadas a gênero, o que é para a escola a transgressão dos padrões heteronormativos binários de gênero e conhecimento prévio das professoras sobre conceitos como identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual.

A amostra selecionada foi intencional. Todas as entrevistadas têm experiência em Educação Infantil e foram escolhidas por suas experiências em escolas tradicionais e construtivistas, tendo havido, como já mencionado, entrevistadas que trabalham na linha sociointeracionista. Vale ressaltar que foram as professoras, de acordo com suas percepções, que definiram a concepção da escola que trabalhavam. Elas foram livres para denominar a linha pedagógica das escolas em que atuam, denominações que foram acatadas pela pesquisadora. É pertinente mencionar que professoras atuantes na mesma escola tiveram concepções diferentes para a linha pedagógica que seguem.

As professoras entrevistadas trabalham em escolas laicas e confessionais. A grande maioria das entrevistadas que trabalha em escolas religiosas as definem como tradicionais e particulares. Isso pode ser explicado pelo fato de que, na legislação brasileira, as escolas públicas não podem ser religiosas, tampouco privilegiar alguma religião.

Para definir o número de professoras a serem entrevistadas, segui a orientação segundo a qual a pesquisa pode ser encerrada quando houver saturação da amostra, ou seja, quando os dados forem repetitivos e aparentemente não houver apresentação de novos dados. Segundo Ruquoy (1997, p. 103), “interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca”. A autora afirma que os indivíduos não são

escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas, antes, devido ao seu caráter exemplar.

As 30 professoras de Educação Infantil entrevistadas gentilmente me concederam um pouco do seu tempo para a realização dessa pesquisa, sendo que muitas delas trabalhavam em duas escolas e tinham seu tempo muito limitado.

O modelo semiestruturado das entrevistas e os dados coletados foram fundamentais para compreender a prática e as posturas das professoras com relação às crianças que parecem não se encaixar nas fronteiras heteronormativas de gênero estabelecidas pela escola. Ao analisar as entrevistas, percebi o quanto é importante ouvir o outro, como as falas das professoras e suas percepções foram significativas para essa pesquisa. As respostas das professoras revelam de forma bastante detalhada como é o cotidiano na Educação Infantil e como são suas posturas diante de situações de “transgressão de gênero”.

Para melhor caracterização da amostra pesquisada, fiz às professoras entrevistadas algumas perguntas de âmbito pessoal, profissional e de formação acadêmica, cujas respostas descrevo abaixo em um quadro e em gráficos com dados pessoais como idade, estado civil, se têm filhos e religião, além de dados da profissão, como escolaridade, tempo de docência e linha pedagógica com a qual trabalhavam no momento da pesquisa, e dados relativos à percepção que têm sobre a sua própria formação e a formação de colegas professores sobre questões relacionadas à identidade de gênero na infância.

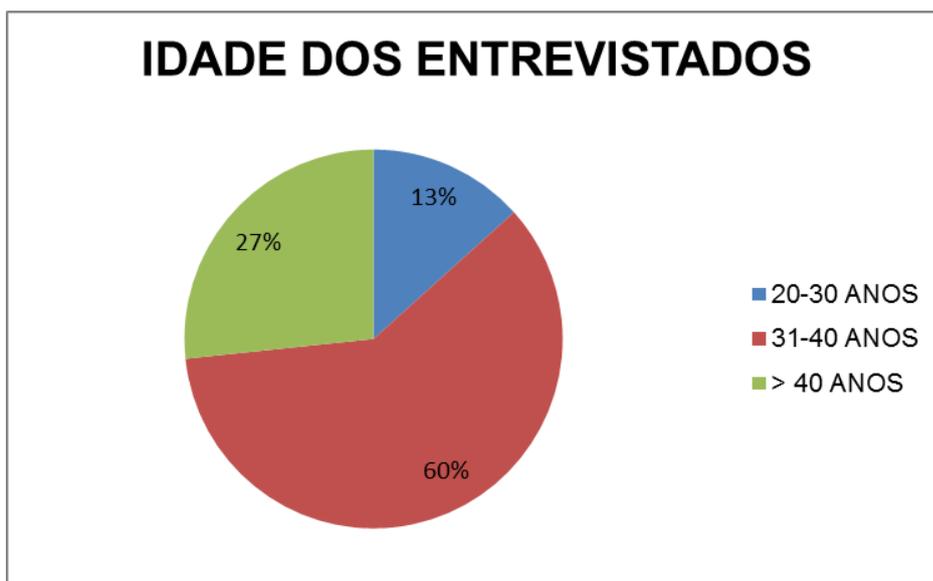
Número da entrevista	Nome (fictício)	Idade	Estado civil	Mãe	Formação	Religião	Tempo docência	Linha pedagógica	Formação em "gênero"
1	Cleópatra	31	Solteira	Não	Pedagogia e Psicopedagogia	Evangélica	11 anos	Construtivista	Não
2	Carlota Joaquina	25	Solteira	Não	Pedagogia e pós-graduação em Neuropsicopedagogia	Católica	4 anos	Tradicional	Sim
3	Joana d'Arc	47	Casada	Sim	Pedagogia, pós-graduação em Alfabetização e Letramento e pós-graduação em Educação Infantil	Católica	8 anos	Construtivista	Não
4	Princesa Isabel	25	Casada	Não	Pedagogia	Não tem	6 anos	Tradicional	Sim
5	Maria Quitéria	39	Casada	Sim	Pedagogia	Não tem	4 anos	Construtivista e sociointeracionista	Sim
6	Anita Garibaldi	32	União estável	Não	Pedagogia	Espírita	10 anos	Construtivista e tradicional	Sim
7	Cora Coralina	43	Casada	Sim	Pedagogia e pós-graduação em Psicologia da Educação	Católica	13 anos	Construtivista e tradicional	Sim
8	Madre Teresa de Calcutá	45	Solteira	Não	Magistério	Evangélica	16 anos	Construtivista	Não
9	Evita Perón	41	Casada	Sim	Pedagogia	Não tem	21 anos	Construtivista e sociointeracionista	Sim
10	Princesa Diana	30	Casada	Não	Pedagogia e pós-graduação	Católica	12 anos	Tradicional	Não
11	Maria da Penha	30	Casada	Não	Pedagogia	Evangélica	3 anos	Construtivista	Não
12	Valentina Tereshkova	31	Solteira	Sim	Pedagogia e Gestão Escolar	Católica	10 anos	Construtivista	Não
13	Annette Kellerman	38	Divorciada	Sim	Letras	Evangélica	6 anos	Construtivista	Não
14	Jeanne Manford	31	Separada	Não	Pedagogia	Católica	7 anos	Construtivista	Sim

Quadro 2 – Perfil das professoras

Número da entrevista	Nome (fictício)	Idade	Estado civil	Mãe	Formação	Religião	Tempo docência	Linha pedagógica	Formação em "gênero"
15	Marie Curie	39	Separada	Não	Pedagogia	Evangélica	19 anos	Construtivista	Não
16	Malala	34	Divorciada	Não	Magistério	Espírita	20 anos	Construtivista	Não
17	Eliza Leonida	38	Casada	Sim	Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil	Evangélica	10 anos	Construtivista	Não
18	Rosa Parks	49	Viúva	Sim	Pedagogia, pós-graduação em Alfabetização e Letramento e em Educação Infantil	Evangélica	17 anos	Construtivista	Não
19	Sofia Ionescu	42	Divorciada	Sim	Pedagogia e pós-graduação	Católica	10 anos	Tradicional	Não
20	Anne Frank	50	Casada	Sim	Pedagogia	Evangélica	25 anos	Construtivista	Sim
21	Elisabeth Cochran	43	Casada	Sim	Pedagogia	Evangélica	16 anos	Construtivista	Não
22	Nísia Floresta	27	Solteira	Não	Pedagogia	Evangélica	2 anos		Não
23	Irmã Dulce	34	Casada	Sim	Pedagogia	Católica	12 anos	Construtivista	Não
24	Leila Diniz	51	Separada	Sim	Pedagogia	Católica	12 anos		Não
25	Lilian Bland	32	Casada	Não	Pedagogia	Evangélica	11 anos	Construtivista	Sim
26	Celina	41	Casada	Sim	Pedagogia	Evangélica	8 anos		Não
27	Marta	28	Solteira	Não	Pedagogia e pós-graduação	Evangélica	8 anos	Tradicional	Sim
28	Leonida	31	Casada	Sim	Pedagogia	Católica	8 anos	Tradicional	Não
29	Chiquinha Gonzaga	31	Casada	Sim	Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Psicopedagogia	Messiânica	13 anos	Construtivista	Não
30	Roberta Close	36	Solteira	Não	Pedagogia	Evangélica	7 anos	Construtivista	Sim

Com relação à idade das entrevistadas, elas variam entre 25 e 51 anos. Dentre elas, 13% têm entre 20 e 30 anos, 27% mais de 40 anos e 60% têm entre 31 e 40 anos. Assim, percebe-se que a maioria das entrevistadas têm entre 31 e 40 anos.

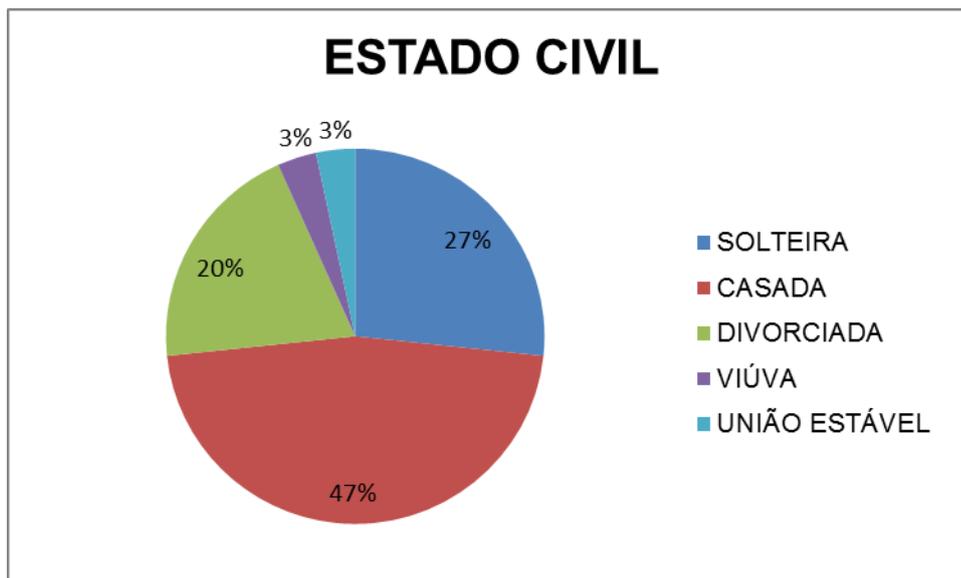
Gráfico 1 – Idade das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o Gráfico 2, pode-se observar que a maioria das entrevistadas são casadas, representando 47% do público. Se somadas aos 20% de divorciadas, chegamos a 67% de professoras que são ou foram casadas. Dentre elas, temos 27% solteiras, 3% viúva e 3% “juntada”. Tais informações ajudaram a entender um pouco a identidade dessas mulheres.

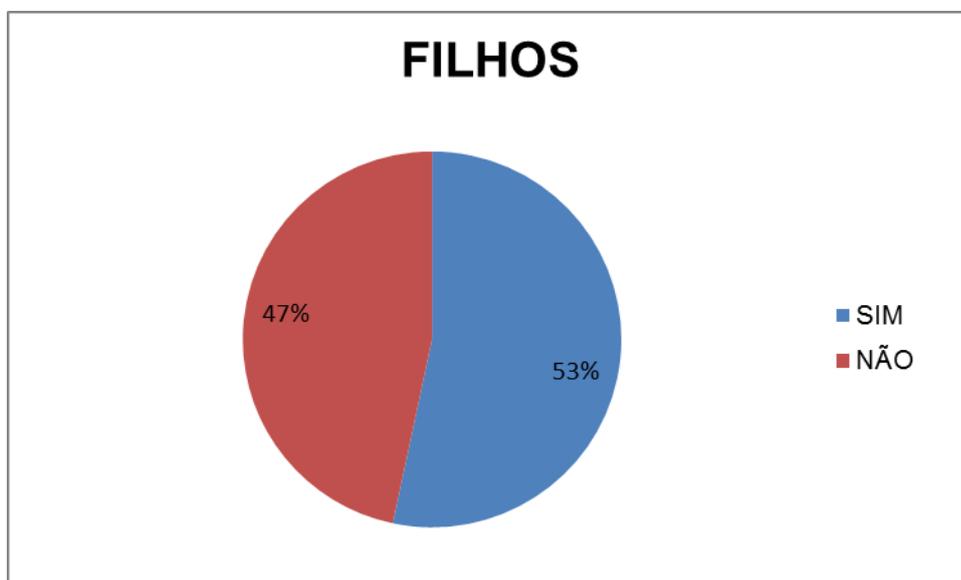
Gráfico 2 – Estado civil das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à maternidade, 53% das entrevistadas têm filhos e 47% não têm filhos.

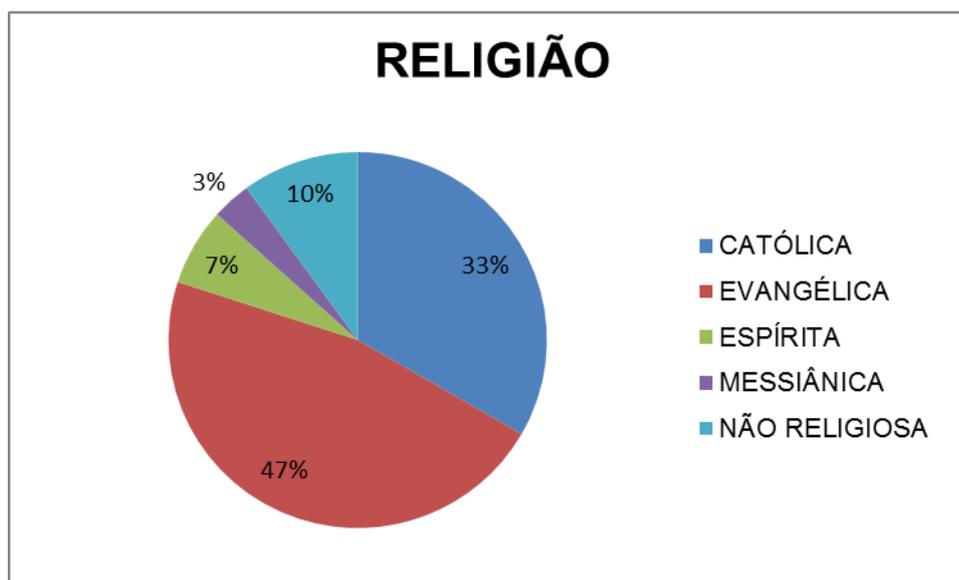
Gráfico 3 – Filhos



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à religião, há uma predominância de professoras evangélicas (47%), 33% são católicas, 10% não religiosas, 7% espíritas e 3% messiânicas.

