



Cássia Cristiane Lopes de Almeida

CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atena
Editora

Ano 2021



Cássia Cristiane Lopes de Almeida

CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atena
Editora

Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

A autora

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaió – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: A autora
Autora: Cássia Cristiane Lopes de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447 Almeida, Cássia Cristiane Lopes de
Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na
educação infantil / Cássia Cristiane Lopes de Almeida
- Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-138-8

DOI 10.22533/at.ed.388210906

1. Gênero sexual. 2. Heteronormatividade. 3. Educação
Infantil. I. Almeida, Cássia Cristiane Lopes de. II. Título.

CDD 613.96

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao manuscrito científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção do respectivo manuscrito, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o manuscrito científico publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Viviane, que me abriu as portas da Universidade e me acolheu em seu grupo de estudos. Por todo seu conhecimento compartilhado, pela paciência e sabedoria. Por me ouvir sempre que necessário e me tranquilizar.

Agradeço à todas as professoras que aceitaram participar das entrevistas.

Agradeço à Prof^a Dr^a Daniela Finco que compôs a banca de qualificação e defesa, contribuindo muito com essa pesquisa, tanto com seus textos quanto com suas sugestões.

Agradeço à Prof^a Dr^a Kelen que também compôs a banca de qualificação e defesa, contribuindo com a pesquisa.

Agradeço ao meu companheiro Leandro por me apoiar e me incentivar a estudar e a conquistar todos meus sonhos e desejos.

Agradeço à Mayris por tirar minhas dúvidas e contribuir com essa pesquisa.

Agradeço à Silmara, que também me ajudou desde que iniciei como aluna especial.

Agradeço ao grupo de pesquisas NEGDS.

Agradeço à minha cachorrinha Bia, que esteve aos meus pés todo esse tempo enquanto eu estudava. Ela foi meu refúgio e alegria.

Agradeço aos que me inspiraram a batalhar pelo mestrado!

A todas/os/es que lutam por igualdade e justiça. Avante!

[...] ninguém pode apagar as palavras que eu escrevi

(Carolina Maria de Jesus)

PREFÁCIO

Por uma educação que abrace as mudanças

Ao ser convidada para escrever o prefácio de *Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na Educação Infantil*, aceitei pela honra do convite, e também por saber da importância desta obra considerando a urgência de incentivar projetos de formação de educadores em gênero e sexualidade no campo acadêmico, para garantia da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil.

Neste livro, Cassia Cristiane Lopes Almeida alerta o nosso olhar para as formas como meninas e meninos estão sendo socializados no cotidiano educativo da Educação Infantil, permeado por estereótipos e desigualdades de gênero. Apresenta sua pesquisa de mestrado que problematiza cenas e discursos de gênero e heteronormativos, colhidas ao longo de experiências docentes, no diálogo com quatro professoras de Educação Infantil, nos revelando a importância de olhar com atenção para o cotidiano educativo, para as experiências de gênero das crianças pequenas.

No contexto da educação, as temáticas de gênero e sexualidade são relevantes porque resultam de um processo de aprendizagem compartilhado por várias instituições, incluindo a escola, a família, a igreja, e também, porque envolvem a questão das diferenças e diversidade, e ao mesmo tempo desencadeiam situações de discriminação. Nos espaços educativos, questões relacionadas à gênero e sexualidade, não raramente, geram julgamentos baseados em estereótipos, discriminações e exclusão.

Brinquedos cor rosa e lilás, bonecas, princesas, bolsas, maquiagens são recomendados para as meninas. Já para os meninos, personagens de super-heróis, que remetem a força, violência, coragem, velocidade e heroísmo, representam discursos sociais e culturais que estão presentes na família, na sociedade e nas instituições escolares. Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da educação infantil, exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças.

Isso pressupõe indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida na instituição de Educação Infantil. Envolve analisar e compreender os processos de educação, os elementos presentes na socialização, mensagens rotulantes, através da exposição diária de exemplos estereotipados, compartilhados, sancionados publicamente e cotidianamente nos espaços educativos de creches e pré-escolas. Muitos mitos e tabus ainda influenciam o modo de enxergar as relações de gênero e sexualidades das crianças. As proibições relacionadas a tudo que se refere à sexualidade estão muito presentes nas práticas pedagógicas, seja no tocante ao controle e dominação do corpo das crianças.

O livro apresenta a atual e relevante pesquisa realizada, envolvendo principalmente a discussão sobre a presença do discurso religioso no processo de educação e controle do

corpo das crianças. Abre importantes caminhos para o debate considerando a urgência em promover um debate mais intenso sobre a questão dos grupos religiosos e sua influência sobre o campo educacional. O estudo nos ajuda a refletir sobre o grande desafio de pensar gênero e sexualidade nos espaços da Educação infantil, nos revelando práticas sexistas e heteronormativas presentes no cotidiano educativo das crianças, trazendo portanto, normatividades que precisam ser questionadas e contestadas.

A leitura nos provoca a pensar na importância da construção de um olhar crítico e de posicionamento político pedagógico, diante do grande desafio profissional e acadêmico de não reproduzir estereótipos de gênero desde a pequena infância, pois os mesmos produzem e reproduzem o machismo, gerando injustiças e desigualdades e discriminações. Esta discussão é central nesta obra e traz dimensões importantes para pensar alternativas diante dos tempos de conservadorismos que vivemos nos dias de hoje.

Trata-se desse modo de uma significativa contribuição para os temas dos discursos de gênero e sexualidade que permeiam as práticas educativas na Educação Infantil, nos contexto atual, um estudo que expressa a urgência do debate e a construção do o compromisso com a educação da pequena infância, com os direitos das crianças de se expressarem livremente e viverem suas infâncias, longe dos preconceitos e estereótipos.

Atualmente a falácia da “ideologia de gênero” aparece como um mecanismo de incitação de pânico moral e cerceamento das transformações sociais e culturais, sendo uma resposta do campo conservador diante da suposta ameaça aos avanços das políticas no campo dos Direitos Humanos, atingindo também a educação das crianças.

O tema gênero e sexualidade na escola, principalmente com ênfase na educação infantil, tem sido demonizado pelo que chamam de “ideologia de gênero”, que seria propagar nas escolas, com aspecto doutrinário e com a intenção de levar crianças e adolescentes a uma sexualização precoce, a orientações sexuais não heteronormativas - homossexuais, bissexuais - e à transgeneridade. A questão de gênero e sexualidade vem sendo objeto de disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas e com outros grupos contrários às agendas de direitos humanos, gerando uma onda de retrocessos e conservadorismo e comprometendo a qualidade da educação nas escolas brasileiras. (CARREIRA *et al*, 2016)¹.

A influência de movimentos anti gênero, movimento Escola sem Partido, vem trazendo vários interditos ao trabalho docente, sendo notável a presença marcante de algumas pautas proibidas: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa, direitos humanos. Apoiando-se na ideia ultraliberal de que o interesse privado e a religião das famílias (seus proponentes são evangélicos neopentecostais) deve se sobrepor aos interesses públicos (como a convivência social com o diferente em um estado laico e democrático), o Escola sem Partido impede a construção dos valores necessários a uma convivência democrática e o combate de toda forma de valores preconceituosos

1. CARREIRA, Denise et al. (orgs). *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016.

(VIÉGAS; GOLDSTEIN, 2017)².

Estamos vivendo tempos difíceis, onde a circulação de notícias falsas, controle, denúncias e coerção tem se tornado recorrentes. As informações transmitidas e viralizadas rapidamente não são construídas de maneira responsável. Em tempos de censura, retrocessos e pós-verdades a leitura este livro vem nos convidar à reflexão, se faz presente em diversos aspectos da vida, um debate necessário que não pode ser silenciado.

Em resposta a este contexto, a pesquisa também mostra a força das resistências, a busca pela mudança e pela autoatualização. Professoras e professores que buscam respostas para suas questões por meio de estudos, e que abraçaram a mudança em suas práticas pedagógicas, dando liberdade de escolha e livre expressão de gênero às crianças. Neste sentido, construir e promover o pensamento crítico, consiste na construção de um espaço emancipação, de uma pedagogia emancipadora, garantia de uma educação laica, um lugar capaz de acolher as diversidades das crianças, dos/as docentes e das famílias e de oferecer a cada uma desses a ocasião de uma experiência humana significativa. Afinal, a concepção do que significa ser homem e do que significa ser mulher se transforma e as crianças são atores desses processos sociais.

O livro, portanto, nos convoca a encarar os muitos desafios envolvidos na educação das crianças pequenas, na busca para a construção de práticas pedagógicas nas quais suas necessidades, direitos e especificidades sejam respeitadas. A leitura nos alerta a tomar medidas para combater os preconceitos, as discriminações e violência, e nos fortalece para construção de um compromisso urgente a ser assumido, considerando que a educação para respeito à diversidade e emancipação das relações de gênero é de grande relevância, pelo seu potencial de transformação cultural e social, e desse modo deve iniciar desde a pequena infância.

Daniela Finco

Professora associada na Universidade Federal de São Paulo

2. VIÉGAS, Lygia de Sousa e GOLDSTEIN, Thaís Seltzer, Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Janeiro - Junho de 2017, Vol.14 Ano XIV nº 1.

APRESENTAÇÃO

Em uma escola pública de Campinas-SP, na sexta-feira de 11 de junho, um aluno de 11 anos propôs, em um grupo de WhatsApp do 6º ano do Ensino Fundamental, que a turma fizesse um trabalho sobre temática LGBT (Lésbicas, Gays, Transexuais e Travestis) por conta do mês do orgulho LGBT, que é celebrado em junho. Ele apenas disse: “*Oi gente que tal a gente fazer um trabalho sobre o mês LGBT...*” (sic). O que poderia ser uma abertura para a discussão sobre diversidade e sobre o respeito à diferença como parte do currículo, tornou-se um caso de polícia.

Capturas de tela e áudios revelaram que, após a sua proposta, uma sequência agressiva de mensagens de indignação e ameaças postadas por pais de alunos e por pessoas que se identificavam como gestores da escola, afirmava que a ideia do garoto era inadequada: “*Boa noite sou mãe de aluno e essa mensagem a cima é um absurdo*” (sic); “*Quem é você, por favor, retire seu comentário, por favor. Muito obrigada. Diretora*”; “*Os pais serão avisados*”; “*Tire essa pessoa do grupo cada coisa que temos que ver*”. Destaco aqui: as mensagens foram direcionadas para o menino de 11 anos que desejava discutir as diferenças de gênero e sexualidades.

Segundo relato de sua irmã, às 20h20 daquele dia, a direção ou coordenação da escola ligou “*esbravejando, falando muito alto com ele, falando para ele retirar o comentário que ele fez, porque senão ele ia ser removido do grupo*”. Em seguida, a irmã foi à Delegacia de Política e registrou um Boletim de Ocorrência¹.

A criança chorava tentando entender o que havia feito de errado. A criança chorava porque desejava que sua escola falasse da diversidade e do respeito à diferença. A criança chorava porque desejava que esse debate fosse possível em sua turma. A criança chorava porque foi calada. Aquele menino não quis se alimentar no dia seguinte, ele entristeceu.

Ou seja, uma criança sofreu na escola não por ser LGBT, até porque isso não importa neste caso, mas porque foi vítima do violento “pânico moral” produzido pela heteronormatividade. Definido por Richard Miskolci (2007, p. 114) “o pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais”². Pânico moral é o que parece ter ocorrido no caso relatado.

O pânico moral é uma estratégia de silenciamento que amordaça um tema, pessoas e vidas nas escolas. Não acontece apenas no ensino fundamental ou médio, já se reproduz logo no início de nossa vida escolar, acontece de modo crucial no cotidiano da educação infantil.

1. Este caso foi noticiado aqui: CARVALHO, Marcelo. Família denuncia preconceito contra aluno de 11 anos após sugestão de trabalho com tema LGBT em grupo da escola. **G1 – Campinas e Região**. Campinas, 13/06/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito-contraluno-de-11-anos-apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml> Acesso em: 08 de Julho de 2021.

2. MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu** [on-line], n. 28, p. 101-128, 2007.

A heteronormatividade é resultante de uma pedagogia de gênero que educa os corpos para a heterossexualidade como única possibilidade afetiva-sexual permitida; construindo, por meio de uma binaridade de gênero, modelos impostos de ser homem e ser mulher na sociedade como polos complementares marcados por um fundamentalismo biológico e reprodutivo. Estes modelos são introjetados e recorrentemente reproduzidos até parecerem “naturais”, constituindo a heterossexualidade como norma, e que não permite, inclusive por seu fundamentalismo biológico e reprodutivo, corpos transgêneros existirem.

Como norma, a transgressão à heterossexualidade é violentamente punida, seja por um pânico moral que produz insultos e fúria, como também por violências física e mortes, compondo o que Berenice Bento (2011)³ denomina, analisando o cotidiano da escola, de “heteroterrorismo”.

Estamos diante de um dos sintomas da estrutura violenta da sociedade contemporânea: a educação heteronormativa. É sobre esse tema que trata o livro *“Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil”* da pedagoga Cássia Cristiane Lopes de Almeida, que foi produzido a partir de sua dissertação de mestrado acadêmico, defendida em 2020, que teve honra de orientar no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba.

O livro tem como foco de análise a Educação Infantil. Segundo a autora, que também é professora da rede pública municipal de ensino há 12 anos no interior de São Paulo, discursos binários de gênero e heteronormativos são frequentemente produzidos na escola. Nesse contexto, desenhou sua pesquisa com o objetivo de compreender se e quando o gênero e a heteronormatividade estão presentes na atuação de professoras, auxiliares de educação, gestoras/es e funcionárias/os. Para isso, partindo de suas memórias de professora-pesquisadora e também de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da educação, ela nos apresentou as cenas e os discursos heteronormativos e de gênero na Educação Infantil.

Cássia, na sua introdução ao livro, tece um memorial que nos convida a conhecer a sua história de vida como mulher, profissional e pesquisadora. Os caminhos que ela nos leva em suas memórias contribuem para que compreendamos o problema de sua investigação, a urgência do debate que propõe e a implicação da vida no processo de pesquisa. Os momentos significativos de sua história - os que foram captados pelo seu relato introdutório-justapõem-se para construir o seu anseio em ser pesquisadora no campo dos estudos de gênero na educação infantil, ainda mais no momento em que vivemos marcado, como ela própria afirma em seu texto, por forte conservadorismo religioso presente, por exemplo, no projeto “Escola sem Partido”.

É nesta coragem intrínseca ao fazer ciência em nosso país atualmente, que Cássia posiciona-se como uma pesquisadora-educadora que deseja não reproduzir estereótipos de gênero e heteronormatividade, que resultam, sobretudo, em machismo, sexismo, misoginia, homofobia, transfobia, injustiças e desigualdades.

3. BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, maio-agosto, p.549-559, 2011.

Com o objetivo de compreender se/e quando o gênero e a heteronormatividade estão presentes na atuação de professoras, auxiliares de educação, gestoras/es e funcionárias/os que trabalham na Educação Infantil, a autora faz a escolha da pesquisa qualitativa, e analisa cenas e discursos heteronormativos e de gênero que foram colhidos ao longo da sua experiência enquanto professora de Educação Infantil. Além das memórias de sua experiência docente, ela também conta que fez entrevistas com quatro professoras de Educação Infantil, que lecionam em creches municipais em Sorocaba-SP. A descrição do processo ou, como ela própria define, de seu percurso metodológico, foi detalhadamente descrito no capítulo **“Metodologia”**. Discorreu, com generosidade, sobre a sua fundamentação teórico-metodológica; explicitou o rigor e o compromisso ético com os caminhos traçados em sua pesquisa; e apresentou as potências, limitações e os desvios necessários de seu estudo em um período triste e trágico da Pandemia de COVID-19.

Entrelaçando cenas e discursos da educação infantil com estudos e pesquisa sobre gênero e sexualidade, o capítulo **“A (sub)condição das mulheres sob a perspectiva de gênero e heteronormatividade”** abordou inicialmente o papel da Igreja e do Estado nas relações de gênero e, em específico, nas experiências de ser mulher. Com acuidade e sensibilidade, descreve historicamente o conceito de gênero para demonstrar as desigualdades produzidas pelas concepções binárias de gênero, que, por sua vez, produzem uma (hetero)normatização que se impõe violentamente na educação pelos seus discursos e práticas, e que se manifesta nos comportamentos machistas, heterossexistas, homofóbicos e transfóbicos no dia-a-dia na escola.

Diante de uma educação heteronormativa, mas também reprodutora do binarismo desigual de gênero, o capítulo **“Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil”** nos leva aos acenos que a autora faz à história da infância sob a perspectiva de gênero e, assim, discorre sobre a construção social e cultural dos estereótipos de gênero em meninos e meninas. Com fundamentos na epistemologia feminista, há uma ênfase neste capítulo na afirmação de que gênero é uma construção social e histórica e, como construção, destaca o desejo de que os estereótipos de gênero sejam “desconstruídos” na educação infantil, superando o heterossexismo e a transfobia, visando um outro modo mais igualitário das relações sociais na escola.

Com isso, novas cenas e discursos das memórias e das entrevistas realizadas pela pesquisadora foram apresentadas neste capítulo, não como exemplos, mas como imagens potentes das experiências vividas no cotidiano da escola, que demonstram a urgência do debate sobre as violências de gênero e homobitranfóbicas que sutilmente, mas às vezes nem tanto sutis, estão enraizadas nas práticas educativas. É a construção de uma “pedagogia do insulto” que, nos termos usado por Rogério Juqueira (2013)⁴, é realizada por práticas de controle de corpos infantis com normas heteroreguladoras, e que é, por outro lado, pouco falada e muito calada no debate da educação.

Um ponto importante da discussão apresentada pela Cássia em seu livro, e

4. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

desenvolvida ainda neste capítulo, é a discussão sobre o controle dos corpos infantis também realizado nos discursos religiosos de matriz cristã que invadem as práticas e cenas produzidas na educação infantil, ainda que em escolas públicas. O que a autora coloca como questão é a laicidade do Estado.

Por outro lado, com inspiração na obra da intelectual estadunidense bell hooks, o capítulo **“Abraçando a mudança através da autoatualização”**, o livro de Cássia nos dá uma zona de respiro e de possibilidades, quando descreve o desejo de “autoatualização” de professoras da rede pública de ensino quando participam de pós-graduações, cursos, seminários e congressos, como modo de conhecer mais profundamente as temáticas de gênero e, assim, iniciarem um processo de transformação de suas práticas. É um respiro para uma outra escola possível, com liberdade e livre expressão de gênero e sexualidade. Na conclusão, aponta para a necessidade de formação continuada de docentes em gênero e sexualidade e de novas pesquisas que explorem estas questões de um ponto de vista interseccional na Educação Infantil.

Eu termino esta apresentação voltando ao seu início. Trazendo aquele menino de Campinas-SP que chorava por ter se tornado objeto de violência heteronormativa por pais e gestores em grupo de WhatsApp da escola, apenas por sugerir a discussão da temática LGBT em sua turma de 6º. Ano do Ensino Fundamental. Pensando neste menino, concluo que este livro nos faz compreender que é desde a Educação Infantil que esta violência se (re)produz em suas sutilezas e rudezas.

O que a leitura deste livro faz é abraçar aquele menino que chorava, mas, sobretudo, abraçar as crianças da educação infantil que tem seus corpos controlados por uma ideologia de gênero perversa que não aceita as diferenças; é abraçar as infâncias de nossas memórias, incluindo as minhas próprias memórias tristes de infância na escola, aquelas da menina *queer* ou estranha que fui.

Cássia nos abraça com este livro e se posiciona politicamente ao apontar o dedo para a Educação Infantil e, assim, reivindicar uma formação e prática que abandonem a (re)produção das desigualdades de gênero e o controle heteronormativo de corpos, e que se torne efetivamente uma educação libertadora.

Obrigada por me abraçar. Sintam estes abraços e boa leitura.

Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	1
INTRODUÇÃO.....	2
METODOLOGIA.....	5
Fundamentação Metodológica	5
A seleção das entrevistadas	7
A (SUB)CONDIÇÃO DAS MULHERES SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE	11
Igreja e o Estado na Experiência de ser Mulher: Desigualdades de Gênero.....	11
Gênero: Um Conceito Histórico Sociocultural	12
Heteronormatividade nas Instituições Educacionais.....	21
CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
Acenos sobre a História da Infância sob a Perspectiva de Gênero no Brasil	25
Gênero e Sexualidade na Infância	28
Meninas e Meninos: A Educação pelos Brinquedos, Jogos e Mídia	36
Gênero e Educação Infantil: Formação de Meninos e Meninas Desde a Primeira Infância.....	43
A (hetero)normatividade no cotidiano da Educação Infantil.....	54
Crianças, Famílias e as Relações de Gênero.....	60
O controle do corpo na Educação Infantil: Cenas e Discursos religiosos cristãos.....	64
ABRAÇANDO A MUDANÇA ATRAVÉS DA AUTOATUALIZAÇÃO.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	81
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	81
SOBRE A AUTORA.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT –	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM –	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.
FSexPol –	Feminismo Sexualidade e Política
HTPC –	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+ –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais.
NEGDS –	Núcleo de Estudos de Gênero Diferenças e Sexualidades.
OIT –	Organização Mundial do Trabalho
OMS –	Organização Mundial da Saúde
UFSCar-So –	Universidade Federal de São Carlos <i>campus</i> Sorocaba

INTRODUÇÃO

Nasci numa família conservadora e evangélica. Tive TV por volta dos dezenove anos. Essa falta de liberdade e escolhas sempre me deixou inconformada desde a infância. O discurso que eu ouvia era: “nossa religião não permite”, “deus não se agrada”, entre outras proibições que também estavam em conformidade com os estereótipos de gênero feminino, como roupas conservadoras e cabelos longos. Em casa, os afazeres domésticos eram dever das “mulheres”, no caso, da mãe e da filha, ainda criança. Enquanto o meu irmão brincava no quintal ou na rua e andava de bicicleta, eu aspirava o carpete.

Eu insistia em perguntar o porquê. Por que eu e não ele? Por que somente eu? E a resposta era “simples”: porque você é mulher, isto é serviço de mulher! Surgia a revolta e por instantes eu desejava ter nascido homem.

Minha mãe sempre foi uma mulher forte, apesar de conservadora. Insistiu em continuar estudando numa época de desemprego do meu pai e foi fazer curso técnico em enfermagem. Por algum tempo, segurou a barra em casa. Ela sempre me incentivou a estudar e exigia notas altas. Me dizia que casamento não era investimento, que a coisa mais horrível no mundo era precisar de alguém para ter algo. Cresci nessa dualidade e, de certa forma, esse discurso materno me inspirou a ter liberdade.

Lembro-me que, no ensino fundamental e médio, eu possuía dificuldades com exatas, mas hoje sei que além de não ter boas/bons professoras/es, (pois quando tive, eu conseguia ter notas boas) havia aquele discurso: meninas são para humanas e meninos para exatas, o que me afastou drasticamente das exatas. Eu acreditava que aquilo não era coisa para meninas.

Iniciei o curso de pedagogia, sem querer ser professora na época, mas eu havia trabalhado duas semanas em um mercado e me colocaram para ficar no balcão junto com um açougueiro machista. Voltei para casa aos prantos e decidi que queria estudar. Qualquer curso, qualquer profissão que não fosse balconista, caixa de supermercado.

No segundo semestre da faculdade, eu iniciei um estágio durante o dia para juntar um pouco de dinheiro e dar ao meu pai, que, no final de cada semestre, também pegava toda economia e tentava fazer acordo com a universidade. Eu ficava em casa, muitas vezes chorando de medo. Medo que meu pai não conseguisse pagar, medo de ter que parar de estudar. Aquele curso era a minha esperança de libertação. Era esse desejo que me movia. Desejo de emancipar-me.

A pedagogia entrou na minha vida com essa função de emancipação em todos os sentidos, principalmente no sentido crítico. Foi ali que aprendi a pensar criticamente, pois, até então, eu tinha que aceitar o que a igreja pregava como o “correto” e o que minha família concebia como o “caminho certo”.

O conhecimento foi meu aliado na luta pela liberdade. Os livros carregavam palavras que me motivaram a transformar a situação vivenciada. Eu não aguentava mais vestir saia, ter cabelos sem corte, estar presa numa vida que não me fazia feliz. Aos poucos, fui trilhando meu próprio caminho, com muito esforço e enfrentando meus familiares, que não aceitavam minha “transformação”.

Comecei a lecionar e senti que estava no caminho certo. As crianças, com a liberdade de ser e estar, conquistaram-me. Com o passar do tempo, algumas inquietações

surgiram, principalmente quando comecei a ter o contato com o feminismo. Aí percebi que, no cotidiano da creche, havia muita separação de brinquedos para meninas, como casinha, panelinha, boneca e para os meninos, carrinhos, aviões, super-heróis. Naquele ano, sugeri em reunião que, ao invés de comprar brinquedos para meninos e meninas, que comprássemos livros. Fiquei feliz quando a sugestão foi aceita. A surpresa foi quando recebemos os livros, que vieram embalados para meninos e meninas. Fita rosa e livros de contos de fadas para meninas, fita azul e livros de super-heróis para meninos. Não contive a decepção, mas, na minha sala de aula, deixei que os alunos escolhessem os próprios livros.

Senti que era hora de buscar mais conhecimento em relação à temática gênero, pois via que as histórias ainda se repetiam. Algo deveria ser feito para mudar essa realidade. Não gostaria que meninas passassem pelo que eu e milhares de outras mulheres passaram, que meninos continuassem a ser incentivados a serem fortes e insensíveis. Temos que ter liberdade de escolha desde a infância.

Decidi mandar alguns e-mails para algumas/alguns professoras/es da UFSCar-So, para frequentar algum grupo de estudos. O Professor Marquinhos respondeu-me prontamente, e enviou-me o e-mail da professora Viviane, que me recebeu em seu grupo FSexPol. O grupo estava lendo e discutindo *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir. Devo declarar aqui minha gratidão ao grupo e especificamente a essa leitura. Esse livro e as discussões me fizeram entender tantas questões e levantar tantas outras, e até minha relação com a minha mãe melhorou, principalmente quando li o capítulo *A mãe* e descobri que maternidade não é algo natural, que mães se assustam com essa nova responsabilidade. Que não existe “instinto” materno. A mãe que bate na filha/o, de certa maneira não bate somente na criança, ela vinga-se tanto do homem, quanto do mundo, como de si mesma. (BEAUVOIR, 2016).

