

EDUARDO BENEDITO CÓLIS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTRAS POSSIBILIDADES DE EDUCAR:
Pesquisa-intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias**

ASSIS

2020

EDUARDO BENEDITO CÓLIS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTRAS POSSIBILIDADES DE EDUCAR:
Pesquisa-intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área do conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Dr. Leonardo Lemos de Souza

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Vânia Aparecida Marques Favato - CRB 8/3301

C999e	Cólis, Eduardo Benedito A Educação infantil e outras possibilidades de educar: Pesquisa-intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias / Eduardo Benedito Cólis. Assis, 2020. 119 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza 1. Psicologia infantil. 2. Educação de crianças. 3. Educação sexual para crianças. 4. Crianças e sexo. 5. Professores de educação pré-escolar. I. Título. CDD 155.4
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTRAS POSSIBILIDADES DE EDUCAR:
Pesquisa-Intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias

AUTOR: EDUARDO BENEDITO CÓLIS

ORIENTADOR: LEONARDO LEMOS DE SOUZA



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em PSICOLOGIA, área:
Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA
Departamento de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Profa. Dra. RAQUEL GONÇALVES SALGADO
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFMT/Rondonópolis

Profa. Dra. ADRIANA BARBOZA SALES (NOME SOCIAL) / ADRIANO BARBOZA SALES (NOME CIVIL)
Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional / SEDUC/MT

Assis, 12 de dezembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Dr. Leonardo Lemos de Souza, que confiou no meu trabalho e me surpreendeu com tanta sensibilidade e afeto, possibilitando que este processo se efetivasse e acontecesse da forma mais suave possível, agradeço os afetos e a alegria de nossos encontros.

À Banca de Qualificação e de Defesa composta pelas professoras: Dra. Raquel Gonçalves Salgado, Dra. Rita Melissa Lepre e Dra. Adriana Sales que contribuíram para olhar o texto a partir de suas contribuições.

As Educadoras Infantis que participaram desta pesquisa, por cederem seu tempo e contribuírem em conversar sobre suas vivências pessoais e as intervenções no contexto de trabalho, no tocante das problemáticas que advém dos gêneros e das sexualidades a partir das infâncias.

Ao meu amigo José Augusto Gerônimo Ferreira, que esteve comigo em todo o percurso do mestrado, dividindo carona nos longos caminhos até Assis – SP, e por tudo o que proporciona a mim. Pelo afeto e pela alegria que fizeram os caminhos se tornarem mais leves, e pela força que, juntos, adquirimos neste processo.

À minha amiga Eliane Aparecida Calhiari, que possibilitou que este momento acontecesse, incentivando-me num momento muito difícil da vida, por meio de escuta, aconselhamento e, quando nem eu acreditava que seria possível, além do incentivo afetivo, forneceu-me incentivo financeiro para custear a inscrição nos processos seletivos para adentrar ao mestrado acadêmico.

A toda minha família, que sempre me deram o apoio necessário durante este percurso. Ao meu pai, meus irmãos e, principalmente, minha mãe Tereza Faria Benedito Cólis, que me inspira e me encoraja mesmo nos momentos de estresse, agradeço pelo carinho, pela atenção e preocupação desde sempre.

À minha avó Ana Faria Benedito, pelo carinho acolhedor de sempre e seus conselhos divididos em tempos corridos do horário de almoço e pela força de sua luta por toda a vida. A garra na qual me espelho todos os dias, força de mulher que é mãe, avó e bisavó - mulher que ao passar dos dias me encanta mais.

Aos amigos e amigas que a vida me presenteou, com quem compartilhei tantos momentos alegres e tensos durante todo esse tempo. Os quais estiveram sempre dispostos (as) a me encorajar, compartilhar vivências e vibrar com cada conquista.