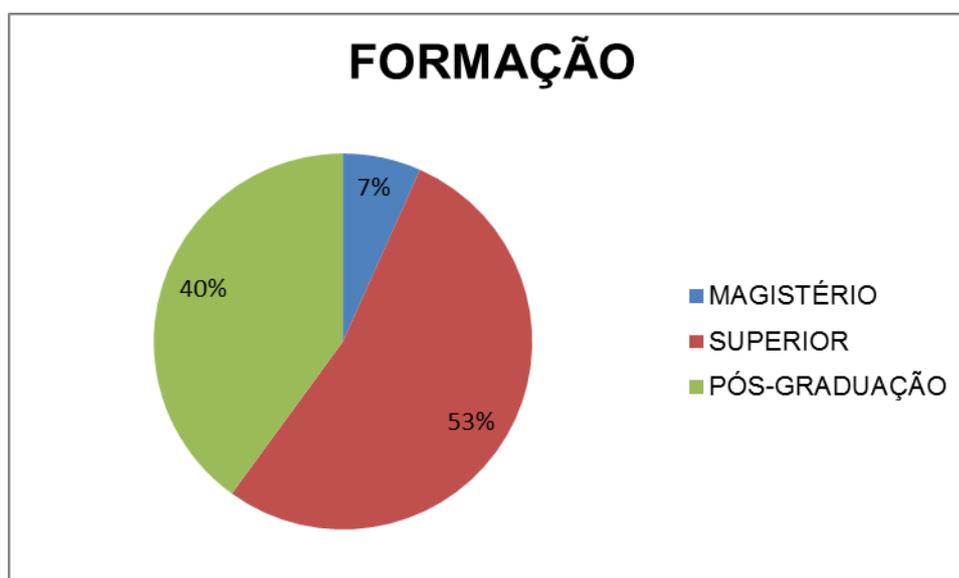
Gráfico 4 – Religiosidade das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 5, a maioria das professoras tem curso superior, uma percentagem significativa; 40%, fizeram pós-graduação, e apenas 7% não fizeram graduação, com formação restrita ao magistério.

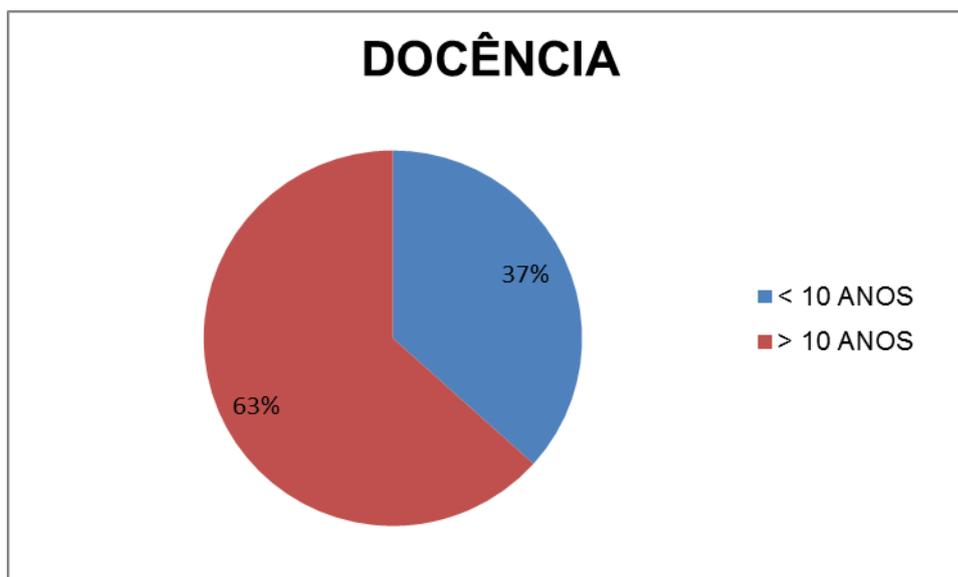
Gráfico 5 – Escolaridade das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das professoras (63%) tem menos de 10 anos de docência na Educação Infantil, e 37% têm mais de 10 anos. Algumas professoras relataram ter mais de 20 anos de docência em outras etapas da Educação Básica.

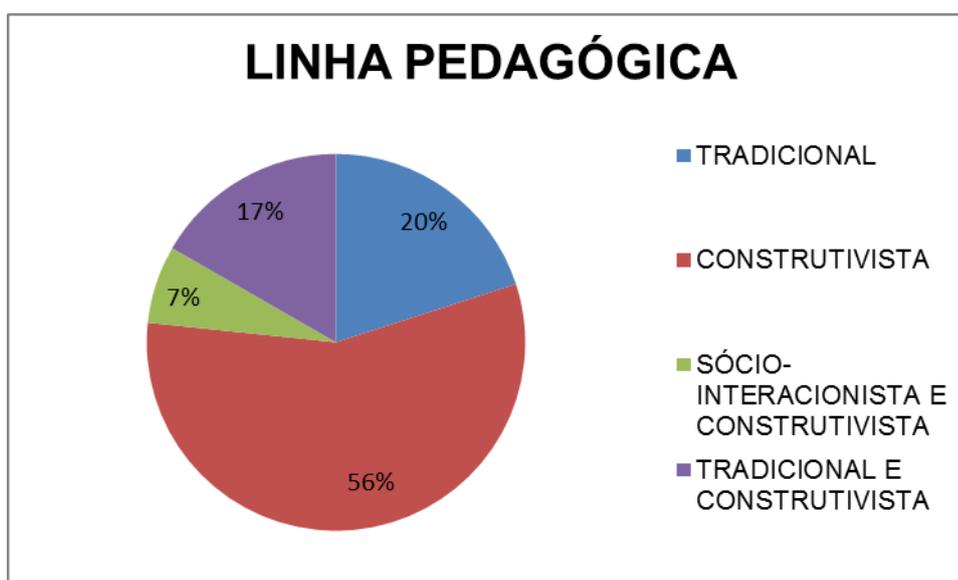
Gráfico 6 – Tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das entrevistadas trabalha em escolas construtivistas (cerca de 56%), seguidas de 20% na tradicional, 17% mista entre tradicional e construtivista, e 7% mista entre sociointeracionista e construtivista. Houve uma dificuldade muito grande em entrevistar professoras de escolas tradicionais, provavelmente por haver uma certa dificuldade das escolas em se declararem tradicionais. E, no percurso das entrevistas, pude contar com professores de escolas que trabalham com outras concepções, como a sociointeracionista.

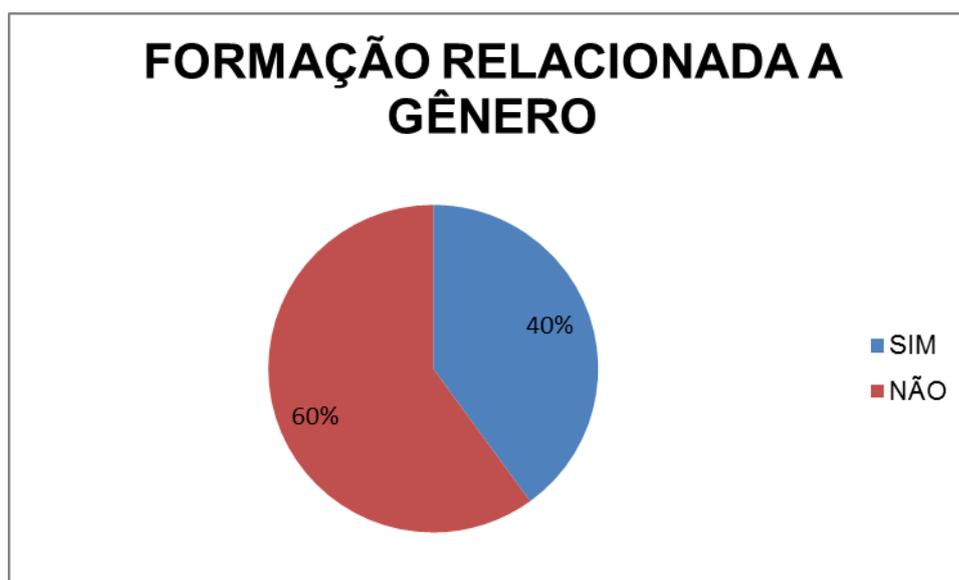
Gráfico 7 – Linhas pedagógicas com as quais trabalham



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das professoras (cerca de 60%) considera que não recebeu nenhum tipo de formação relacionada à identidade de gênero na infância durante a vida acadêmica e profissional. Para 40% das entrevistadas, houve essa formação por meio de disciplinas cursadas na faculdade, palestras ou formações feitas nas escolas em que trabalharam ou trabalham.

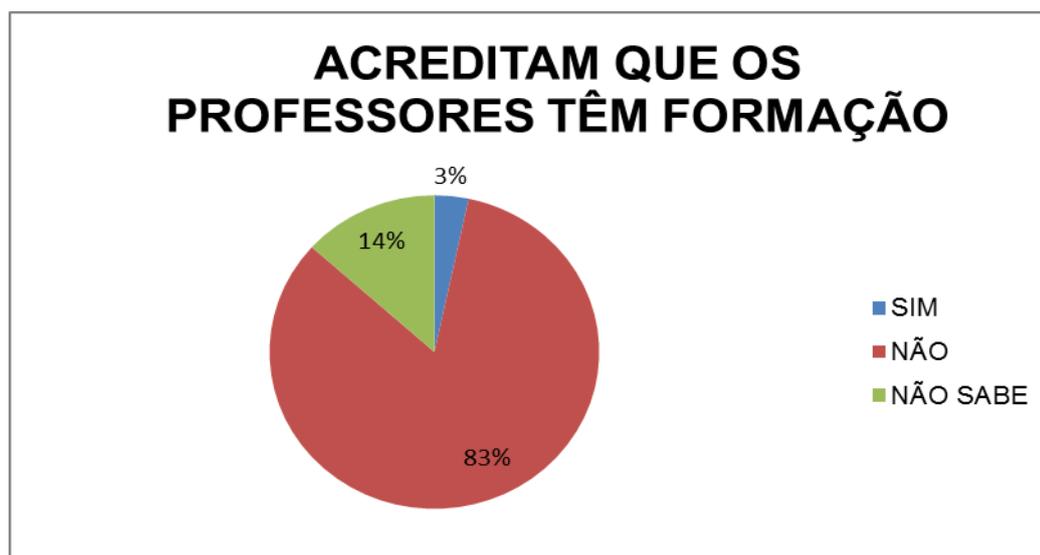
Gráfico 8 – Formação pessoal relacionada a gênero



Fonte: Dados da pesquisa.

Para as entrevistadas, há um grande desconhecimento por parte dos professores da Educação Infantil acerca das questões de gênero. A grande maioria delas (83%) respondeu que os professores da Educação Infantil não receberam nenhum tipo de formação para lidar com as questões de gênero dentro das instituições escolares, 14% não souberam responder, e 3% acreditam que os professores têm formação.

Gráfico 9 – Visão geral da formação de professores quanto à identidade de gênero



Fonte: dados da pesquisa.

### 3.1 Rumores de quem educa a infância

Durante a pesquisa de campo, tive a oportunidade de entrar em diversas escolas e observar seus espaços, visitei algumas Umei's (Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte) e uma escola particular. Observei algumas salas de aulas, e vi na maioria delas um quadro de fazer chamada que registrava: Quantos somos hoje? Meninos e Meninas.

Outro aspecto que observei foi o banheiro. Em algumas escolas existia banheiro único para meninos e meninas de 0, 1 e 2 anos; a partir dos 3 anos, havia banheiro para meninas e banheiro para meninos. Observei em um banheiro que a plaquinha era um menino de boné na cor rosa e uma menina de laço na cor azul. Em uma das escolas que tive a oportunidade de visitar observei que existe o banheiro das crianças: todas elas, independentemente do marcador de sexo e da idade, usam o mesmo banheiro. Os sinais são muitas vezes ambíguos e paradoxais, deixando transparecer que não há, provavelmente, uma postura única quanto a como organizar o espaço escolar com relação às identidades de gênero. Ou seja, é possível que haja uma mudança cultural em curso que implique reorganização das práticas e dos espaços.

Vale ressaltar que a concepção/linha pedagógica adotada pela escola interferiu pouco na atitude das professoras com relação a gênero e Educação Infantil.

Uma das questões levadas para a pesquisa empírica foi sobre mudança cultural e seus impactos no espaço escolar. Perguntei às entrevistadas se elas percebiam alguma mudança cultural que interferisse no trabalho delas com as crianças. Ouvi as mais diversas respostas, como a presença da tecnologia em sala de aula, músicas como funk, algumas professoras responderam que não existem mudanças culturais que interferem diretamente na sala de aula. Aqui destaco a fala de duas delas:

– Alguma mudança cultural no momento? Não... assim, a questão cultural, acredito que o modelo de família mudou um pouco. Talvez interfira, mas não de uma forma direta na sala de aula né, acho que a nossa concepção e respeito à humanidade que tem que estar bem vigente. Esse modelo de família que eu acho que mudou um pouco, assim, que hoje em dia a nós não temos uma família nuclear na qual seja composta por pai, mãe e filho, tem famílias hoje aí de vários tipos né, **famílias de duas mães, famílias que tem dois pais**, família que tem avó como responsável, e acho que o que muda assim basicamente agora é isso. (Carlota Joaquina, 25 anos, solteira, não tem filhos, pedagoga especialista em Neuropsicopedagogia, católica, experiência de 4 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola tradicional e teve formação em gênero. Grifo meu).

– Sim, essa questão do gênero (risos) interfere porque a gente tem que tomar um certo cuidado com essa prática né, de que por mais que a gente entenda essa mudança nessa geração e essa mudança no tempo histórico do ser humano, a gente precisa cada vez mais entender e respeitar essas mudanças também. (Sofia Ionescu, 42 anos, divorciada, mãe, pedagoga especialista em Psicopedagogia, evangélica, experiência de 11 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

As professoras citadas falaram de questões que afetam a sala de aula e que se relacionam com gênero. Sofia Ionescu falou da necessidade de entender e respeitar as mudanças relacionadas a gênero. De acordo com a fala de Carlota Joaquina sobre as novas configurações de família, para ela existem famílias que são compostas por duas mães, assim como por dois pais. É a diversidade presente dentro da escola que deve ser encarada como mudança, sendo necessário que os educadores entendam tais acontecimentos para que, por exemplo, não façam eventos com datas comemorativas que excluam aqueles que não têm o modelo tradicional de família. As festas devem incluir os mais variados tipos de família. De fato, Fleuri (2003) faz uma crítica às comemorações escolares baseadas em “datas comemorativas” que privilegiam alguns e excluem outros.