Em 2017, fui aceita como aluna especial em duas disciplinas do mestrado em Educação na UFSCar *campus* Sorocaba. Iniciei as pesquisas de gênero na educação infantil. Notei que há várias pesquisas com crianças, se estão transgredindo ou mantendo as “normas” de gênero, mas há poucas pesquisas sobre os discursos de gênero e heteronormatividade na Educação Infantil. Temos que nos preocupar com quem está contribuindo com a formação destas crianças. Que concepção essas pedagogas, auxiliares de educação, gestoras/es escolares e até mesmo funcionárias/os têm sobre gênero e heteronormatividade? Isso influencia na educação dos infantes? Estão perpetuando estereótipos femininos e masculinos sem darem conta das opressões de gênero, tendo como premissas que há atividades, pertences, brinquedos, brincadeiras e condutas consideradas “corretas” a meninos e meninas? Crianças que fogem dos estereótipos de gênero são consideradas desviantes e possuem suas sexualidades questionadas?

Meu anseio por ser pesquisadora e contribuir neste processo, trazendo novas concepções de gênero na infância, cresceu.

O tema gênero na escola, principalmente com ênfase na educação infantil, tem sido demonizado pelo que chamam de “ideologia de gênero”, que seria propagar nas escolas, com aspecto doutrinário e com a intenção de levar crianças e adolescentes a uma sexualização precoce, a orientações sexuais não heteronormativas – homossexuais, bissexuais – e à transgeneridade. A influência desses movimentos antigêneros no movimento “Escola sem Partido” vem trazendo:

Vários interditos ao trabalho docente, sendo notável a presença marcante de algumas pautas proibidas: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa, direitos humanos. Apoiando-se na ideia ultraliberal de que o interesse privado e a religião das famílias (seus proponentes são evangélicos neopentecostais) deve se sobrepor aos interesses públicos (como a convivência social com o diferente em um estado laico e democrático), o Escola sem Partido “impede a construção dos valores necessários a uma convivência democrática e o combate de toda forma de valores preconceituosos (VIÉGAS; GOLDSTEINS, 2017, p. 10-11).

Neste sentido, as pesquisas também irão contribuir para o equívoco causado por essa ideologia. Ensejo pensar e ser no mundo alguém que traga novas construções de realidade e este processo inicia-se com pesquisas, não buscando hierarquizar as relações, mas sim iguala-las, educando em ambientes escolares e não escolares como forma de libertação, transgressão e emancipação. A educação desacorrenta e quero contribuir com a libertação de outras pessoas com novas concepções de vida e de mundo!

A pesquisa tem como tema: CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Meu posicionamento enquanto educadora baseia-se em não reproduzir estereótipos de gênero e heteronormatividade desde a pequena infância, pois os mesmos produzem e reproduzem o machismo, sexismo, misoginia, homofobia, transfobia, entre outros, gerando injustiças e desigualdades.

Este texto segue as normas da ABNT, porém, adoto uma “maneira feminista de escrever”. Opondo-me à forma sexista de escrita, colocando-me como sujeita da história. Nas citações bibliográficas, cito prenome e sobrenome da/o autora/or. De acordo com Jimena Furlani (2011), ao identificar o gênero do autor ou autora, favorece-se a percepção de que as mulheres estão produzindo conhecimento. Na busca por reconhecimento, procuro evidenciar mais autoras do que autores.

METODOLOGIA

A pesquisa teve início no banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em busca de dissertações e teses com as palavras chaves “gênero”, “heteronormatividade” e “Educação Infantil” entre 2015 e 2019. Deu-se ênfase às pesquisas que consideraram e/ou pesquisaram os saberes das/os docentes sobre a temática gênero e heteronormatividade na Educação Infantil. Para isso, também filtrou-se as áreas de conhecimentos: “Humanas” e “Educação”. Considerou-se o resumo e, depois, o trabalho completo.

Ressalta-se que há pesquisas com a temática gênero, porém poucas pesquisas sobre heteronormatividade na Educação Infantil. Várias pesquisas observaram as concepções e/ou transgressões das crianças frente aos estereótipos de gênero, o que difere do objetivo inicial de pesquisa, que são docentes e demais funcionárias/os que atuam na Educação Infantil.

Foram encontradas três dissertações e uma tese com a temática e, como não houve muitas pesquisas recentes, decidiu-se explicitar duas dissertações de 2014. São elas: “Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador”, da autora Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2014) – Dissertação de mestrado do programa de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismos da Universidade Federal da Bahia.

A dissertação, intitulada: “Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminilização do ensino”, do autor Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos (2014) – Dissertação de mestrado do programa de Psicologia da Universidade de Fortaleza.

Também há a dissertação da autora Raquel Aparecida Batista (2018) que se intitula: “Fotonarrativas e percepções de professoras da Educação Infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas”.

Já a tese é intitulada: ‘Socialização de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças’, do autor Sandro Vinícius Sales dos Santos, do programa em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Sendo assim, a pesquisa que mais se aproxima deste estudo é aquela da autora Miranda (2014). Deste modo, salienta-se a importância de pesquisas que reflitam sobre os discursos e cenas de gênero e heteronormatividade na Educação Infantil, pois não há muitas pesquisas que refletem acerca desta temática e há divergência entre eles, que variam de acordo com o tempo histórico e cultura.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é hermenêutica, (ALVES, 1991) ou seja, tem por objetivo a interpretação dos sentidos das suas palavras, do seu valor simbólico. Para Alda Alves (1991, p. 54), é “uma abordagem que parte do

pressuposto que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores”.

Na pesquisa qualitativa:

Os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva histórica, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que se exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES, 1991, p. 55).

As pesquisas qualitativas são melhores se situadas num “continuum” e tendo muita “variedade interna” (ALVES, 1991, p.55). Por se tratar de uma pesquisa social e por saber que vivenciam o presente, apesar de serem marcadas pelo passado, destaco a provisoriedade da pesquisa social.

Trago memórias de cenas e discursos de gênero cotidianas, colhidas ao longo da minha experiência enquanto professora de Educação Infantil. Estas memórias foram anotadas em um caderno de campo e denominadas “Memórias de uma Professora-pesquisadora”. São memórias de cenas e discursos que visam controlar os corpos das crianças de acordo com os valores sociais e culturais das representações de gênero e da heteronormatividade. Afirmo que presenciei todas as cenas e discursos, os quais, algumas vezes, apenas observei, mas, em outras tantas, também intervi.

Um dos principais instrumentos de investigação em pesquisa qualitativa que o/a observador/a pode trazer são suas memórias e experiências, que auxiliam no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (MENGA; ANDRÉ, 1995). Ao acessar a memória, o objetivo geral foi analisar as perspectivas e práticas pedagógicas das pedagogas, auxiliares de educação e gestoras/es educacionais que atuam na direção e na orientação pedagógica na Educação Infantil Pública Municipal de Sorocaba sobre as questões de gênero e heteronormatividade e o quanto isso interfere na educação dos infantes.

Além das memórias, entrevistei cinco professoras de Educação Infantil, que lecionam em creches municipais do interior de São Paulo. A entrevista foi semiestruturada e partiu das seguintes indagações: educadoras separam filas de meninos e meninas? Ao levarem os infantes ao banheiro, deixam as crianças utilizarem o masculino e o feminino ou as separam por gênero? Os brinquedos são distribuídos à vontade ou há seleção de brinquedos para meninos e brinquedos para meninas? Há divisão de atividades por gênero? Há discursos heteronormativos? Ressalto que “as entrevistas qualitativas são geralmente muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal” (ALVES, 1991, p. 60).

Após a entrevista, iniciou-se o processo de transcrição, que foi seguida pela análise das Práticas Discursivas e Produção de Sentido. Para Mary Jane Spink e Maria da Glória Gimenes (1994), quando se fala em produção de sentido, consideram-se os estudos da área sobre determinado conhecimento, dando ênfase às “práticas sociais desenvolvidas

em micro contextos” (p. 150). As autoras relatam que “conhecer é dar sentido ao mundo”. Não são apenas meras informações de teoria científica, mas um “posicionamento perante os dados, as teorias e outros” (p. 150):

Dar sentido é sempre uma atividade cognitiva, ou seja, implica no uso de conexões neurais habituais desenvolvidas pela experiência no enquadre das contingências do contexto social e cultural. Esta articulação com o contexto cultural e social pressupõe a interface entre dois tempos distintos: o tempo histórico em que se inscrevem os conteúdos imaginários derivados das formações discursivas de diferentes épocas; e o tempo vivido em que se inscrevem conteúdos derivados dos processos de socialização primária e secundária. [...] Dar sentido ao mundo implica, também, em posicionar-se em uma rede de relações e pertence, assim, à ordem da intersubjetividade. Isso implica trazer para o cenário o tempo presente [...] Dar sentido implica, ainda, em posicionar-se no fluxo dos acontecimentos. Ou seja, estabelecer suficiente coerência e continuidade de modo a reconhecer-se como sujeito histórico (ou sujeito que tem história) em um mundo caracterizado pela polissemia [...] verdadeiros diálogos entre passado e futuro [...] (SPINK; GIMENES, 1994, p. 151-152).

De acordo com as autoras, os indivíduos possuem um ponto de vista pautado em sua memória afetiva. Biologicamente, essas memórias repetem os padrões neurais das ações habituais. Do ponto de vista cultural, a “história se traduz em narrativas múltiplas sobre os objetos do mundo vivido que tem por função definir identidades compatíveis com a versão oficial do que deve ser a relação homem-sociedade” (SPINK; GIMENES, 1994, p. 153). Para as autoras, há uma polissemia intrínseca às práticas discursivas, ou seja, há uma multiplicidade de significados que se coadunam.

Sendo assim, Spink e Gimenes (1994, p. 155) declaram que há muitas formas de discursos: os históricos, os culturais e os intersubjetivos. Para elas, é preciso se esforçar para acessar a produção de sentido através das práticas discursivas, “articulando diferentes níveis de análise a partir da noção de diversos tempos da circulação de ideias na sociedade – o tempo histórico, o tempo vivido dos processos de socialização e o tempo da interação”. As autoras ressaltam a importância de se familiarizar com a diversidade do imaginário social e suas construções históricas. Ou seja, há um olhar histórico precedente que acompanha a pesquisa que deve ser centrada na produção de sentido.

A SELEÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Por conta do estado de pandemia – Covid 19, o estado de São Paulo está há meses em quarentena. Para preservar e preservar as entrevistadas, decidiu-se por fazer as entrevistas por telefone.

Tentou-se encontrar um professor de Educação Infantil, porém não houve sucesso. Como leciono há quase dez anos, conversei com algumas professoras de escolas que passei, da escola atual e enviei o convite a um grupo do Fórum Popular de Educação, do qual participo. Algumas pessoas não responderam ao convite, uma delas recusou, dizendo

que não conhecia muito a temática gênero e estava com muito trabalho remoto.

Outra professora concordou em dar entrevista, disse que estudaria a temática, mas não entrou mais em contato. Tentei dialogar novamente, mas ela foi evasiva, então percebi que ela não daria a entrevista. Em ambos os casos, tal comportamento pode indicar falta de conhecimento e medo de tratar dessas temáticas, o que demonstra falta de formação inicial e continuada referente às questões de gênero e heteronormatividade.

Chegou-se ao total de cinco professoras de Educação Infantil. Todas atuam na área e apenas uma já se aposentou. Abaixo, um quadro das entrevistadas com seus nomes atribuídos para a preservação do anonimato.

Nome atribuído	Dália	Hortênci	Jasmim	Rosa	Magnólia
Idade	53	47	42	55	37
Raça/etnia	branca	branca	branca	negra	branca
Escola	Pública Municipal	Pública Municipal	Pública Municipal	Aposentada	Pública Municipal
Local de Trabalho	Zona Leste	Zona Norte	Zona Leste	Não possui	Zona Leste
Formação	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia	Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil e AEE.	Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil e Psicopedagogia	Graduada em Pedagogia e História, Pós-graduada em AEE e Docência do Ensino Superior	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia e Musicalização infantil
Tempo de docência	30 anos	27 anos	8 anos	30 anos	13 anos

Quadro 1 – Categorização das Entrevistadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de iniciar as entrevistas, um termo de consentimento livre e esclarecido, que garante o anonimato e prevê os direitos das entrevistadas foi enviado a cada participante.

Nas entrevistas, objetivou-se perceber quais concepções de gênero as pedagogas possuem; analisar a prática pedagógica das pedagogas com relação às questões de gênero; averiguar se e quando o gênero interfere na ação das pedagogas; verificar quais estratégias inclusivas/excludentes das pedagogas em relação à educação de meninas e meninos; investigar se há orações nas escolas e compreender qual é a posição das educadoras quanto a essas orações; compreender o que educadoras pensam sobre as questões de gênero e heteronormatividade e se isso interfere ou não em suas práticas pedagógicas.

Ao iniciar a entrevista, a intencionalidade era perceber quais concepções de gênero e heteronormatividade as pedagogas possuem; analisar suas práticas pedagógicas com relação às questões de gênero; averiguar se e quando o gênero e as heteronormas

interferem na ação das pedagogas; verificar quais são as estratégias inclusivas/excludentes das pedagogas em relação à educação de meninas e meninos.

Para Spink (2010):

Os temas, em geral, acabam refletindo o roteiro de entrevista, porque ninguém vai para o campo de pesquisa dizendo: “fala!”. Todo mundo diz: “fale sobre”, “me conte sobre” ou “o que você pensa disso”. Então, obviamente, a entrevista acaba reproduzindo um roteiro que pode ser menos explícito ou mais explícito; mas existe, porque a pesquisa assim o exige (SPINK, 2010, p. 57).

Para Maria Cecília Minayo (2016) a entrevista é uma comunicação verbal, que coleta dadas informações sobre o tema científico proposto. “É, acima de tudo, uma conversa a dois” (p.58) que tem sempre uma “finalidade”. Para a autora, a entrevista semiestruturada combina com perguntas fechadas e abertas, onde a/o entrevistada/o pode comentar sobre o tema. As entrevistadas ficaram à vontade para exprimir o que realmente pensavam acerca do tema proposto, sem a indução da pesquisadora para que respondessem isso ou aquilo. Compreende-se que as práticas discursivas não “postulam verdades”, mas questionam o que é considerado de ordem natural, compreendendo que os discursos são frutos históricos e sociais (MÉLLO *et al.*, 2007).

Por diversas vezes as entrevistadas fugiram ao tema proposto, o que, de acordo com Spink (2010), deve ser levado em consideração e colocado em análise. A compreensão de “gênero”, por exemplo, varia de acordo com a experiência, vivência e proximidade ou não de cada entrevistada com o conceito.

Após a entrevista gravada no celular, iniciou-se o processo de transcrição. As entrevistas foram lidas, reinterpretadas e contextualizadas com as referências teóricas.

Elaborou-se um mapa que foi dividido por categorias. Esse mapa tem uma categoria temática ou unidade temática, onde elaborou-se os temas após releitura das entrevistas, que variam de acordo com cada entrevistada. Na categoria “transcrição”, colocou-se as entrevistas sem as perguntas, para não haver influência destas. Em “transcrição das entrevistas ou do evento observado”, descrevi com minhas próprias palavras, trazendo um contexto de enunciação que foi observado no decorrer das entrevistas. Na análise dialógica/compreensão ativo-dialógica, as transcrições foram contextualizadas com os referenciais teóricos, colocando-os como “tema” quando observados, tais como: binarismo de gênero, heteronormatividade, autoatualização etc. Segue exemplo de metodologia do mapa:

Categoria temática ou unidade temática	Transcrição da entrevista Rosa	Transcrição da entrevista ou do evento observado/descrever com suas próprias palavras trazendo um contexto de enunciação (ROSA)	Análise dialógica de discurso, ou seja, compreensão ativo-dialógica
<p>Definição de gênero para uma educadora infantil</p> <p>A prática pedagógica enquanto educadora infantil e as questões de gênero</p> <p>Percebeu a importância do tema através das legislações, como a LDB</p> <p>Através da autoatualização notou que o início das desigualdades de gênero acontece na Educação Infantil</p>	<p>Sou professora de educação infantil aposentada da rede Municipal de Sorocaba. Para mim hoje a questão de gênero vai além dos corpos que definem a masculinidade e a feminilidade, vai além dos atributos biológicos, vai além do que vem no registro ao nascer.</p>	<p>Rosa é uma professora negra, aposentada e tem 55 anos. Lecionou por 30 anos, prioritariamente na Educação Infantil. É graduada em pedagogia e história e possui pós graduação em Atendimento Educacional Especial e em Docência do Ensino Superior.</p> <p>A professora define a questão de gênero, além dos atributos biológicos, da feminilidade e masculinidade.</p> <p>Ela aponta que a construção de gênero tem a ver com a história de vida histórica e emocional de cada indivíduo.</p> <p>para as rodas de... Ela inicia o diálogo contextualizando sua prática pedagógica e sua evolução profissional, que aconteceram gradualmente de acordo com sua transformação pessoal a partir de questões sociais e humanitárias. Ela compreende que na Educação Infantil se inicia o processo de desigualdade entre os gêneros, enfatizando tanto as desigualdades de direitos, como o combate ao preconceito de raça/etnia.</p> <p>Foi através de seus valores pessoais que ela começou a ter práticas pedagógicas mais progressistas, levando essas questões de gênero e raça...</p>	<p>Quando Rosa define o gênero para além dos aspectos biológicos, ela traz a perspectiva de gênero para a condição histórico social, assim como diz Louro...</p> <p>Ela toca num ponto que não está explícito nas teorias, que é o aspecto emocional, mas é uma construção individual desse processo.</p> <p>Educação Infantil... Concepção dela de educação infantil</p> <p>Autoatualização – bell hooks</p> <p>Transgressão dos estereótipos de gênero – Fincó</p> <p>Currículo oculto - Junqueira</p>

Quadro 2: Exemplo de metodologia do mapa

A utilização deste mapa como escolha metodológica possibilitou a organização e a apresentação dos discursos que posteriormente foram inseridos na pesquisa.

A partir desse mapa, conseguiu-se identificar discursos de gênero, heteronormatividade, binarismo de gênero nas práticas pedagógicas, autoatualização das professoras e até resistências e novas possibilidades de enfrentamento às aulas binárias e heteronormativas desde a Educação Infantil.

No capítulo 4, leitoras e leitores encontrarão os discursos e cenas colhidas/os ao longo da pesquisa, contextualizados com os referenciais teóricos que trazem possibilidades para uma Educação Infantil que respeite as diferenças.

A (SUB)CONDIÇÃO DAS MULHERES SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE

IGREJA E O ESTADO NA EXPERIÊNCIA DE SER MULHER: DESIGUALDADES DE GÊNERO

Para Guacira Louro (1995), seguindo uma perspectiva foucaultiana, há duas vertentes para se pensar o poder quando se trabalha com educação: o Estado e a igreja:

Espaços que, conforme Foucault percebe, têm entre si ligações significativas. De um lado, porque a igreja cristã, como ele acentua, pôs em funcionamento uma forma especial de poder – o poder pastoral (um poder que, além de outras peculiaridades, se exerce através do “conhecimento do pensamento interior” das pessoas, portanto pelo conhecimento e domínio de suas almas), por outro lado porque o Estado moderno não só pode ser entendido “como uma nova forma de poder pastoral”, como também acaba por ser uma referência a “todas as outras formas de relações de poder” (LOURO, 1995, p. 8-9).

Para escritoras como Basseggio e Silva (2015), a igreja teve um papel fundamental na restrição à sexualidade das mulheres. A regra era que fossem recatadas. A fé cristã associava qualquer exposição corporal à prostituição, e as mulheres de fé deveriam ter bons costumes, servindo apenas a Deus e ao seu homem. Sobre as mulheres brancas e casadas, recaía a responsabilidade do parto. Era um filho após o outro. A igreja contribuía para este cenário, pois proibia o coito interrompido, considerando um pecado infame qualquer relação sexual que vise outro objetivo que não seja reprodutivo.

Inserida neste contexto, a instituição escolar, segundo Louro (1995), corrobora com o Estado e a Igreja, atuando de forma a controlar os corpos de acordo com essas duas instituições, ou seja, exercendo o controle dos corpos.

Desde pequenas, as meninas são ensinadas a se comportarem de acordo com os padrões judaico-cristãos, devendo ser recatadas, arrumadas e silenciadas. Por isso a importância ressaltada pelos estudos feministas de se tirar as vendas dos olhos, desvelar essa chamada “ideologia de gênero”, e desconstruir tais imposições do Estado e da Igreja, que oprimem e promovem desigualdade entre os gêneros.

No Brasil contemporâneo, embora as mulheres possam estudar, escolher suas profissões e trabalhar em praticamente todas as funções, chegando, inclusive a ocupar cargos políticos, elas ainda representam uma minoria em posições estratégicas e de liderança no mercado de trabalho.

Uma breve pesquisa em alguns indicadores no Brasil mostra que as mulheres são a maioria na educação profissional e nos cursos de graduação (INEP, 2019). Entretanto, a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho não diminuiu há 27 anos, segundo estudo da Organização Mundial do Trabalho (OIT). A pesquisa de 2018 falava que a probabilidade de uma mulher trabalhar era 26% inferior à de um homem, o que

representa uma melhoria de apenas 1,9% em relação ao ano de 1991, sendo mães as mais afetadas. Além da maternidade, são mulheres que cuidam de pessoas dependentes, idosas ou incapazes, além do trabalho doméstico e, de acordo com Piscitelli (2009), ainda não há uma divisão igualitária dos trabalhos domésticos.

No Brasil, as mulheres autodeclaradas negras, pardas e indígenas são as que mais sofrem por falta de emprego (OIT, 2018). Ainda hoje, um grande contingente de mulheres negras ocupa serviços braçais e domésticos, herança do sistema escravocrata, vivenciando cotidianamente em sua prática laboral relações de poder e dominação. Deste modo, cai por terra aqui o mito da democracia racial.

As mulheres também são as maiores vítimas de agressão, inclusive por seus companheiros ou ex-companheiros. Houve um aumento de 284% desses casos entre 2011 e 2019, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional sobre Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, que é realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Senado em parceria com o Observatório da Mulher (BRASIL, 2019). Os últimos dados são de 2017 e totalizaram 495 mortes por gênero no estado de São Paulo e 4936 mortes no Brasil (IPEA, 2017). De acordo com os referidos estudos, não há uma queda na violência, e sim um constante crescimento.

Compreende-se que essas violências são frutos de uma hierarquia social que subalterniza as mulheres, colocando-as como propriedade do homem, e que coloca o corpo feminino como objeto, reforçando e mantendo os estereótipos de gênero, que contribuem para o machismo, sexismo, misoginia, homofobia, transfobia, entre outros. Noto que não há equidade de gêneros, pelo contrário, essa hierarquia de gêneros causa violência e morte!

Diante do quadro, procuro compreender a construção do conceito de gênero como uma categoria analítica.

GÊNERO: UM CONCEITO HISTÓRICO SOCIOCULTURAL

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar

Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

Desconstruindo Amélia - Pitty

De acordo com Piscitelli (2009), o termo “gênero” foi cunhado pelo psicanalista estadunidense Robert Stoller no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, em 1963, tratando do modelo de identidade e gênero, para diferenciar natureza e cultura. Deste modo, o sexo ficou vinculado à biologia e o gênero à cultura.

Esse psicanalista, acompanhando uma reflexão científica mais ampla, entendia que quando nascemos somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. Mas as maneiras de ser homem ou mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social. Ser mulher de classe alta no Brasil, no início do século 20, pressupunha ser delicada, ficar restrita ao espaço doméstico, ter pouca educação formal, saber bordar e costurar. Assim, elas eram ensinadas a se enquadrar neste modelo. Hoje em dia, ser mulher pode significar algo bem diferente, e varia muito de acordo com o lugar, a classe social, o momento histórico (PISCITELLI, 2009, p.124).

Anos se passaram e ainda constata-se estas normas de gênero que se estabelecem desde a descoberta do “sexo biológico” do bebê, ainda no útero de sua mãe. Paula Freitas,

Dilton Júnior e Felipe Carvalho (2018) reiteram que há expectativas da sociedade e da família em torno do corpo das crianças que são criadas bem antes do nascimento. Através da ultrassonografia, já se nomeia os corpos por meio de seu órgão genital, assim a família tenta enquadrar esta genitália masculina ou feminina dentro das normas de gênero. Tanto a família quanto a sociedade já começam a imaginar e criar tudo em torno de um bebê-menino ou bebê-menina. Beatriz Preciado (2014) afirma, portanto, que o exame ecográfico, ou seja, a ultrassonografia, é uma tecnologia que, ao invés de ser descritiva, se torna prescritiva.

Nota-se que assim que se descobre o “sexo biológico” da criança, inicia-se o processo de construção das normas de gênero. O que é permitido e proibido para cada um difere de acordo com o seu “sexo biológico”. Como pode ser observado, não é natural, mas construído socialmente.

Como exemplo, há uma charge da década de 1990, muito conhecida, que mostra dois bebês na maternidade. Um olha para o outro e pergunta: “Qual o seu sexo?” Este outro levanta o lençol, olha por baixo, e fala: “Sou menino!” O outro pergunta: “Como você sabe?” Ele tira o pé debaixo do cobertor e diz: minha meia é azul. A partir disso, todo o destino dos sujeitos, seu lugar na sociedade, seus comportamentos e suas vivências são definidos. Se seu quarto, suas roupas, são azuis ou rosas (MENDONÇA, 2020).

Inicia-se, então, a divisão binária de gênero desde a descoberta do “sexo biológico” da criança, porém estas divisões são culturais e não naturais ou biológicas:

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com a vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos com um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo (BENTO, 2011 p. 550).

Sendo assim, para Berenice Bento (2011) há uma tecnologia de gênero que produz corpos de acordo com o sexo biológico. Ela afirma que assim que o médico confirma o sexo da criança através da ultrassonografia, inicia-se a produção de gênero. Quando o médico diz que é um menino, já se cria uma expectativa em torno daquele corpo de menino.

[...] é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estatística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infundáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza (BENTO, 2011 p. 553).

E as pessoas que não se encaixam nestas normas de gênero? Ou quando nascem com uma genitália não definida – masculina ou feminina? Ou seja, os que escapam dessas normas binárias de gênero são considerados “anormais”. Para Piscitelli (2009), às vezes a pessoa nasce com traços genitais de um “sexo biológico”, mas com a identidade de gênero de outro. Existem pessoas que nascem com pênis, mas se sentem meninas, ou seja, que se identificam com o gênero feminino. Assim como há pessoas que nascem com a genitália designada como feminina, a vagina, mas possuem preferências tidas como masculinas, identificando-se com o gênero masculino. Há também as pessoas intersexo que, segundo os médicos, nascem com as genitálias incompletas. Nestes casos, médicos costumam recomendar intervenções cirúrgicas para que esse corpo se adeque ao masculino ou feminino em termos de genitália. Percebe-se que há um controle do corpo, que deve se adequar às normas binárias.