As Diretoras das escolas com quem trabalho: Joselene Colombo dos Santos de Menezes, Fátima Campagnoli Garcia e Rosinei Aparecida Inácio, por compreenderem as dificuldades de pesquisar e trabalhar. Agradeço por cada palavra de afeto e por demonstrarem-se compreensivas quanto às dificuldades deste processo.

Por fim, dedico esta dissertação a minha avó paterna Leonilda Pires Cólis que dedicou o final de sua vida a cuidar de mim e eu dela. Ao meu avô materno Antônio Benedito e ao meu tio José Benedito Farias, *In Memoriam*, pois sem eles muitos dos meus sonhos não se realizariam.

CÓLIS, Eduardo Benedito. **A EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTRAS POSSIBILIDADES DE EDUCAR: Pesquisa-intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias.** 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis, 2019.

RESUMO

Nesta pesquisa foi proposto discutir sobre gêneros, sexualidades e a subjetivação de crianças (4 meses a 5 anos) na educação infantil. Utilizamos a pesquisa-intervenção e análise do discurso como percurso metodológico para agenciar diálogos com as professoras/educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no interior do Paraná. Através de entrevistas e uma roda-de-conversa, tornou-se possível conhecer as vivências pessoais e profissionais/educacionais das educadoras e a forma como estas se posicionam sobre as discussões de gêneros e sexualidades, refletindo quais situações são consideradas problemas por estas professoras/educadoras, de forma a problematizar as tecnologias de gênero na produção das infâncias normatizadas e normalizadas, percebendo o contexto educacional como agente que põe em ação essa normalização. Foi possível contextualizar parte da história da educação infantil no Brasil e a inserção da Psicologia como atuante nos contextos educacionais. Apresentaremos, também, os efeitos do brincar e a relação do mecanismo sexo/gênero que perpassam as brincadeiras pela mediação dos adultos e os discursos naturalizantes e normalizadores que se engendram no contexto da educação infantil a partir das práticas pedagógicas oferecidas, desdobrando os caminhos (des) afetuosos que possibilitaram a implicabilidade do psicólogo/pesquisador/trabalhador/viado com esta temática. Nesta lógica, foi necessário discutir, também, os retrocessos políticos que vivemos atualmente, pois resultam na inviabilização das discussões sobre gêneros e sexualidades na educação brasileira. Poderemos refletir como as políticas governamentais e parlamentares influenciaram e influenciam diretamente as discussões de gêneros e sexualidades nas políticas educacionais, desde as discussões sobre a implementação do programa “Brasil sem homofobia” (conhecido na mídia de forma pejorativa como “Kit gay”), a anulação das discussões de gêneros e sexualidades nos livros didáticos, por meio de recuos do Ministério da Educação, até os prejuízos e retrocessos que a bancada parlamentar evangélica (religiosa em geral) representam, juntamente, com os discursos do atual Presidente da República.

Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Gêneros. Sexualidades. Educadoras infantis.

CÓLIS, Eduardo Benedito. **CHILD EDUCATION AND OTHERS POSSIBILITIES OF EDUCATING: Intervention research and discussions of gender, sexuality and childhood.** 2020. 119 f. Dissertation (Academic Master in Psychology). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis, 2019.