Quando perguntei às professoras se elas diriam que existe um padrão homogêneo ou uma diversidade cultural dentro de suas salas de aula, as repostas novamente foram muito diversificadas. Para a análise, destaco as questões citadas relacionadas a gênero, por ser o foco desta pesquisa.

Cora Carolina e Princesa Diana responderam que não há diversidade cultural em sua turma de Educação Infantil.

– Na minha sala tem um padrão totalmente homogêneo. Elas são mais ou menos padronizadas em relação à situação financeira, passeios, religiões, situações familiares, tudo padronizado [...] **Hoje em dia eu percebo que a criança realmente está inserida no mundo, no contexto todo. Ela não consegue mais estar inserida só no universo infantil.** (Princesa Diana, 30 anos, casada, não têm filhos, pedagoga pós-graduada, católica, experiência de 12 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola tradicional e não teve formação em gênero. Grifo meu).

A fala de Princesa Diana corrobora o pensamento de pesquisadores como Corsaro (apud FINCO, 2010, p. 44): “As crianças contribuem ativamente tanto para preservação quanto para a mudança social.” Assim, as crianças deixaram de ser meros expectadores do “mundo adulto”, vivendo em um simulacro de realidade, dito “universo infantil”, e passaram a ser sujeitos sociais ativos, inseridos no mundo e participante dele.

A maioria das professoras respondeu que existe diversidade cultural dentro sala de aula, confirmando a fala de Candau (2003), que pondera que a escola está sendo chamada para lidar com as pluralidades de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto e valorizar as diferenças. Abaixo, destaco a fala de duas professoras:

– Há uma diversidade cultural. É [...] cada criança tem uma bagagem né, quando ela chega na escola, cada uma tem uma história de vida, uma história de família, então a gente tenta trabalhar isso de forma que, não constrange a criança em nenhum sentido da vida dela, na educação (Madre Teresa de Calcutá, 45 anos, solteira, não têm filhos, formada em magistério, evangélica, experiência de 16 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

– Há uma diversidade cultural. Na minha sala, por exemplo, tem uma menina que é vegana e a forma como ela se comunica, como ela se comporta, o relacionamento dela com as crianças é completamente diferente. **Eu tenho também uma criança cujos pais são homossexuais e a relação dele com as demais crianças também é diferenciado** (Cleópatra, 31 anos, solteira, não tem filhos, pedagoga especialista em Psicopedagogia, evangélica, experiência de 11 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero. Grifo meu).

Segundo Cleópatra, a criança não gostava de participar da roda de conversa, tinha dificuldade de socialização com as demais crianças e gostava apenas de brincar de brincadeiras de imitação do universo dos adultos, como casinha, salão de beleza, não apreciava atividades como pular corda ou cantar cantigas.

De acordo com os dados da pesquisa, somos levados a supor que existe um reconhecimento por parte das educadoras de que é preciso entender a cultura de seus alunos para socializá-los. Mesmo as crianças pequenas já chegam com uma bagagem cultural inscrita em seus corpos, lembrando o que dizem Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57): “Somos também educados pelos jornais, por imagens, por filmes, pela televisão, pela igreja, pela família.” Dessa forma, diariamente, as crianças são formadas mesmo antes de adentrarem as instituições de Educação Infantil. Para Vygotsky (1991, p. 56), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” Assim, é preciso considerar a criança mesmo pequena como detentora de saberes e aprendizados.

Uma das entrevistadas citou a diversidade de gênero. Destaco o seguinte trecho da fala dela:

– [...] Eu não posso dizer que há uma diversidade econômica dentro da sala, mas eu acho que existem outras diversidades, inclusive, já aconteceu de diversidades inclusive de gênero na sala de aula. [...] (Maria Quitéria, 39 anos, casada, mãe, pedagoga, católica, experiência de 4 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola sociointeracionista e construtivista, e teve formação em gênero).

Perguntei para a professora que diversidade seria essa de gênero, se era uma criança específica. Ela respondeu que não era uma aluna do ano letivo de 2017 (ano em que a entrevistei).

– Não. Hoje não, mas já houve uma situação, não este ano, mas já houve uma situação de uma criança específica que era transgênero.<sup>16</sup> (Maria Quitéria).

A entrevistada relatou que a criança citada apresentava diferença em seu comportamento. Era uma criança que tinha vagina como marcador de sexo e que exercia um papel masculino, se identificava como menino. Segundo a professora, todos lidavam muito bem com a situação, a família, a escola. As crianças foram aprendendo a aceitá-la.

---

<sup>16</sup> Transgênero é o indivíduo que não tem sintonia entre identidade e o órgão sexual. Segundo Alexandre Saadeh (2016), psiquiatra do HC-USP, “A genitália se desenvolve para um lado e o cérebro para o outro. Isso vai se dar por influência de alguns hormônios e algumas substâncias que podem estar circulando pela placenta e pelo cordão umbilical. E aí esse cérebro feminino numa genitália masculina, ou ao contrário, cérebro masculino numa genitália feminina, explica a questão da transexualidade”. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2016/09/transgenero-origem-pode-ser-biologica-e-comecar-na-gestacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Partindo do pressuposto de que os brinquedos e as brincadeiras são elementos importantes na construção da identidade de gênero, perguntei às professoras como funcionavam as brincadeiras com brinquedos:

– Normalmente eu tenho duas caixas de brinquedos São separadas por... são separadas. Tem uma caixa que é só de bonecas e outra que é só de carrinhos, só essas coisas. Eu coloco as duas no chão, e eles vão e escolhem os brinquedos. Os meninos normalmente correm para os carrinhos e as motos e as meninas vão lá e pegam, pegam as bonecas, os bercinhos, as almofadinhas e fazem um cantinho delas. Mas tem **menina que gosta mais do lado dos meninos**, também de brincar de carrinho e de moto, essas coisas, sempre quando constrói alguma coisa, constroem moto (Joana d’Arc, 47 anos, casada, mãe, pedagoga especialista em Alfabetização e Letramento e em Educação Infantil, experiência de 8 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero. Grifo meu).

É perceptível na fala da professora que para ela existem brinquedos e brincadeiras para meninos e brinquedos e brincadeiras para meninas. Ela permite que meninas brinquem do lado dos meninos, mas deixa claro em sua fala que as meninas até podem brincar “do lado dos meninos”, mas que aquele não é o lado delas.

– Ah, é bem livre. Assim, né, por exemplo, brincadeiras de casinha, as meninas pegam mais boneca, **os meninos eu deixo pegar panelinha**. Eles brincam muito de: um é a mãe o outro é o pai, então assim, eles conseguem brincar assim, de uma forma... como eu vou te falar, pura né, assim, eu não vejo nenhuma maldade, tudo, e eu deixo realmente eles escolherem. Às vezes tem menino que quer ser a mãe, eu não, claro, eu explico, tem o papai, tem a mamãe, mas eu não vou interferir nisso. Assim, eu deixo brincar da forma que eles querem brincar (Princesa Isabel, 25 anos, casada, não tem filhos, pedagoga, sem religião, experiência de 6 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola tradicional e teve formação em gênero. Grifo meu).

Na fala dessa professora, é possível perceber uma certa resistência quando um menino quer brincar com as chamadas “coisas de meninas”. Ela não se refere às bonecas, mas ressalta que “os meninos eu deixo pegar panelinha”, como se fosse uma coisa errada, que não é permitido, e ela fizesse uma concessão. Reforça dizendo que é uma atitude pura, sem maldade. Minha interpretação é de que, quando ela fala de pureza e falta de maldade, quer dizer que não é uma atitude homossexual.

– A gente tem brinquedos e jogos. Os brinquedos que a gente pede no início do ano são bonecas e carrinhos. A gente pede bonecas, que sejam privilegiadas bonecas de pano e carrinhos de madeira para criança ter esse contato, até em questão de textura e a gente faz assim, hoje é brincadeira de carrinho, todo mundo brinca de carrinho e com brincadeira de boneca a mesma coisa. Agora, quando por exemplo as crianças acabaram de lanchar e tem crianças que ainda estão lanchando, aí elas escolhem qual brinquedo elas querem (Anita Garibaldi, 32 anos, juntada, não tem filhos, pedagoga,

espírita, experiência de 10 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e tradicional, teve formação em gênero).

Anita Garibaldi tenta desconstruir a ideia dos brinquedos estereotipados para cada gênero. Ela apresenta certa resistência aos brinquedos de plástico, fala da questão da diversidade de materiais para promover uma apreciação da textura para as crianças. Para Benjamin (1984, p. 69), “nada é mais adequado a criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilinas madeira, papel.”

Ainda sobre as brincadeiras, a professora Evita Perón relata:

– Brincadeiras de faz de conta, brincadeiras livres em que eles brincam muito de faz de conta, de assumir diferente papéis, de super-heróis, de vilões e princesas, monstros, animais né, bichinhos e tal, e brincadeiras que nós propomos, de faz de conta também, talvez baseado numa história que a gente leu. Igual, nós tivemos um projeto, aí a gente propôs brincar com aquela história né, uma coisa mais livre, não tão dirigida, projeto de reescrita de contos, deles trabalharem com a história da Rapunzel. Então eu convidei eles para brincar com a história né, mas uma coisa mais livre, não uma coisa dirigida. Cada um assumia o papel que queria, a gente ia trocando e brincando (Evita Perón, 41 anos, casada, mãe, pedagoga, sem religião, experiência de 21 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola sociointeracionista e construtivista, teve formação em gênero).

Dentre as temáticas de faz de conta, a professora fala também da tradicional brincadeira de casinha:

Brincadeiras de casinha, proposta por nós também, onde eles assumem diferentes papéis. Na hora da organização dessa brincadeira, a gente pergunta: “o que que vai ter nessa casinha?” Vai ter cozinha, vai ter sala, vai ter quarto... “O que mais que vai ter nessa brincadeira?” Vai ter escritório, vai ter loja, vai ter supermercado. “E quem gostaria de organizar cada ambiente?” Então quem quer organizar a cozinha se inscreve e vai pegar o material da cozinha. Quem quer ir para o escritório, pega o material de escritório, quem quer os bebês, vai pegar os bebês. E aí cada um assume o papel que quer (Evita Perón).

Por meio da fala de Evita Perón, percebo que ela trabalha com as escolhas da criança, seus desejos e anseios. Não define papéis para meninos e meninas, permitindo que as crianças exerçam os mais variados papéis dentro das brincadeiras e possibilitando o que afirma Benjamin (1984): o brinquedo e a brincadeira devem ser libertadores para a criança.

Perguntei para as professoras se elas observavam alguma diferença de brincar entre meninos e meninas. Apenas uma entrevistada respondeu que não percebe diferença de brincar entre meninas e meninos na Educação Infantil, que essa diferença acontece no Ensino Fundamental. As demais responderam que sim, que a

diferença existe. As professoras afirmaram que as meninas gostam de brincar com boneca e objetos de casa, gostam de brincar de casinha, de salão, de dar banho em bonecas, tudo que representa um ambiente doméstico, de cuidado. Gostam de brincar e se fantasiar de princesas. Já os meninos, segundo elas, geralmente gostam de brincar de policial, de carrinhos, de construtor. Conforme algumas professoras, os meninos apresentam, em geral, essa questão do profissionalismo e também gostam de brincar de super-heróis. A fala das professoras nos remete ao que diz Finco (2004): é possível questionar as intencionalidades dos brinquedos de meninos e meninas. Para as professoras, os brinquedos de meninas remetem muitas vezes ao lar, e os brinquedos dos meninos remetem ao mundo do trabalho.

Pela fala das professoras, podemos perceber o receio que elas têm com relação ao que os pais das crianças vão pensar quando elas permitem a “transgressão” de padrões de gênero nas brincadeiras. Como vimos no Capítulo 2 desta dissertação, dentro do currículo da Educação Infantil – segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – o professor não deve induzir brincadeiras de estereótipos de gênero. Interpretando o RCNEI, o professor deve permitir que o aluno brinque com todas as brincadeiras e possibilidades da infância.

Infelizmente, as novas políticas públicas tiraram recentemente o respaldo dado ao trabalho com a igualdade de gênero, e o professor ficou proibido de trabalhar “gênero” na escola, após o tema ter sido excluído do BNCC. O professor acaba sendo refém dos pais nas questões relacionadas a gênero, e um dos motivos é a falta de apoio das políticas públicas e da sociedade civil. Às vezes, é difícil para o professor que estuda, que pesquisa, que tem conhecimento fazer um bom trabalho pedagógico, porque se sente engessado pela opinião daqueles que não têm conhecimento, mas que detêm certo poder, como é o caso dos pais com relação à escola.

A fala da professora Sofia Ionescu revela que ela tenta explicar para as crianças de fato o que realmente é significativo. Cores e brincadeiras são para todas as crianças. Sofia Ionescu é uma professora preocupada com a infância e com a necessidade e curiosidade de exploração e de sentir dos pequenos. Ela explica que a escolha por cores é predileção, não regra, que menina não tem que gostar de rosa e menino de azul. Isso não é regra, é escolha pessoal.

A separação de brinquedos e seus modos de brincar entre meninos e meninas aparece na fala da professora Irmã Dulce. Ela relata:

– Sim. Lá na minha sala, **as meninas vão muito para os brinquedos que eu trouxe da minha casa né, brinquedos de meninas e os meninos preferem ir lá na prateleira onde tem carrinho, tem ferramenta, e eles brincam.** Às vezes, alguns meninos pegam o fogão que eu trouxe, que ele é de rodinha, mas eles não usam como fogão, eles imaginam que é uma mala, que vão viajar, mas nunca como fogão (Irma Dulce, 34 anos, casada, pedagoga, católica, experiência de 12 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

Mediante a fala da professora irmã Dulce, percebo que, para ela, os brinquedos devem ser separados. Ela diz “brinquedos de menina”, e quando algum menino pega o “fogão” para brincar, ele desconstrói esse objeto e passa a imaginar que ele é outra coisa, transformando-o em brinquedo de menino.

As professoras Malala e Evita Perón também afirmaram que existe uma diferença de brincar entre meninos e meninas.