Ao observarem a genitália da criança recém-nascida, as/os obstetras estipulam o sexo de acordo com as dimensões médias e esquemas visuais que possuem em suas mentes, de tal modo que o sexo não depende da sua natureza nem apenas da forma como aparece, mas da forma como é percebido. Tomemos como exemplo o tamanho do órgão erétil ao nascimento: um pênis que tenha menos de 2,5 cm será percebido como incapaz de penetrar uma vagina no futuro e, por conta disso, existe a possibilidade de ser amputado e criada uma neovagina. Os sexos são, desta forma, interpretações culturais e podem sofrer “emendas” se os tamanhos ou formas não forem aceitáveis dentro do que é assumido como “normal” no entendimento médico e comum. As variações sexuais não se limitam a duas; tão pouco a identidade sexual ou gênero. Caso houvesse uma relação de consequência entre sexo anatômico e gênero, teria de haver espaço para uma série de correspondências entre outras variações genitais e de gêneros. O intersexo, assim como a incapacidade de lidar com ele, são o testemunho de que o sistema sexual que vigora no Ocidente é insuficiente para abarcar o variadíssimo espectro da sexualidade (SANTOS, 2013 p.3).

Existem elementos que são importantes para entender as oposições binárias. Eagleton (1983) ajuda a perceber que um polo não apenas precisa do outro, mas contém o outro, por muitas vezes reprimido. A oposição é produzida e não intrínseca (LOURO, 1995).

Sendo assim, é necessário a desconstrução desses binarismos e dos pensamentos tradicionais.

(...) quando opomos homem/mulher, lidamos com categorias essencializadas, ignorando as profundas distinções que existem entre os homens e as mulheres. Em termos do movimento feminista, essa posição também teve – e fortemente – seu espaço; isto é, falou-se (e em certa medida ainda se fala) no “ser mulher” como se todas as mulheres o fossem de modo idêntico. Nota-se que não estou aqui me referindo a características biológicas semelhantes, mas sim uma visão singular do gênero feminino, sem que reconheçam as diferenças marcadas pelas distintas raças, classes sociais, idades, etc. (...) ao tentar a desconstrução da oposição, temos também que desconstruir a ideia de identidade que nela está suposta e da qual ela (oposição) depende (LOURO, 1995, p. 115).

Essa oposição entre os gêneros, de acordo com Louro (1995), é construída e não imutável. Mudando-se isso, haveria mais liberdade para a invenção e reinvenção de questões e respostas. Louro (1995) reitera que o que expõe essa dicotomia cria uma escolha impossível.

Louro (1995) assim como diversas/os outras/os estudiosas/os esclarecem a importância e o propósito da desconstrução das oposições binárias: não se trata de colocar a mulher em um polo e o homem no outro, mas colocar em questão a noção de oposição e identidades que estão neles contidos. A autora acredita que, quando se incita a desconstrução, toca-se em um ponto na sociedade e na percepção que se tem de homem/mulher, pois essa oposição hierarquiza as relações e é vista como universal. Salienta ainda que não só as sociedades, mas historiadoras/es também operam com as oposições binárias de masculino e feminino, e suas teorias também são assim formuladas.

Feministas afirmam que romper com essa oposição binária acabaria com o conceito de "naturalidade". (...) Quando Scott fala que a desconstrução pode ser uma ferramenta importante para historiadores/as, penso que ela prevê ganhos que teríamos ao desestabilizar ou desarranjar algumas articulações que são feitas à oposição homem/mulher e que são dadas, tomadas sem discussão. Quando nos permitimos pensar que a categoria homem é distinta da categoria mulher, mas que também ao mesmo tempo, contém e reprime esta última, passamos a empregar a mesma lógica para outros pares de conceito, tais como, público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, pares que têm sido emparelhados e articulados a essa oposição binária (LOURO, 1995, p. 117).

Percebo que essas diferenças de homem e mulher, feminino e masculino são uma construção histórica e não um dado biológico. Para Louro (1995), ao romper-se com essa lógica binária das oposições entre os gêneros, uma outra lógica será construída e novas questões surgirão, colocando em dúvida esta posição hierárquica das relações.

De acordo com Piscitelli (2009), para Stoller, isso acontece porque existe uma identidade de gênero que está no plano da cultura, dos hábitos e dos aprendizados e que não está vinculada ao sexo biológico e às genitálias, que são aspectos biológicos. Por isso, a autora afirma que é preciso separar natureza de cultura, entendendo que o que define as diferenças de gênero está no âmbito da cultura. Assegura-se que o sexo e as genitálias são biológicos e o gênero é cultural, portanto, ele se modifica de acordo com cada cultura.

Bento (2011) reitera que, quando as pessoas não conseguem corresponder às normas sociais de gênero, há uma desestabilidade nessas normas, e tanto a sociedade como as instituições acabam utilizando-se da violência física e/ou simbólica para manter essas pessoas à margem, pois não são consideradas "normais". Sabe-se que há também a violência psicológica, principalmente associada aos valores judaico-cristãos, que cultuam e propagam essas normas sociais de gênero de acordo com doutrinas bíblicas, e aqueles que delas se desviam são condenadas/os e julgadas/os.

Os estudos feministas utilizam o conceito de gênero como diferenças produzidas

de acordo com a cultura, unindo essa noção com a preocupação pelas desigualdades vivenciadas pelas mulheres e pessoas transgêneras e travestis. Elas/es têm reivindicado, ao longo de anos de luta, direitos relativos à dominação masculina, tentando mostrar que distinções entre masculino e feminino estão na esfera social, variando de acordo com cada cultura.

As primeiras reivindicações da luta feminista no ocidente foram para que as mulheres tivessem direito ao voto, ter acesso à educação e ter posses e bens, pois as diferenças entre o que é tido como feminino e masculino acabam sendo vistas como parte da “natureza” dos homens e mulheres, como se tivessem atividades específicas para cada um desempenhar (PISCITELLI, 2009).

Mulheres e homens exercem, portanto, papéis distintos, culturalmente construídos. Segundo Piscitelli (2009) a antropóloga Margareth Mead foi uma das autoras que documentou diversas “diferenças sexuais” em três sociedades tribais da Nova Guiné, publicado em seu livro *Sexo e Temperamento em três sociedades primitivas* (1935). Com base nesta pesquisa, Margareth Mead constatou que não existe nenhum comportamento inato, ligado ao sexo biológico. Ela observou também em sua pesquisa que o que existe é uma construção cultural das diferenças sexuais, ou seja, que isso ocorre por meio da socialização e que tais diferenças são incorporadas através de normas sociais relativas aos papéis masculinos e femininos. As pessoas que não se adequam a essas normas são consideradas anormais ou desviantes.

Na leitura de Piscitelli (2009) do estudo de Mead (1935):

Desde que um bebê nasce, ele é tratado de forma diversa se for menino ou menina, e aprende a se comportar de determinadas maneiras. Aos meninos se oferecem bola e carrinho para brincar, às meninas, bonecas e casinha; o menino é estimulado a ser mais agressivo, e a menina, a se “comportar”. Um menino que tem aspectos considerados “femininos” ou uma menina muito “masculina” parecem inapropriados. De diversas maneiras, na família, nas escolas, nos locais de sociabilidade as pessoas aprendem essas normas e elas são incorporadas, ainda que imperceptivelmente (PISCITELLI, 2009, p.130).

Em 1949, Simone de Beauvoir publicava seu livro *O segundo sexo*, que ajudava a pensar sobre a dominação masculina. A autora estava convencida de que era preciso acabar com a dominação masculina antes mesmo de modificar as leis. Ela considerava que era importante superar as relações sociais que colocavam a mulher em segundo plano. Beauvoir (1949) relatava que era preciso mudar a educação que preparava as meninas para agradar e servir aos homens, para o casamento, para a maternidade, pois ser mãe não era uma questão de escolha, era um dom, sem a questão da moralidade no sexo. Ou seja, aos homens era permitida a liberdade sexual e à mulher o dever era de ser santa e casta. Com a falta de profissões/trabalhos bem remunerados que dessem às mulheres independência financeira, elas jamais teriam autonomia para gerir a própria vida. Por isso, de acordo com a autora, é necessário desvelar e superar a dominação masculina.

Aqui no Brasil, as mulheres também sofriam das mesmas opressões e desigualdades, e entre 1960 e 1970, elas participaram das manifestações estudantis e movimentos operários, na luta por políticas sociais. Logo no início desses movimentos, começaram a surgir mudanças nos estudos sobre as mulheres.

As feministas consideram que as mulheres eram oprimidas por serem mulheres, que suas experiências provavam a sua opressão, chegando à conclusão de que a opressão feminina devia ser examinada de acordo com o espaço que essas mulheres viviam, na sua vida cotidiana, em suas casas, nas suas relações amorosas e familiares. O ponto de partida era a ideia de que os homens oprimiam mulheres universalmente e os estudos feministas procuram explicar o patriarcado em casos específicos (PISCITELLI, 2009).

As instituições de poder (e aqui dou ênfase à escola) reproduzem esse poder, controlando e produzindo corpos de meninos e meninas.

As múltiplas técnicas usadas pelas diversas instituições, de modo particular, e, no que aqui nos interessa, nas escolas (ginásticas, exercícios, memorizações, repetições, filas etc.), para adestrar corpos e almas, sem dúvida disciplinaram e moldaram esses sujeitos, reprimiram gestos, suprimiram expressões; também construíram posturas, comportamentos, movimentos, e produziram consciência do próprio corpo – em homens e mulheres –; instituíram saberes e constituíram “verdades” (LOURO, 1995, p. 123).

Louro (1995) afirma também que existem formas distintas de opressão entre os gêneros, ou seja, essas distinções do gênero feminino ou masculino colocam os sujeitos no mundo de maneiras diferentes, fazendo com que se enxerguem e tenham experiências distintas no mundo.

As mulheres vivem uma realidade diferente da dos homens. Por conta disso, em conformidade com Louro (1995), há um descontentamento e forte desejo de mudança. Argumenta-se também que a dominação masculina deixou de fora as mulheres da história e da política (PISCITELLI, 2009). Caso tivessem levado em consideração o pensamento das mulheres, a ciência, a antropologia e a política poderiam ter outro ponto de vista.

Piscitelli (2009) relata que o pensamento feminista procurou na crítica ao patriarcado¹ sua origem, para descobrir desde quando iniciou a opressão das mulheres. Para ela, se o patriarcado teve um início, terá um fim. A autora reitera que tanto o patriarcado como as outras causas de subordinações femininas não são naturais, portanto, é possível combatê-las.

Já Louro (1995) diz que a intenção era estremecer essas estruturas de poder, como se fosse um projeto de luta global, questionando as teorias universais, que pretendiam compreender a sociedade como um todo.

1. O patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. O patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres (DELPHY, 2009).

O feminismo permitia-se rever e inaugurar metodologias e procedimentos de investigação: revalorização da história oral, estudos do cotidiano, registros de experiências, abandono da pretensão da pesquisa desinteressada, propostas de métodos originais (utilizando diários de grupos, “conversas”, “dramatizações”, “genealogias” etc.). O feminismo buscava tirar do plano inferior da irracionalidade (como haviam sido relegados pela moral moderna), os “sentimentos”, o “desejo”, a “empatia”, a “afetividade” – todos elementos que, como lembra Bila Scorj (1992), são considerados ligados às mulheres, entendidos como restritos à esfera doméstica e, portanto, como necessariamente excluídos da esfera pública e das instituições políticas (LOURO, 1995, p. 110).

Na academia, depois das denúncias de opressão vivenciadas por mulheres, textos acadêmicos tentavam dar algumas explicações articulando-se com paradigmas e teorias. A autora também enuncia que surge o conceito de gênero como construção social e história de feminilidades e masculinidades (LOURO, 1995).

Uma compreensão mais ampla do gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “genereficadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p. 103).

O conceito de gênero também surgiu como uma estratégia de contribuir para os estudos sobre a mulher, dando a estes um caráter mais acadêmico e menos militante (LOURO, 1995).

Deste modo, o conceito gênero aponta para as diferenças construídas entre os sexos, dando significado às relações de poder. Joan Scott (1995) afirma que gênero implica em símbolos culturais que estão na sociedade e que possuem representações simbólicas, contraditórias e normativas, assim como doutrinas religiosas, educativas, jurídicas, políticas, entre outras.

Scott (1995) também afirma que gênero é uma categoria de análise histórica, e enfatiza a importância de se debater gênero na História em geral, pois a história é escrita no masculino. Sendo assim, ser do gênero masculino ou feminino, de acordo com Louro (1995), leva a perceber o mundo de maneiras diferentes. Há diferença na distribuição de poder, ou seja, por essa concepção, gênero constrói o poder.

Para Louro (1995), o que a história revela é uma desatenção à questão, usando-se o masculino genérico, mas lidando com o fato dos sujeitos sem cor, sem corpo e sem gênero.

No mínimo duas objeções se poderiam fazer a essa ideia: por um lado, ao dizer imposição da sociedade, está-se, de algum modo, tomando essa sociedade como um todo (homogêneo?), ou, pelo menos está-se escondendo

sua multifacetada constituição; por outro lado, atitudes, práticas, valores, habilidades, comportamentos, conhecimentos socialmente transmitidos ou inculcados pelas diferentes instâncias sociais não são simplesmente “internalizados” pelos sujeitos, sem que esses “aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim, sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo (LOURO, 1995, p.108).

Louro (1995) declara que cabe ao/à historiador/a notar que não há uma única posição que pode ser ensinada ou transmitida. De acordo com a autora, quando se articula gênero com as questões de raça e classe, é possível rever as questões enraizadas na cultura, propondo novos questionamentos e tornando sujeitas/os, vozes e processos ignorados. A proposta da autora é a de colocar-se à disposição para desacomodar-se com as teorias dadas como são. Reafirma-se, assim, a importância que a opção de uma história da educação na perspectiva de gênero não é apenas uma opção pedagógica, mas também política.

Na busca de introduzir e legitimar os estudos de gênero no interior da universidade, temos despendido um esforço muito grande e que não se limita ao simples reconhecimento de uma “área de interesse”. A ideia é muito mais pretensiosa do que isso. Estudiosas/os feministas, nacional e internacionalmente, estão engajadas/os em um (ou em vários) projeto (s) de teorização das relações sociais entre homens e mulheres, com pretensão não propriamente de construir um novo paradigma, mas de abalar os paradigmas teóricos consagrados. Essa proposição supõe que a integração da perspectiva de gênero às tentativas de compreensão e intervenção social é importante e necessária. Essa proposição – exercida no âmbito acadêmico, científico ou teórico (como se queira chamá-lo) – acaba por ter também efeitos políticos, por ser política (LOURO, 1995, p.125).

Sendo assim, a proposta de Louro (1995) é uma teoria que pense nas relações de gênero, nas pessoas excluídas da história, ou seja, as mulheres, mas também pessoas transgêneras e travestis, pois, ao entender que gênero é uma construção social, cultural e histórica, pode-se enxergar as relações de poder que estão associadas aos sexos e perceber que nada é imutável, fixo. Pelo contrário, se é uma construção, pode ser desconstruída.

Louro (1995) diz também que vale a pena lembrar que em uma sociedade existem sujeitos diferentes, mas que buscam ser iguais politicamente. A autora faz um convite para que se seja consciente da divisão social vivenciada. Do mesmo modo, tratando do tema transexuais e travestis, Bento (2011) lembra que:

Os “normais” não reconhecem essas pessoas que escapam às normas de gênero e sexualidade. Por isso, tentam os eliminar por “insultos, leis, castigos, assassinatos. As mortes das travestis e de transexuais se caracterizam pelo ritual de perversidade. Não basta um tiro, uma facada. Não basta matar uma vez. Mesmo diante do corpo moribundo, o assassino continua atirando e golpeando. Quem está sendo morto? A margem? Não seria o medo de o centro admitir que ela (a transexual a margem) me habita e me apavora? Antes matá-la. Antes agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento das normas. Outra solução mais “eficaz” é o confinamento dos “seres abjetos” aos limites dos compêndios médicos e trazê-los à vida humana por uma agulhada que marca um código atrasado a

cada relatório médico que diagnostica um “transtorno” (BENTO, 2011 p. 553 e 554).

No Brasil, tornaram-se corriqueiras as notícias sobre mortes de pessoas transexuais e travestis, e não há averiguação e punição das/os criminosas/os. É como se tivesse subentendido: “quem mandou se comportar assim?” (BENTO, 2011 p. 554).

A possibilidade de se reivindicarem direitos humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens, masculinos, membros de elite econômica/intelectual/política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade do sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão “ajustados” a essa expectativa (BENTO, 2011 p. 554).

Se é histórico, a história pode ser reescrita, ouvindo e dando visibilidade às mulheres, travestis e transexuais, educando desde a primeira infância para a igualdade de gênero, pois essas:

[...] formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações.

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina-mulher-feminilidade versus pênis-homem-masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementariedade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. Através das performances de gênero a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes (BENTO, 2011 p. 553).

Desconstruir a concepção de gênero como imutável, dada, inabalável em tempos de conservadorismo exacerbado, é um desafio. Mulheres morrem por serem mulheres. Machismo mata; sexismo mata; homofobia mata; transfobia mata; racismo mata. Não pretendo aqui esgotar as possibilidades existentes para acabar de vez com todas essas formas de opressão, mas pretendo enunciar alguns caminhos, para, quem sabe, engajar algumas pessoas nesta luta que considero infundável por igualdade entre os gêneros.

HETERONORMATIVIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

A heteronormatividade é o conjunto de normas heterossexuais, como o conceito já enuncia. Bento (2011) relata que, ao nascer, os sujeitos deparam-se com todas as estruturas sociais e culturais já funcionando. Essa estrutura determina o certo e o errado, o normal e o patológico. Ou seja, assim que o sujeito nasce, já é contaminado pelos aspectos culturais preexistentes. Por exemplo, uma criança que sempre recebe bonecas para cuidar,

amamentar, recebe fogões e panelinhas - que geralmente são cor de rosa - já está sendo preparada através dessas normas de gênero para ser passiva, cuidadosa e bondosa. Já o menino recebe revólveres, carros, bolas e tantos outros brinquedos que remetem à competição, além de exigirem esforços mentais e corporais. É a fabricação do corpo masculino, que está sendo preparado para a esfera pública.

Esta fabricação de corpos a partir dos gêneros hegemônicos, nos educam desde cedo para a heterossexualidade, e muitas vezes isso é realizado de forma violenta. Bento (2011) descreveu esta prática nas escolas como heteroterrorismo.

As reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: "Pare com isso! Isso não é coisa de menino!". A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada "menino não chora!", "comporta-se como menina!", "isso é coisa de bicha!", a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiteraões é minada (BENTO, 2011, p.552).

A escola também reproduz esses discursos. De acordo com Rogério Diniz Junqueira (2013), o currículo escolar está impregnado de dimensões heteronormativas, tais como práticas de controle, vigilância dos corpos e o gerenciamento das fronteiras heteronormativas. Isso tudo classifica, hierarquiza, traz privilégios e marginalizaões, causando desigualdades a todos e todas, comprometendo ainda o direito à educação de qualidade.

As concepções curriculares são heteronormativas e a escola reafirma estas concepções, garantindo, então, "processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero" (JUNQUEIRA, 2013, p.483) controlando todos os corpos. Para o autor, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, as expressões de identidades de gênero são controladas.

Já Bento (2011) afirma que a heterossexualidade é vista como normal, mas explica que é construída a partir deste controle dos gêneros, atendendo à seguinte lógica:

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. Através das performances de gênero, a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes. Será a heterossexualidade que justificará a necessidade de se alimentarem/ produzirem cotidianamente os gêneros binários, em processos de retroalimentação. Os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma (BENTO, 2011, p.553).

Essa fabricação da heterossexualidade também é imposta pelas instituições

educacionais, que colocam práticas e valores através de suas regras e rotinas, normalizando e ajustando os corpos para a heterossexualidade. Esse conjunto de normas e valores nas práticas cotidianas exclui pessoas que não se enquadram nessa matriz heterossexual, e são frequentemente xingadas, insultadas por meio de piadas, ridicularizadas, excluídas e muitas vezes ameaçadas verbal e fisicamente no ambiente escolar. (JUNQUEIRA, 2013).

O autor afirma que é comum nas escolas deparar-se com alunos considerados “delicados”, que preferem brincar com meninas, sendo xingados. Só porque não jogam futebol, são alvo de piadas e xingamentos. Também nota-se que meninos se recusam a brincar com meninas quando consideram a brincadeira feminina e há meninos que impedem meninas e meninos considerados gays de participarem de recreações consideradas “masculinas”. Junqueira (2013) denomina isso de pedagogia do insulto, que resulta na pedagogia do armário:

Por meio da tradução da pedagogia do insulto em pedagogia do armário, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa (JUNQUEIRA, 2013, , p. 486)

São estas normas heterorreguladoras que hierarquizam, excluem e geram homofobia, transfobia, misoginia, sexismo, entre outras formas de opressão. Junqueira (2013) considera a “pedagogia do armário” esse conjunto de normas nas instituições educacionais que regulam os corpos. Ou seja, para ele, são as heteronormas internalizadas que confundem expressões de gênero, como os gestos, gostos e atitudes em identidades sexuais. Ou seja: “podemos parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um, ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito à nossa sexualidade” (JUNQUEIRA, 2013, p. 487).

Junqueira (2013) afirma que a existência é plural, dinâmica, e multifacetada de masculinidades e feminilidades. Porém, para ele, quando se percorre os corredores escolares, nota-se que os espaços e práticas pedagógicas são divididas pelo binarismo de gênero. São atividades, jogos, objetos, atitudes, espaços, cores consideradas masculinas ou femininas que não são atribuídos indistintamente. São classificados, distintos e hierarquizados e a distribuição é binária. Estes atos são considerados naturais.

A heteronormatividade é uma violação dos direitos humanos, que gera preconceito, discriminação e violência sob homossexuais deixando-as/os sem seus direitos básicos de cidadania, e isso se agrava ainda mais quando se trata de transgêneros (JUNQUEIRA,

2013).

Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à pedagogia do armário. Situadas nos patamares inferiores da estratificação sexual, veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral. Nas escolas elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física. Por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e, sobretudo, humana? (JUNQUEIRA, 2013, p. 492).

Por que é tão difícil respeitar as expressões de gênero, as diversas possibilidades de sexualidade, a transgeneridade e a pluralidade do ser humano? São valores históricos, culturais e sociais, articulados com concepções judaico-cristãs que moldaram o pensamento ocidental. Essas vidas não merecem respeito? Até quando isso será permitido? Até quando se continuará generificando os corpos desde a infância? Até quando se permitirá a existência dessa pedagogia que classifica, divide e exclui? Até quando se permitirá essa violação dos direitos das crianças de se expressarem livremente?

A pedagogia do armário, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in)formais por meio das quais preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são cultivados. Mais do que isso, ela diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado. Nesse cenário, sob a égide dessa pedagogia, dispositivos heteronormativos e práticas disciplinares se relacionam à edificação e à salvaguarda de valores e regimes de verdade heteronormativos, bem como de relações de poder heterocêntricas e de processos de (des)classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas, cujas arbitrariedades e iniquidades o currículo em ação, ao mesmo tempo que veicula, contribui para naturalizar e legitimar (JUNQUEIRA, 2013, p. 492-493)

Para Junqueira (2013), o heterossexismo e a homofobia não são casos isolados nas escolas, mas sim uma herança, pois a heteronormatividade está prescrita no currículo e no cotidiano das instituições educacionais. A escola tanto consente quanto promove a homofobia e o heterossexismo. Para o autor, é preciso, antes mesmo de se falar em respeito às diferenças, questionar esses processos sociocurriculares e políticos. Ou seja, não basta denunciar o preconceito, mas é preciso desestabilizar essas heteronormas que são marginalizadoras.

Sendo assim, a presente pesquisa trará as concepções de gênero e heteronormatividade que estão inscritas no cotidiano da Educação Infantil e visa contribuir com a desconstrução destes estereótipos desde a infância.

CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ACENOS SOBRE A HISTÓRIA DA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO NO BRASIL

De acordo com Jane Felipe (2009), o conceito de infância tem se transformado ao longo dos séculos e está ganhando mais visibilidade. As crianças são sujeitas dignas de atenção, tanto na ciência quanto na política, nas áreas jurídicas e tecnológicas. Mas nem sempre foi assim. Por muito tempo, as crianças foram vistas como adultas/os em miniatura. Trarei aqui um recorte da história da infância sob a perspectiva de gênero, especificamente no Brasil.

Luzinete Simões Minella (2006) faz uma análise sobre a infância na perspectiva de gênero produzida pela História Social e Sociologia Histórica do Brasil, através de um levantamento bibliográfico não exaustivo. A autora é inspirada pela epistemologia feminista e problematiza os conceitos de infância e criança, enumerando os estereótipos de gênero atribuídos aos meninos e às meninas nos períodos coloniais e imperiais.

Pretendo trazer aqui parte deste estudo para refletir sobre a construção social e cultural desses estereótipos de gênero e papéis sexuais atribuídos a meninos e meninas desde a primeiríssima infância. De acordo com a Professora Luzinete Simões Minella (2006), este estudo recebe a denominação de estudos histórico-sociais.

A autora percebe que os estudos são empíricos, ou seja, estudos do dia a dia que são observados e não possuem comprovação científica alguma, estando distantes das reflexões teóricas. Minella (2006) tenta preencher esta lacuna com a construção da transversalidade entre os conceitos de infância e gênero, baseados na epistemologia feminista.

O conceito de gênero que Minella trabalha é interpretado “como algo que transcende e ao mesmo tempo inclui papéis sexuais” (MINELLA, 2006 p. 294). Ela compreende gênero como representação, assim como Teresa de Lauretis (1994), que analisou algo que denominou de “tecnologia do gênero”, afirmando que gênero é uma construção, uma representação que tem implicações reais e subjetivas na vida das pessoas. Aponta ainda que na literatura pesquisada encontrou representações, estereótipos e simbologias de gênero.

A epistemologia feminista é baseada em uma perspectiva crítica, que questiona o conceito universal de homem, processos que procuram atingir uma verdade absoluta e universal, que valorizam as práticas masculinas e inferiorizam as práticas femininas, que partem de saberes predominantemente ocidentais e que consideram o espaço privado menos importante que o espaço público. É esse olhar crítico que Minella (2006) traz que promove reflexões e ressignificações sobre atos particulares cotidianos, assim como sobre os conceitos de infância, do ser criança e da própria descoberta da infância no Ocidente. A autora relata que não encontrou nem pretendia encontrar em sua pesquisa padrões de

sociabilidade de meninos e meninas que enfatizassem as desigualdades e hierarquias de gênero.