ABSTRACT

In this research, it was proposed to discuss genders, sexualities and the subjectivity of children (4 months to 5 years) in early childhood education. We use research-intervention and discourse analysis as a methodological path to organize dialogues with teachers / educators from a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI), situated in the interior of Paraná. Through interviews and a conversation circle, it became possible to know the personal and professional/educational experiences of the educators and the way they position themselves on the discussions of genders and sexualities, reflecting which situations are considered problems by these teachers/educators, in order to discuss gender technologies in the production of standardized and normalized childhoods, realizing the educational context as an agent that sets in motion such normalization. It was possible to contextualize part of the history of early childhood education in Brazil and the insertion of Psychology as active in educational contexts. We will also present the effects of playing and the relation of the sex/gender mechanism that permeates the play through the mediation of adults and the naturalizing and normalizing discourses that are engendered in the context of early childhood education from the pedagogical practices offered, unfolding the paths (des) affectionate that allowed the psychologist/researcher/worker/fag to be involved with this theme. In this logic, it was also necessary to discuss the political regress that we are currently experiencing, as they result in the impossibility of discussions about genders and sexualities in Brazilian education. We will be able to reflect how governmental and parliamentary policies have influenced and directly influence gender and sexuality discussions in educational policies, from discussions on the implementation of the “Brazil without homophobia” program (known in the media pejoratively as “Kit gay”), to annulment of discussions of genders and sexualities in textbooks, through setbacks by the Ministry of Education, until the losses and regress that the evangelical parliamentary group (religious in general) represent, together with the speeches of the current President of the Republic.

Keywords: Children. Child Education. Genres. Sexualities. Child Educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 Sobre gêneros e sexualidades na educação infantil: situando e contextualizando um percurso de um psicólogo/pesquisador viado.....	13
2 As educadoras infantis e as (im) pertinências da pesquisa-intervenção: perspectivas metodológicas.....	22
3 gêneros, sexualidades e psicologia: os processos de subjetivação na educação de crianças	31
3.1 Gêneros e suas tecnologias	31
3.2 A educação infantil, o gênero e a inserção da Psicologia nos contextos educacionais.....	35
3.3 Gênero, o brincar e as intervenções pedagógicas	51
3.4 A discussão de gênero em tempos de censura e de criminalização produzidos a partir dos discursos de combate à “ideologia de gênero”.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
APÊNDICES.....	85
ANEXOS.....	87

INTRODUÇÃO

Nesta produção serão discutidas as vivências intrínsecas da prática profissional e de pesquisa de um psicólogo/pesquisador viado¹ inserido em políticas educacionais. Dessa forma, apresentamos os efeitos da pesquisa-intervenção quanto às estratégias de se problematizar os processos de subjetivação das infâncias no tocante as discussões sobre gêneros e sexualidades, a partir do olhar das educadoras infantis, quando convidadas a falar sobre a temática.

Serão apresentados os percursos e os entraves destas discussões, cujo viés principal da pesquisa se estabelece em pensar as tecnologias de gênero na produção das infâncias normatizadas, considerando que “os corpos sofrem a ação das tecnologias de gênero, criando discursos sobre sua forma, aparência e funcionalidade” (MAIA, 2018, p. 124). Nessa lógica, pode-se considerar que os corpos das crianças sofrem ação das tecnologias de gênero na escola, que atua como agente que põe em ação essa normalização², a partir da naturalização da heterossexualidade.

Para realizar esta pesquisa utilizamos de entrevistas e intervenções baseadas em oficinas com educadoras infantis de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no interior do Paraná, a fim de realizar coleta de dados e ter a possibilidade de discutir como as tecnologias do gênero influenciam no processo de subjetivação de crianças, o que dará possibilidades de refletir o papel da educação e da Psicologia como atuantes nestes processos.

Ademais, poderemos pensar quais as implicações dos discursos das educadoras infantis, que refletem como estas são afetadas pelos discursos culturais e políticos. Deste modo, “é fundamental saber o que os professores pensam sobre a educação, sobre as expressões de sexualidade que ocorrem cotidianamente na escola e sobre o modo como lidam com essas expressões” (GESSER, et. al, 2012, p. 234), pois o que as professoras/educadoras

¹ Utilizaremos no decorrer do texto a palavra viado. Essa alusão da bicha afeminada que, por vezes, é utilizada como forma de ofensa ao homossexual, principalmente, no contexto educacional (nosso campo de trabalho e de pesquisa). Será utilizado, sim! De forma positiva, ao final das contas é um viado psicólogo/pesquisador que está na Educação, sem se esconder e sem deixar de ser quem é!