– Sim. Geralmente, as meninas gostam de brincar de panelinhas, de bonecas, e os meninos são assim, as brincadeiras mais, digamos assim, mais grosseiras, futebol, e assim, dentro de sala, eles gostavam de brincar de arminha, eu sempre tinha que ficar chamando atenção, e também de correr, polícia e ladrão. Já as meninas, as brincadeiras mais ligadas ao feminino né, fazer a criança dormir, pegava o bebezinho, brincava de dormir (Malala, 34 anos, divorciada, não tem filhos, formada em magistério, espírita, experiência de 20 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

– Sim, há uma diferença. Os meninos estão mais envolvidos com brincadeiras de super-heróis, então trazem super-heróis ou trazem jogos, trazem máscaras. As meninas estão mais envolvidas com as bonecas, então isso é nítido (Evita Perón).

Com seus depoimentos, as professoras Malala e Evita Perón confirmam na prática cotidiana na Educação Infantil o que observa Finco (2004): os brinquedos direcionados para o público feminino sugerem comportamentos mais calmos, e para meninos, comportamento mais agitado e mais ativo. Os brinquedos de meninos, na maioria das vezes, remetem ao mundo público, sugerem força, movimento, guerra, aventura e ação.

Algumas professoras colocaram o fato de que as crianças bem pequenas carregam consigo aprendizados de estereótipos de gênero, aprendidos mesmo antes de chegarem às instituições escolares.

Há, contudo, experiências na Educação Infantil de oferecer às crianças acesso a brinquedos diversos. Esse é o caso da professora Carlota Joaquina:

– [...] eu ofereço pros meus alunos carrinhos e bonecas, e tanto para as meninas para os meninos e eu vejo que não é uma coisa que a gente às vezes fala com ele, já é uma coisa cultural mesmo, que as meninas já têm em si, que elas vão brincar de bonecas e os meninos vão brincar de carrinhos.

Por mais que hoje eu forneça um momento assim só de carrinho ou um momento só de boneca, eles têm já isso, **parece que intrínseco**, já dentro deles, que os meninos vão brincar de carrinho e as meninas vão brincar de boneca (Carlota Joaquina. Grifo meu).

A professora Carlota Joaquina fala sobre os padrões de brincadeiras separadas por gênero que parecem ser intrínsecos às crianças. De acordo com Butler (2003), tal separação não é intrínseca e sim construída. Para Finco (2004), a identidade de gênero vai se delineando já no útero de nossas mães, a partir de expectativas que são criadas pelo fato de sermos menino ou menina. Ou seja, antes de a criança nascer os pais já fazem escolhas heteronormativas para ela. Quando a criança chega às instituições escolares, traz consigo ensinamentos sobre como meninas e meninos devem se comportar, do que devem brincar. Esses ensinamentos geralmente são aprendidos com os pais, mídia e igrejas, como vimos nos capítulos anteriores.

Uma das entrevistadas falou sobre uma menina que gostava das brincadeiras e fantasias ditas de meninos.

[...] eu tenho grupos de crianças que se interessam muito por futebol ou por brincadeiras com bola, geralmente meninos, porém, tem uma menina em especial, eu acho muito interessante, que ela cava esse lugar. Teve um dia que eles estavam no pátio brincando de bola, um grupo de meninos, aí ela veio, me chamou e disse que um deles não havia deixado ela brincar de bola e disse que futebol era coisa de menino. Então eu perguntei para ela o que que ela havia feito e o que ela queria fazer, e ela: **“é o seguinte, futebol não é só coisa de menino”**, eu falei que concordava e perguntei pra ela o que ela iria fazer. Aí ela: “tem que falar com eles”, concordei novamente perguntei o que ela desejava. Disse pra ela que eu achava que ela dava conta de ir lá e falar isso que ela estava me dizendo, pra eles e participar da brincadeira. Ela fez isso e eu vi que os meninos ainda estavam um pouco resistentes. Eu fui lá ajudar na fala e ainda reiterei: “uai gente, não. Porque a colega não pode brincar? **Quem disse que essa brincadeira é exclusivamente de menino?**”, e ela entrou na brincadeira, jogou bastante e hoje isso já não é mais um problema, ela entrar na brincadeira não é mais um problema. [...] Essa mesma criança que cavou o espaço no futebol, é uma criança que adora vir com fantasias na sexta-feira, que é combinada essa prática, ela vem sempre com fantasias de super-heróis masculinos, não entendo porque existem tantos super-heróis masculinos, mas ela sempre vem com essas fantasias e os meninos, no início, começaram a questionar: “mas é fantasia de Homem Aranha” (risos), mas também é algo muito, que eu acho bem interessante nela, e que ela conseguiu colocar no grupo, assim (Maria Quitéria. Grifo meu).

Diante da fala de Maria Quitéria, pode-se perceber que algumas crianças têm introjetado um dado sistema de classificação das brincadeiras que diz, por exemplo, que o futebol é algo para os meninos e, portanto, não concordaram, a princípio, que a menina jogasse com eles. As próprias crianças foram e são socializadas para se enquadrar nos padrões heteronormativos, elas gostam de deixar claro qual o papel do

menino, qual o papel da menina na sociedade e na brincadeira. Tal fato se deve à educação heteronormativa binária de gênero que eles começam a receber mesmo antes de nascer. Para Finco (2009), as preferências de meninos e meninas não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Como podemos ver na fala abaixo:

– Olha, as meninas da minha sala são muito agitadas (risos). Hoje em dia as meninas são muito agitadas, então elas, como são muitos líderes, são muito agitadas, elas às vezes se estranham, então elas acabam brincando com os meninos para ficar um pouco mais calmo esse tipo de coisa. Eles, rapidamente brincam, montam castelinho e conseguem se entender melhor. Há uma grande diferença de quando eu comecei para agora, porque **as meninas de hoje estão muito** (risos), **muito levadas**. (Leila Diniz, 51 anos, separada, mãe, pedagoga, católica, experiência de 12 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola tradicional e construtivista, e não teve formação em gênero. Grifo meu)

A professora Leila Diniz destaca a mudança do comportamento das meninas, deixando de ser passivas, meigas e passando a ser mais ativas, “levadas”. Tais transformações se referem à mudança do papel da mulher na sociedade atual, em que feminilidades e masculinidades são construções sociais e históricas que estão sempre em constante transição. A professora Anne Frank também observa uma mudança com relação à forma de brincar das crianças.

As meninas estão cada dia brincando, gostando de brincar de bola, brincar de lutinha, de correr, medir força com os meninos e tanto os meninos também gostam de brincar com elas, de casinha, de panelinha, de boneca. Não há diferença na minha sala (Anne Frank, 50 anos, casada, mãe, pedagoga, evangélica, experiência de 25 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e teve formação em gênero).

Finco (2004) aponta que os brinquedos direcionados para o público feminino “mostram às meninas modelos de corpos, de beleza, de comportamentos”. A autora aponta que, quando uma menina é muito ativa e prefere brincadeiras ditas masculinas, além de brincar com meninos, começa a causar certo estranhamento na professora, assim como um menino que brinca sempre com bonecas.

Algumas professoras vêm tentando diversificar a forma de trabalhar com os brinquedos na Educação Infantil, para que se restrinja a brincadeiras de casinha e boneca para meninas e brincadeira de carrinhos e super-heróis para meninos. Na fala abaixo, a professora direciona a brincadeira de modo a diversificar e proporcionar às crianças o contato com brinquedos que elas não escolheriam voluntariamente, com a finalidade de que meninos e meninas vivenciem experiências diferentes ao se relacionar com os brinquedos.

– Normalmente, eu trabalho assim, hoje é o dia da boneca, então todos brincam de boneca. Hoje é o dia do carrinho, todos brincam de carrinho. Mas eu percebo uma resistência maior dos meninos quando eu falo que hoje é dia de brincar de boneca. As meninas brincam, entram nos carrinhos quando a gente faz circuito com velotrol. Tem um carrinho de papelão lá que tem para todos. Normalmente as meninas brincam tranquilamente. Agora os meninos, quando falamos para brincar de boneca, de salão de beleza que costuma ser na sexta, os meninos têm mais resistência. (Cléopatra)

Houve uma tendência entre as entrevistadas de relatar que existe certa resistência dos meninos às brincadeiras ditas femininas, e essa resistência é muito menor com relação a meninas fazerem coisas ditas de meninos, como, por exemplo, brincar de carrinhos.

Destaco a professora Princesa Diana, que fala sobre as separações binárias de gênero que existem na escola em que ela trabalha.

– Eu não gosto de separar brinquedo de menino e menina, mas na escola em que eu trabalho é tradicionalmente e culturalmente assim. Tudo é muito separado. Por exemplo, existe musical, as músicas de meninas são separadas das músicas dos meninos. Os brinquedos das meninas são separados dos brinquedos dos meninos e até mesmo as cores, existe cores, por exemplo, a gente vai fazer uma atividade, eu tenho que tomar o cuidado de não enviar uma folha rosa pro menino, porque a família pode questionar porque o filho dele escolheu aquela cor. Então, às vezes, a criança escolhe e eu finjo que tudo bem e tento passar batido, como já aconteceu várias vezes, porque eu não acredito nessa filosofia. Agora, quando é um trabalho grande onde todas as famílias verão, eu tenho que tomar esse cuidado e de uma forma muito discreta, tentar mostrar para esse menino, falar: “olha, talvez você goste desse verde, do azul, do marrom”, direcionando ele para outros lados sem deixar que ele ache o rosa feio ou que ele taxe isso como de menina. (Princesa Diana)

Pelo depoimento acima, concluo que a escola na qual a professora Princesa Diana trabalha faz ensinamentos heteronormativos de gênero e que ela se torna refém desse modelo, perdendo sua identidade como professora que estuda, que é comprometida com a educação, limitando-se a reproduzir ensinamentos de padrões binários de gênero.

Outras professoras também fazem a separação dos brinquedos com relação ao gênero.

– Sim. Lá na sala a gente separa. Tem a caixa de brinquedo de menina e brinquedo de menino (Irmã Dulce).

– Sim, sempre. Nessa turma que eu tô acompanhando agora, sempre tem. **Eu tenho uma aluna que sempre pede carrinho, às vezes eu distribuo carrinho pros meninos**, ela fala: “também quero carrinho”, e aí eu dou o carrinho também (Maria da Penha, 30 anos, casada, não tem filhos, pedagoga, evangélica, experiência de 3 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

A professora Marie Curie diz que não separa os brinquedos de meninos e meninas, mas há uma contradição em sua fala, pois ela deixa claro que existe essa separação.

– **Não. Só fica a separação de organização na sala né. Eu não separo. Na sala tem a caixa das meninas e dos meninos,** onde ficam os carrinhos pra eu poder saber até o que que tem, **porque teve um tempo que a gente não tinha quase nada de brinquedo de menino, só tinha de menina. Então eu tenho a de brinquedo de menino, de menina e a caixinha de paninhos eles gostam muito.** Só fica assim, mas na hora de brincar, eles vão lá e pegam o que quer. Quando eu mando pegar não tem essa diferença (Marie Curie, 39 anos, separada, não tem filhos, pedagoga, evangélica, experiência de 19 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

As professoras dizem que não separam brinquedos para meninos e meninas, mas é possível perceber que isso muitas vezes não acontece dessa forma, elas separam os brinquedos às vezes até de modo automático. É perceptível na fala da professora Maria da Penha que ela distribui carrinhos para os meninos, mas que se alguma menina pede ela dá; dessa forma, ela faz diferenciação de brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, ainda que ressalte a concessão.

Quando perguntei às professoras se elas percebiam diferença entre o brincar de meninos e meninas, muitas disseram que as crianças já chegam à escola com preconceito e com os padrões binários de gênero bem definidos com relação ao que é para menino e o que é para menina. As crianças são capazes de questionar os colegas e até mesmo de contar para a professora quando acham que o padrão de brincar não é adequado ao modelo no qual são socializadas. E, em alguns momentos, é preciso que a professora interfira.

– É meninos de um lado e meninas de outro. É muito raro acontecer de um menino ir brincar com uma menina e uma menina ir brincar com um menino e quando um vai para o lado oposto, eles são criticados, falam que virou menina, que virou menino. Definem que essa brincadeira não é de menina, essa brincadeira não é de menino, então é bem segmentado. (Princesa Diana)

– Algumas vezes, **alguns meninos vão lá pegar umas bonecas, aí algumas meninas interferem, dizendo: “ah, boneca não é coisa de menino”. A mesma coisa menina pegando brinquedos que eles mesmos definem como de meninos e meninas.** (Roberta Close, 36 anos, solteira, não tem filhos, pedagoga, evangélica, experiência de 7anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e teve formação em gênero)

As crianças são socializadas desde muito pequenas de acordo com os padrões binários de gênero, e algumas não conseguem lidar de forma positiva com as que têm desejos de brincadeiras contrários a esse padrão.

– Geralmente, os meninos pegam os carrinhos e as bolas e as meninas pegam boneca, banheira. **Mas tem alguns meninos na sala também, que de vez em quando pegam a boneca para brincar e aí, as meninas até falam que os meninos estão pegando boneca**, aí eu explico que em casa, tem um pai que cuida do filho, então um menino brincando de boneca é como se tivesse cuidando do filho (Annette Kellerman, 38 anos, divorciada, formada em Letras, evangélica, experiência de 6 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero. Grifo meu).

É interessante a postura da professora Annette Kellerman quando ela explica para seus alunos que brincar de boneca é uma brincadeira inspirada em ação de adultos. Que não é só a mãe que cuida do filho, o pai também cuida, levando a criança a refletir sobre os padrões sociais.

– Acredito que a sociedade define bem ainda, então assim, eu vejo que as meninas gostam mais de salão de beleza. É um ou outro menino que transita para aquele grupo. O carrinho também, uma menina ou outra brinca, mas a preferência principal é dos meninos. Eu vejo eles falarem muito a questão de cor: **“ah, esse brinquedo aqui é azul então é de menino”**, aí eu vou sempre trabalhando com eles: “não existe cor de menino e cor de menina, todas as cores são de todos”. Então, se ela gosta de azul não tem problema, se você gosta de rosa não tem problema. Eu vejo que já chega de casa com esse preconceito. (Chiquinha Gonzaga, 31 anos, casada, mãe, pedagoga especialista em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia, messiânica, experiência de 13 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero. Grifo meu)

É importante a interferência de Chiquinha Gonzaga com relação às cores, explicando para suas crianças que todas as cores são para todas pessoas. Ela observa que as crianças já trazem de casa preconceitos com relação às cores, aprendem com a família quais são as cores de menino e quais são as cores de menina.