Aqui no Brasil, Minella (2006) relata que, no período colonial, os jesuítas conduziram os primeiros projetos pedagógicos para a infância. Os projetos eram de cunho religioso, baseados em uma literatura da conversão, primordialmente sobre meninos indígenas e crianças mestiças e portuguesas. Esse aprendizado era de memorização e era transmitido às crianças os costumes, através de um sistema de disciplina, que impunha vigilâncias e castigos. Para os jesuítas, esses meninos eram escolhidos por não oferecerem tanta resistência quanto os adultos (MINELLA, 2006).

No século XVIII surgem na França as obras privadas, que não possuíam uma finalidade missionária. Foi um período interpretado por Maria Luiza Marcílio (1998) em *História Social da Criança Abandonada* como o século da criança na Europa. Aconteceu neste período o avanço da industrialização e da urbanização e a expansão do Estado. Nesta época, as crianças eram abandonadas nas ruas, em igrejas e conventos ou deixadas nos hospícios de expostos. Surge, então, na França, no século XIX, assistência domiciliar às mães e a criação de creches, modelos preventivos de saúde, aleitamento e vacinas. (MARCÍLIO, 1998).

No Brasil, as rodas de expostos¹ da Santa Casa de Misericórdia foram as únicas instituições de amparo temporário às crianças. As Santa Casas, estimulavam que as amas-de-leite adotassem as crianças. Os meninos eram recebidos pela família como aprendizes de ferreiro, sapateiro, caixeiro e as meninas como empregadas domésticas. (MARCÍLIO, 1997).

As rodas de expostos sobreviveram por muito tempo, mas foram extintas pelo alto índice de mortalidade infantil, decorrentes da precariedade de alimentação, problemas como falta de ventilação, umidade, excesso de contingente, falta de acompanhamento médico, etc. Entre os séculos XIX e XX, proliferaram as instituições assistenciais, mas os meninos pobres eram tratados como delinquentes e iam para Colônias e Escolas convencionais. As instituições também reservavam um espaço para as meninas, que ficavam incomunicáveis com os meninos (VENÂNCIO, 2010).

Essas instituições impunham não apenas o caráter religioso, mas as políticas higienistas da época. Aos meninos considerados vagabundos ou sem amparo familiar, era imposta a uma educação moral e religiosa, além de instruções de caráter prático, como o ensino profissional e agrícola. Às meninas eram ensinados os serviços domésticos para prepará-las para serem boas mães, havendo uma ideologia no século XX com o objetivo de “promover a regeneração das mulheres que se desviam do caminho do bem e da virtude” (ARANTES, 2006, p.311). Nota-se pela pesquisa de Minella (2006) que também havia hierarquia de etnia, inclusive entre pessoas do mesmo gênero no período escravocrata.

Freyre (2001) relatou em sua obra *Casa Grande e Senzala* que crianças negras eram tratadas como os brinquedos das crianças brancas nas fazendas. Os meninos negros

1. No Brasil as rodas de expostos surgiram no século XXVIII. Os bebês eram abandonados nestas rodas por mães solteiras, pais, famílias e responsáveis, possivelmente de baixa renda (MENDES, 2015).

eram transformados em cavalos, criados, bois, etc. As diferenças entre crianças brancas e negras eram notadas também entre as meninas, pois as meninas brancas eram obrigadas a ostentar sua posição social, principalmente em grandes ocasiões. Os meninos, desde os nove ou dez anos, já eram considerados homenzinhos e eram obrigados a se comportarem como adultos.

No final do século XIX e início do século XX, havia alto índice de mortalidade infantil. Nessa época, meninos e meninas traziam no sobrenome a sua profissão: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama”. Alguns deles haviam começado muito cedo. Os estudos apontam que os meninos também faziam tarefas domésticas, enquanto as meninas aprendiam a costurar e cozinhar. A vida das crianças da elite era bem diferente da das crianças pobres. Meninos e meninas eram tratados de formas diferentes. Os trabalhos manuais eram ensinados às meninas e os intelectuais aos meninos. Meninos de elite iam para a escola aos sete anos e terminavam os estudos fora do Brasil, voltando doutores, geralmente advogados (MAUAD, 2006).

Crianças do sexo masculino que tinham entre sete e doze anos eram denominados “moleques”: levavam e traziam recados, carregavam pertences e ajudavam na compra dos senhores e senhoras. A instrução das meninas variou ao longo do século XIX nas escolas e já era possível encontrar nos currículos, além de dotes manuais e sociais, disciplinas como português, francês, inglês, aritmética, mitologia, etc. Registros apontam que a Educação das meninas começava aos 7 e terminava aos 14 anos, com o casamento (MAUAD, 2006).

Relatos de escritores demonstram que também havia diferença de classe entre as meninas na primeira década do século XX. Algumas meninas vestiam-se à moda parisiense e, além da vestimenta diversa, havia um espaço diferente destinado a elas na sociedade.

Hoje em dia preocupa-se mais com a infância, principalmente porque os estudos de infância e adolescência vêm crescendo no país. O que fica evidente, são os binarismos de gênero e heteronormatividade prescritos desde o nascimento do bebê que são designados de acordo com o sexo biológico.

Para compreender o gênero como construção social, as teorias feministas necessitam desconstruir/desnaturalizar os significados dados à biologia, ao sexo, ao gênero e à natureza (FLAX, 1991). Do mesmo modo, Scott (1995) orienta que, primeiramente, deve-se pesquisar as multiplicidades das causas que diferenciam feminino e masculino, evitando uma busca única e universal.

Minella (2006) observou em sua pesquisa que:

Os estudos analisados, ao referirem-se aos meninos e meninas, adotaram uma perspectiva polarizadora, centrada nas referências ao desempenho dos papéis sexuais institucionalmente esperados e estimulados pelas instituições familiares, educacionais e assistenciais. [...] esses estudos fornecem informações preciosas e pistas relevantes que contribuem para compreender como, no caso particular da sociedade brasileira, gênero e poder/saber se construíram reciprocamente, atribuindo-se ao feminino um papel secundário e complementar ao masculino. Os aspectos do cotidiano regularmente

abordados são a educação e a formação religiosa, o trabalho, as regras de sociabilidade e a marginalidade, além dos jogos e brincadeiras (MINELLA, 2006, p.324).

Os estudos feitos por Minella (2006) demonstram que o processo de socialização de meninos e meninas inicia-se por representações baseadas no binarismo de gênero, na etnia/raça e diferenciava-se de acordo com a classe social:

Às meninas pobres, os afazeres domésticos, ou em menor escala, o trabalho nas fábricas, e/ou ainda, a segregação; às meninas da elite, a educação doméstica refinada e o incentivo à música e à leitura; aos meninos pobres o desempenho dos ofícios e/ou segregação; aos meninos da elite, a educação formal e “habilidades superiores”(MINELLA, 2006, p.324).

A autora nota que boa parte dos registros históricos analisados remetem a uma associação de que o menino era da esfera pública e a menina da esfera privada, isso foi observado inclusive nas brincadeiras das crianças. Ela chama a atenção por encontrar poucos registros de meninas, encontrando apenas alguns após páginas e páginas de referências aos meninos. A autora destaca três possíveis razões para essa invisibilidade:

Em primeiro lugar, os meninos parecem ter sido o alvo preferencial de intervenção institucional, daí que talvez seja mais viável a identificação de fontes que registram mais regularmente seu cotidiano. Em segundo lugar, eles também tiveram acesso “privilegiado” à educação (tanto religiosa quanto formal) e ao trabalho fora do espaço doméstico, consequentemente, é possível que o número de registros sobre seu cotidiano seja maior do que sobre o das meninas. Em terceiro lugar, embora historiadores e historiadoras tenham produzido extraordinários avanços sobre o tema, permanecem marcados/as tanto por sua época, quanto por seu lugar social, destacando certos aspectos e silenciando outros em função dessas instâncias de localização. [...] o que leva a pensar que talvez tenha prevalecido um certo androcentrismo por parte dos/as pesquisadores/as, como se o fato de terem encontrado mais referências aos meninos do que às meninas fosse natural (MINELLA, 2006, p.326).

Minella (2006) também não encontrou nenhuma crítica relativa à sexualização de papéis sociais que constam nos registros. De maneira geral, a escritora não encontra nos registros qualquer fato que note as desigualdades e os estereótipos de gênero. Para ela, os estudos ainda falam bem mais de meninos e menos de meninas.

Sendo assim, compreende-se que os estereótipos de gênero são históricos, sociais e culturais. Essa pesquisa pretende auxiliar na desconstrução destes estereótipos, visto que não são inatos.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Observou-se que desde a história antiga há distinções entre meninos e meninas em diversos campos. Rousseau no século XVIII e Michelet e Froebel no século XIX defendiam

uma educação em função do sexo. Manuais de recomendação para meninos e meninas ganharam muita força no início do século XX, estabelecendo delimitações e distinções de gênero (FELIPE, 2000).

Michelet escreveu em 1859 uma obra intitulada *A Mulher*, calcada em uma concepção essencialista ou de natureza e a favor de uma educação diferente para homens e mulheres, meninos e meninas:

Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um instinto natural, o pressentimento de um dever que a mulher terá que cumprir. A mulher deve alimentar o homem...

Como o homem é chamado aos negócios, ao combate do mundo, a história deve prepará-lo em especial para isso... Para a menina, a história é sobretudo uma base religiosa e moral (MICHELET, 1995, p. 117-118).

Felipe (2000) concluiu também em suas pesquisas que a educação da mulher era com base na religião, na moral e na ideia de servir. Para ela, só haveria salvação fazendo o homem feliz. Era imposto às mulheres e meninas um certo encarceramento, pois a condição era ser mãe e/ou dona de casa. Elas deveriam ser comedidas, tanto mulheres quanto meninas, sem poder demonstrar espontaneidade e alegria, dissimulando seus sentimentos, consentindo e calando-se. Havia também a nítida diferença do homem no espaço público e a mulher no espaço privado, sendo o sexo masculino colocado sempre em lugar de prestígio e visibilidade social (FELIPE, 2000).

A preocupação com a sexualidade infantil era demasiada. A recomendação para as meninas era que só a mãe poderia ser sua confidente. As filhas deveriam evitar as carícias entre amigas, pois isso não era de bom tom. Essa censura era para que não houvesse perigo de as meninas estabelecerem uma relação afetiva, relacionada à sexualidade (FELIPE, 2000).

Constantina Xavier (2015) discorre em suas pesquisas que adultos pensam que crianças são assexuadas e não possuem malícias, portanto qualquer informação pode influenciá-las. Desse modo, as pessoas adotam o conceito de normalidade para a anormalidade. A autora problematiza a questão, trazendo motivos que podem levar a isso, afirmando que a criança tem a sexualidade desde que nasce, sendo uma sexualidade diferente da sexualidade do adulto. A criança se expressa sexualmente através do seu corpo, tendo prazer ou não, fazendo perguntas e tocando o seu corpo ou o corpo de outra pessoa em busca de respostas às suas questões.

Felipe (2000) relata que as escolas se constituíram e ainda se constituem por regimentos. Mas sabe-se que as instituições de Educação Infantil são: “[...] espaços de convivência com os/as outros/as, entendidos/as e assumidos/as em suas mais singulares diferenças: gêneros, classes sociais, religiões, raças, configurações familiares distintas. São, portanto, espaços múltiplos em possibilidades de interações” (CAMARGO; SALGADO, 2019, p. 27).

De acordo ainda com Felipe (2000), as organizações de espaços e distribuição de tempo ainda formam crianças e jovens atualmente. Percebe-se que há o controle dos corpos de acordo com o que é construído social e culturalmente sobre expressões de gênero e o controle da sexualidade. Nota-se isto nesta cena por mim vivenciada:

Discurso: Menino de cabelo comprido

A mãe da criança vai buscá-lo mais cedo. Eu a atendo e peço para esperar um pouco enquanto vou chamar a criança.

Chego na sala e pergunto: - Quem é o Léo? A mãe veio buscar!

A auxiliar de educação me diz: - Eu o levo!

Como iríamos na mesma direção, eu puxo assunto.

Falo: - Que legal, ele tem cabelos compridos.

Auxiliar de educação: - É, ele tem cabelo comprido e a mãe só compra brinquedo de menina pra ele.

Neste momento, ela aponta para o urso de pelúcia que o menino carrega no colo (Caderno de campo – memórias da professora-pesquisadora, 12/04/2019 – Sorocaba/SP).

Todos os dias, ao passar pelos corredores da creche e pré-escola, é comum ouvir comentários desse tipo: “*É, ele tem cabelo comprido e a mãe só compra brinquedo de menina pra ele*”. Percebe-se, com isso, algumas das concepções binárias que as auxiliares de educação e professoras possuem sobre as crianças. Concepção colocada de modo não consciente desde que nascemos. Logo, as crianças que rompem com esses estereótipos nunca são bem vistas. É possível perceber nesse discurso da auxiliar inconformada com o cabelo comprido que em sua concepção é “cabelo de menina”. Ou seja, a intenção dela ao questionar a educação não-binária que a família está proporcionando à criança. São comentários que questionam a futura sexualidade da criança.

Para essa auxiliar de educação, a mãe está fazendo do menino, uma “menina”. Percebe-se pela expressão facial e entonação da voz a reprovação dela, é como se a criança a partir disto fosse “virar um transexual, ou um homossexual”. Para muitos, e isso inclui auxiliares de educação e professoras/es, famílias que permitem que crianças brinquem livremente, incentivam a homossexualidade e/ou a transexualidade.

Essas representações cultivadas cultural e socialmente são muitas vezes transmitidas desde a Educação Infantil, construindo sentidos, identidades de gênero e identidades sexuais heteronormativas. Percebe-se que há uma grande preocupação com uma educação sexista desde a infância numa concepção do que é correto e incorreto, determinando lugares sociais do feminino e masculino. São estas práticas que dividem e discriminam pessoas que fogem das normas sexuais e de gênero.

Essas normas sexuais e de gênero no cotidiano da Educação Infantil também foram presenciadas pela professora Dália, que as relatou na entrevista. Ela presenciou e entrevistou

num discurso de gênero e sexualidade que ocorreu na instituição de Educação Infantil Municipal de Sorocaba que ela leciona:

[...] uma supervisora da merenda que estava falando desse menino e eu entrei para pegar uma coisa na cozinha. Eu a peguei conversando e ela estava dizendo: - Que judiação, ele vai sofrer muito!

Eu percebi que era dele que ela estava falando... Eu chamei a merendeira e a supervisora até a porta, e disse: - Você tá vendo aquela menina ali?

-Você sabe me dizer se quando ela crescer, ela vai ser feliz?

Ela respondeu: - Claro que não, não tem como saber!

Eu respondi: - Então como você pode dizer se aquele menino vai ser infeliz? (Dália, entrevistada em 08/2020).

Dália conta que há enfrentamentos cotidianos dentro do Centro de Educação Infantil. Ela relatou que esse aluno que foi vítima deste comentário da supervisora era uma criança que se interessava por coisas consideradas femininas, como coroas, por exemplo. Ele era sempre vítima desses comentários sexistas, heteronormativos e de gênero.

Depois dessa intervenção da professora Dália, a supervisora da merenda se desculpou, dizendo que *“não sabia o que estava pesando”*. O fato é, nós sabemos o que estamos pensando, o problema é não problematizar isso e julgar todas as pessoas que fogem dos estereótipos de gênero. Falo nós, porque também já fiz isso muitas vezes e somente com o contato com os estudos de gênero comecei a desconstruir essas concepções binárias de gênero.

Sabe-se que este é um comentário frequente no cotidiano da Educação Infantil, quaisquer crianças que fujam dos estereótipos de gênero possuem a sexualidade questionada. Ressalto que a professora Dália teve contato com os estudos de gênero, por isso conseguiu intervir no momento do ocorrido com o aluno. Se ela não estivesse em busca de atualizações, formações continuadas, será que sua postura seria a mesma? Ou pensaria e agiria da mesma forma que a supervisora?

Para Constantina Xavier (2015), há uma preocupação de que a criança desvie de seu caminho, lendo livros, ou tendo contato, por exemplo, com materiais que tratam da questão de gênero, nada mais é que a preocupação implícita do que é certo ou errado. Neste caso, o errado é a homossexualidade. Nota-se que:

As instituições de Educação Infantil buscam prevenir e corrigir o que escapa da norma, o que se afasta dessa criança ideal-típica. Assim, os corpos infantis tornam-se passíveis de consertos, acionados mediante qualquer predição de que o abjeto possa acontecer. A partir do momento em que são atravessados e transgredido os lugares fixados e delimitados, onde meninas e meninos devem situar, a criança torna-se o foco da vigilância, suas brincadeiras, brinquedos passam pelo exame atento e detido da ronda dos adultos, e seu corpo, o objeto de correção. A heteronormatividade nesse jogo de mobilização das normas, é o que deve ser protegido, já que, como esclarece Butler (2016), consiste em um dos dispositivos de poder que estabelecem

a matriz de inteligibilidade da vida e do sujeito guiada pela racionalidade ocidental colonizadora. Paul Beatriz Preciado (2013) alude a essa proteção das normas de gênero e sexualidade em detrimento dos direitos das crianças e dos jovens. (CAMARGO; SALGADO, 2019, p. 28).

Louro (1998) relata que há uma regra/verdade imposta que interfere nos modos de ser homem e mulher e nota-se que, quando se rompe com as fronteiras de gênero ou sexuais, já é apontada uma classificação patológica ou de anormalidade. Sendo assim:

Desde muito pequenas, as crianças são bombardeadas por padrões sociais prefixados do que é ser homem e do que é ser mulher. Esses rótulos são colocados e ratificados diariamente por meio de brincadeiras, brinquedos, livros e discursos dos adultos, como é possível observar na prática cotidiana de organização das crianças na instituição de Educação Infantil CAMARGO; SALGADO, 2019, p. 31).

Percebe-se que as crianças são educadas desde que nascem para a heterossexualidade com normas pré-estabelecidas do que é de menino e menina, pois há um medo exacerbado da homossexualidade, por isso esse controle e vigilância dos corpos acontecem desde a infância. Estes discursos permeiam os espaços escolares, como pode ser observado na cena relatada a seguir:

Discurso: Orientador Pedagógico

Estávamos na secretaria da escola conversando, quando de repente surge o orientador pedagógico.

A conversa teria iniciado com religiosidade e acabou fluindo para as questões de gênero, sexualidade, racismo... Neste momento, o orientador deixa evidente seus valores conservadores e nos diz que “direciona” seu filho e sua filha para serem heterossexuais. Ele direciona o olhar à uma professora e diz que isso acontece desde que descobrimos o sexo do bebê na ultrassonografia, pois inicia-se a compra de enxoval cor de rosa ou azul. A professora concorda (Caderno de campo – memórias da professora-pesquisadora, 12/10/2019 – Sorocaba/SP).

Quando o orientador diz que “*direciona seu filho e sua filha para serem heterossexuais e ao olhar para a professora diz que isso acontece desde que descobrimos o sexo do bebê na ultrassonografia, pois inicia-se a compra do enxoval cor de rosa ou azul... e a professora concorda*” fica evidente que, para ele, a heterossexualidade é ensinada. Ou seja, as normas de gênero que são impostas pelos adultos, nada mais são que a condução de uma heteronormatividade. Tanto a família quanto a sociedade possuem uma percepção particular da homossexualidade e da transexualidade, que possivelmente são consideradas como desvio ou uma “anormalidade”.

Esse orientador em questão é pastor evangélico, por isso orienta seu filho e sua filha de acordo com seus valores e crenças. Estes discursos são cotidianos na Educação Infantil. Pode-se dizer que muitos professores e professoras que possuem esses valores

levam isso para a escola. Se consideram que meninos devem vestir azul e meninas rosa, pois isso interferirá na sexualidade futura da/o sujeita/o, será que não agem da mesma maneira em suas atuações pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, educando ou reprimindo crianças que tentam escapar dos estereótipos de gênero?

Nota-se que há mais discursos de gênero e sexualidade permeando as instituições de Educação Infantil. São discursos que, por muitas vezes, se contradizem, como no discurso da professora Magnólia:

[...] Acredito ser o medo do “homossexualismo”.

As pessoas atrelam, mas eu acho que não.

Eu acho que independente das brincadeiras que as crianças realizam, elas já se identificam com um gênero desde pequena, é visível. Eu já tive alunos e amigo de infância que desde pequeno se identificavam com o gênero oposto e que após adulto realmente se confirmou.

Nem sempre, já vi casos que sim, como esse que falei. Mas há muitos casos que não. Por exemplo: tem tantos cabeleireiros “machos” hoje em dia. Tem mulheres “invadindo” profissões consideradas de homens (Magnólia, entrevistada em 08/2020).

Magnólia confessa que quando a sociedade dá o mesmo tratamento a mulheres e homens, isso traz benefício a todas/os. Relata que hoje em dia já se vê mais mulheres em profissões “*consideradas masculinas*”, homens fazendo serviços domésticos, cuidando das/os filhas/os, mas reproduz os binarismos de gênero quando diz que hoje em dia existe até “*cabeleireiros machos*”, querendo dizer que se o homem é cabeleireiro, provavelmente deve ser gay. Desta forma, ela reforça que o homem heterossexual é “*macho*”, forte, másculo, viril, ou seja, são os estereótipos de gênero perpetuados no inconsciente. É um olhar sexista e heteronormativo.

Magnólia volta a se contradizer quando diz que as pessoas têm medo de romper com os estereótipos de gênero por terem medo do “*homossexualismo*”, mas ela acha que não. O termo “*homossexualismo*” não é utilizado no decorrer deste trabalho, porque o sufixo “*ismo*” está relacionado à patologia. Sendo assim, a forma correta é “*homossexualidade*”. Destaca-se que em 17 de maio de 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID).

Deste modo, a professora Magnólia relata que, independente dos brinquedos e brincadeiras aos quais as crianças tenham acesso, isso não interferirá na sexualidade das crianças, pois afirma que desde que nascem, já se identificam com o gênero designado ou oposto. Isso contradiz os estudos de gênero, pois estes estereótipos de gênero não estão relacionados à sexualidade. Destaca-se que as pessoas podem expressar livremente gênero e sexualidade.

Aqui no Brasil, conquistou-se direitos desde a promulgação da Constituição de 1988, referentes a direitos humanos que incluem a diversidade sexual e de gênero, porém por

volta de 2013 em diante, levantou-se uma onda conservadora e causadora de divergências entre famílias e instituições educativas. As questões de gênero e sexualidade, segundo políticos conservadores, são questões que devem ser tratadas pelas famílias, não pela escola. Conforme Constantina Xavier (2015) afirma, isso é um equívoco, pois a sexualidade também é política e não é restrita apenas às famílias.

Vanessa Leite (2019, p. 122) relata que, quando se trata de gênero e sexualidade, há um “confronto de concepções”, sendo a escola e as políticas educacionais entre “ideários” o local deste conflito. De acordo com a autora, esse alarde começou em torno do Projeto Escola sem Homofobia, que foi deturpado e chamado de “kit gay”. Em 2013, a então presidenta Dilma suspende o projeto.

Os deputados federais à época, Jair Bolsonaro e Magno Malta, foram os principais políticos a distorcerem o projeto, espalhando notícias falsas dizendo que o projeto era um incentivo à homossexualidade e à transexualidade e isso foi amplamente divulgado. Na realidade, esse projeto visava combater discriminações e opressões contra a população LGBTQI+ (LEITE, 2019).

A partir destas distorções disseminadas, iniciam-se as polêmicas “em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação”, pois tanto as “expressão de gênero” quanto a “orientação sexual” foram retiradas dos planos. Foi nesse período que se disseminou o termo “ideologia de gênero” (LEITE, 2019, p. 127).

Aqui no Município de Sorocaba, tanto o prefeito como os vereadores também decidiram proibir:

[...] que as escolas municipais entregassem quaisquer livros que contivessem o tema gênero e orientação sexual aos estudantes. Assim, o poder executivo exigiu que todas as páginas de livros didáticos que falem ou mostrem a diversidade sexual fossem arrancadas antes de serem entregues aos estudantes. Na mesma reportagem um vereador afirmou que 90% da população da cidade é a favor da medida e que existe uma lei municipal, em vigência, que não permite conteúdos com “ideologia de gênero” no ensino fundamental, já que estes conteúdos também foram retirados do Plano Municipal e Nacional de Educação (MENDONÇA, 2017, p. 2).

Esses termos “gênero” e “orientação sexual” estão sendo atacados em diferentes lugares no mundo e não só no Brasil:

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presenciava-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (JUNQUEIRA, 2017, p. 25, 26).

Os conservadores, combatem também:

A equidade de gênero, o aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e leis políticas voltadas à educação em sexualidade nas escolas, com matrizes específicos são temas que têm unido amplos setores conservadores em diferentes países onde assistimos as reações públicas que fomentam um pânico moral que agrega legiões de pessoas em defesa da família, da heterossexualidade e contra um pretenso desvirtuamento das crianças e adolescentes (LEITE, 2019 p. 128).

Junqueira (2017) afirma que há um empenho reacionário contra esses grupos sociais e sexualmente vulneráveis, causando um pânico moral com “estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc” (p. 29).

Aliado a isso, ainda se observa a criminalização de movimentos sociais, a crescente do militarismo e a ocupação na política por religiosos. Esses conceitos de moralidade não estão em conformidade com os direitos humanos que foram postulados desde a Constituição de 1988, visto que o combate às discriminações é responsabilidade do Estado (LEITE, 2019).

“Quando olharmos em particular para as questões ligadas a gênero e sexualidade, identificamos que a partir da Constituição de 1988 tornou-se possível que gênero, sexualidade e reprodução se instituíssem como campo de exercício de direitos” (LEITE, 2019, p. 129). Ou seja, as pessoas possuem legalmente o direito de exercerem livremente a sexualidade e as expressões de gênero.

A proposta aqui colocada é que desde a infância possa-se trabalhar essas questões para a construção de uma sociedade igualitária em direitos, pela liberdade sexual e de gênero e pelo respeito às diferenças:

Há uma continuidade de argumentação sobre a existência de uma orquestração gay e feminista que defende a sexualização das crianças, o estímulo a homossexualidade e a destruição da família. A articulação de tais pânicos morais fortalece uma ideia de que o Estado estaria apoiando o “desvirtuamento” das crianças. Assim, esses discursos deixam de ter uma base mais religiosa, como foram claramente ancoradas as discussões no caso do ESH², e assumem uma pretensão científica (LEITE, 2019 p. 130).

Todos os parlamentares que são contra esse projeto argumentam que as crianças são presas fáceis para pedófilos, por isso fazem a denúncia da “ideologia de gênero” como se fosse um aliciamento ou desvirtuamento das crianças. Articulando-se a esses movimentos, surge também um movimento intitulado “Escola sem Partido”, que visa despolitizar a escola em nome de uma neutralidade ao ensinar. Este projeto está sendo tramitado e capitaneado pela bancada religiosa (LEITE, 2019).