² Consideramos que a normalização se dá “por meio de um esforço de estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual, levou à imposição da heterossexualidade como orientação sexual “natural”, “normal”, “saúdável”, desde que praticada entre adultos, legitimada pelo casamento e associada à reprodução” (ROHDEN, 2009, p. 167).

pensam em relação às questões de gêneros e sexualidades interferem diretamente em suas práticas pedagógicas.

Torna-se pertinente conhecer os anseios e angústias que surgem na Educação Infantil a partir de suas especificidades, ao passo que se propõe pensar quais implicações advém da normalização das infâncias, considerando que se privam as expressões infantis (no brincar, no vestir, nas expressões corporais etc.) em busca da heterossexualidade hegemônica, apresentada como “natural”.

A partir das vivências de crianças pequenas (quatro meses a cinco anos) e suas inscrições nos gêneros e sexualidades “normais”, problematiza-se quais as influências da escola, como agente disciplinador e normalizador, e quais efeitos sociais são produzidos a partir desta problemática, que efetivam as desigualdades sociais em relação aos gêneros.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de discutir as relações desiguais em relação aos gêneros e as sexualidades, desde as infâncias, trilhando os caminhos (des) afetuosos que possibilitaram a implicabilidade do pesquisador/trabalhador com esta temática, bem como os melindres de seu campo de trabalho/pesquisa, sendo que os recursos metodológicos utilizados foram à pesquisa-intervenção e análise do discurso (a partir de Foucault, 1996). Para embasamento teórico, utilizamos, principalmente, os escritos de Michel Foucault, para pensar as relações de poder/saber/prazer, além de estudos feministas e da filosofia da diferença trazidos pelas (os) autoras (es) Joan Scott, Tereza de Lauretis, Paul B. Preciado, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Déborah Britzman, entre outras (os).

Foi possível, também, proporcionar problematizações inerentes ao processo de expressões de gênero na infância, dialogando com educadoras infantis, a partir de suas experiências de vida e profissionais, cuja finalidade se baseia em conhecer como as educadoras trabalham em relação às sexualidades e gêneros, discutindo quais as questões sobre sexualidades e gêneros na infância que são considerados problemas por estas professoras/educadoras.

No primeiro capítulo será apresentada a contextualização e os elementos que subsidiaram o interesse do psicólogo/pesquisador/viado sobre esta temática, haja vista que a partir dos preceitos da pesquisa-intervenção misturam-se os afetos do pesquisador ao que é pesquisado, culminando na luta pela igualdade de gêneros, a partir da implicação do pesquisador com a educação infantil.

No capítulo seguinte apresentaremos os percursos metodológicos utilizados até aqui: a pesquisa-intervenção e análise do discurso. Discutiremos a composição dos caminhos em que o pesquisador segue, refletindo, e afetando-se cada vez mais com os objetivos da pesquisa.

A metodologia utilizada corrobora em problematizar a possibilidade de se falar sobre a educação infantil a partir dos estudos de gêneros e sexualidades, em que os caminhos, os afetos, os desafetos, as angústias, os desejos, os discursos e os encontros atravessam-se e interseccionam com as vivências das mulheres que representam a força da educação infantil.

No terceiro capítulo serão discutidas como as tecnologias do gênero influenciam no processo de subjetivação de crianças, contextualizando parte da história da educação infantil no Brasil e a inserção da Psicologia como atuante nos contextos educacionais.

No decorrer deste capítulo serão apresentados, também, os efeitos do brincar e a relação do mecanismo sexo/gênero que perpassam as brincadeiras pela mediação dos adultos, e os discursos naturalizantes e normalizadores, que se engendram no contexto da educação infantil a partir das práticas pedagógicas oferecidas.