– Faz. Eu tenho uma criança, a L., que ela é maiorzinha, e ela é muito esperta, assim. Ela geralmente fala comigo: **“M., isso não é de menino, isso é de menina”**, aí eu tenho que intervir e falar: “não, ele quer brincar L., não tem nada a ver, a brincadeira é livre”. (Elisabeth Cochran, 43 anos, casada, mãe, pedagoga, evangélica, experiência de 16 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero. Grifo meu)

A fala da professora Elisabeth Cochran mostra que ela se preocupa com a criança, permite que os pequenos se expressem e brinquem de acordo com suas escolhas, explicando para seus alunos que a brincadeira é livre, não pode ser limitada.

– No momento que eu estava etiquetando (cadernos) surgiu uma questão dessa, porque uma **menina tinha um caderno com capa de super-herói e as crianças colocaram que aquele caderno não poderia ser dela**, porque era caderno de menino. Houve toda uma discussão sobre esse assunto e eu fui e perguntei o porquê. Eles inicialmente falaram que super-herói era coisa

de menino, a gente foi conversando e muitos foram falando: “não, mas olha, tem tal coisa que não necessariamente é de menino”, e a conversa foi caminhando para esse lado. [...] (Maria Quitéria. Grifo meu.)

– **E uma menina estava com uma roupa do Homem Aranha, aí as outras coleguinhas estavam discriminando ela, falando assim: “nossa, isso é de menino”**, e ela veio nos procurar falando assim: “aqui tia L., ela falou que minha blusa é de menino”. Aí eu falei: “não é de menino, eu também gosto do Homem Aranha, eu gosto de assistir desenhos, eu assisto filme e coloquei uma coisa que eu lembrei da faculdade, que a gente falava de dirigir carro. **O menino brinca de carrinho e a menina brinca de boneca, mas quando a gente cresce, a mulher também dirige um carro.** Aí eu coloquei a situação. Depois elas olharam, não sei se assimilaram bem o que eu quis dizer, mas aceitaram. (Leonida, 31 anos, casada, mãe, pedagoga, católica, experiência de 8 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola tradicional e não teve formação em gênero. Grifo meu.)

As próprias meninas fizeram comentários negativos com relação à menina vestida de de Homem-Aranha e à menina com caderno de super-herói, dizendo que era coisa de menino. As crianças vão definindo o que são papéis femininos e masculinos porque são carregadas de ensinamentos heteronormativos ensinados pelos adultos e reproduzidos por elas. A fala da professora Leonida é paradoxal quando ela diz que *o menino brinca de carrinho e a menina brinca de boneca*; menina não pode brincar de carrinho, mas quando a menina vira mulher ela pode dirigir carro!

A professora Eliza Leonida relata a experiência de que teve com um menino que falava e se portava como menina e as crianças o chamavam de gay. Ela precisou intervir na relação das crianças com esse menino.

– Eu já tive uma situação em que a criança se portava, é um menino, falava como menina, era o que ele gostava e foi uma criança já a algum tempo, quando esse assunto nem era tão trabalhado, não era tão falado. **Então ele, o jeito dele falar, o jeito dele mexer no cabelo das meninas, do jeito dele conversar, os meninos passaram a chamar ele de gay.** Eu tive que trabalhar isso com a turma, porque era criança. (Eliza Leonida, 38 anos, casada, mãe, pedagoga especialista em Educação Infantil, evangélica, experiência de 10 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero. Grifo meu.)

Quando perguntei às professoras se elas permitiam que seus alunos se vestissem de princesas, se maquiassem ou usassem fantasias, obtive as mais diversas respostas. Algumas professoras disseram que permitem o uso de fantasias de princesa por meninos, dentro da sala de aula, mas evitam passar pelos espaços públicos das escolas para que a criança não seja alvo de comentários maldosos. Muitas professoras responderam que passam a maquiagem e o esmalte para as crianças experimentarem a sensação, mas tiram para não ter problemas com os pais. Destaco as seguintes falas com relação ao uso de esmaltes pelas crianças:

– Então, o que eu percebo, assim, por exemplo, vamos brincar de salão. As crianças, pelo menos nessa escola que eu trabalho, as crianças têm a oportunidade de vivenciar o simbólico, mas de alguma forma, a gente precisa sinalizar algumas coisas **porque tem família que não dá conta de que o filho brinque de salão, brinque de médico, brinque de casinha**. Eu falo que o mundo é colorido e que as crianças podem usar todas as cores. A gente pode desenhar e brincar com todas as cores, mas a gente tem cores preferidas, então tem menina que prefere rosa, menina que prefere roxo, menino que prefere azul, menino que também gosta de rosa. Então desenhar e brincar, sentar nas cadeiras coloridas, todo mundo pode, mas quando a gente vai brincar de faz de conta, por exemplo de salão, **eu ensino para eles que tem a brincadeira de passar o esmalte, eu mostro que a base é o esmalte que menino passa, a gente passa só num dedinho, não estimulando porque o pai não consegue lidar com isso, porque a gente sabe que eles não têm essa clareza, não têm a consciência dessa diferença, eles querem a sensação, eles querem descobrir a sensação**. [...] (Sofia Ionescu. Grifo meu.)

– [...] eu passo e tiro. Por exemplo, se eu tiver uma cor eu falo: **“vou passar só em uma unha e que menino não usa esmalte”**. (Sofia Ionescu)

– [...] **A gente fala que é de menina**. Na verdade, eles não têm nem idade para questionar. Eles estão mais preocupados com a sensação, de ver como é, de sentir, às vezes dá curiosidade mesmo. Então às vezes eu passo num dedinho pros meninos sentirem, ver como é e depois a gente tira com água mágica, que é como eu chamo a acetona. Mas isso não é uma prática, assim, que o menino pode passar de novo. **A gente nem pode, porque a escola não permite**. (Sofia Ionescu)

– Não. Não porque é... poderiam chegar em casa, contar pros pais e os pais não gostarem desse tipo de brincadeira (risos). (Anette Kellerman)

– Sim, permitiria. Porém, na hora de ir embora ia tirar, devido à questão dos pais. (Malala)

A professora Sofia Ionescu permite que seus alunos experimentem a sensação de ter a unha colorida pelo esmalte, mas deixa claro que aquilo não é para meninos e imediatamente retira a cor da unha deles por receio de represálias da escola e das famílias.

Com relação ao uso de batons e maquiagens, a maioria das professoras informaram que, na opinião delas, esses objetos não são para meninos.

– Eu acho que não teria problema de eu conversar com ele, **“olha, batom é para menina, não fica legal**. Você quer usar a manteiga de cacau?” Ofereço outra opção. Não o privar sem dar uma explicação do porquê daquilo. (Leila Diniz. Grifo meu.)

– Não. Aqui na sala também não. A gente fala muito com as crianças: **“menino não passa batom, nós vamos trazer o gel para passar nos meninos, no cabelo”**. (Cora Carolina, 43 anos, casada, mãe, pedagoga especialista em Psicologia da Educação, católica, experiência de 13 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola tradicional e construtivista, teve formação em gênero. Grifo meu.)

As professoras Leila Diniz e Cora Carolina não permitem o uso de batom por meninos e oferecem outros elementos que consideram neutros, outras formas de

brincadeira e embelezamento que não subvertam os padrões heteronormativos, como o gel e a manteiga de cacau, por exemplo.

A professora Leolinda citou o caso de um menino que passou batom escondido:

– Já aconteceu de um menino passar batom na minha sala, mas foi assim, eles estavam brincando na roda, aí uma aluna minha trouxe o batom e depois falou assim: “olha, o fulano passou batom”. Eu perguntei: “tá bom, já passou?” e depois eu guardei. Permiti porque eu acredito que ele queria mais saber o gosto do batom. Qual era a sensação do batom. Não por ele querer usar o batom, assim. (Leolinda).

A professora deu um significado também neutro ao ato de o menino passar batom. Para ela, essa provável transgressão foi minimizada com a justificativa de que o garoto a teria feito apenas para sentir o gosto do batom, e tal atitude, dentro das circunstâncias, não foi considerada por ela uma transgressão de padrões binários de gênero, por isso houve a concessão.

– Olha, eu permito, mas eu sou bem realista com a criança. Como a idade das minhas crianças me permitem ter uma conversa mais franca com elas, dentro do entendimento infantil, eu pergunto se eles fazem aquelas brincadeiras em casa também e se eles podem brincar na escola do que eles querem. **Já houve caso comigo, de um aluno passar batom aqui na escola. Ele quis, pegou escondido, passou e o pai achou ruim.** Então como cada família tem um jeito de pensar em relação a essas brincadeiras, eu percebo muito que as famílias têm dividido esse grupo de coisas para menina e coisas para menino que eu converso com a criança. **Se ela disse que os pais deixam, eu deixo.** Se por acaso der algum problema e o pai vier conversar comigo, eu falo que foi questionado, que eu conversei com ele e falou que em casa ele tem essa prática (Jeanne Manford, 31 anos, separada, pedagoga, católica, experiência de 7 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e teve formação em gênero. Grifo meu.)

De maneira geral, os profissionais de educação e as escolas têm proposto atividades que permitam que meninos e meninas se expressem como desejam e experimentem as possibilidades da infância, mas, em contraponto, a escola se torna refém dos pais porque muitas vezes eles impõem uma formação binária de gênero em casa e esperam que essa educação também seja recebida nas instituições escolares. A escola, por meio das novas propostas educacionais, como a educação intercultural, vem tentando desconstruir esse padrão, valorizando igualdades e diferenças.

Com relação às brincadeiras de salão, a professora Princesa Isabel destaca que não há uma preferência dos meninos por essa brincadeira. Mas em determinados momentos eles querem ser profissionais do salão, como podemos observar em sua fala:

– Porque na verdade, eu tenho uma caixa de salão. Geralmente as meninas que brincam, assim, os meninos ficam mais na bola. As meninas que ficam brincando de salão. Já teve casos da gente estar brincando de salão, eu ser a cliente e os meninos também quererem ficar brincando, passando a mão no meu cabelo, colocando presilha no meu cabelo, mas nada neles, só em mim. (Princesa Isabel)

Uma das professoras destacou que permite que os meninos passem esmalte, batom ou se fantasiem de princesa e fala da questão do respeito à diferença. Como vimos no Capítulo 1 deste trabalho, para Candau (2002) não é possível trabalhar a igualdade sem incluir a questão das diferenças. Dessa forma, percebe-se o quanto é importante trazer o debate acerca do respeito às diferenças com as crianças. É difícil para a escola trabalhar dessa forma porque, muitas vezes, não tem o apoio da comunidade escolar, principalmente dos pais das crianças. A educação para a diversidade se faz necessária, frente à multiplicidade cultural da sociedade atual.

– Pode, não tem problema, e a gente procura, se o coleguinha vai rir, aí há uma interferência; “ **você não pode rir do seu colega. Ele não vai fazer a mesma coisa que você. Você tem que respeitar ele, ele é diferente de você**”. Isso tem que trabalhar. (Leila Diniz)

A fala da professora Leila Diniz revela que ela provavelmente é comprometida com a educação baseada no respeito à diferença.

A professora Anne Frank demonstra, por meio do seu discurso, a tranquilidade em lidar com as situações nas quais as crianças expressam o desejo de brincar fora do padrão heteronormativo, como nas brincadeiras relacionadas a maquiagem, batom e fantasias.

– Permito sim, tranquilo. Eles têm total liberdade. Já acontece sempre. Aí, quando a gente termina a brincadeira, eles tiram a fantasia, guardam, peço todos pra ir ao banheiro, lavar o rosto, tirar a maquiagem, tranquilo. (Anne Frank)

A professora Anne Frank demonstra compreender que as brincadeiras e atividades fazem parte da infância e do faz de conta, e os padrões heteronormativos de gênero não interferem nas brincadeiras das crianças, em seu olhar de professora. Mas ela tira os vestígios da brincadeira por receio de a família da criança ver, assim ela preserva sua imagem e da escola.

Quanto ao uso de fantasias de princesas pelos meninos, as professoras se pronunciaram dizendo que, no contexto da brincadeira e em alguns locais específicos, permitem.

– Olha, no contexto da brincadeira, ali dentro, se eu tiver dentro de uma sala fechada, eu permito. Agora, se eu tiver num local, assim, aberto, onde tem outras turmas, outras crianças e outros adultos, eu já fico mais reprimida e fazer aquilo ali, então eu já não faço. (Roberta Close)

– [...] aqui tem uma sala de multimeios que tem fantasias. Se fosse na sala de multimeios eu deixaria, agora sair pela escola não. Porque na sala de multimeios é como se a gente tivesse no mundo de fantasia né, tem fantoches e tal, para fazer teatro, aí eu deixaria ali. Mas sair pela escola não. Uma, que os meninos iam até zombar deles né, então. (Anette Kellerman)

As professoras tentam equilibrar o direito da criança de brincar e se expressar de acordo com sua vontade e a necessidade de preservar a imagem da criança na escola, diante dos demais atores escolares e das famílias, ao mesmo tempo que precisam resguardar sua própria imagem. Existe um receio dos professores de se expôr, as questões binárias de gênero são muito polêmicas, e os profissionais de educação muitas vezes não têm conhecimento teórico para embasar sua conduta.

A professora Madre Teresa disse que não nega o uso da fantasia de princesa para meninos e que não interfere na escolha das crianças:

– Eu não vou falar que não. Não vou falar pra ele que não é pra ele vestir. Ele vai escolher o que ele quiser para brincar. Na fantasia dele, ele quer fantasiar de princesa, então eu não vou interferir nisso. É uma escolha dele, ele tem a liberdade de fazer essa escolha, é um desejo dele e eu não vou estar estimulando para que ele não faça ou para que ele faça, é a liberdade que ele tem. (Madre Teresa)

A professora Rosa Parks demonstra em sua fala que permitiria que o menino vestisse a fantasia de princesa e está aberta ao diálogo para conversar a respeito do assunto.

– Eu permitiria. Permitiria sim. Eu acho que nessa idade que eles estão, eles estão descobrindo, né, naquele processo de descobertas, de experimentar. Eu deixaria experimentar. Agora se houver um diálogo e ele me perguntar alguma coisa, se era normal ele usar a **fantasia das meninas** ou brincar, a gente ia conversar a respeito do assunto, mas eu acho que isso é normal, essa idade é uma idade de descobertas. (Rosa Parks, 49 anos, viúva, mãe, pedagoga especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Infantil, evangélica, experiência de 17 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero).

A professora Carlota Joaquina diz que deixaria que meninos vestissem fantasias de princesas, e meninas, de super-heróis.

– Sim. Assim como eu permitiria que uma menina vestisse a roupa do Homem Aranha, ou do Super-Homem (risos). (Carlota Joaquina)

A professora Irmã Dulce nos traz uma posição no mínimo paradoxal quanto à questão de crianças fantasiadas fora do padrão heteronormativo. Ela disse que não

deixaria o menino vestir fantasia de princesa, mas que permite à menina vestir fantasia de super-herói.