O desafio é refletir acerca desses valores e concepções que foram construídos historicamente em relação à infância e à juventude. É preciso reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, pois, de acordo com as pesquisas recentes, é importante ouvir as crianças, dando vez a elas, para que se conhecer essas culturas da infância, salientando que o fato de ouvir as crianças, de acordo com Felipe (2009), não trará uma verdade

2. ESH: Escola sem homofobia

natural e absoluta sobre elas.

Se o gênero é construído socialmente, é possível educar desde a primeira infância para desconstruí-lo, educando para a liberdade assim como nos ensinou Paulo Freire (1996), pois pessoas morrem, ficam sem oportunidades de emprego, muitas vezes são expulsas da escola – pois, como foi observado, quando você não é aceito em um espaço, não se deve considerar evasão escolar - muitas se suicidam, enfim, simplesmente por não se encaixarem nos estereótipos de gênero e por possuírem uma sexualidade que não é heterossexual. Educar para a sexualidade e a igualdade de gênero é instigar a reflexão, problematização, aprendendo com as crianças e com as famílias uma nova concepção de masculino e feminino (XAVIER, 2015).

MENINAS E MENINOS: A EDUCAÇÃO PELOS BRINQUEDOS, JOGOS E MÍDIA

Fernanda Roveri (2012) faz uma reflexão em sua dissertação de mestrado sobre a *Barbie* na construção da educação de meninas, posteriormente lançando um livro. Aqui trarei as contribuições desse livro, *Barbie na educação de meninas do rosa ao choque*, na sua segunda edição. No transcorrer de sua pesquisa, Roveri traz a discussão de brinquedos e publicidades de brinquedos de meninas e meninos e como estão carregados de estereótipos de feminilidade ou masculinidade.

A autora notou que os brinquedos para os meninos normalmente propagam a ideia de velocidade, destruição e desempenho. Já os brinquedos para as meninas reforçam a sensibilidade, passividade comportamental, reforçando conceitos de domesticidade e beleza. As meninas aprendem “desde cedo que se não estiverem na moda, não terão prestígio e visibilidade social” (ROVERI, 2012, p. 16).

Vale lembrar que, além da *Barbie*, que é objeto de estudo da escritora, ela analisa outros brinquedos que também são “mercadorias que fazem parte de um processo de produção industrial”:

Os brinquedos não são mais objetos feitos pela criança, mas sim pelos adultos, normalmente em fábricas instaladas em países onde o custo de mão-de-obra é mais baixo e onde os trabalhadores não têm direitos sindicais – muitos ficam expostos às substâncias tóxicas usadas para a fabricação da maior parte dos brinquedos. É importante, nesse sentido, destacarmos que os brinquedos não são objetos de pureza, inocência e encantamento, mas são mercadorias de consumo cujos fabricantes competem pela conquista da infância (ROVERI, 2012, p. 16).

Nem de longe o mercado pensa nas crianças, visto que estão imbuídas numa sociedade de consumo e ostentação. Visando lucro, as marcas investem em publicidades que, agora, segundo Roveri (2012), falam diretamente com as crianças. Ela destaca que as empresas não trabalham apenas com a boneca, um produto de plástico. As marcas querem expandir o mercado e trazem tanto roupas como artigos escolares, artigos esportivos, eletrônicos e mais.

Roveri (2012) também reflete sobre o nascimento das meninas. Desde que nascem, já as embrulham em cor-de-rosa e as mães as enfeitam com laços e fitas. É uma construção da meiguice, graciosidade e delicadeza que são requisitadas e impostas às meninas. É preciso ensinar a ser menina, sensível e romântica, ensinando-a logo que começa a andar e falar a ser acomodada e aprender em vários filmes os manuais de boas maneiras. A começar de bem pequenas, as crianças se deparam com o que é permitido ou não para cada sexo biológico.

Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido ou não permitido para cada sexo, há um abismo que separa “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivo de meninas (ROVERI, 2012, p. 22).

Do mesmo modo, Bento (2011) afirma que as masculinidades e feminilidades são construídas de acordo com o “sexo biológico” da criança, descoberto ainda na ultrassonografia e informada pela médica/o:

Uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa, está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais, está em curso o trabalho de fabricação de corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias (BENTO, 2011, p. 551).

Roveri (2012) destaca que os violentos, velozes e maldosos são vendidos para os meninos. A publicidade desses brinquedos traz como o menino deve se comportar, vestindo-se com cores escuras e sendo violentos como os personagens/bonecos, sempre demonstrando poder. Fernanda Roveri (2012) problematiza as propagandas das fabricantes de brinquedos, trazendo a propaganda da empresa *Mattel*, quando fabricou o boneco *Max Steel*. A proposta era destruir, atirar lanças, projéteis, emitindo sons aterrorizantes nas propagandas de carrinho. De acordo com Roveri, também há um discurso que visa tanto a performance quanto a velocidade, sendo a lógica de venda dos brinquedos para meninos (ROVERI, 2012).

Jimena Furlani (2011) traz uma outra reflexão em relação aos brinquedos de meninos e meninas. Ela adverte que a cultura define o que meninos e meninas possuem, ou seja, há brinquedos específicos para cada gênero. Sendo assim, tanto pais e mães quanto professoras e professores acabam acreditando que tanto esses brinquedos quanto a definição lúdica, como denomina a autora, vai determinar a sexualidade da criança.

Tanto os brinquedos das meninas, que estão associados à cor rosa e à sensibilidade quanto os brinquedos dos meninos, que estão associados à cor azul e à agressividade

não refletem apenas os gostos destas crianças, mas “estas representações estão, permanentemente, constituindo estas crianças na escola, na família” (FURLANI, 2011, p. 69).

Percebe-se que as próprias crianças já denominam o que é “de menina” e o que é “de menino”. A professora Hortência (entrevistada em 08/2020) enfatiza que as crianças dizem que a cor azul é de menino e rosa é de menina e, quando um menino coloca laço, vestido, fantasia de princesa (que ficam à disposição numa caixa na sala de aula), as crianças dizem que isto é “coisa de menina”. Ela intervém e diz que isso é “*coisa de quem gosta*”.

Alguns avanços foram constatados durante a pesquisa nas escolas e em conversa com colegas professoras com relação a brinquedos que são considerados “para meninos” ou “para meninas”, mas é possível perceber que a cor rosa e azul ainda determina se a família irá comprar ou não esses brinquedos. Abaixo segue um discurso presenciado por mim, professora-pesquisadora:

Discurso: Panelinha para menino

Estávamos na sala das professoras e uma delas me conta que comprou panelinhas de brinquedo para o seu filho.

Ela diz: - Hoje em dia não fazem mais panelinhas só cor de rosa. Senão eu não compraria, porque aí já é muita coisa!

Outra professora que está próxima, entra na conversa e diz: - Mas tem coisa que não dá para dar para menino, tipo maquiagem!

Eu digo: - Mas ele não pode ser maquiador?

Ela: - Maquiagem eu não daria. É demais! (Caderno de Campo – memórias da professora-pesquisadora, 17/08/2029 – Sorocaba/SP).

Este discurso ocorreu numa instituição de Educação Infantil que atende crianças de zero a cinco anos e onze meses – creche e pré-escola. É uma instituição que recebe aproximadamente oitocentas alunas/os e fica na Zona Norte de Sorocaba-SP. Em conversas paralelas no cotidiano escolar, percebe-se e se sabe mais ou menos as concepções e valores das colegas de trabalho. A primeira professora, que comprou as panelinhas para o seu filho, sabe que os brinquedos não possuem gênero e compra brinquedos considerados para “meninas” para o seu filho. O único problema para ela em questão são as cores rosa e azul. Percebe-se isso quando ela diz: “*Hoje em dia não fazem mais panelinhas só cor de rosa. Senão eu não compraria, porque aí já é muita coisa!*” Nota-se nesta fala que as cores são decisivas para as comprar de brinquedos, percebe-se nesta frase o sexismo e heteronormatividade, ficando evidente que a cor rosa é sinônimo de feminilidade e delicadeza e pode pertencer apenas ao mundo das meninas. Fica implícito nesse discurso que a criança pode brincar de cozinhar, mas isso não pode ser feminino ou delicado demais.

Sabe-se que a segunda professora, que diz: “*Mas tem coisa que não dá para dar*

para menino, tipo maquiagem”, é uma pessoa um tanto heterossexista e tem uma posição política mais “conservadora”. Percebe-se o pavor de dar maquiagem para menino, pois, para ela, é um incentivo à homossexualidade. Esses discursos estão em conformidade com a heteronormatividade, com o sexismo e com o binarismo de gênero, que, infelizmente, estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, o que leva a tais reflexões: se alguma criança da creche ou pré-escola quiser brincar com uma panelinha rosa, a professora irá permitir? Se no dia que as crianças levam brinquedos, alguém levar maquiagem, a professora permitirá que algum menino brinque ou até mesmo se maquie na escola?

Esses valores pessoais podem e muitas vezes interferem na ação pedagógica, muitas crianças não têm liberdade de escolhas, porque as professoras, as auxiliares de educação inibem, coíbem ou até mesmo reprovam crianças que fogem das normas de gênero. É notório esse discurso social na Educação Infantil sobre crianças terem determinados brinquedos ou participarem de algumas brincadeiras, pois para elas/eles isso influenciará diretamente na sexualidade da criança.

Observa-se que tanto a indústria tem se apropriado dessas mudanças quanto a visão de alguns pais, mães e educadoras/es, mas as cores rosa ou azul ainda são muito influentes na decisão da compra de brinquedos, ignorando-se que esses brinquedos trarão “habilidades/aprendizagens específicas para as crianças”, como reitera Jimena Furlani (2011). Ou seja, quando crianças interagem, elas têm a oportunidade de criação, recriação dos diversos tipos de brinquedos. A autora exemplifica o que as crianças aprendem nas brincadeiras de carrinhos e casinhas:

- a. “adquirem aptidões específicas, por exemplo: coordenação motora, reflexos, visão lateral...;
- b. exercitam capacidades como desenvoltura no trânsito, controle de emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança...;
- c. experimentam atividades sociais adultas de “ser”: pai, mãe, professora, professor, irmão mais velho, irmã mais velha, tutor, responsável etc.” (FURLANI, 2011, p. 69).

Percebe-se neste discurso que a família ignora as habilidades e aptidões que os brinquedos e brincadeiras trazem às crianças se os brinquedos possuírem cores rosa ou azul. O que determina a compra dos brinquedos são essas cores. Há uma divisão cultural de gênero presente nessas cores que proíbe a utilização de quaisquer brinquedos rosa por meninos ou azul para as meninas. Percebe-se que essas cores estão associadas ao gênero masculino e feminino e não há negociação por parte da família, fazendo a escolha pela criança e não dando liberdade a elas. Percebe-se aí o medo da homossexualidade, que interfere na compra dos brinquedos, como quando a professora diz *“que tem coisa que não dá para comprar para menino, tipo maquiagem”*. Neste discurso, nota-se que elas consideram a maquiagem como pertencendo única e exclusivamente ao universo feminino.

Furlani (2011) afirma que a sociedade constrói o que é respectivo do sexo (menino ou menina), criando os “atributos de gênero (masculino e feminino)”. “Essa construção cultural geralmente é limitada e engessa o aprendizado das crianças, sobretudo quando nós, professoras e professores, nos apegamos às construções rígidas de gênero” (FURLANI, 2011, p. 69). Ela repreende quando professoras e professores consideram inadequado quando meninos, por exemplo, brincam de casinha.

Percebe-se no decorrer da pesquisa que há professoras na Educação Infantil que não separam brinquedos para meninos e meninas: “Nos brinquedos, em atividades com brincadeiras os meninos e as meninas brincam das mesmas atividades, das mesmas brincadeiras que eles queiram, seja com carrinhos, com boneca, com casinha, com o que eles querem” (Hortência, entrevistada em 08/2020).

A professora Hortência conta como trabalha em sala, e nota-se que ela tem uma noção de que não existem “*coisas de meninos e coisas de meninas*” e que tenta desconstruir essa visão binária com as crianças, não dividindo atividades, brinquedos, brincadeiras e espaços entre os gêneros. Ela relata que em sua sala há caixas de brinquedos e fantasias e que os meninos brincam com coroas, vestidos, brincam de casinha, panelinha, e não são repreendidos. Meninas brincam de carrinho, ou seja, todas as crianças brincam da forma que preferirem.

A professora Dália (entrevistada em 08/2020) relata que às vezes as próprias crianças questionam “*se menino pode brincar de boneca*”. Ela afirma que, quando isso acontece, conversa com as crianças e elas vão percebendo que, naquele espaço educacional, as crianças podem brincar com o que quiserem.

Já a professora Magnólia (entrevistada em 08/2020) diz que em sua sala de aula as crianças são livres para brincarem e jogarem o que quiserem, sem separação por gênero, mas na hora de confeccionar algumas atividades e lembrancinhas, ela se contradiz. Percebe-se que em vários momentos a professora fica em dúvida, principalmente porque considera as meninas “*mais delicadas*”, reforçando os estereótipos de gênero.

Observa-se que nem toda as professoras estão reproduzindo os estereótipos de gênero na Educação Infantil, mas sabe-se que, se não for um consenso na instituição, as professoras irão se deparar com cenas de gêneros que foram naturalizadas na sociedade, como essa a seguir: “*Teve um ano que foi escolhido bola para as crianças, mas aí veio a bola marcada da Mulher Maravilha para as meninas e a bola de super herói para os meninos*” (Jasmim, entrevistada em 08/2020)”.

As instituições de Educação Infantil do Município de Sorocaba trabalham pautadas em um calendário de datas comemorativas. As crianças são presenteadas no dia das crianças, natal, entre outros. Em uma destas datas, chegaram os presentes das crianças já separados por gênero. Vieram bolas da mulher maravilha para as meninas e do Capitão América para os meninos. A professora questionou, perguntando como seria se alguma menina quisesse a bola do capitão América. Isso provavelmente não aconteceu, pois ela não mencionou. O que leva a pensar que as crianças seguem as normas que são

estipuladas pelos adultos, introduzindo desde pequenas o que é apropriado para cada gênero.

Jasmim cita que as crianças já vêm de casa com a concepção binária de gênero, dizendo o que meninos e meninas podem ou não fazer, que roupa vestir, que brinquedo brincar. Ela conta que uma vez interveio porque uma criança disse que *“menino não pode brincar de panelinha”* e ela disse que sim, que a criança não deveria falar isso e, neste ínterim, outra criança disse: *“mas em casa meu pai cozinha”*. As crianças já trazem de casa essas concepções, estão atentas a tudo. Neste caso em que a criança vê seu pai cozinhando, ela não questiona o garoto que quer brincar de panelinha e já associa ao que vê em seu lar. O que leva a acreditar que provavelmente a criança que o repreendeu por querer brincar de panelinha não vê quebra de estereótipos de gênero com frequência.

Essas questões de gênero sempre incomodaram a professora Jasmim, que conta que sempre permitiu que seu filho brincasse com todos os brinquedos e brincadeiras, mas ela diz: *“brincadeiras que às vezes até que não cabe para menino, mas eu sempre permiti”*. Sendo assim, percebe-se que estas divisões binárias são tão inconscientes que não se consegue enxergar brincadeiras e brinquedos sem gênero, apenas com suas funções, aprendizagens e potencialidades, assim como foi enunciado por Furlani (2011).

De acordo com Roveri (2012), tanto os brinquedos, brincadeiras, mas também os jogos e filmes educam diferentemente meninos e meninas, atribuindo o que é recomendado e permitido a cada gênero. Às meninas fica o cuidado com o lar e filhas/os e aos meninos as diversas profissões, o incentivo à velocidade e agressividade, ou seja, é uma educação binária que prepara a menina para o espaço privado e o menino para o espaço público. Quando isso se perpetua na Educação Infantil, corrobora-se com essa educação que hierarquiza as relações entre os gêneros, provocando desigualdade.

Além de brinquedos, jogos de informática para meninos e meninas. O mercado de jogos é bem agressivo para os meninos e para as meninas, a programação normalmente é cor-de-rosa. Para elas, é reservado um mundo com muita moda, música e diversão. Para a autora, são conceitos que a menina precisa dominar para tornar-se mulher (ROVERI, 2012)

Há muitos filmes da personagem que remetem a contos de fadas tradicionais, com histórias cheias de princesas encantadas e príncipes heróis. Os príncipes são protagonizados pelo boneco Ken. Esse romantismo sempre cruza o caminho da Barbie, fazendo-a sonhar com o casamento. Além desses contos de fadas, o filme também ensina às meninas bons modos, como sorrir, desde que seja delicadamente, como um requisito básico para que a mulher seja respeitada no meio social (ROVERI, 2012).

Roveri (2012) também evidencia que a mídia tem grande poder na construção do sexo/gênero, salientando que imagens e sons educam, pois os sujeitos são consumidores, e afirmando que o mercado não é inocente, nem neutro.

Percebe-se que os brinquedos, os jogos e a mídia educam os meninos para o que se chama de masculinidade hegemônica. Para Connel e Messerschmidt (2013) a masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (*i.e.*, coisas feitas,

não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. Trago uma poesia de Amanda Lovelace (2018), que faz refletir sobre a construção social da masculinidade, dando outra possibilidade:

“meninos serão meninos”
até o dia em que
educarmos nossos filhos

a praticarem
exatamente a mesma

responsabilidade,
obrigação

&
maturidade

que exigimos das nossas
filhas

antes de escolher
seus nomes.

- nós não ensinamos, eles não aprendem.

Essa poesia deixa claro que ao educar meninos de outra maneira, ter-se-á uma masculinidade menos agressiva, competitiva e “patriarcal”. É apenas uma pausa para respirar esperança.

Não existe a obrigação de cumprir os desejos da sociedade com relação a cada corpo, sexualidade e modo de viver. O sistema não consegue controlar todos os corpos. Há corpos que escapam e não se reconhecem dentro dessas normas binárias de gênero, mas, ao fazerem isso, colocam-se em: “[...] risco, porque desobedecem às normas de gênero, ao mesmo tempo em que revelam as possibilidades de transformação dessas normas” (BENTO, 2011, p. 551).

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE MENINOS E MENINAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreende-se que a Educação Infantil é um espaço sociocultural e que traz diferentes identidades que se encontram e confrontam. É um lugar que pretende educar visando o respeito às diferenças. É de extrema importância problematizar a educação dos meninos e meninas desde a Educação Infantil (FINCO *et al*, 2015).

A Educação Infantil é garantida pela Constituição Federal de 1988, pelo seu artigo 208, inciso IV, que estabelece que é dever do Estado a garantia de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. O artigo 227 é mais abrangente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, traz a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No artigo 30 da LDB, fica clara a divisão entre creche (atendimento de crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (atendimento de crianças de 4 e 5 anos). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também trazem 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo assim, verifica-se a importância de se trabalhar as relações de gênero desde a pequena infância, pois, de acordo com as Diretrizes e os Estudos de Infância, é nessa relação cotidiana que as crianças estão construindo tanto sua identidade pessoal, quanto coletiva.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil há alguns princípios que devem ser adotados. São eles: princípios éticos, políticos e estéticos. Destacarei aqui o princípio ético que estabelece a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Entendo que o respeito às identidades e singularidades também se refere à etnia, raça e questões de gênero presentes na Educação Infantil. Na proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares trazem a “função sociopolítica e pedagógica” que deve constar nas instituições de Educação Infantil. Uma delas é:

Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17).

No Brasil, há diversas diferenças de classe, raça/etnia e gênero que dificultam o acesso à Educação Infantil. É preciso, para além do gênero, também incluir a raça e a etnia na educação dos infantes. Percebe-se na pesquisa que aparecem as questões de raça, porém nem todas as professoras acham necessário incluírem essas pautas em suas aulas.

A professora Hortência (entrevistada em 08/2020) descreve sua prática pedagógica e afirma não trabalhar datas comemorativas. Ela costuma contar contos de fadas e histórias cantadas de bruxas ou de lobo mau. Quando pergunto se ela tem alguma história com personagens negras/os, ela relata que deve ter, que já contou “*menina bonita do laço de fita*”, mas que não costuma comprar livros ou contar histórias que remetam a raça/etnia. Ela confessa que, quando contou, uma de suas alunas identificou a outra criança negra. Mas ela não julga essa representação importante.

A professora Jasmim (entrevistada em 08/2020) narra que gosta de trabalhar “*histórias afro. Eu gosto de utilizar no decorrer do ano, porque não gosto desta coisa de datas*”. Ela diz que trabalha contos de fadas, mas que também trabalha contos que, segundo ela, desconstroem essa percepção de que haverá um príncipe para nos salvar. Ela não vê problema em trabalhar os contos de fadas tradicionais, desde que seja contada outra versão destes contos após, como a história “*chapeuzinho amarelo*” por exemplo, onde o lobo não é tão mau. Como relatou, ela não gosta de trabalhar datas comemorativas e narra histórias da cultura afrobrasileira no decorrer do ano por considerar importante essa representatividade. Menciona que trabalha outros tipos de histórias para desconstruir essa percepção de “*princesas loiras, brancas e que vivem para sempre felizes e arrumadas*”.

Já a professora Rosa (entrevistada em 08/2020) diz que normalmente são as professoras pretas que chamam a atenção para este assunto, principalmente pontuando quantas pretas/os há no ambiente escolar. Rosa ressalta a dificuldade em trabalhar esses temas, pois isso explicita o preconceito das/os professoras/es e também influencia na forma de lecionar, e que considera-se conteudista e tradicionalista. Ou seja, além do medo de expor esse preconceito, há a resistência à quebra de paradigmas e mudanças de concepções pedagógicas. Por isso essas questões de raça, por exemplo, só são trabalhadas em novembro, pois as escolas seguem um calendário de datas comemorativas e dia 20 de novembro comemora-se o dia da consciência negra.

Enfatiza-se que as questões de raça/etnia não devem ser trabalhadas apenas em datas comemorativas ou uma vez ou outra ao ano, é importante inserir estas pautas no cotidiano e isto está previsto no Volume 1 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre

é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASÍLIA, 2010, p. 23).

Além destas dificuldades de classe, raça/etnia e gênero que dificultam o acesso, há poucos estudos relacionando gênero e infância no Brasil. Finco (2003) ressaltou em seu estudo a dificuldade em trabalhar com infância e gênero por ter poucos estudos nessa área, principalmente com crianças de zero a seis anos. Nesta faixa etária, as pesquisas eram bem raras. Este dado permanece em 2020, quando ainda encontram-se poucas pesquisas que articulam educação, gênero, heteronormatividade e pequena infância (0 a 5 anos e 11 meses).

Percebe-se que as diferenças entre meninas e meninos são introduzidas desde a primeira infância, por isso se resalta a importância destas pesquisas. Não se pode, por exemplo, afirmar que é natural meninos preferirem carrinhos e meninas preferirem bonecas. Há uma construção social e cultural, desde o nascimento das crianças, baseada em seu sexo biológico, como apontam os estudos de gênero e infância. Bento (2011) exemplifica ações cotidianas que parecem naturais, mas, na verdade, são transmitidas pelos adultos às crianças, por medo da homossexualidade:

Hegemonicamente o gênero e a sexualidade se expressam unidos. As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, com o indicador de uma homossexualidade latente.

Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades.

Passamos a interiorizar essas verdades como se fosse uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos, reiterados “ensinamentos”: a sexualidade normal e natural é a heterossexualidade (BENTO, 2011, p. 552).

Essa Educação binária, como observado, é introduzida desde que se nasce. Na escola, quando estão longe do crivo familiar, algumas crianças ignoram as normas de gênero, porém, como foi observado no decorrer do trabalho de campo, quando elas são “flagradas” há uma autocensura imediata, apesar de um certo acolhimento da professora, conforme relatado abaixo.

O aluno foi visto pela professora brincando de boneca e, quando ele percebeu que a professora havia visto, atirou a boneca longe, ou seja, naquele espaço ele podia transgredir os estereótipos de gênero, desde que não fosse flagrado. O pai dessa criança delimitava

as cores “*femininas e masculinas*”, bem como os brinquedos. Essa criança provavelmente internalizou que bonecas são “*brinquedos de meninas*”. A professora disse que contornou a situação explicando que não tinha problema meninos brincarem de boneca, pois os pais também cuidam dos filhos, cozinham, lavam louça e que essas coisas são apropriadas para os homens também (Hortência, entrevistada em 08/2020).

Os estudos de gênero e infância demonstram que as crianças possuem preferências para atenderem às expectativas dos adultos (VIANNA; FINCO, 2009), ou seja, crianças seguem desde pequenas os estereótipos de gênero, seguindo o que é estabelecido pelos adultos. É necessário reconhecer que esse comportamento é reforçado na Educação Infantil (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016), pois os adultos que lá estão possuem essa visão estereotipada das normas de gênero, reproduzindo-as na educação dos infantes. Constatase isto neste discurso:

Discurso: Reunião Pedagógica

No HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) há sempre conversas informais, além de todas as outras questões pedagógicas cotidianas.

O assunto neste dia foi para sobre a fotografia das crianças. Em várias datas, a fotógrafa vai com fantasias, normalmente separadas por gênero. Essas fotos são vendidas aos pais e mães, para arrecadar dinheiro para a escola. Uma das professoras relata que desta vez, tanto meninos quanto meninas foram fotografadas com a fantasia do personagem Woody do Toy Story. A questão delas era: - Por que não fantasiaram as meninas com a fantasia da personagem Betty? (Caderno de Campo – memórias da professora-pesquisadora, 26/08/2019 – Sorocaba/SP).

Percebe-se neste questionamento: “- *Por que não fantasiaram as meninas com a fantasia da personagem Betty?*” que as professoras possuem uma concepção binária de gênero. Aparentemente, é muito comum as meninas se fantasiarem com roupas delicadas, de princesas, e os meninos se fantasiam de super-heróis, com fantasias que remetem a força, velocidade, etc. É tão “normalizado” o binarismo de gênero até mesmo nas instituições educacionais que, quando isto não ocorre, causa um estranhamento. Ouvi relatos de professoras sobre famílias que se recusaram a comprar fotos das meninas que se fantasiaram de Woody, mas que, ao mesmo tempo, ficaram indignadas com a “falta de opção para meninas”. Esse discurso binário de gênero é recorrente na Educação Infantil. Há professoras que, inclusive, separam mesas com meninas e mesas com meninos, pois, a partir das pré-escolas, as crianças sentam em grupos de cinco, seis crianças.

Pesquisas demonstram que a escola, neste caso especificamente creches e pré-escolas, atua como ambiente que propaga essas aprendizagens. Esses comportamentos impostos desde a infância vão criando comportamentos distintos de feminilidade e masculinidade (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Tratando da mesma questão, as autoras Ana Paula Gibim e Fernanda Müller (2018) constataram em sua pesquisa algumas:

[...] concepções binárias de gênero que eram praticadas no espaços da Educação Infantil, como: fila de meninos e fila de meninas, chamada que separa meninos de meninas; cantinhos de brincadeiras com panelinhas em miniatura e boneca para meninas, e carrinho para meninos; jogos e brincadeiras competitivas organizadas em equipes de meninos contra equipe de meninas, entre outras situações que reforçam a distinção das oportunidades dadas de acordo com o gênero (GIBIM; MÜLLER, 2018, p. 88).

Portanto, as pesquisas sobre gênero e educação demonstram que as instituições escolares possuem regimentos, organizam os espaços, distribuem o tempo, formando crianças e jovens. (FINCO, 2003). Sendo assim, a Educação Infantil tem importante papel na construção dos estereótipos de gênero. Bento (2011) relata que o ingresso na escola é apontado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) como uma fase mais crítica para as crianças. Para a autora, a escola é “uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora de heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555).

Claudia Vianna e Daniela Finco (2009) pesquisam sobre meninas e meninos na Educação Infantil e como as atitudes direcionadas às masculinidades e feminilidades são aparentemente naturalizadas. Esses estudos serão abordados, trazendo compreensões das autoras referentes à educação de meninos e meninas que resolveram transgredir as fronteiras de gênero.

As autoras observam a forma de controle do corpo infantil, que é um processo sociocultural determinado, atravessado por formas muitas vezes imperceptíveis. O que é tido como “naturalmente” feminino ou masculino é resultado de muito esforço para distinguir os corpos, seus comportamentos e habilidades de meninos e meninas (VIANNA; FINCO, 2009).

Nota-se isso na prática pedagógica da professora Hortência (entrevistada em 08/2020). Ela diz que costuma trabalhar o corpo humano com as crianças e faz desenhos do contorno do corpo das crianças em papel Kraft, também faz quebra-cabeças do corpo humano. A professora afirma que não escolhe o que as crianças montam, mas relata que faz quebra-cabeça de corpo de menina e corpo de menino. O que demonstra que nestes quebra-cabeças há diferenciação de gênero e mesmo as crianças escolhendo quais querem montar – menino ou menina – elas já internalizam o que é “ser menino e o que é ser menina”.

Questionada se nos desenhos ela observa se as crianças separam meninos e meninas, a professora Hortência afirma que as crianças desenham mais os rostos, com olhos, nariz e boca. Quando desenham o corpo inteiro, desenham os esqueletos com braços e pernas. Às vezes, desenham cabelo mais longo ou curto, o que nos leva a acreditar que isto possa ser uma diferenciação de gênero, pois sabe-se que culturalmente as mulheres/meninas têm cabelos longos e os homens/meninos, cabelos curtos.

De acordo com Vianna e Finco (2009), o conceito de gênero parte do reconhecimento

do cunho social e histórico que foram construídos das diferenças fundamentadas na biologia, nas diferenças físicas/biológicas entre homens e mulheres, meninos e meninas. De acordo com elas, essas preferências não provêm do corpo biológico e sim são construções sociais e históricas. Sendo assim, não é possível conceber as diferenças entre meninas e meninos como baseadas em explicações biológicas:

A desigualdade de gênero, ainda presente em nossa sociedade, afeta até mesmo as pesquisas sobre o desempenho e o desenvolvimento cognitivo de meninas e meninos. As afirmações biológicas sobre diferenças sociais nem sempre são cientificamente válidas, pois o conhecimento científico também é socialmente construído (Fausto – Sterling, 2000; Citeli, 2001; Rohden, 2003). Gênero remete, então, à dinâmica de transformação social, aos significados que vão além dos corpos e do sexo biológico que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas de 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 (SCOTT, 1995). Ele permite reconhecer a tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia dos corpos e enxergá-los como signos impressos por uma sociedade e por uma cultura” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269-270).

Em conformidade com as autoras, é importante compreender o caráter social do gênero, a maneira como a sociedade hierarquiza e naturaliza as relações, limitando às características físicas tidas como naturais, ou seja, imutáveis. Elas destacam também que essas explicações biológicas são reforçadas pela família e pela escola, que acabam omitindo o processo de construção dessas preferências que estão sempre sujeitas a transformações (VIANNA; FINCO, 2009).

Na Educação Infantil as crianças passam o dia em contato com outras crianças. Neste convívio, destaca-se o protagonismo da criança, um espaço em que as crianças se relacionam entre si. Este universo tem características próprias para a infância. É neste espaço que as relações entre as crianças com seus colegas e adultos se constituem:

Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas. Ainda estão para serem melhor e mais estudadas e investigadas as relações no contexto da creche onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc. –; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atea, “café com leite”, “quatro olhos” etc.); e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina (FARIA, 2006, p. 285).

Essas relações entre meninos e meninas, advindos/as de diversas classes sociais,

religiões, com necessidades especiais, de diversas etnias etc... Os/as introduzem na vida social. A Educação Infantil educa e cuida do corpo, que é o primeiro marcado pelo adulto, que direciona “condutas e limites sociais e psicológicos aos pequenos” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

Gestos e imagens corporais são provenientes da cultura das marcas e valores sociais. Portanto, o corpo é fruto dessas marcas que se inscrevem nos sujeitos desde a pequena infância. Adultos, tanto homens quanto mulheres, educam crianças e definem em seus corpos as diferenças de gênero, reforçando características físicas e comportamentos esperados tanto para meninas quanto para meninos. Esses gestos e práticas também são reforçados na Educação Infantil, às vezes inconscientemente (VIANNA; FINCO 2009).

Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneira são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, verdades e saberes (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Vianna e Finco (2009) destacam que há um minucioso trabalho de feminilização e masculinização dos corpos. Ele está presente no controle de sentimentos, no controle do movimento corporal, desenvolvendo habilidades de meninos e meninas. Isso tudo, de acordo com as pesquisadoras, está associado à expectativa da sociedade e da cultura de cada um. Isso é constatado na entrevista da professora Magnólia:

Eu mesma, para ser bem sincera com você, às vezes pensando sobre esse assunto. Eu acho assim que a mulher é diferente do homem. Não adianta, a gente mulher tem essa coisa no geral, eu digo mais delicada. Então assim eu acho que muita coisa a gente é diferente para mulher, para o homem. Na escola mesmo, muitas vezes você quer fazer uma coisa mais delicada para as meninas, uma coisa diferente para as meninas e meninos. Eu mesma já me peguei muitas vezes nessa contradição (Magnólia, entrevistada em 08/2020).

Magnólia diz que, anteriormente, era comum nas instituições escolares ver coisas separadas por gênero, mas que hoje vê atividades “*unissex*”. Reforça que é muito difícil esse assunto e que se tem muito ainda a avançar.

Ela também diz ter dificuldade em não ter uma prática pedagógica binária, pois tem vontade de fazer algo mais “*delicado*” para as meninas e provavelmente algo mais “*forte*” para os meninos, porém ela diz que as diferenças de gênero trazem malefícios sociais. Fica claro que ela não vê problema em reproduzir esse binarismo de gênero e que não atrela isso ao que diz ser malefício social. Afirma que é um assunto polêmico, delicado e que precisa ser bem pensado, o que demonstra uma certa confusão ou até mesmo desconhecimento do conceito de gênero.

Esses discursos, muitas vezes, naturalizam e demarcam o que é visto como normal

ou anormal. São as distinções binárias de gênero desde a infância que acabam assumindo um caráter compulsório. Percebe-se que a mistura de bebês é tolerada, mas, com o passar do tempo, a partir do momento que vão se tornando crianças, essa separação é certa. Caso se persista essa mistura, virá a cobrança que não vem apenas da instituição, mas da sociedade (SALGADO; GARCIA 2018).

Confrontou-se as teóricas com a realidade da creche e percebeu-se que, nos berçários, as crianças são mais livres e não há tantas distinções de gênero por parte das professoras e auxiliares de educação, mas há bolsas/mochilas separadas por gênero. Percebeu-se também que há chupetas rosas e azuis, numa nítida separação binária de gênero.

Para Judith Butler (2017) não existe uma identidade coerente e estável, pois são normas lideradas e preservadas socialmente, abrangendo a coerência entre “sexo-gênero-sexualidade”. Os gêneros que rompem com as normas impostas não devem existir, pois mancham a imagem construída por esses discursos normativos (SALGADO; GARCIA, 2018).

Sendo assim, as crianças estão aprendendo cotidianamente nas instituições educacionais esses estilos corporais, pois o cuidado e a educação da infância são atravessados por processos de feminilização e masculinização (VIANNA; FINCO, 2009).

Algumas professoras possuem esta consciência de que os corpos das crianças são atravessados por estas demarcações de gênero. As crianças aprendem a se comportar de acordo com a conduta da norma adulta. Nesta perspectiva, percebe-se a divisão binária instituída às crianças.

Há ainda no cotidiano da Educação Infantil o despreparo e o medo das professoras e auxiliares de educação em lidar com a situação. Além desse medo e despreparo, há pessoas que acabam instruindo as crianças de acordo com os estereótipos de gênero, pois concebem isto como o correto a se fazer.

O corpo infantil é o ponto de partida para a introdução de normas e condutas dos padrões heteronormativos construídos ao entorno do gênero. Espera-se que estes corpos performem masculinidade e feminilidade, conformando-se com estas fronteiras, que são correspondentes ao gênero. (SALGADO; GARCIA, 2018).

Salgado e Garcia (2018) também evidenciam que essas performances são parte de um roteiro a ser ensinado e orientado tanto na família como na escola. Porém, isso apaga todas as outras possibilidades de existir que não estejam alinhadas ao que está determinado como norma.

No cotidiano da Educação Infantil, percebe-se que as separações por gênero ficam mais evidentes quando se trata de brincadeiras e brinquedos que sempre são separados desde o nascimento como “brinquedo de menino” e “brinquedo de menina”. Como professora-pesquisadora, frequentemente escuto de crianças de três anos que isso ou aquilo é brincadeira de menina, ou de menino. As crianças desde pequenas possuem estes discursos, provavelmente ensinado pela família.

Para Freitas *et al.* (2018) são essas pujanças da masculinidade hegemônica inscritas nas práticas sociais cotidianas que abalam as estruturas da Educação Infantil no Brasil. Nessa pesquisa feita por elas, as professoras também relatam que os meninos rejeitam, por exemplo, utilizar o lápis cor de rosa, pois ressaltam que isso não é para o seu gênero. Todas as professoras compreendem que são atitudes que as crianças aprendem em casa. Como sugestão, a pesquisadora e pesquisadores sugerem questionar esses rituais que são muitas vezes vistos com normalidade, pois isso reforça os estereótipos de gênero e impede que crianças explorem outras possibilidades e se reinventem.

É necessário mais diálogo na Educação Infantil sobre essas normas de gênero para se questionar essa produção de masculinidades e feminilidades hegemônicas, pois se as crianças vivenciam um ambiente onde as regras e condutas estão pré-estabelecidas, cabe à sociedade questionar essas práticas sociais que são naturalizadas culturalmente (FREITAS *et al.*, 2018).

O dever da escola é de não ter uma atitude neutra, pois, como já enunciou Miskolci (2010), não se pode ficar em silêncio, principalmente diante algum incômodo da/o aluna/o. Convida-se a repensar valores, crenças e abrir-se para o novo, para a atualização e para repensar a prática pedagógica, senão, como já enunciava Beatriz Preciado (2013), quem defenderá as crianças que são consideradas diferentes? E os direitos das crianças a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?

É de extrema importância saber que a Educação Infantil possui práticas sociais que invisibilizam sujeitos, que estão colocando à margem todas as pessoas que escapam das (hetero)normas. Sendo assim, é necessário desconstruir essas normas regulatórias de gênero, unindo família e escola (FREITAS *et al.*, 2018).

Sabe-se que não é muito fácil envolver a comunidade escolar nessa luta, uma vez que essas pessoas também estão inseridas numa cultura que impõe os estereótipos de gênero. Ao não se colocar contra as normas, colocam-se alunos e alunas à margem. Para Miskolci (2010), quando professores e professoras se omitem, são coniventes com as normas.

Percebo em minha jornada como professora-pesquisadora na Educação Infantil que esses discursos de gênero estão presentes entre professoras e auxiliares de educação. Quando as crianças desobedecem as normas de gênero, são severamente julgadas. Em uma conversa com colegas de trabalho, presencio este discurso, onde faço uma intervenção para problematizar esta questão:

Discurso: Menino com esmalte

A professora comenta que outro dia seu aluno apareceu com esmalte.

Ela diz: - Provavelmente ele vê a mãe de esmalte e ela passa nele também.

Percebo um tom de reprovação, mas sigo atenta ouvindo, e ela continua: - Outro dia um menino veio de brinco de argola e enroscou no alambrado do

tanque de areia. É perigoso!

Aí, questiono: - Mas se fosse uma menina de brinco?

E as meninas, usam esmaltes?

Fica um silêncio e ela desconversa (Caderno de Campo – anotações da professora-pesquisadora, 26/05/2019 – Sorocaba/SP).

Nota-se neste discurso que a professora reproduz em sua fala os estereótipos de gênero num tom de reprovação à mãe da criança que passou esmalte em um menino.

As transgressões de gênero não são encaradas com normalidade. Pelo contrário, causa espanto, repulsa. Meninos utilizando esmaltes? Brincos? Fica implícito neste questionamento: como os pais e mães permitem isso? Novamente, é o claro pânico da homossexualidade e transexualidade.

As pessoas não conseguem perceber que brinquedos e objetos não têm gênero, mas que isso é uma construção histórica, social e cultural que orienta o que é permitido ou não desde a infância. Desde então, tudo que é enxergado, vivenciado e construído é pautado neste olhar binário de gênero. Como se não houvesse outras possibilidades de se viver.

Deste modo, de acordo com Vianna e Finco (2009), a maioria das meninas e dos meninos atendem às expectativas dos adultos, desenvolvendo “seus comportamentos e potencialidades” relacionados à masculinidade e à feminilidade. As autoras destacam que esses comportamentos são muitas vezes reforçados por instituições, creches, pré-escolas, que acabam orientando e reforçando os estereótipos de gênero.

Elas advertem que as meninas e os meninos são educadas/os de maneiras diferentes, sendo irmãos, alunos da mesma sala, que leem os mesmos livros e ouvem a mesma professora (VIANNA; FINCO, 2009).

As distinções notadas entre meninas e meninos existem, mas não podem ser fixadas na categoria biológica designada ao nascer. Vê-se que os:

[...] significados de gênero – habilidades, identidades e modo de ser – são socialmente configurados, impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com a expectativa de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle de agressividade da menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas as expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273).

As autoras evidenciam que pouco se questiona esse processo de diferença comportamental entre meninas e meninos e afirmam que há um “fato natural ligado ao sexo biológico” e as transgressões que existem são “consideradas exceções”. Afirmam que as formas de controle dos corpos de meninos e meninas estão diretamente ligadas às demarcações de fronteiras do feminino e masculino, considerando o que é esperado para cada sexo biológico. Essas práticas estão cotidianamente na Educação Infantil (VIANNA;

FINCO, 2009).

As pesquisadoras também observam que as professoras de pré-escola muitas vezes trazem consigo diversas relações de poder, reforçando e orientando diferentes habilidades nos meninos e meninas; sutilmente, reforçam o que é adequado intelectualmente a cada sexo. Professoras/es manipulam sanções e recompensas de acordo com suas expectativas que são atendidas ou não (VIANNA; FINCO, 2009).

Elas ressaltam que é comum que as crianças tentem responder às expectativas dos adultos frente às masculinidades e às feminilidades. As crianças que “transgridem as fronteiras de gênero” são investigadas profundamente, de modo individual.

Cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento de normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua relação com o coletivo. Com isso, cada criança que transgredir, é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber (VIANNA; FINCO, 2009, p.276).

Os estereótipos de gênero são colocados nos corpos de meninos e meninas pelas professoras/es e as crianças tentam atingir essas expectativas. Os corpos, mesmo que pequenos, acabam se rebelando. Nota-se na pesquisa feita por Finco e Vianna (2009) que os meninos se vestem de noivas e as meninas consideradas brutas destoam das normas de gênero impostas a elas. Essas crianças que transgridem, “desafiam a norma de gênero”, colocando-a em discussão. Esse modelo binário é apresentado cotidianamente às crianças e separam meninos e meninas, oferecendo atividades distintas e, com isso, contribuindo na fabricação da desigualdade entre os sujeitos. (VIANNA; FINCO, 2009).

Meninas e meninos têm direito ao acesso aos mesmos espaços, mas nem sempre às mesmas brincadeiras. Segundo Pereira e Oliveira (2016) as crianças não possuem liberdade para se manifestarem de forma livre, causam sempre estranhezas e adultos impõem limites.

Crianças que não atendem às expectativas de gênero “adequadas para cada sexo” são “ridicularizadas”. A ridicularização, para as autoras, é “uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um deve se conformar com os padrões tradicionais de gênero” e com o “lugar que lhes cabe na sociedade”. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

É preciso conhecer e problematizar as concepções de gênero, pois muitos sentidos de ser homem e ser mulher são aprendidos, significados, ressignificados e transmitidos pelas crianças, dentro da família e da escola, deixando evidente formas diretas ou sutis de posicionamentos que não são neutros, muito menos naturais. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

É preciso desconstruir tais práticas regulatórias, essa “naturalidade”. Essa prática cotidiana pode ser bem simples, como por exemplo incentivando que as crianças coloram seus desenhos com qualquer cor. Para Freitas *et al.* (2018) essa é uma prática pedagógica que deixa evidente que todas as vidas merecem ser vividas. Para Butler (2017), todas/os

possuem o direito de sair à rua sem medo, de estar livremente com aqueles que se escolhe, sem nenhuma intervenção ou patologização.

O papel de professoras/es e pesquisadoras/es é deixar as crianças serem livres, mostrando a elas diversas possibilidades de ser no mundo. Butler (2017, p. 36) também diz que “quando exercemos o direito de ser o gênero que somos ou quando exercemos o direito à sexualidade que não causa prejuízo a ninguém, então estamos exercendo uma certa liberdade”.

É de extrema importância repensar, portanto, a prática educativa, pois enquanto não se refletir sobre a influência que tem, as aulas continuarão a ser organizadas de uma forma que favorecerá o sexismo, corroborando para a desigualdade entre os gêneros.

Por isso professoras/es e equipe escolar, precisam obter conhecimento das questões de gênero e sexualidade para sua própria desconstrução e para a não-reprodução dessas opressões em sala de aula. É preciso melhorar e contribuir para uma educação de qualidade, livre de preconceitos, estigmas e desigualdades.

A (HETERO)NORMATIVIDADE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bento (2011, p. 551) diz que: “Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhem com êxito o gênero”. Para a autora, a infância é marcada por afirmações e proibições. Ela trabalha com dois conceitos, sendo a pedagogia dos gêneros hegemônicos e o heteroterrorismo:

Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construindo a partir da ideologia da complementariedade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo.

As alterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos [...]. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso, isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora”, “comporte-se como menina!”, “isso é coisa de bicha”, a subjetividade daquele que é objeto dessas reiterações é minada (BENTO, 2011, p. 552).

Freitas, Couto Júnior e Carvalho (2018) problematizam a necessidade social de que os sujeitos devam ser inseridos em um determinado gênero, agindo assim de acordo com as (hetero)normas ou de acordo com a pedagogia do gênero e com a imposição de normas heterossexuais. É importante conceber que as crianças são sujeitos sociais e históricos e reconhecer o protagonismo infantil nas práticas sociais e a participação das crianças na vida cultural e política. Sabe-se que as crianças não são ingênuas e percebem as normas de gênero presentes nos ambientes.

Para Freitas, Couto Júnior e Carvalho (2018, p. 247) Existe uma “vigilância em torno da fabricação dos corpos, gênero e sexualidades”, sendo uma prática aplicada cotidianamente para manter a heteronormatividade vigente. Isso é percebido constantemente no cotidiano da Educação Infantil, observa-se que isto é tão “normal” neste espaço que, quando ao fugir-se do binarismo de gênero, ocorre estranhamento das pessoas ao redor. Esta cena aconteceu em uma sala na qual lecionei:

Cena: Menino brincando de salão de beleza

Neste ano eu estava com uma turma de creche 3, com crianças de 3 a 4 anos de idade. Por diversas vezes, deixo-os brincando livremente. Neste dia, numa sexta-feira, as crianças trazem brinquedos de casa.

Uma das meninas, trouxe maquiagem para brincar de salão de beleza. Nesta idade, percebo que as crianças já dividem brinquedos por gênero e muitas vezes eu ouço: - Não brinca com isso, porque é de menina!

Aí eu digo: - Aqui cada um brinca com o que quer, não tem isso de brinquedo de menino ou menina!

Neste dia, um aluno senta no banco, coloca a cabeça para trás, para que a amiga o maquiasse. Neste momento, a estagiária me cutuca e mostra a cena. Provavelmente ela achou que eu reprovaria, afinal um menino estava passando batom.

Pergunto ao garoto: - Tá brincando de salão, fulano?

Imediatamente, num susto ele pula da cadeira passando o braço na boca para tirar o batom.

Sorrio e falo: - Não tem problema, pode brincar (Caderno de Campo – Memórias da professora-pesquisadora, 02/10/2019 – Sorocaba/SP).

Esse aluno que passa o batom, brincando com as meninas, era uma criança que era vista como “afeminada” na escola. Cheguei a presenciar vários comentários do tipo: “Fulano tá na sua sala, né? Ele adora brinquedos de meninas. Você já viu o jeitinho dele?”

Provavelmente esta estagiária que trabalhava comigo ouvia e concordava. Por isso a cena lhe chamou a atenção e ela me cutucou. Talvez tenha pensado que eu o reprovaria.

Quando eu pergunto: “*Tá brincando de salão, fulano?*” E imediatamente ele passa o braço para retirar o batom, é porque ele já tem internalizado que existem coisas permitidas e proibidas para meninos e meninas. Vejo o brilho em seus olhos quando eu não o desaprovo.

Percebe-se que as auxiliares de educação e professoras levam estes conceitos heteronormativos e binários de gênero para a Educação Infantil. Isso tem grande influência na educação das crianças, que muitas vezes já vivenciam isto em seus lares e a creche/ pré-escola reforça estes conceitos. Observa-se isso a seguir:

Discurso: Menino brinca de boneca e bolsa rosa

Neste início de ano letivo, passo com as crianças pelo corredor da creche e uma auxiliar me fala, apontando para meu aluno:

- Esse aí, adora brincar de boneca e vive brincando com uma bolsinha rosa. Ano passado, tivemos que esconder a bolsa dele, porque ele brigava com as meninas por causa dela. Na sua sala ele não tá fazendo isso?

Respondo: - Na minha sala as crianças brincam do que quiserem.

Ela continua: - Agora ele vai ficar feliz, ainda mais que a mãe está grávida de novo e é de uma menina, agora vai ter boneca a rodo pra ele brincar (Caderno de Campo – memória da professora-pesquisadora, 23/08/2019 – Sorocaba/SP).

Percebo um ar de reprovação na fala da auxiliar de educação quando relata que o menino: *“adora brincar de boneca e vive brincando com uma bolsinha rosa. Ano passado, tivemos que esconder a bolsa dele, porque ele brigava com as meninas por causa dela. Na sua sala ele não tá fazendo isso?”*

Nesta fala, a auxiliar de educação dá a entender que o menino já tem “trejeitos”, pois desde pequeno só gosta de coisas de meninas. É comum ouvir falar desta criança, desde que frequenta a creche.

Ela constata que isso será inevitável, até porque agora sua mãe está grávida, ou seja, terá brinquedo de meninas na casa. Sabe-se que essa família, principalmente o pai do menino, não dá liberdade de escolhas a ele. Por isso, quando ele vai à escola, tenta de todas as maneiras romper com esses estereótipos de gênero. Mas será que em todas as salas de aula ele poderá brincar livremente? Quando frequentou a turma desta auxiliar que escondia a bolsa dele, já percebe-se que ela o proibia. Até quando as crianças não serão tratadas como seres livres e sujeitos de direitos?

Nota-se uma relação que, baseada na assimetria que se estabelece na interação entre adultos e crianças, acaba inserindo as crianças em normas (hetero)normativas, que são “verdadeiras mordanças na constituição das subjetividades (FREITAS *et al.*, 2018, p. 249).

Já para Fernando Seffner (2013), é importante construir uma referência inclusiva nas instituições educacionais, pois historicamente a escola foi marcada pela homogeneidade, por isso:

[...] muitos acreditam que se pode ensinar apenas de modo produtivo em classes homogêneas, onde as crianças têm a mesma idade, compartilham dos mesmos referenciais culturais, têm a mesma religião, são todas heterossexuais, são da mesma classe social, vêm de famílias igualmente “estruturadas” e, por conta disso aprenderiam todas “na mesma velocidade” e “do mesmo jeito”(SEFFNER, 2013, p. 148).

Quando se fala tanto em inclusão quanto em respeito às diferenças, nota-se que

há uma unanimidade à diferença das pessoas com deficiência física. Quando se trata destes casos, mesmo sabendo que terão desafios, educadoras/es defendem a inclusão e afirmam que essas crianças ou jovens não têm culpa por possuírem a deficiência. O que não acontece quando se trata de um menino que deseja se vestir de menina, que não gosta de futebol, ou quando uma menina tem afeição por outra menina; estes alunos/as são excluídos por trazerem perturbação ao local (SEFFNER, 2013).

[...] os corpos relegados à condição de “desviantes” e “estranhos” (LOURO, 2013) são corpos cujas “vidas precárias” (BUTLER, 2015) não merecem ser vividas, não merecem ter acesso à cidadania, nem circular pelos espaços públicos e fazer uso de bens materiais da própria cidade (FREITAS *et al.*, 2018, p. 247).

Seffner (2013) qualifica isso como “pânico moral”, pois, assim como na sociedade, que possui valores morais e religiosos, a escola também reflete esses valores:

Se Rafael, numa classe de educação infantil, certo dia, na hora de escolher uma fantasia, enfiou-se num vestido, a professora já percebe aí o primeiro passo em direção à homossexualidade, e o pânico se instala. Fica-se na obrigação de intervir, porque todos sabem que “é de pequeno que se torce o pepino”. [...] Os conceitos que estruturam as ações dos programas de valorização da diversidade e de combate à homofobia estão situados num campo de luta (SEFFNER, 2013, p. 149).