– Olha, sinceramente eu não deixaria. Eu tenho até um exemplo de um aluno, que foi meu aluno ano passado, que gostava, antes de ser meu aluno, ele gostava muito de vestir roupa de bailarina e assim, para mim, eu via aquilo no corredor, eu ficava espantada e falava, como que deixa um menino vestir roupa de bailarina. Ele começou a ser meu aluno e ele, a princípio, ele queria vestir. Eu falava não, apresentava para ele outras fantasias, outras opções, e dentre essas outras opções que eu apresentava para ele, ele escolhia uma.

E uma menina, pode vestir de super-herói? (Entrevistadora)

– (Pensando...). Pode. (Irmã Dulce)

Para ela, é estranho ver um menino com roupa de princesa, mas é normal ver uma menina com roupa de super-herói. A hipotética conduta da professora com relação às meninas vestidas de super-heróis nos remete às condições da sociedade em que vivemos, que se traduz em um mundo heteronormativo, machista, onde ser homem é visto como uma condição superior a ser mulher. Nesse contexto, podemos pensar que, quando um menino se veste de mulher, está ocupando um lugar inferior ao seu; por outro lado, quando uma menina faz atividades ditas masculinas, em alguns aspectos está progredindo, como aponta Butler (2003) em seus estudos.

A professora Joana d’Arc citou o caso específico de um aluno que, no momento de brincadeira de fantasias, quis vestir um vestido de princesa, e isso foi levado com a maior naturalidade, tanto para ela quanto para os pais. A criança era vista como “fazedora de gracinha”.

– Já aconteceu. Já aconteceu que nas brincadeiras de fantasias, quando a gente vai lá para a sala de fantasias, D. quis vestir um vestido da Bela Adormecida, vestido azul, bonitão. Ele ficou com o vestido a manhã inteira, ele tava se achando o máximo, mas eu não tirei! Não tirei porque eu acho que naquele momento ele estava brincando mesmo, é de fazer um pouquinho de brincadeira, ficava rindo, de faz de conta. Tanto que quando eu contei para os pais e os pais falaram assim: “Ah ele é muito engraçado ele adora fazer gracinha”. (Joana d’Arc).

A professora Anita Garibaldi trouxe uma nova forma de se pensar o modo de se fantasiar para crianças: ela propôs o distanciamento das crianças das fantasias de princesas e super-heróis. Estimulou a criatividade e a imaginação ao propor fantasias não convencionais e distantes da padronização binária de gênero.

[...] elas trazem as fantasias e a gente tem um combinado, não pode ser fantasia de princesa, nem fantasia de super-herói. No início, quando a gente começou esse dia da fantasia, a gente percebia que todas as meninas vinham fantasiadas de princesas e todos os meninos fantasiados super-heróis e o

nosso objetivo era que as crianças trabalhassem, além dessa construção de papéis, também a criatividade. Então, para nós, a maior alegria é quando o pai... teve uma vez uma menina veio com uma fita métrica e vestida só com uma roupa branca e de boina, com lenços, ela foi super estilosa com a fita métrica. A gente perguntou: “que que você é?”, ela falou: “sou estilista”, porque a tia dela era estilista, a tia dela explicou para ela como é essa profissão. (Anita Garibaldi)

A professora Cléopatra e a professora Lilian Bland disseram que permitem a seus alunos se fantasiarem de princesa, mas se fosse filho não permitiriam. Quando perguntei a Cléopatra o que acharia da situação se a professora da criança permitisse que ele usasse fantasia de princesa, ela preferiu não responder. Quando a professora se distanciou do papel de docente e passou para o papel de mãe, teve o mesmo pensamento que é atribuído pelas professoras à maioria dos pais: olhou a brincadeira e o faz de conta com olhar de transgressão de padrões de gênero.

Destaco a fala da professora Lilian Bland:

– Permito. Não... não interfiro assim, não dou minha opinião não, mas eu, assim, se fosse meu filho, eu não deixaria não. (Lilian Bland, 32 anos, casada, não, pedagoga, evangélica, experiência de 11 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e teve formação em gênero)

Lilian Bland não gosta de meninos com fantasias de princesas porque acredita que isso remete a homossexualidade.

A professora Princesa Isabel citou um menino que queria dançar balé na apresentação de fim de ano da escola, mas teve seu pedido negado pela escola e por seus pais. A instituição em que a entrevistada atua considerou um menino dançar balé uma transgressão da heteronormatividade. A criança insistiu em dançar e família acabou tirando-a da escola porque ela não se enquadrava nos padrões daquela instituição.

– Então é todo mundo naquele mesmo formatinho. O primeiro que sai ele precisa sair desse grupo, ele não é bem visto, ele não é bem querido. Quando essa criança chorou por várias vezes, que ele não queria dançar futebol e nem carro, que era a dança que ele podia escolher, foi chamada a família. Falou assim: “olha, ele vai dançar música do futebol. O que a gente queria saber é a opinião de vocês” e eles foram de acordo com a escola, “nós concordamos. **A gente não quer que ele dance balé, a gente quer que ele dance a música do futebol**”, e não deu em outra, chegando na dança do futebol ele dançou balé pra afrontar a família e a escola, porque foi exatamente um choque para gente. Eu e a outra professora, que é essa de 53 anos que eu narrei, nós não soubemos o que fazer naquele momento. Nós ficamos paralisadas em estado de choque. A dança foi assim, horrorosa, estragou tudo e nós não soubemos conduzir. Nós não conseguimos orientar a criança depois e no outro dia a criança já não foi mais para escola. Isso já era apresentação de final de ano. (Princesa Diana. Grifo meu.)

Segundo a professora, a criança foi obrigada pelos pais e pela escola a dançar a dança do futebol, ensaiou com os meninos normalmente. No dia da apresentação para a comunidade escolar, quando estava apresentando junto com os meninos, começou a dançar balé, fazendo sua própria coreografia, enquanto os outros meninos executavam a coreografia do futebol.

– A família primeiro tirou porque sabia que era um lugar tradicional, procurou outras alternativas, mais abertas e segundo que a família ficou extremamente envergonhada porque foi visto por várias outras famílias. Então, como eu disse, os padrões são muito homogêneos.

A família acabou tirando a criança da escola porque percebeu que o menino não se encaixava nos padrões da instituição, que era extremamente tradicional e não aceitava a escolha e o desejo do aluno, tendo seu ensino pautado na reprodução de padrões binários de gênero.

– Por exemplo, esse menino que dançou balé, ele saiu da escola, porque a família percebeu que ali não era um lugar para ele, que ali, a nossa orientação e o que ele ia continuar vivenciando nessa escola era segmentado. Ele ia continuar sendo obrigado a dançar música de futebol, a gostar de carrinho e a brincar de bola. (Princesa Diana)

No referido caso, a escola, com sua postura tradicional e homogênea, não foi capaz de acolher uma criança que era diferente, que tinha preferências que não se encaixavam no padrão binário de gênero.

Para a escola em que Sofia Ionescu trabalha, pintar as unhas de um menino é considerado transgressão aos padrões heteronormativos. Uma professora foi demitida por ter tido essa atitude, não se encaixando nas regras da escola.

– **Esse ano mesmo a gente teve uma professora que passou esmalte em todos os dedos dos meninos e ela não ficou na escola.** Ela passou esmalte na mão de todos os meninos. Eu acho que eles têm sim a oportunidade de vivenciar outros papéis nas brincadeiras, mas ainda precisamos evitar que eles passem esmalte, usem batom. **É regra da escola. A escola não permite isso (risos) e como a gente trabalha na escola, a gente precisa cumprir as regras.** (Sofia Ionescu. Grifo meu.)

A professora Jeanne Manford diz que a questão do uso do banheiro masculino por uma menina é considerada transgressão da heteronormatividade. E fica bem definido para as crianças, mesmo as pequenas, que existe banheiro de menino e de menina na escola, e que aquele que não usar o banheiro de acordo com o seu marcador de sexo está cometendo uma transgressão às fronteiras de gênero.

– Eu mesma já mandei menino meu: “professora, o banheiro dos meninos está fechado”, “vai no de menina”, “ah, não posso, é de menina”. Então a própria criança, às vezes, ela já tem isso com ela. **Não posso porque é de menina** (banheiro). (Jeanne Manford, 31 anos, separada, não tem filhos, pedagoga, católica, experiência de 7 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e teve formação em gênero.)

Na escola em que a professora Chiquinha Gonzaga trabalha, segundo seu depoimento, não há separação de coisas para meninos e meninas, não existem fronteiras de gênero e, dessa forma, não ocorre transgressão. Porém, também segundo seu depoimento, não se pode dizer que se trata de um território livre de fronteiras, uma vez que há separação de banheiros. As meninas devem utilizar banheiros femininos, e os meninos devem utilizar banheiros masculinos.

– Não. Lá não tem essa questão, de coisas que os meninos fazem e as meninas não. Lá é bem, com eu falei, é criança. Lá tem a questão assim, por exemplo, o banheiro, tem banheiro feminino e o banheiro masculino desde bem pequenininho. (Chiquinha Gonzaga)

A professora Leila Diniz disse que menino dançar balé na escola em que atua não é visto como transgressão.

– Não. Inclusive temos menino que participa das aulas de balé e faz muito bem. Apesar da pouca idade, ele é um mestre no balé. (Leila Diniz)

Leila Diniz afirmou que na escola em que trabalha, mesmo sendo religiosa, católica, existem três professores do Ensino Fundamental II que são homossexuais assumidos e que todos da comunidade escolar lidam muito bem com a condição sexual desses profissionais.

– Eu gosto de trabalhar lá. Eu gosto dessa liberdade que a irmã dá para gente, principalmente com questão à religiosidade. Não é uma coisa engessada, ela aceita porque, tanto que temos professores lá que são homossexuais. Eles são professores do fundamental 2. São 3 professores e eles convivem lá na escola, todo mundo gosta, todo mundo sabe, os pais, os alunos, já estão lá a anos. (Leila Diniz)

Leila Diniz comentou que a escola em que trabalha, mesmo sendo religiosa, permite a convivência com as diversas e múltiplas identidades, respeitando o ser humano e suas escolhas.

A professora Cleópatra citou o caso específico de uma família que não conseguia lidar com uma criança que se identificava com o gênero contrário de seu marcador de sexo, de acordo com o binarismo de gênero. A família não sabia como lidar e a escola interveio. Mas o fato de o menino se identificar como menina e se comportar como tal fugiu ao muro da escola, e as outras crianças e famílias

começaram a questionar isso, alguns pais chegaram a perguntar se as professoras estavam “fazendo os meninos brincarem de boneca”.

– Então, nós chamamos a mãe para conversar e a mãe, em momento nenhum, aceitou o posicionamento da escola em preservar o que a criança pensava sobre si. Nós tivemos que começar a conversar com a criança sobre isso. Pra mim foi um momento muito difícil porque eu, como educadora, eu penso que eu tenho que respeitar o que a criança traz para mim. Mas a família da criança não aceitava como ela se colocava diante dos demais colegas, então a gente teve que começar a intervir. (Cleópatra)

– Já. Esse ano mesmo já aconteceu e na sala desse menino que ele se assumia como menina. Alguns pais vieram na escola porque eles começaram a saber, porque durante a roda de conversa a criança sempre se posicionava como menina e os pais começaram a questionar se a gente estava vestindo os meninos de menina, se a gente tava fazendo os meninos brincarem de boneca. A gente conversou com os pais, explicou que não, que a brincadeira era livre a maioria das vezes, que tinha um aluno que se posicionava como menina e que as demais crianças achavam isso estranho, até mesmo pela questão física. (Cleópatra)

Nesse caso, podemos perceber que a postura da escola foi a favor da criança. Para os educadores é muito complicado lidar com o que os pais pensam e o que a criança pensa e quer para si.

Quando perguntei para as professoras se a coordenação e/ou direção davam alguma orientação com relação a questões de gênero dentro das salas de aula, percebi na fala de alguma delas que a preocupação não é com a orientação da escola, que quem define como deve ser essa relação são os pais, e que muitas vezes a escola particular, principalmente, se sente engessada pela opinião dos pais.

– Não, assim... eu não me sinto reprimida. Lá é bem livre, sabe? Mas... eu fico pensando na postura dos pais. Que tem criança que já traz de casa assim: **“meu pai não deixa eu brincar de boneca, minha mãe não deixa eu brincar de carrinho”, tem criança já traz isso de casa. Então às vezes eu fico um pouco receosa com a postura dos pais.** (Joana d’Arc. Grifo meu.)

– **A escola particular muitas vezes tem que assumir esse papel do pai, assim, o pai pediu, não tem como ela dizer não.** O professor da escola não deixava de brincar de faz de conta e muitas vezes a gente fingia que não estava vendo porque acaba sendo injusto com a criança. (Anita Garibaldi. Grifo meu)

– Assim que eu cheguei na escola, que eu trabalho atualmente, eu fiz uma brincadeira, com os meninos, sem nenhuma intenção. Que seria de saber quanto são dentro de sala. Era a brincadeira do Batom;<sup>17</sup> “batom, batom, eu

---

<sup>17</sup> Música completa: "Batom,  
Batom  
Tirei o "ba",  
Ficou o "tom"  
É masculino  
E feminino

tiro o ba e fica o tom, tem masculino, tem feminino” e nisso eu fiz um para casa com essa música no qual eu fui orientada a não reproduzir e passar para os meninos, **porque os pais poderiam ficar chateados**, vamos dizer assim, por falar a palavra batom, foi orientado que não houvesse essa brincadeira, esse para casa, para diferenciar o que é masculino, é o que é feminino, uma vez que não existe mais, o que é masculino e o que é feminino, mas dentro da escola, não existe essa possibilidade, tem banheiro de menino e banheiro de menina, e é bem maçante isso para eles. (Valentina Tereshkava, 31 anos, solteira, mãe, pedagoga especialista em Gestão Escolar, católica, experiência de 10 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e não teve formação em gênero.)

Diante da fala das professoras, percebo que as questões relacionadas a gênero são sempre pautadas pelo respeito à conduta ditada pelos pais. Apenas duas entrevistadas citaram a questão da legislação educacional para respaldar o trabalho com relação à igualdade de gênero na Educação Infantil.