A escola é o local onde acontece a experimentação do ser homem e ser mulher. Como já observado anteriormente, esses atributos de feminilidade e masculinidade já são impostos desde o nascimento da criança. Seffner (2013) também reafirma que a escola acaba reforçando as normas que regulam o que é permitido para cada gênero. Isso é observado nesta cena:

Cena: Rosa x Azul

Havia cinco crianças na sala de aula neste dia em uma turma de creche 3 (crianças de 3 a 4 anos de idade). Era início do segundo semestre de 2019. As aulas começaram no meio da semana, o que resultou em baixa frequência de alunos/as. Chega o entregador do restaurante com a alimentação da auxiliar de educação. Vou avisá-la na sala de aula e então ela me pede que fique com as crianças enquanto vai buscar o marmitex. Era o horário do sono das crianças, que já estavam se ajeitando sozinhas para dormir. Logo, início minha observação e rapidamente meu olhar corre pela sala de aula. Percebi que naquele dia, havia quatro meninas e um menino, que já estavam deitando em seus colchonetes. Observo primeiramente os calçados que haviam colocado ao lado de cada colchão. As meninas tinham tênis e sandálias, todos na cor rosa ou lilás. O menino tinha um tênis preto e azul com um personagem super-herói. Neste dia estava frio e as crianças estavam se cobrindo. Na escola há cobertores individuais, nas cores: rosa, azul, verde e amarelo. Não sei como foi a escolha desses cobertores neste dia, se a auxiliar de educação escolheu os cobertores ou deixou que as crianças escolhessem. O fato é: todas as

meninas estavam com os cobertores rosas e o menino com o cobertor azul.

Neste momento, meu olhar já estava correndo pela sala. Então, me deparo com as mochilas, uma ao lado da outra, todas encostadas em uma parede e separadas por gênero. Eram quatro mochilas rosas com personagens de princesas, ou ursinhos e todas lilás ou rosa. No canto, uma mochila azul marinho, de super-herói (Caderno de Campo. Memórias da professora-pesquisadora, 01/08/2019 – Sorocaba/SP).

Nesta cena, quando observo que: *As meninas tinham tênis e sandálias, todos na cor rosa ou lilás. O menino tinha um tênis preto e azul com um personagem super-herói.* É comum observar no cotidiano escolar o que os estudos de gênero enunciam. Assim que as crianças nascem, já são embaladas nas cores rosa e azul.

Nesta cena, percebe-se que as meninas possuem bolsas de princesas, personagens delicadas e cores que são consideradas femininas, como rosa e lilás. Já o menino possui uma bolsa preta e azul com personagem de super-heróis, ou seja, são estereótipos de gênero que remetem a força, violência, coragem, velocidade e heroísmo, discursos sociais e culturais que estão presentes na família, na sociedade e nas instituições escolares. As crianças já possuem todos os pertences de acordo com os estereótipos de gênero, ou seja, a família já as/os educam dessa maneira.

Quando percebo que: *“todas as meninas estavam com os cobertores rosas e o menino com o cobertor azul”*, compreendo que a auxiliar de educação escolhendo ou não os cobertores das crianças, corroborou para a manutenção destes estereótipos de gênero.

Eu, enquanto professora-pesquisadora, já tive crianças que chegavam a chorar quando não recebiam os cobertores das cores rosa ou azul. Isso vai além de um gosto pessoal, são os adultos que os ensinam e as crianças internalizam isso, reproduzindo e agindo de acordo com as normas de gênero que são estabelecidas desde que nascem. Quando a auxiliar de educação cobre as crianças com cobertores rosa e azul, talvez ela esteja atendendo os “desejos” das crianças, ou foi escolha dela? O fato é: esses estereótipos estão presentes na Educação Infantil e não são problematizados. São vistos como “natural”. Por isso é importante debater este assunto com a comunidade escolar e com a família.

Normalmente, professoras/es e os próprios funcionárias/os que trabalham nas escolas acabam cobrando das crianças e jovens condutas que condizem com cada gênero. Por vezes, as professoras acabam sentindo-se pressionadas tanto pela família, quanto pelos outros profissionais, que acabam desejando que elas reforcem estes conceitos e uma orientação em conformidade com a heteronormatividade.

Freitas *et al.* (2018) relatam que a forma das atividades que ocorrem nas escolas de Educação Infantil reflete na família. “Por que você entregou uma folha rosa para o meu filho? Rosa é cor de menina!” / “Meu filho é homem, professora, não é mulherzinha!” (FREITAS; COUTO JÚNIOR; CARVALHO, 2018, p. 248). Observa-se a perpetuação destes discursos de gênero advindo dos familiares na Educação Infantil:

Teve um episódio na outra escola que eu trabalhava, que tinha um menino que tudo dele tinha que ser azul e eu falava para ele que não precisava, que azul era porque ele gostava, e eu gostava do vermelho. Cada um gostava de uma cor. Aí a mãe dele chegou a mandar a letra do nome do menino para eu colar na parede no meu alfabeto, porque no meu alfabeto a letra dele era cor de rosa e ele não suportava aquilo, porque cor de rosa era de menina (Hortência, entrevistada em 08/2020).

A mesma professora nos conta outra história:

Nós fizemos atividade na escola onde tinham várias cores de papel colorido, papel crepom. O pai da criança separou as cores que ele acreditava serem femininas, isso foi na nossa frente. Ela falou: - Essas cores não podem, são cores de meninas, e o menino ficou assim muito constrangido (Hortência, entrevistada em 08/2020).

A família educa binariamente as crianças, delimitando o que é permitido ou não para meninos e meninas, como já foi observado nos estudos e se confirmou nos relatos. A quebra dos estereótipos de gênero incomoda tanto a família que interfere até na prática pedagógica das professoras, que muitas vezes se sentem acuadas e acabam cedendo.

As pesquisas também demonstraram que nem sempre as normas vigentes de gênero estão presentes apenas na família. A escola também possui um papel tradicional e coíbe as diferenças de gênero e sexualidade e suas experimentações. Não há muitas estratégias de enfrentamento do regime heteronormativo ou de heterossexualidade compulsória (SEFFNER, 2013).

Há também professoras/es, auxiliares de educação e demais funcionárias/ os que desconhecem a temática e reproduzem os estereótipos de gênero desde a Educação Infantil, como é o caso de auxiliares de educação que separam meninos e meninas no banheiro e quando a direção designa o auxiliar de educação apenas para trabalhar com crianças maiores em creche.

A professora Jasmim (entrevistada em 08/2020) relata que, na escola, as auxiliares de educação levam primeiro os meninos ao banheiro, depois as meninas. Isso é comum e visto com frequência, crianças separadas em fila por gênero para irem aos banheiros.

A professora também descreve que os auxiliares de educação homens são sempre proibidos de trabalharem em salas com crianças menores, como berçário e creche 1 (crianças de zero a dois anos em média). Essa é uma medida comum aqui no município de Sorocaba e o argumento é que as famílias não gostam. O que se percebe é que as famílias e até as/os próprias/os funcionárias/os da escola atrelam o cuidado às mulheres. Há também a desconfiança de que o homem sempre pode “abusar” de crianças, ou seja, são pedófilos em potencial. Por isso os deixam apenas com crianças maiores, que já verbalizam.

A sociedade, por meio de suas “práticas e valores”, define quais comportamentos e atitudes são aceitáveis para cada gênero (FREITAS; COUTO JÚNIOR; CARVALHO, 2018). Na escola, percebe-se que as concepções de representações masculinas e femininas estão presentes. As/os educadoras/es reproduzem estes estereótipos, como se pode ver

quando distribuem os cobertores de acordo com o gênero da criança, quando separam as crianças por gênero no banheiro e quando a gestão escolar não coloca o auxiliar para cuidar de bebês, reforçando os estereótipos de gênero que começam no seio familiar.

A professora Hortência (entrevistada em 09/2020) diz separar as crianças por gênero no banheiro por ser “regra” da escola, mas, de acordo com as pesquisas, na escola existe a presença de:

[...] (hetero)normas regulatórias” que demarcam o que é permitido para os meninos e para as meninas, “enquadrando estas crianças, mesmo aquelas de pouca idade, dentro de moldes normativos prescritivos: *“vamos descer para lanchar, turma! Façam duas filas, meninas de um lado e meninos do outro”, “fulana, já disse para comportar-se como uma menina” e “vamos lá, meninos no futebol e meninas na queimada!* (grifo dos autores/a) (FREITAS *et al.*, 2018, p. 248).

Os autores/a também destacam estas frases em suas pesquisas e argumentaram que não há possibilidade alguma de ter uma norma universal do que seria masculino ou feminino, pois a cultura modifica o que é ser homem e mulher.

Ressalta-se que a família é muito influente nesta construção de masculinidades e feminilidades que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil. Diante disso, é importante descobrir brechas e/ou estratégias para que haja diálogos entre a escola, a família e a criança, tendo como objetivo diminuir as discriminações sobre questões de gênero. (FREITAS *et al.*, 2018).

Fernando Seffner (2013) complementa afirmando que não existem pessoas fora da norma, mas em confronto com ela. Para ele, há uma imensa preocupação em explicar o porquê existem pessoas fora das normas de gênero, mas não há explicações ou tentativas de se explicar as heteronormas.

Deve-se problematizar esses estereótipos de gênero que estão presentes desde a Educação Infantil, levando estas questões à equipe escolar, fazendo com que haja diálogo e reflexão acerca de um assunto que por muitos é considerado “normal ou natural” ou mesmo inerente ao “sexo biológico”.

CRIANÇAS, FAMÍLIAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A família é uma instituição social, marcada por transformações que ocorrem ao longo do tempo (GIBIM; MÜLLER, 2018). O empoderamento das mulheres tem mudado as relações patriarcais, a configuração familiar já não é mais a mesma,

Possibilitando relações mais igualitárias e menos hierarquizadas. As mulheres, antes relegadas ao papel de guardiãs do lar, passaram a participar da vida pública, inseriram-se no mercado de trabalho e aumentaram seu poder, poder este que lhes tem garantido mais direitos e demandado uma reorganização do contrato familiar, antes baseados em relações patriarcais (GIBIM; MÜLLER, 2018, p. 77).

As sociedades que são organizadas de maneira patriarcal acabam tendo relações sociais hierarquizadas, de acordo com Gibim e Müller (2018, p. 77), “por meio da desigual distribuição de poder entre homens e mulheres”. As autoras destacam que a família tem compartilhado por muitos anos tanto a educação quanto o cuidado das crianças.

Gibim e Müller (2018) também ressaltam que por muito tempo a criança foi excluída, ou seja, a infância não era estudada e as crianças eram vistas apenas como alguém que se tornaria adulto, já a criança moderna é fruto da construção social e histórica ocidental.

Com o passar do tempo, as famílias também vão se modificando. Uma das coisas que tem contribuído para as transformações intrafamiliares é a entrada da mulher no mercado de trabalho remunerado. Isso teve grande impacto e trouxe transformações nos últimos vinte e cinco anos (CASTELLS, 1999).

Mesmo com algumas mudanças que ocorrem ao longo do tempo na família, percebe-se algumas perpetuações de condutas tanto na família quanto na escola. Também se nota o receio da quebra de paradigmas em algumas professoras/es ao enfrentar alguns os estereótipos de gênero que existem nos núcleos familiares. Elas preferem ceder para não criar atrito com a família, ou por simplesmente pensarem desse modo patriarcal. Isto pode ser percebido nesta cena:

Cena: Dia dos Pais

Professoras ensaiando e confeccionando “lembrancinhas”. Tudo de novo, outra vez, mais do mesmo. Elas vão à secretaria para solicitar color set. Falam desta maneira: - Queremos color set de cores “masculinas”. Menos cor de rosa.

Neste ano, elas estão fazendo um cartão em formato de camisa, com gravatas. Elas fazem o “cartão”, as crianças escrevem ou desenham dentro, as crianças menores garatujam.

Pergunto: - Por que essas cores? Não pode ser uma camisa cor de rosa?

Algumas respondem: - Os pais não vão gostar.

Uma professora argumenta: - Na sala eu deixo as crianças escolherem as cores, mas eu não vou entregar um cartão cor de rosa para os pais, parece provocação. Tenho medo da reação deles (Caderno de Campo. Memórias da professora-pesquisadora. 13/08/2019 – Sorocaba/SP).

O que fica claro neste discurso é que as professoras possuem uma divisão binária de gênero, separando cores masculinas e femininas. Quando dizem: “Queremos *color set* de cores ‘masculinas’. Menos cor de rosa”, percebe-se o quanto a cor rosa é vista como feminina e não pode fazer parte desta data comemorativa que privilegia os pais. Ainda se comemora nas escolas dia das mães, dia dos pais, como se todas as crianças fossem criadas por pais e mães. E as crianças que não têm pai? Sabe-se que aqui no Brasil o índice de abandono paterno é altíssimo. E se a criança tiver dois pais? Duas mães? Ou seja, esses arranjos familiares diversos estão sendo ignorados pela instituição de

Educação Infantil, privilegiando apenas um tipo de família que é considerada “tradicional” e deixando de fora todas as outras possibilidades. Imaginem uma criança sem pai, que vive apenas com a mãe, com a avó, chegando em casa com um cartão para o pai? Para quem ela oferece esse cartão? A escola deve se atualizar e estar preparada para lidar com a diversidade dos dias atuais, para não excluir ninguém.

Percebe-se também que há um medo das professoras em enfrentar as famílias, isso fica nítido quando a professora fala: “-*Na sala eu deixo as crianças escolherem as cores, mas eu não vou entregar um cartão cor de rosa para os pais, parece provocação. Tenho medo da reação deles*” (Caderno de Campo. Memórias da professora-pesquisadora. 13/08/2019 – Sorocaba/SP). Além do medo, há o despreparo em saber lidar com a família, medo da reação dos pais e mães, que muitas vezes são agressivos com a equipe escolar. Este medo é compreensível, mas a equipe não pode se omitir, pois, parafraseando Miskolci (2010), ao se omitir, está-se de acordo com as normas.

Nota-se que a escola parece não estar levando em conta as transformações sociais, pois ainda comemoram datas tradicionais, deixando de considerar que existem crianças sem pai, sem mãe, ou que são criadas por dois pais, duas mães, até mesmo criadas por tias, tios, avôs e avós. Mesmo sabendo dessa realidade, acabam priorizando o papel da maternidade e do pai trabalhador, tanto que os cartões feitos especificamente para os pais são em formato de camisa, o que representa o homem no espaço público, enquanto as mulheres/mães são sempre representadas no campo sentimental, vaidoso e maternal. Os papéis designados socialmente para o pai e a mãe são constantemente reproduzidos desde a Educação Infantil.

De acordo com Cleonice Tomazzetti e Marisa Palauro (2016), muitas das propostas pedagógicas que são baseadas em datas comemorativas não fazem parte da realidade que as crianças vivenciam por meio de suas relações pessoais, portanto a escola exclui as relações em que estas crianças estão imersas.

Luciana Esmeralda Osteto (2012) relata que os educadores devem saber com clareza o que estão fazendo, e não apenas ter preocupação em realizar uma atividade sem considerar os conhecimentos, questionamentos e exploração das crianças. Ressalta-se que é de extrema importância também conhecer a realidade social e familiar e parar de reproduzir atividades que não levam em consideração as questões de gênero.

Para Gibim e Muller (2018), é importante considerar as transformações sociais, levando em conta também gênero, geração e mudanças familiares. Portanto, o conceito de família não deve ser considerado pelos âmbitos tradicionalistas e biológicos, mas pelas diversas experiências vivenciadas. Apesar das mulheres trabalharem de forma efetiva, alguns valores ditos patriarcais continuam presentes em suas vidas, atribuindo-lhes mais responsabilidades.

Quando essas transformações sociais não são consideradas, apenas se reproduzem os binarismos de gênero e os valores patriarcais inscritos em nossa sociedade. A professora Jasmim (entrevistada em 08/2020) relata que há comentários binários de gênero por parte

das/os auxiliares de educação quando se deparam com famílias que rompem com os estereótipos de gênero. Ela deu o exemplo do pai que ia buscar a criança na escola e as auxiliares comentavam que a mãe nunca ia, e que tem tanta mulher querendo filhos/as e não podem...

É o mito do amor materno (BANDINTER, 1985) e também o rompimento de padrões binários de gênero que causam estranhamento nas pessoas, como se estivesse implícito nesta fala que o papel da mulher é cuidar e o do pai é prover, mas sabe-se que atualmente as mulheres possuem até quatro jornadas de trabalho, pois ainda são responsáveis pela organização do lar, pela educação dos filhos, além da jornada remunerada e o cuidado com o marido (CASTELLS, 1999).

Gibim e Müller (2018) analisaram os desenhos feitos por crianças em uma instituição educacional. Elas viram nos desenhos as mães e avós sempre associadas ao cuidado e educação da família. As crianças representam os trabalhos domésticos vinculados sempre ao universo feminino, diferenciando os estereótipos de gênero feminino e masculino. Aos homens, elas sempre designavam o trabalho fora do lar, como dirigindo o carro e brincando com as crianças, já as mulheres, neste caso mães e avós, em casa, cuidando das crianças e dos trabalhos domésticos. Isto tem se perpetuado na sociedade e foi “naturalizado” que o homem deve pertencer ao espaço público e as mulheres ao espaço privado. Vê-se que isso foi tão naturalizado que as auxiliares de educação também reproduzem esses discursos quando há rompimento dos estereótipos de gênero nas famílias.

Observa-se que há resistência na sociedade quando mulheres ocupam espaços públicos. A hierarquização de gênero também é presenciada nas instituições educacionais, como constatada a seguir:

Cena: Diretor no Portão

Eu e uma colega professora, ficamos às vezes fazendo entrada e saída das famílias no portão da creche. Notamos que quando estamos na entrada ou saída, a comunidade não nos respeita, quase nos atropelam quando abrimos o portão. Temos dificuldade também em fazê-los respeitar os horários de entrada e saída das crianças. O que não acontece quando é o diretor que fica no portão. As pessoas o cumprimentam, não o atropelam, respeitam os horários de entrada e saída, e quando se atrasam, assinam o caderno de ocorrência sem titubear (Caderno de Campo – memórias da professora-pesquisadora, 10/09/2019 – Sorocaba/SP).

Percebe-se que os binarismos de gênero estão presentes na sociedade e a escola não fica de fora. em uma sociedade patriarcal, onde as relações são hierarquizadas, os homens são sempre respeitados e as mulheres desrespeitadas. As pessoas foram educadas/os dessa maneira e repassam esta educação. Fica claro nesta cena o desrespeito das famílias quando: “*quase nos atropelam quando abrimos o portão*”, já quando o diretor está no portão: “*As pessoas o cumprimentam, não o atropelam, respeitam os horários de entrada e saída, e quando se atrasam, assinam o caderno de ocorrência sem titubear*”.

A Educação Infantil é um espaço interessante para a discussão desses estereótipos de gênero, porém muitas vezes a família acaba detendo esse poder na “reprodução de dominação masculina”, pois a criança aprende em casa, desde muito cedo, a reproduzir esses estereótipos. São esses primeiros meses vivenciados com a família que transcorrem na Educação Infantil (GOMES, 2006).

Destaca-se a dificuldade que é discutir essas relações de gênero e sexualidade na escola, pois as famílias brasileiras não abrem o diálogo para a discussão de assuntos que colocam em xeque a heterossexualidade (FREITAS *et al.*, 2018).

Não problematizando esses binarismos de gênero e não levando esse debate às escolas, continua-se neste não-lugar. As mulheres merecem respeito. Por isso existem estes estudos, para ficar comprovado que não é biológico e que sem desconstrução não haverá equidade, nem respeito, nem uma sociedade mais justa.

O CONTROLE DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENAS E DISCURSOS RELIGIOSOS CRISTÃOS

Segundo Maria Amélia Teles (2015), para que a creche cumpra seu papel histórico é preciso considerar as diversidades políticas e culturais em suas diversas manifestações sociais, se baseando numa política que tenha como princípio a laicidade, numa perspectiva de se alcançar uma sociedade digna e plural.

Como relatado anteriormente, há um projeto de Escola sem Partido, que, de acordo com Lúcia Viégas e Thais Goldstein (2017), prorroga a falsa ideia de que é direito da família ter assegurada uma educação que não denigre suas convicções morais, políticas e religiosas. É o mito da neutralidade do conhecimento.

Neste projeto “Escola sem Partido”³, de acordo com Viégas e Goldstein (2017) há várias pautas proibidas, entre elas: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa e direitos humanos. O apoio é na ideia ultraliberal de que o interesse privado e a religião das famílias - que, em geral, são evangélicas neopentecostais - deve estar acima dos interesses públicos, tais como a convivência com as diferenças e como o Estado Laico e democrático.

Na leitura de Viégas e Goldstein (2017), Frigotto (2016) afirma que esse projeto tem como premissa um “partido absoluto e único” e é intolerante com as diferentes visões de mundo, conhecimento e educação. Deste modo, para o autor, a intencionalidade é disseminar o ódio e eliminar o “diferente”, pois quando racismo, machismo, homofobia, democracia e respeito aos direitos não são trabalhados, perpetua-se uma cultura violenta e desigual.

Esse movimento “Escola sem Partido” denunciou um livro didático que foi aprovado

3. Os defensores do projeto Escola sem Partido defendem que a escola deve respeitar os valores familiares e não devem ensinar sobre educação moral, religiosidade e sexualidade.

*O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucionalidade no projeto.

**A Constituição Federal assegura aos/as educadores/as a liberdade de cátedra, que é sua liberdade de atuação em sala de aula. Qualquer violação a esse direito é inconstitucional.

pelo MEC (2016), pois abordava diversas formações familiares, como as famílias homoafetivas, interétnicas e famílias compostas apenas com mãe, sendo que essa família é predominante no Brasil. Essa denúncia é abordada como “ideologia de gênero” e alega a tentativa de se destruir a família tradicional brasileira, fazendo com que alunos se tornem gays e lésbicas. É evidente que se está diante de preconceito, onde educar para a cidadania e para o respeito é repudiado (VIÉGAS; GOLDSTEIN, 2017).

Para Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017), lutar contra a suposta “ideologia de gênero” é uma forma de resistência contra os avanços que vêm acontecendo na América Latina com relação a direitos sexuais e reprodutivos. Tanto a igreja Católica, quanto os grupos pró-vida e os evangélicos se reuniram em vários países para impedirem os avanços no campo dos direitos sexuais e reprodutivos.

A intencionalidade destes setores religiosos conservadores, de acordo com as autoras Denise Carreira, Cláudia Vianna, Ingrid Leão, Sandra Unbehaun, Suelaine Carneiro e Sylvia Cavasin (2016) é suprimir as palavras “gênero”, “diversidade” e “orientação sexual” dos Planos Estaduais e Municipais de Educação com a justificativa dessa “ideologia de gênero”, que ensinaria as crianças a não possuírem um pertencimento identitário e acabaria com as famílias tradicionais, o que criou um verdadeiro pânico em relação a esse tema. Para as autoras, o pânico é injustificado, pois gênero não é uma ideologia e sim um conceito que amplia o debate sobre qualidade da educação, democracia e acolhimento de todos e todas, independentemente da raça, etnia, religião ou gênero.

Ao se falar de gênero, a intenção não é se ensinar a ser menino ou menina, ou acabar com a família tradicional, mas sim acolher todas as formas de ser e todas as composições familiares (CARREIRA *et al.*, 2016).

Constata-se que família e a escola são instituições fundantes da infância. São instituições que produzem e geram um “conjunto de discursos e práticas indispensáveis para o processo de subjetivação das crianças em suas relações com os adultos, no capitalismo moderno ocidental, a partir do século XVII” (SALGADO; GARCIA, 2018, p. 112).

Sabe-se que muitas famílias introduzem nas crianças as normas de gênero e muitas vezes a escola corrobora com esses discursos. Percebe-se que há um medo exacerbado instaurado nas famílias e nas professoras/es, e funcionárias/os da creche e pré-escola, é o medo da homossexualidade, transexualidade que as/os apavora e, portanto, controlam as crianças de acordo com as normas heterossexuais.

Há também no cotidiano da creche e pré-escola o controle do corpo feito por meio de discursos religiosos cristãos, como presenciado por mim nesta cena:

Cena: Oração para o Lanche

Na hora do lanche, eu sempre escuto orações pelos corredores: “meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer [...] muito obrigada papai do céu, pelo lanchinho que vamos comer, amém”.

Normalmente as professoras e auxiliares cantam indo para o refeitório, nas filas, ou quando chegam ao refeitório e as crianças já estão sentadas à mesa. A oração vem sempre acompanhada de um gesto, que são as duas mãos juntas em forma de agradecimento.

Neste dia em especial, noto que no pátio há uma auxiliar de educação que colocar as crianças de 2 anos em roda, ajoelhados. Fico espantada e observo de longe, ela também se ajoelha na roda, coloca as mãos unidas em frente ao rosto e começa a fazer a oração: - “muito obrigada papai do céu” (Caderno de campo, memórias da professora-pesquisadora).

Essa oração: “*meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer [...] muito obrigada papai do céu, pelo lanchinho que vamos comer, amém*” faz parte do cotidiano da creche e pré-escola, que é pública e, portanto, deveria ser laica.

Quando vi esta cena onde “*uma auxiliar de educação que coloca as crianças de dois anos em roda, ajoelhados. Fico espantada e observo de longe, ela também se ajoelha na roda, coloca as mãos unidas em frente ao rosto e começa a fazer a oração: - muito obrigada papai do céu*”. Enxerguei nesta cena uma violência contra as crianças. Quando a auxiliar de educação faz com que crianças se ajoelhem para orar, há um desejo de ensinar uma determinada crença e colocar a crença judaico-cristã como única e universal. E as outras religiões de matrizes africanas, por exemplo? Estas são silenciadas e invisibilizadas.

A escola trabalha com essa dualidade do bom ou mau, de “deus ou do diabo”. Ou seja, existem normas e dogmas que perpassam os muros escolares e quem não se enquadra neles, são discriminados, excluídos, julgados etc. Parte-se da perspectiva de que o Estado é Laico, o que requer falar de todos os dogmas, valores e religiosidades.

No entanto, Deus e Jesus são símbolos sagrados utilizados por professoras e auxiliares como “mecanismos disciplinadores para comportamentos que escapam de seus domínios” (SALGADO; GARCIA, 2018, p. 117). Assim, em entrevista, percebe-se que a professora Hortência concebe que “deus” é universal, e que uma oração de agradecimento não fere o Estado Laico:

Acima de qualquer religião, para quem acredita em deus, acredita agradece e pronto. É uma oração de agradecimento, mas não acredito que fere, porque é uma coisa que fala “papai do céu”, é uma coisa mais simples. Não é nada que envolva dogmas, que não pode fazer isso, ou não pode fazer aquilo. Então não vejo por esse lado, de ferir nada, não. Simplesmente é uma coisa que já está inserida na escola, e as crianças cantam. Não vejo nada demais, não (Hortência, entrevistada em 08/2020).

A professora Hortência diz que só faz oração de agradecimento, o que para ela não têm problema, pois está “*isenta de religião*”, o que demonstra um certo equívoco, pois a oração diz “*muito obrigado papai do céu*”, e sabe-se que é uma oração cristã. Sendo assim, ela não compreende o que é Estado Laico e que está privilegiando uma religiosidade em detrimento às outras e ferindo também os que não possuem religião alguma, como agnósticos/as e ateus/ias que devem ter o seu direito assegurado pela laicidade do Estado.

Para ela “deus” está acima de qualquer religião, ou seja, ela concebe “deus” como

algo universal, dizendo que quem acredita nele “*agradece e ponto*”, afirmando não ser nenhum um dogma. Sabe-se que deus e Jesus são dogmas religiosos cristãos, como a divina trindade, por exemplo, que é o pai, filho e espírito santo, mas nem todas as religiões, como por exemplo as de matrizes africanas acreditam em céu e inferno, deus e Jesus. Sendo assim, a oração não está isenta de religiosidade.

Para a professora Hortência essa oração está inserida na escola, as crianças cantam, mas não tem nada demais. Entretanto, como foi enunciado, as religiosidades cristãs possuem como premissa a heteronormatividade e os valores conservadores, incluindo a não liberdade reprodutiva.

A autora Roseli Fischmann (2015) ressalta que o Estado Laico visa a liberdade de consciência, a liberdade de crença e de culto e, portanto, devem ser protegidos como direitos inalienáveis a todas e a todos. Para a autora, cabe ressaltar que, nos espaços educativos, coexistem vários grupos religiosos. Sendo assim, uma oração cotidiana de uma determinada religião ou dogma fere a laicidade do estado, pois não está considerando as multiplicidades religiosas que existem naquele espaço institucional.

Vê-se que tanto o catolicismo quanto os grupos pró-vida e religiosos neopentecostais são conservadores e lutam contra os direitos sexuais e reprodutivos. Ou seja, essa oração que é considerada “simples” e está inserida no cotidiano da Educação Infantil reproduz dogmas e valores conservadores e heteronormativos. Para se ter uma sociedade com liberdade de expressões de gênero, sexualidade e com direitos reprodutivos, deve-se prezar por uma Educação laica que respeite todos e todas.

ABRAÇANDO A MUDANÇA ATRAVÉS DA AUTOATUALIZAÇÃO

As pesquisas demonstram que boa parte dos cursos de formação docente ainda não oferta disciplinas obrigatórias nas graduações sobre relações de gênero, sexualidade ou educação sexual. Em alguns casos, estes assuntos são debatidos apenas nas pós-graduações ou em formato de disciplinas optativas. Professoras e professores que atuam na educação básica ainda precisam buscar extracurricularmente cursos que envolvam as questões de gênero, dependendo muitas vezes dos esforços isolados dos/das docentes (FINCO et al., 2015).

Compreende-se que a infância no Brasil contemporâneo é regada de normas, saberes e verdades que concebem os discursos sobre o que é ser criança “[...] historicamente herdados da Europa e que povoaram/povoam os cursos de pedagogia e colonizaram nossos pensamentos e percepções de cultura e sociedade, prescrevendo as formas de governabilidade e educação das crianças brasileiras” (FARIA *et al.*, 2013 p. 146).

Este sistema interfere na construção de culturas infantis, principalmente quando naturalizam essas concepções/estereótipos de gênero.

O objetivo ao questionar esse sistema é desconstruir a percepção de “normalidade” do binarismo de gênero presente na educação infantil, através de uma pedagogia engajada, conceito prescrito por bell hooks¹ (2017). Para a autora, é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes, levando em consideração a expressão da/o aluna/o.

A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. [...] Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento do professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, bell, 2017 p. 34-35).

Para bell hooks (2017), as/os alunas/os têm liberdade de escolha, uma educação que cure seu espírito, querem conhecimento significativo. Para que isso ocorra, as professoras/es precisam abraçar o desafio de autoatualização. De acordo com ela, as/os professoras/es que abraçam esse desafio da autoatualização são mais capazes de criarem práticas pedagógicas que envolvem alunos e alunas, proporcionando assim, maneiras de saber que aumentam suas capacidades de viverem “profunda e plenamente” (p.36) e isso incluir as livres expressões de gênero e sexualidade.

A proposta é trabalhar de tal forma, que o sistema de dominação não seja cotidianamente reforçado, dando às crianças liberdade de escolha.

1. Gloria Jean Watkins (Hopkinsville, 25 de setembro de 1952), mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks (escrito em minúsculas), é uma autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense. O nome “bell hooks” foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (bell hooks, 2017, p. 36).

Constata-se com essa pesquisa que as professoras que abraçaram a autoatualização, indo em busca de pós-graduações, formações continuadas, congressos, seminários etc. Mudaram suas perspectivas pedagógicas.

A professora Rosa (entrevistada em 08/2020) contextualizou sua prática pedagógica e sua evolução profissional, que aconteceram gradualmente de acordo com sua transformação pessoal, a partir de questões sociais e humanitárias. Ela compreende que na Educação Infantil se inicia o processo de desigualdade entre os gêneros, enfatizando tanto as desigualdades de direitos, como o combate ao preconceito de raça/etnia. Entretanto, no início da sua carreira, nos anos 1980, ela tinha uma prática pedagógica que seguia rigorosamente os estereótipos de gênero e separava tanto as filas como as atividades por gênero. Foi a partir dos temas transversais que ela começou a problematizar essas questões e se iniciou o seu processo de desconstrução.

Foi através de seus valores pessoais que ela começou a ter práticas pedagógicas mais progressistas, levando essas questões de gênero e raça para as rodas de conversas, nas brincadeiras e jogos. Ela salienta que a questão de gênero ainda é um tabu na sociedade.

Hoje em dia, ela troca experiência sobre pedagogias progressistas com sua filha, que também é pedagoga. Foi a partir das conversas e leituras que Rosa começou a modificar sua prática pedagógica, que até então era binária, pois isso era e ainda é passado de professora para professora. Ela parou de separar fila de meninos e meninas, parou de confeccionar presentes e lembrancinhas em datas comemorativas, como dia dos pais, mães. Quando havia banheiro de menino ocupado e ela estava com um aluno, o levava no banheiro feminino sem separação de gênero e afirmava para o menino que era a mesma coisa, apenas banheiros. Ela relata que às vezes a criança demonstrava alguma resistência em transgredir estes estereótipos de gênero, mas ela conseguia contornar a situação.

Na entrevista da professora Dália (08/2020) ela também relata que estuda as questões de gênero há tempos, evidenciando que a desconstrução dos estereótipos de gênero também é pessoal e que não trabalha isso apenas na escola e sim em suas atitudes cotidianas. Confessa que às vezes acaba caindo nas armadilhas binárias, pois compreende que, assim como tantas/os outras/os, foi educada assim e acaba reproduzindo. Isso leva tempo e dedicação para se desconstruir.

No centro de educação infantil que Dália leciona, ela relata que nunca teve filas divididas por gênero, que as crianças possuem liberdade de escolha e brincam do que querem, como meninos de bonecas e casinhas, por exemplo. Neste centro de educação infantil, elas trabalham com um sistema de assembleia e deliberam tudo com as crianças,

ou seja, não há hierarquização dos saberes, mas liberdade de escolhas.

A professora Jasmim (entrevistada em 08/2020) fez um curso sobre gênero na rede municipal de Sorocaba, que foi oferecido por um supervisor de educação com mestrado em Educação e que trabalhou em sua dissertação com as questões de gênero. Em sua pós-graduação em Educação Infantil que Jasmim realizou, ela teve contato com o livro da autora Fernanda Roveri, o que a fez refletir também acerca destas concepções binárias de gênero. Ela viu tanto a questão da *Barbie* como um padrão de beleza, quanto a questão da docilidade nas meninas e agressividade nos meninos e o quanto os brinquedos influenciam nesse processo. Essas questões a levaram a repensar a infância, onde as meninas podiam brincar somente com bonecas e os meninos com vídeo game.

Hoje em dia, em sala de aula a professora dialoga com as crianças em rodas de conversa acerca das questões de gênero, além de utilizar a literatura e os brinquedos como meio de quebra de estereótipos de gênero. A sua turma tem liberdade de escolha e os meninos podem brincar de casinha, as meninas de bola etc. Ela também afirma que às vezes pede para as crianças escolherem os mesmos brinquedos que servirá para ambos gêneros.

Já a professora Hortência fica insegura ao falar de gênero. Para ela, gênero é o sexo biológico feminino ou masculino e/ou macho e fêmea. Porém, ela compreende que não se deve separar meninos e meninas por gênero, talvez sem saber exatamente o porquê. Ela compreende também que os estudos de gênero visam combater a homofobia, entre outros, mas acha que isso não é necessário ser trabalhado na Educação Infantil.

Nota-se que ela não compreende o binarismo de gênero e os malefícios que causam desde a pequena infância. Ela até cita que não saberia como conversar sobre preconceito com as crianças, que teria que estudar. Hortência também confunde com sexualidade e confessa não saber como trabalhar a temática na Educação Infantil.

Sendo assim, compreende-se que a mudança de concepção pedagógica se constrói a partir da autoatualização. Nem todas as professoras entrevistadas participaram do curso sobre gênero oferecido pelo supervisor de educação, mas todas que foram em busca de atualização através de seminários, congressos, leituras, rodas de conversas, troca de experiências etc. estão se desconstruindo e reconstruindo suas práticas pedagógicas.

Sabe-se que é de extrema importância ouvir as crianças para recriar as questões de gênero. Até as imagens que estão nas instituições de Educação Infantil estão educando as crianças, como os desenhos de meninas e meninos na porta dos banheiros, que remetem ao feminino e masculino. As crianças estão lendo estas imagens e criando suas próprias culturas binárias. É preciso olhar para as cores também, pois estas fazem parte da nossa vida e das produções humanas. É urgente desconstruir as dualidades rosas e azuis = feminino, masculino. Essas dualidades constroem desigualdades e é preciso combater também esse conservadorismo que diz a cor que é designada para cada sexo biológico.

Lins, Beatriz *et al.* (2016) frisam que combater as hierarquias de gênero não significa apagar as diferenças, pois isso não anula as diferenças entre elas, mas garantem que

se não foram combatidas, continuarão estabelecendo relações de poder, violências e injustiças.

Conclui-se que não é possível considerar uma prática docente para a liberdade desconhecendo as opressões de gênero, raça/etnia, classe social. Educar para as diferenças é um processo político urgente. Ensinar as crianças que todos são diferentes, mas que não é a diferença que exclui se torna necessário, assim como ensinar o respeito à diversidade desde a pequena infância. Ao não refletir sobre essas questões, não será possível romper com essas opressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa era compreender se e quando o gênero e a heteronormatividade interferem na atuação de professoras, auxiliares de educação, gestoras/es e funcionárias/os que trabalham na Educação Infantil.

O trabalho partiu da premissa teórica de que gênero é construído histórico, social e culturalmente e possui implicações subjetivas e reais em nossas vidas. Esta pesquisa fundamentou-se na epistemologia feminista, buscando, em uma perspectiva crítica, questionar o conceito universal de homem que valoriza as práticas masculina e inferioriza as práticas femininas, com base em saberes predominantemente ocidentais que consideram o espaço privado menos importante que o espaço público.

A pesquisa teve o método qualitativo, que, de acordo com Lüdke (2017), tem seu ambiente natural como sua fonte de dados, sendo a pesquisadora e profissionais da educação seu instrumento principal. Ou seja, cenas e discursos heteronormativos e de gênero foram colhidos ao longo da minha experiência enquanto professora de Educação Infantil e também fiz entrevistas com quatro professoras de Educação Infantil, que lecionam em creches municipais em Sorocaba-SP.

Apresentei um breve histórico da influência da igreja e do Estado na experiência de ser mulher e estudos que apontam que gênero é um conceito histórico-social. Discorri sobre autoras feministas que utilizam o conceito gênero para referir-se à construção cultural e social de ideias daquilo normatizado como adequado a homens e mulheres (BEAUVOIR, 1949; LOURO, 1995; PISCITELLI, 2009; BENTO, 2011; PRECIADO, 2014).

Trouxe aos leitores e leitoras algumas considerações sobre a heteronormatividade nas instituições educacionais, que ocorre através de um currículo oculto, controlando os corpos com normas heterorreguladoras (BENTO, 2011; JUNQUEIRA, 2013).

Apresentei discursos e cenas de gênero resultantes da pesquisa realizada que foram articulados e contextualizados com a teoria.

Ressalta-se que, desde que nascem, as crianças já se deparam com experiências sociais que são determinadas em função de serem meninos ou meninas, definindo o que é permitido ou não a cada sexo biológico. Tanto os brinquedos como brincadeiras, jogos e pertences estão associados à cor rosa – sensibilidade para as meninas - e à cor azul – agressividade aos meninos (ROVERI, 2012). Constata-se na pesquisa que, desde pequenas, as crianças já se deparam com as normas de gênero na Educação Infantil, do berçário à pré-escola. Algumas famílias interferiram nas práticas pedagógicas das professoras, delimitando o que é permitido ou não para as crianças em função do gênero.

Na pesquisa, compreendeu-se que professoras/es, auxiliares de educação, orientadoras/es pedagógicos e demais funcionárias/os que estão nas instituições de Educação Infantil estão reproduzindo em suas práticas pedagógicas e/ou em seus discursos o binarismo de gênero, os conceitos heteronormativos e controlando os corpos infantis determinando o que é permitido e proibido a meninos e meninas em função do sexo biológico.

Constata-se, então, que a escola tanto constrói como reproduz os valores sociais e reproduz hierarquias entre sujeitas/os através de seus códigos e práticas educativas, assim como enunciado por Amanaiara Miranda (2014). Dentre os resultados, percebe-se que as professoras, auxiliares de educação, equipe gestora e demais funcionárias/os baseiam-se na biologia e no que foi aprendido histórica e culturalmente ao referirem-se ao gênero e à heteronormatividade. Vê-se que adultos inscrevem nas crianças um determinado gênero e elas são obrigadas desde bem pequenas a agirem de acordo com as heteronormas, assim como enunciado por Freitas *et al.*, (2018). As crianças são julgadas e corrigidas quando escapam dos estereótipos de gênero e da heteronormatividade.

Há também professoras e auxiliares de educação, assim como demais pessoas que estão naquele espaço, que desconhecem a temática e reproduzem os estereótipos de gênero, separando meninos e meninas em filas, banheiros, brincadeiras, atividades etc. Auxiliares de educação, que normalmente são homens, são alocados para trabalharem apenas em salas com crianças maiores de dois anos, corroborando para o discurso de que o cuidado e a educação das crianças é função feminina.

Alguns avanços foram presenciados no decorrer da pesquisa em relação aos brinquedos, brincadeiras, atividades, mas a cor rosa e azul ainda é determinante em brinquedos, pertences e atividades das crianças.

Há também no cotidiano da creche e pré-escola o controle do corpo das crianças, feito por meio de discursos religiosos cristãos. Deus e Jesus são símbolos sagrados que disciplinam os corpos que escapam do domínio. São discursos que funcionam como vigilância e punição, que foram naturalizados, mas demarcam o que é visto como normal ou anormal pela sociedade (SALGADO; GARCIA, 2018).

Sabe-se que os cursos de formação docente ainda não ofertam disciplinas obrigatórias nas graduações sobre relações de gênero, sexualidade ou educação sexual. São assuntos muitas vezes debatidos apenas nas pós-graduações ou em disciplinas optativas. Professoras/es buscam formações extracurriculares em cursos que envolvam as questões de gênero, dependendo apenas de seus esforços, ao invés de ser uma política de educação (FINCO *et al.*, 2015). Neste aspecto, constatou-se nesta pesquisa que as professoras que abraçaram a mudança de suas práticas pedagógicas foram em busca de autoatualizações em pós-graduações, seminários, congressos, participando de conversas, lendo, trocando experiências etc. A partir disso, iniciaram o processo de desconstrução pessoal e, conseqüentemente, a mudança de práticas pedagógicas, que até então eram binárias.

Diante do exposto, ressalta-se o quanto é importante problematizar as questões de gênero na escola, desde a Educação Infantil, pois as crianças apresentam uma socialização que naturaliza concepções de ser homem e ser mulher. Constato a importância também da atualização das professoras, auxiliares de educação e equipe atuante na Educação Infantil para que suas práticas pedagógicas e discursos cotidianos sejam transformadas/os com o intuito de acolher as “diferentes configurações familiares e partilhar a construção

de práticas que possibilitem às crianças viverem suas infâncias livres de preconceitos e desigualdades de gênero” (GIBIM; MÜLLER, 2018, p. 89).

Se as crianças continuarem vendo essa hierarquização nas relações de gênero, é muito provável que as reproduzam. Com o questionamento e a mudança de olhar, dando o enfoque devido à temática, é possível que haja alguma mudança neste sentido.

Confirmou-se com as cenas e discursos de gênero que é urgente repensar a prática pedagógica, trabalhando gênero desde a Educação Infantil (CARVALHO, 2012). Este estudo aponta para a importância de professores e professoras que atuam na Educação Infantil estarem dispostos a desconstruir os estereótipos, quaisquer que sejam, pois a perpetuação das normas de gênero e heteronormatividade resultam em misoginia, machismo, homofobia, transfobia e tantas outras opressões e discriminações. Por isso, nossas lutas não devem se fragmentar. É um movimento contra hegemônico, em busca de igualdade social, econômica e política para todas e todos.

Se esta sociedade patriarcal foi construída, existe a possibilidade de desconstruí-la, ou causar no mínimo uma fissura nessas estruturas, iniciando no micro, mudanças de atitudes diárias no lar, nas salas de aula, pois isso com o tempo se estenderá ao macro. Enseja-se lutar por todos e todas, criando espaços e meios de (re)existência.

Observa-se que, ao não se combaterem as hierarquias de gênero desde a pequena infância, as relações de poder, violência e injustiças continuarão a ser estabelecidas (LINS *et al.*, 2016) ao não refletir sobre estas questões, não será possível romper com as opressões. Assim como relatou Paulo Freire (1967), é necessário ter uma atitude crítica permanentemente.

Partindo desse pressuposto, nota-se a importância de produzir conhecimentos sobre a construção social/cultural do gênero e da heteronormatividade para além da desconstrução pessoal, de modo a não reproduzir os binarismos que trazem desigualdades entre os gêneros desde a primeira infância. É necessário ouvir e dar liberdade de escolha às crianças.

Propõe-se também que sejam realizados novos estudos a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, para o aprofundamento na temática interseccionalidade das categorias das diferenças (classe, raça-etnia, regionalidade etc.) e dos discursos religiosos cristãos que controlam os gêneros e sexualidades desde a infância, visto que se revelam necessários para uma compreensão mais aprofundada da Educação Infantil no país.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo v. 77, p. 53-61, 1991.
- ARANTES, Esther M. M. Rostos de Crianças no Brasil. Instituições: PILLOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (org.). **A Arte de Governar Crianças: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, 1995. p. 169 - 220.
- BASSEGGIO, Julia Knapp; SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. As condições femininas no Brasil Colonial. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, maio-agosto, 2011, p. 549-559.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. **Lei 9394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF v. I, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. Senado Federal. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**: Instituto de Pesquisa Datasenado. Brasília: Senado Federal, Secretaria de Transparência, 2019.
- BRASIL. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da violência. Taxa de homicídios de 15 a 29 anos – Mulheres. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series>
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, maio-agosto, 2011, p.549-559.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 15a. ed; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CAMARGO, Sandra Celso de e SALGADO, Raquel Gonçalves. “Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!”: infâncias, gêneros e sexualidades em debate na Educação Infantil. In.: FINCO, Daniela; SILVA, Adriana; FARIA, Ana. Lúcia. G. (org.). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 25-42.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARREIRA, Denise; VIANNA, Cláudia; LEÃO, Ingrid; UNBEHAUN, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; CAVASIN, Sylvia. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; FCC, 2016.

CARVALHO, Maria Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago, 2012.

CASTELLS, Manuel, **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. O Poder da Identidade, v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONNELL, Robert, W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X20130001000014 Acesso em: 30 mar. 2020.

DELPHY, Christiane. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H. *et al.* (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 173 – 178.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena Infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v. 26, janeiro-junho, p. 279-287, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. Dossiê por uma infância descolonizada. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p.145-151, nov. 2013.

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n.1, p. 115-131 jan./jun, 2000.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. **Textura**, n. 19-20, p. 4-13, 2009.

FILHA, Constantina Xavier. Sexualidade e Identidade de Gênero na Infância. **Ver. Diversidade e Educação**. v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3(42), set./dez, 2003.

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

FINCO, Daniela. GOBBI, Márcia Aparecida, GOULART, Ana Lúcia de Faria. (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico, Doutrinas Religiosas, Cidadania e Educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e as Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro, Rocco, 1991, p. 218-250.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAUT, Michel. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**. v. 1, n. 3, jul/set., 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar nº 1405. Distribuição exclusiva: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Paula Rios de; COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Quando as (hetero)normas estremeçam o cotidiano da Educação Infantil: conversas com professoras sobre as marcas de gênero expressas nas interações com crianças**. v. 20, n. 37 p. 246-263, jan-jun, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 42 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GIBIM, Ana Paula Ferreira Gomes; MÜLLER, Fernanda. O que as crianças pensam sobre família e relações de gênero? **Revista Zero-a-Seis**, v. 20. n. 37 p. 76-94, jan-jun, 2018.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar de crianças em pré-escolas. **Texto Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, fev. 2006.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de. **Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, P. 206-241.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Revista Latinoamericana de Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 32, ago. 2019 - p.119-142.

LINS, Beatriz Aciolio; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. , 1 ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p.101-132, 1995.

- LOURO, Guacira. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas Escolares. *In*: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p.59-76, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilore (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 41-52.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LOVELACE, Amanda. **A bruxa não vai para a fogueira neste livro**. Tradução de Izabel Aleixo. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1930. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p.51-76.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. 1 ed. São Paulo, Hucitec, 1998
- MÉLLO, Ricardo P.; SILVA, Alyne A.; LIMA, Maria Lúcia C.; DI PAOLO, Angela F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.
- MENDES, Sarah de Lima. Tecendo as Histórias das Instituições do Brasil Infantil. Saberes, Natal – RN, v.1n.11, Fev 2015, 94-100.
- MENDONÇA, Viviane Melo de. O plano municipal de educação e a “ideologia de gênero”: Cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens lgbt nas escolas. **Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica de Graduação/Pós Graduação em Educação**, v. 13, n. 2, 2017, p. 1-21.
- MENDONÇA, Viviane Melo de. **Um dia você vai sentir na própria carne: afeto, memória, gênero e sexualidade**. 1. ed. Jundiá: Paco Editorial, 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Mari E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, 2 ed, Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.
- MICHELET, Jules. **A mulher**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade / Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MINELLA, Luzinete Simões. “Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil”. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 289-327, jan./jun., 2006.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. 2 ed.

Campinas: Papyrus, 2010, p. 13-26.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para uma genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 32, n.3, p. 725-748, dez. 2017.

NATIVIDADE, Marcelo; de OLIVEIRA, Leandro. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 2, 2009, p. 121-161.

OIT. **Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino 2018**. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT, 2018.

OLIVEIRA, João Manuel. Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo** n. 22, 2010, p. 25-39.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: Ostetto, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PAUCHET, Victor. **Os filhos**: sua preparação para a vida. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

PEREIRA, Angelica Silvana. OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa. Brincadeiras de meninos e meninas, cenas de gênero na Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: BUARQUE DE ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança *queer*. **Jangada: crítica, literatura, artes**, Viçosa, n.1, p. 96-99, 2013.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: Práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie na educação de meninas**: do rosa ao choque. São Paulo: Annablume, 2012.

SALGADO, Raquel Gonçalves. GARCIA, Paula Fernanda Martins. **Em nome dos cuidados, da proteção e da educação**: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 112-124, 2018.

SANTOS, Ana Lúcia. Para lá do Binarismo? O intersexo como desafio epistemológico e político. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n°102, p. 3-20, 2013.

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

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime de heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p.145-159, jan./mar. 2013.

SPINK, Mary Jane. GIMENES, Maria da Glória. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. **Saúde e Sociedade**. v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Socialização de gênero na educação infantil**: uma análise a partir da perspectiva das crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

SILVA, Adriana Alves da. **Niunamenos**: Feminismo, Pedagogias e Poéticas da Resistência. Seminário Internacional Fazendo Gênero. 11 & 13 Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. PELAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na Educação Infantil: quais sentidos na prática educativa. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez. 2016.

VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixao e. Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminização do ensino. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Fortaleza, 2014.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIANNA, Cláudia. FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. n 33, Campinas, jul./dez. 2009.

VIÉGAS, Lygia de Souza e GOLDSTEIN, Thais Seltzer. **Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso**: judicializando e medicalizando a educação. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 14, n. 1, ano XIV, jan./jun. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - Sorocaba
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Cássia Cristiane Lopes de Almeida, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Sorocaba) a convido a participar, de forma voluntária e anônima ao conceder-me uma entrevista, da pesquisa “Cenas E Discursos Heteronormativos e de Gênero Na Educação Infantil”, orientada pela Prof^a Dr^a Viviane Melo de Mendonça.

O objetivo da pesquisa é ouvir professoras da Educação Infantil com para compreender qual a concepção de gênero e heteronormatividade as professoras possuem e como trabalham/abordam este tema na Educação Infantil.

Você foi selecionado(a) por ser Professora de Educação Infantil, a responder uma entrevista pouco estruturada com alguns tópicos sobre aspectos que envolvem o tema da pesquisa. A entrevista será individual e pelo Whatzapp, por conta da pandemia. As perguntas não serão invasivas à intimidade, entretanto, caso a participação gere estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, os participantes terão garantidas pausas, liberdade de não responder alguma pergunta e podem interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil, com construção de novos conhecimentos e identificação de novas alternativas e possibilidades para uma Educação para a Igualdade de Gênero.

Sua participação é **voluntária** e a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o **sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo**. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de **anonimato** nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Ainda, solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas e utilizadas apenas para fins científicos.

Você receberá uma via deste termo, a ser assinado por você, pela pesquisadora e orientadora, onde constam os contatos das pesquisadoras. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se por qualquer um dos contatos abaixo a qualquer momento.

Cássia Cristiane Lopes de Almeida.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Sorocaba)

E-mail: ka_kristiane@hotmail.com

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça. (Orientadora)

Departamento de Ciências Humanas e Educação/Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar/Sorocaba) / Telefone: (15) 3229-7475 E-mail:vica2m@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sorocaba/SP 23 de junho de 2020.

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

SOBRE A AUTORA

CÁSSIA CRISTIANE LOPES DE ALMEIDA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2007). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Pinhais (2010). Extensão Universitária em Formação Profissional em Educação Infantil pela Fafe - Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP (2015). Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela UNICESP (2015). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba (2020). Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Sorocaba. Membro do Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidades (NEGDS) - UFSCar-So.

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

CENAS E DISCURSOS HETERONORMATIVOS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

 **Atena**
Editora

Ano 2021