– Com relação à situação [...], a gente sempre discute algumas coisas né, por isso que vem essa linha de deixar a criança brincar com o que ela quiser, porque ela não tem essa personalidade formada. O que que ela quer ser nesse sentido? Não quer dizer que ela quer vestir uma fantasia e que ela vai transferir de gênero, não é isso. Então a gente tem essa orientação dessa forma, que a gente não pode interferir, que a gente pode sugerir às vezes, dependendo da situação, mas que a gente faça a orientação, no sentido de observar. (Madre Teresa)

– É pelo sistema. [...] pelo sistema da educação infantil, pelos parâmetros curriculares. (Madre Teresa)

– Não, até que não. Mas eu já fiz alguns cursos de formação, lá pela outra instituição na qual eu trabalho, na coordenação, e a gente entende que isso é normal, faz parte da cultura, faz parte do currículo da educação infantil. (Anne Frank)

Freire (2005) fala da importância da formação do professor e que ele deve ser pesquisador. Muitas entrevistadas disseram que nunca receberam informação sobre gênero porque se formaram há mais de 10 anos e que essa questão não estava em pauta naquele tempo.

As professoras Carlota Joaquina e Sofia Ionescu foram as únicas que afirmaram receber formação na escola em que trabalham.

– Sim. A gente tem uma formação continuada na escola e a gente discute essas questões de gênero sim, e a gente apresenta para as crianças as coisas, né, assim, as coisas na forma na qual elas são. Os brinquedos, as fantasias. Porque menino, ele também precisa brincar de boneca né, também

---

Quem bate palma  
Beija menino  
Dou-lhe uma  
Dou-lhe duas  
Dou-lhe três  
Mais uma vez."

tem que ter essa noção do cuidado com o outro. E a gente discute sim e elas apoiam o que é necessário. (Carlota Joaquina)

– Sim. A escola tem essa formação, assim, trazem muitos educadores, a gente tem acesso a muita palestra, muita informação, porém, como agora esse assunto é bem presente, essa questão dessas mudanças todas na humanidade, eu ainda percebo que nas escolas tradicionais é um pouco difícil, é um desafio eles aceitarem, até na nossa prática mesmo, essa mudança. Muita coisa ainda é bem tolhida, não dá, não pode. (Sofia Ionescu)

Sofia Ionescu afirma que, apesar de ter formação com relação a essa questão de gênero, ainda há uma dificuldade da escola em lidar com o tema.

– Eu percebo que, por exemplo, nas reuniões, **algumas famílias têm esse preconceito em relação ao brinquedo de menina e brinquedo de menino** e sempre, quando eu percebo que os pais começam a falar dessa forma, eu já falo que todas as crianças transitam em todos os grupos de brinquedo, porque aí eu falo a mesma coisa que eu já falei antes, o menino vai ser pai, a menina vai dirigir, então que eles têm que experimentar sim enquanto são pequenos. (Chiquinha Gonzaga)

A fala de Chiquinha Gonzaga evidencia que ela é uma professora preocupada com a educação e suas crianças, bem como com o trabalho com a igualdade de gênero. Para Morin (2017), a figura do professor é determinante para a consolidação de um modelo “ideal” de educação. [...] Ele deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos. [...] Assim, a professora, diante do questionamento dos pais, mostrou sua postura de professora preocupada com a igualdade de gênero desde a infância.

Quando perguntei às professoras se os pais davam algum tipo de orientação com relação às questões de gênero, muitas responderam que eles não dão orientação direta. Mas, diante da postura e da fala de algumas das entrevistadas, verifica-se a existência de uma orientação, ainda que velada.

– Uma vez eu fui dar uma atividade na folha cor-de-rosa, pra um menino, e ele falou que aquilo ali era coisa de menina, que era coisa de bichinha, de gay, e então eu perguntei: “quem te falou isso?”, aí ele: “meu pai. O rosa é só pra menina, para menino é azul”, e essa criança não aceitou essa folha cor-de-rosa com uma montagem que eu fiz da atividade. (Malala)

As crianças, mesmo as bem pequenas, já chegam às instituições escolares carregadas de aprendizados heteronormativos, já trazem consigo que azul é para meninos e rosa é para meninas, e muitas vezes não aceitam novos aprendizados relacionados a cores.

– Esse ano, por exemplo, eu tô com o maternal 2 e uma criança levou um livro que se chama Meninos Gostam de Rosa, Meninas Gostam de Azul. Essa criança levou o livro e a mãe voltou com o livro de casa falando que o pai não gostou dessa história. Eu expliquei pra ela que o contexto, o objetivo, não é

que os meninos só gostem de azul e as meninas só gostem de rosa e sim que as crianças têm a liberdade de usar e brincar com todas as cores, de usar todas as cores, até porque pai usa blusa rosa, menina usa azul, então não tem problema. Quando a gente faz a intervenção e explica, é que ela entende o propósito da história, **mas os pais têm muita dificuldade de lidar com isso**. Principalmente o pai, né? (Sofia Ionescu. Grifo meu.)

Foi preciso que a professora Sofia Ionescu explicasse para o pai que as crianças podem gostar de cores diferentes do padrão imposto pela heteronormatividade. Muitas vezes é preciso que as professoras façam uma interferência não só com as crianças, mas também com os pais, para que eles entendam as mudanças sociais, que não refletem só no mundo dos adultos, mas no universo das crianças também, porque elas também são atores sociais.

– Olha, eu fico pensando no que... existe assim, a sociedade tem esse padrão né, assim, existia esse padrão né, o que era homem e o que era mulher, o que é de homem e o que é de mulher. Eu acredito que ainda **tem muitos pais que não gostam ainda dessa liberdade né**, de deixar o menino, e eu acredito que se um menino chegar em casa com o esmalzinho lá, o pai vai vim na escola querendo saber, como foi ele que passou esse esmalte. (Lilian Blend, 32 anos, casada, não tem filhos, pedagoga, evangélica, experiência de 11 anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista, teve formação em gênero. Grifo meu.)

– Não diretamente. Mas já aconteceu, por exemplo, eu organizei a sala hoje com bonecas e panelinhas para todas as crianças chegarem e brincar de boneca e panelinha. Aí o pai chegou com filho de mão dada, olhou a sala. Ele não falou comigo, mas ele foi lá, entrou, “bom dia professora”, e pegou um carrinho que estava na estante e deu para o filho dele, “aqui, olha aqui”, tipo, aquela coisa de pai. Não falou diretamente comigo, mas a atitude dele falou né, “meu filho não vai brincar de boneca, vai brincar de carrinho”. (Carlota Joaquina)

Existe uma tentativa por parte dos adultos, principalmente das famílias, em reproduzir uma educação pautada no binarismo de gênero, onde existem o universo masculino e o feminino. É preciso questionar essas fronteiras e desestabilizar essa lógica.

Para algumas escolas, a criança que frequentemente se comporta de forma diferente da esperada pelo padrão binário de gênero é encaminhada para um profissional para tratar essa “desordem de gênero”, como podemos perceber na fala de Anita Garibaldi e Leila Diniz.

– Olha, a escola não se opunha. Até porque a coordenadora é uma pessoa muito bem instruída, sabe, muito bem instruída. Em alguns casos, é preciso conversar com os pais, porque tem crianças que já demandam esses papéis, que não aceitam assumir um papel com o gênero do seu do seu sexo. Eu acho que é sim, algo até pra gente levar para família, para que ela possa começar a perceber que a criança já tem preferências. **Nessa primeira**

**escola que eu trabalhei tinha um menino que assumia papéis femininos e ele já estava até frequentando psicólogo.** Mas algo que eu via bem errado era que os pais orientavam o professor e a coordenadora da escola a não deixar que ele assumisse papéis femininos e é um assunto assim bem delicado, porque o menino vivia tão bem, ele convivia bem com as meninas, as meninas respeitavam ele quando assumia papéis femininos. Isso para as meninas, para as crianças, era natural. O incômodo vinha da família. (Anita Garibaldi)

– Sempre. A gente sempre chama, apesar de que alguns são resistentes e a gente anota tudo. Então, por exemplo, essa criança que já começou na escola e vai continuar o ano que vem, a gente tem uma ficha, tem um acesso, a gente conversa, então a gente encaminha para um profissional. (Leila Diniz) A professora Nisia Floresta afirma que a escola em que ela trabalha dá orientação com relação às questões de gênero reafirmando que *Menino é menino e menina é menina*. A fala da professora é carregada de religiosidade. Ela baseia sua opinião sobre gênero na criação do mundo, embasada na ideia de que Deus criou Adão e Eva.

– É uma questão religiosa também né, porque Deus, quando criou o ser humano, foi Adão e Eva, foi o homem e a mulher, então eu acredito que, não tô discriminando nem nada, mas eu sou contra homossexualismo, porque eu sei que o diabo quer destruir o que Deus fez, que é a família, e ele quer destruir a qualquer custo. Então a gente prega a verdade. Porque se fosse para homem ficar com homem, Deus tinha feito homem com homem. (Nisia Floresta, 27 anos, solteira, não tem filhos, pedagoga, evangélica, experiência de dois anos em instituições de Educação Infantil, atua em escola construtivista e tradicional e não teve formação em gênero.

Para Nisia Floresta, as questões relacionadas a gênero e homossexualidade estão diretamente ligadas a religião. Ela afirma que os pais dos alunos não são a favor “dessa coisa de gênero”.

A partir dos depoimentos das professoras, foi possível perceber o quanto é importante ouvi-las e o quanto é enriquecedor trocar informações com as diversas professoras que eu tive o privilégio e o prazer de entrevistar e que dividiram comigo suas experiências.

Com os dados coletados nas entrevistas pude avaliar que questões como idade, estado civil, o fato serem mães ou não, tempo de docência e formação não alteram muito a forma de pensar das professoras com relação ao gênero. Notei que o fator religiosidade afetou muito o pensamento de uma entrevistada, que baseia sua opinião sobre gênero na criação do mundo, na ideia de que Deus criou Adão e Eva, e que o diabo está tentando destruir as famílias por meio da ideologia de gênero.

O fato de ter que obedecer às orientações de escolas de determinado seguimento altera a forma de trabalhar de algumas professoras, como demonstra o

caso de uma professora que pintou a unha de meninos e foi demitida. Ela não se enquadrava nas normas de educação da escola. Fica claro que muitas professoras perdem um pouco de sua identidade profissional por medo de represálias e até mesmo de demissão.

## CONCLUSÃO

Ao longo desta dissertação, dentre outras questões, observei, descrevi e analisei os modos pelos quais são produzidos sentidos sobre as relações de gênero na infância e como as professoras, pais (indiretamente) e as próprias crianças lidam com aquele que supera/ “transgride” as fronteiras binárias de gênero.

Do ponto de vista teórico, foi preciso construir um referencial analítico que tornasse meu olhar sensível às especificidades etárias das crianças e que, portanto, estivesse pautado na cultura, na educação e na alteridade da infância.

A equidade de gênero é um dos fatores que contribui para a cultura da paz e para a promoção dos direitos humanos, em diálogo constante com a cultura e com os modos de ser e de estar no mundo, de acordo com a sociedade em que se está inserido e com o tempo histórico.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, gênero é algo que vem do outro, gênero é identidade. Assim, nada é em si mesmo, tudo só existe em um processo de diferenciação. Dessa forma, a identidade não é algo, mas é efeito que se manifesta nas diferenças. Num jogo de referências, o sujeito é aquilo com que se identifica, aprende-se a ser com o outro.

Aprendi com Butler (2003) que não existe modelo para cada gênero, e sim *performance*, ou seja, existe uma dada forma de ser homem e de ser mulher, de acordo com a cultura e com a sociedade em que o sujeito está inserido.

A transgressão das fronteiras binárias de gênero possibilita à criança a ser diferente, e esse ser diferente passa a não mais carregar uma conotação negativa e preocupante, de acordo com uma teoria da educação que seja intercultural. Ser diferente é direito do sujeito. Somos todos diferentes!

Uma importante observação é que, quando uma criança rompe com os padrões binários de gênero, não é visto pelas educadoras como transgressão, as crianças não são vistas como transgressoras pelas professoras.

Através da análise das entrevistas realizadas com 30 professoras atuantes na Educação Infantil em Belo Horizonte, percebi que, em algumas situações, as professoras promovem a legitimação de representações estereotipadas de gênero, e em outras, constroem práticas de promoção da igualdade entre meninos e meninas no interior da instituição de Educação Infantil.

Homens e mulheres, assim como meninos e meninas, contam com determinados comportamentos ou modos de ser que parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, leis participam dessa produção. Dessa forma, a criança é formada e deformada mesmo antes de chegar às instituições escolares. É possível observar na fala de crianças bem pequenas que lhes são impostas cores e brincadeiras para determinados gêneros. Algumas crianças são socializadas de acordo com o padrão binário de gênero e questionam o fato de outras crianças brincarem com brinquedos que não sejam “adequados” ao seu gênero. Isso se dá pelo fato de muitos adultos, mesmo antes de as crianças chegarem ao mundo, já fazerem escolhas heteronormativas para elas. As crianças são condicionadas pela educação binária de gênero que vão recebendo ao longo de suas vidas e repetindo automaticamente aquilo que é ensinado pelos adultos.

As práticas cotidianas vivenciadas por adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil demonstram que as professoras, às vezes sem perceber, oferecem distintas experiências aos meninos e às meninas, fundamentadas nos modelos de masculinidade e feminilidade padronizados em função de uma questionável naturalização do que é “mais adequado” para cada sexo e repreendendo o que consideram inadequado. Observei que às vezes nem é intencionalmente, parece que é apenas uma reprodução de ensinamentos recebidos ao longo de suas vidas, que elas reproduzem de forma automática.

Existem profissionais que não concordam que todas as brincadeiras e brinquedos são para meninos e meninas e trabalham dessa forma, mas, diante de uma entrevista formal, pode ser que tenham faltado com a verdade por se sentirem intimidados, visto que podem ser julgados tradicionais, conservadores.

As representações de gênero presentes em algumas situações cotidianas podem promover aprendizagens que reforçam a divisão e separação entre os sexos e, conseqüentemente, se configuram como práticas promotoras de desigualdades de gênero. Por outro lado, a prática pedagógica também pode valorizar a igualdade e as potencialidades entre as crianças, independentemente do sexo. No decorrer da pesquisa, observei que algumas professoras já fazem um trabalho de igualdade de gênero ao propor brincadeiras em que todas as crianças brinquem com os mesmos brinquedos, ao dialogar com as crianças, e mais raramente também com os pais, explicando, por exemplo, que brinquedo e cor não têm sexo. Cada criança pode

brincar com o que lhe dá prazer e escolher sua cor preferida, não precisa ser necessariamente rosa para menina e azul para menino. O mundo é colorido! Mas muitas vezes a professora se vê engessada em reproduzir padrões binários de gênero na Educação Infantil por não ter respaldo da escola, muito menos dos pais. Quando os pais apoiam ou não ligam é uma exceção.

Verifiquei, através das percepções de minhas entrevistadas, que o tema gênero na infância é por si só assustador e polêmico. Algumas professoras têm muita dificuldade em relacionar-se com as crianças que “transgridem” as fronteiras de gênero, e o receio em permitir o rompimento com as fronteiras binárias de gênero muitas vezes se deve ao fato de que a família da criança, principalmente o pai, não irá gostar. Mas observei também que algumas entrevistadas, quando saem do lugar de profissional da educação e se colocam no lugar de mãe, têm a mesma opinião da maioria dos pais: existem coisas permitidas para meninas e coisas permitidas para meninos.

Ficou evidente para mim, depois de tudo que li e pesquisei, que socialmente o problema maior não é quando uma menina assume um papel dito do gênero masculino, mas quando um menino se coloca no lugar de menina. Isso é visto como tendência a homossexualidade.

Pode-se concluir também que as professoras atuantes no Ensino Infantil têm pouca formação sobre as questões de gênero. Elas têm dificuldade de dizer o que é identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual. Essa dificuldade é resultado da formação educacional deficiente que receberam, mas também da falta de iniciativa das escolas para a atualização de professores quanto a esse e outros temas candentes da escola contemporânea.

Por intermédio da fala das professoras, verifico o quanto é importante que os profissionais de Educação estejam sempre em formação, leiam a legislação e estudem, para ter argumento para dialogar com a comunidade escolar. Dessa forma, aquele que conhece consegue fazer um trabalho voltado aos interesses da infância.

Por meio das entrevistas que realizei com professoras de diferentes escolas, percebi uma ambiguidade em seus depoimentos. Elas dizem às vezes que existem coisas destinadas a meninas e coisas destinadas a meninos, ao mesmo tempo em que dizem que não separam os brinquedos. Não sei se isso seria um vício de linguagem ou se realmente elas pensam que existem brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas. As falas da maioria delas oscilam entre entender que as

brincadeiras, brinquedos e cores são para todas as crianças e fazer separações heteronormativas binárias de gênero.

Ao conversar com as professoras, dei-me conta do quanto ainda precisamos estudar para termos respaldo para lidar com as famílias. Quase que a unanimidade das entrevistadas sabe o que fazer com relação às crianças, mas o tempo todo existe o receio do que o pai vai pensar, como devo proceder com essa criança de modo a evitar que o pai venha questionar.

Penso que o professor deve ser um pesquisador e estar em constante formação. É preciso saber ao certo o que fazer, atrelando teoria à prática. O professor precisa ter argumentos para conversar com os pais, não basta apenas o “achismo”, as boas intenções e a espontaneidade. Em contraponto, temos as políticas públicas que, com a homologação do BNCC, retroagiram com relação às questões de gênero. Tiraram um forte aliado do trabalhador docente. As novas legislações da educação negaram ao professor o que foi conquistado pelos PCNs (temas transversais, 1997), trabalhar gênero e sexualidade na escola, e pelo RCNEI (1998), que trazia questões como o fato de que o professor não deve induzir brincadeiras de estereótipos de gênero nas escolas.

Tais mudanças tiraram do professor o respaldo da lei. As mudanças ocorridas no último ano aumentam o receio dos professores em fazer qualquer tipo de manifestação com relação a gênero nas escolas. Se antes os professores temiam os pais, agora eles temem também a lei, e irão obedecer a ambos. A sociedade civil, sem conhecimento de educação, e a bancada evangélica do Senado, pela mesma forma, interferiram no trabalho para igualdade de gênero nas escolas. Torna-se mais difícil agora proteger a criança e seu direito à diferença.

Ao longo desta dissertação, procurei identificar e descrever as pedagogias de gênero presentes nas instituições de Educação Infantil e percebi o quanto as representações de gênero atravessam o cotidiano de crianças e adultos nesse segmento educacional.

Para encerrar: é preciso que as instituições escolares possibilitem que meninos e meninas sejam tratados como iguais, que possam brincar livremente com todos os brinquedos e brincadeiras. Igualdade entre crianças, igualdade entre homens e mulheres!

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade. **Revista do Departamento de Educação e do Mestrado e do Programa de Pós-Graduação em Educação**. v. 21, n. 2, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3208>. Acesso em: 28 out. 2017.
- ANTUNES, Maria Cristina da Cunha. A anatomia é o destino: a psicanálise e o sintoma transexual. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 42-67, maio/out. 2016. Disponível em: [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_22/pdf/5A\\_anatomia\\_e\\_o\\_destino.pdf](http://www.isepol.com/asephallus/numero_22/pdf/5A_anatomia_e_o_destino.pdf). Acesso em: 3 jan. 2018.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1982.
- ARIÉS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- AROCENA, Felipe. **La Mayoría de las Personas Son Otras Personas**; un Ensaio sobre Multiculturalismo in Occidente. Montevideo: Estuário Editora, 2012.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. **Brinquedo e gênero na educação infantil**: um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. 2005. 203f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- AZIBEIRO, Nadir. Esperança, educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- BARBOSA, Ericka Marcelle; PEREIRA, Angélica Silvana. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, jan./abr. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Gabriel%20Philipe/Downloads/7061-33026-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- BAUEUR, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93.
- BECKER, Howard. A epistemologia da pesquisa qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 1, n. 2, p. 184-199, jul. 2014. Disponível em:

<http://www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/view/18/17>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BEZERRA, Josenildo Soares. **Identidade de sexo e gênero**: a construção das assimetrias na UFPB. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Josenildo\\_Soares\\_Bezerra\\_10.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Josenildo_Soares_Bezerra_10.pdf). Acesso em: 4 jan. 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. **Creche urgente**. O dia-a-dia, n. 4. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas em Educação em Direitos Humanos e

Cidadania. Coordenação-Geral de Direitos Humanos. **Nota técnica n. 24/2015**, de 17 de agosto de 2015. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 8 de jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei do PNE, de 25 de junho de 2014. Brasília – DF: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Gustavo Arantes. Relações entre justiça e moral no pensamento de Nietzsche. **Estudos Nietzsche**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Convidado/Downloads/estudosnietzsche-6057.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2015.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **Currículo, conhecimento e cultura**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

CASTELLS, Manuel. **The Power of Identity**. Massachusetts: Blackwell, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

COUTO, Rita; PORTUGAL, Cristina. Design em situações de ensino-aprendizagem. **Estudos em Design**, v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/view/42>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 561-584, set./dez. 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, 2005.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Maria; GLÁDIS, Elise (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Emília. Diversidad y Proceso de Alfabetización. De la Celebración a la Toma de Conciencia. In: \_\_\_\_\_. **Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FINCO, Daniela; VIANNA, Cláudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 264-283, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010). Acesso em: 30 nov. 2017.

FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FORACCHI, Maria Aline; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**: leituras e introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo as diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 6, p. 38-48, jun. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46356>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KUHLMANN Júnior, Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora da UFSCAR, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura; um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LEÃO, Denise Maria. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesse em: 12 dez. 2017.

LEITE, Maria Tereza; OLIVEIRA, Lucila Maria. Módulo pedagógico. In: **Especialização em Saúde da Família – Modalidade a Distância**. Unifesp. Disponível em: [http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca\\_virtual/esf/1/modulo\\_pedagogico/Unidade\\_1.pdf](http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_pedagogico/Unidade_1.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

LERNER, D. Enseñar en la Diversidad; Conferencia Dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de Junio de 2007. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007.

LIMA, Maria Teresa Mendes de Oliveira. **Entre tapas e beijos quais as possibilidades?** Tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino Fundamental II. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DPeA, 1998.

\_\_\_\_\_. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 15, n. 2, July/Dec. 2003.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **Infância e poder: marcas das relações de gênero na escola** (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG). Disponível em: [www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Gabriela\\_Silveira\\_Meireles\\_10.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Gabriela_Silveira_Meireles_10.pdf). Acesso em: 4 jan. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-96.

MORIN, Edgard. **Entrevista** concedida a Andrea Rangel / O Globo. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NERLING, Maria Andréia. **Currículo, cultura e intercultural**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

NETO, Alfredo Veiga. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

ONU – UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

ONU. **O comitê de cultura da paz**, da Organização das Nações Unidas (1999). Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Progra>

ma%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf. Acesso em: 10 nov.2017.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil Paz (UnB)**: Florianópolis, 2008. Disponível em: [www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Claudia\\_Denis\\_Alves\\_Paz\\_10.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Claudia_Denis_Alves_Paz_10.pdf). Acesso em: 4 jan. 2018.

PEROZA, Juliano. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. In: IX ANPEDE SUL, SEMINÁRIO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais...** 2012.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença; uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, L.ea., 1986.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, Antonio de Lima. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RIBEIRO, A. I. Quereres. Dossiê: Sexualidades disparatadas. **Nuances, Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 211-214, jan./dez. 2009.

ROZENO, Eliana; SIQUEIRA, Karpio. A teoria sociointeracionista de Vygotsky como subsídio para a aprendizagem comunicativa de língua inglesa. **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**, ano 5 n. 5, dez. 2011. Disponível em: [http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/a\\_teor\\_socio\\_interacionist\\_a\\_de\\_vygotsky\\_como\\_subsidio\\_para\\_a\\_aprendizagem\\_comunicativa\\_de\\_lingua\\_inglesa.pdf](http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/a_teor_socio_interacionist_a_de_vygotsky_como_subsidio_para_a_aprendizagem_comunicativa_de_lingua_inglesa.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; ALBARELLO, Luc; DE SAINT-GEORGES, Pierre. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 84-116.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 1989. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf). Acesso em: 28 dez. 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.).

**Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SILVA MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil (Org.). **Proposições curriculares para a Educação Infantil:** eixos estruturadores. Belo Horizonte: SMED, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Rosângela. Fica comigo gay: o que um programa de TV ensina sobre uma sexualidade juvenil? In: GOELLNER, Silvana; LOURO, Guacira; NECKEL, Jane (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, Aparecida Maria Sales. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. **Revista Memento**, Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR, v. 2, n. 1, jan./jun. 2011.

UNIVERSIDADE FUMEC. **Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos da Faculdade de Engenharia e Arquitetura da Universidade Fumec.** 4. ed. rev. Belo Horizonte: FEA, 2016. 67 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, Doc. de Identidade \_\_\_\_\_, declaro que colaborei voluntariamente com a pesquisa sobre educação infantil e as abordagens da escola com crianças que transgridem fronteiras de gênero, conduzida pela pesquisadora Aline Teodoro Caldeira – que pode ser contatada pelo telefone 31- 992388913 e pelo email alinetcaldeira@gmail.com – para a elaboração de sua dissertação no Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade Fumec. Declaro também que fui informado(a) dos procedimentos éticos relacionados com a Pesquisa.

Estou ciente de que as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade, mantidas em sigilo e que em nenhum momento da pesquisa serão mencionados meu nome, o nome da escola em que trabalho ou já trabalhei e de alunos que eu porventura citar. Nestes termos, aceito que as respostas fornecidas participem da referida pesquisa, em sua íntegra e/ou parcialmente.

Por compreender o propósito da minha participação, autorizo a utilização de todas as informações fornecidas por mim em relatórios de pesquisa e em outros documentos relativos a comunicações e publicações científicas (artigos para eventos, artigos para periódicos, *posters*, relatos de experiência etc.), desde que seja exclusivamente sobre o tema da referida pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura

## APÊNDICE B

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Esta é uma pesquisa para o mestrado em Estudos Culturais da universidade Fumec, na qual a pesquisadora pergunta sobre processos pedagógicos na escola infantil. Gostaria de contar com sua contribuição informando sobre sua prática. Seu nome não será mencionado em momento algum da dissertação, nem o da escola na qual trabalha. Você pode encerrar esta conversa quando quiser, sem prejuízo algum para a pesquisa.

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Tem Filhos? Menino, menina e idades:

Tempo de docência:                      Tempo de docência na Escola Infantil:

Formação educacional:

Escola em que trabalha:              a quanto tempo:

Qual a linha da escola em que vc trabalha?

Outras escolas em que já trabalhou:      Idade dos alunos que já teve:

Tem religião?                      Qual?

1. Descreva para mim suas atividades na escola infantil.
2. Qual é seu maior desafio com relação às crianças?
3. Você diria que elas têm um padrão cultural homogêneo ou há uma diversidade cultural?
4. Justifique:
5. Você percebe alguma mudança cultural que interfira no seu trabalho com as crianças? Qual ou quais?
6. Quais as brincadeiras que você normalmente adota?
7. Como estas brincadeiras são recebidas pela meninada?
8. Você tem casos em que as crianças querem mudar as brincadeiras? Descreva/ Relatar experiências que já teve.
9. Como funcionam as brincadeiras com brinquedos?

10. Você percebe que há uma diferença de brincar entre meninos e meninas?
11. Você costuma separar brinquedos para meninas e meninos da mesma idade? Você pode me dar exemplos?
12. Acontece deles quererem brincar de brincadeiras e/ou brinquedos que você não ofereceu para o gênero deles?
13. Qual é sua prática nestes casos? Como você conduz a turma ou a criança quando isto acontece?
14. O que te leva a tomar esta atitude?
15. A coordenação/direção da escola te dá alguma orientação quanto a isto? Qual? Como você se sente diante desta orientação?
16. Por que você acha que a escola adota esta orientação?
17. Os pais dão alguma orientação quanto a isto? Qual? Por que?
18. Você conhece, já leu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?
19. **Se conhece** – Qual a sua opinião sobre o trecho que adverte contra a reprodução de identidades de gênero estereotipadas de gênero e que sugere que as crianças brinquem com “as possibilidades relacionadas tanto com ao papel de homem como ao da mulher”? **Se não conhece** – você já ouviu falar sobre os parâmetros que dizem que não se deve induzir estereótipos de gênero? Qual a sua opinião sobre isto?  
(O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, adverte contra a reprodução de identidades de gênero estereotipadas, sugerindo que as crianças brinquem com “as possibilidades relacionadas tanto com ao papel de homem como ao da mulher”. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 41)
20. Na sua formação como professora da educação infantil houve alguma instrução para lidar com as questões de gênero?
21. Os professores de educação infantil são instruídos para lidarem com as questões de gênero na escola?
22. Para você o que identidade de gênero? E sexualidade? E Orientação afetiva? E orientação sexual?
23. Você acha que os professores, em geral, têm a mesma opinião que você com relação à o que gênero, sexualidade, orientação sexual, etc?
24. Nas escolas em que você trabalha o que é considerado transgredir a heteronormatividade.
25. Como você acha que deveria ser a postura mais correta da professora e da escola quando a criança transgride as regras normais de seu gênero? Por que a escola reage assim?