Discutiremos, também, os anseios acerca do cenário político atual do Brasil, problematizando quais os efeitos políticos gerados pós-golpe (*impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff em 2016) e como as políticas governamentais e parlamentares influenciam diretamente as discussões de gêneros e sexualidades nas políticas educacionais, desde as discussões sobre a implementação do programa “Brasil sem homofobia” (conhecido na mídia de forma pejorativa como “Kit gay”), a anulação das discussões de gêneros e sexualidades nos livros didáticos, através de recuos do Ministério da Educação e os prejuízos e retrocessos que a bancada parlamentar evangélica (religiosa em geral) representam.

É notória a influência dos movimentos religiosos no Brasil na manobra popular, culminando em um dos desfechos mais trágicos do cenário político brasileiro: a eleição do atual Presidente da República com seu pensamento racista, classista, misógino, lgbtfóbico e de apoio a torturadores, numa campanha baseada na moral religiosa de extrema direita conservadora, eleito, democraticamente, com 57,8 milhões de votos, representando os riscos, os retrocessos, a censura e os embates que atravessam a política nacional.

1 Sobre gêneros e sexualidades na educação infantil: situando e contextualizando um percurso de um psicólogo/pesquisador viado

Essa pesquisa emerge a partir das vivências intrínsecas e das inquietações despertadas num contexto de trabalho da Psicologia na educação. Como psicólogo desse contexto, tenho caminhado na busca sobre as possibilidades de se educar crianças, considerando os marcadores sociais e de gênero, buscando inviabilizar as violências sofridas no processo de educação relacionado às expressões de gêneros e sexualidades nas infâncias.

Dentre as principais pesquisas e discussões sobre os estudos de gêneros e sexualidades, podemos citar diversos autores que contribuíram para essa temática tão importante, que ganhou força no Brasil nas últimas décadas. Dentre as principais contribuições consideramos os estudos de Buss-Simão (2013, p. 179):

No Brasil, os estudos sobre gênero têm se ampliado consideravelmente, mas, no âmbito da Educação Infantil, poucos trabalhos até hoje se detiveram nessa temática. Dentre eles, destacam-se os de Gobbi (1997), Faria (2006), Felipe (1998, 2005, 2007, 2011), Finco (2004, 2010), Rosemberg (1985, 1996, 2001), Sayão (2002, 2003, 2005), Silva e Luz (2010). No âmbito mais geral da educação, cabe ressaltar a grande contribuição de Louro (1997, 1999, 2000, 2003, 2008a, 2008b).

É válido ressaltar que, dentre os autores supracitados, a maioria delas (es) embasaram a composição teórica dessa pesquisa, pois tratam-se de pesquisas brasileiras de representação e força política sobre gênero, diversidade e educação.

Nesse sentido, torna-se importante contextualizar o caminho da construção dessa pesquisa e, ao fim da formação acadêmica em Psicologia, tive a oportunidade de estar inserido num campo de trabalho de intensas vivências: a Educação e seus (des) encantos. Estou inserido na rede de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, trabalhando 40 (quarenta) horas semanais, em dois estabelecimentos da Educação municipal, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e uma Escola de Ensino Fundamental – anos iniciais. Ambas estão situadas numa cidade do interior do Paraná.

A catastrófica crise política e social instalada nesse país, desde o golpe (*impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff em 2016), até a última eleição, levou-me a compor forças direcionadas na luta pela educação de qualidade, respeito à diversidade, igualdade social e na garantia de direitos das crianças, considerando que essas são potências de quem acredita na Educação como possibilidade efetiva de mudança na realidade social e política do Brasil, mesmo em tempos tormentosos.

Pretendemos problematizar, também, o retrocesso político e social que se legitimam em anular direitos e inviabilizar o espaço democrático desse país, associados ao governo de extrema direita conservadora, além dos discursos sociais produzidos nas manobras efetivadas com a população que compactua com os ideais propostos, e desafia não só as discussões de gêneros e sexualidades, como as condições de todas as minorias sociais e das políticas que contemplam essas lutas.

Torna-se válido explicitar que o trabalho que iniciei foi num espaço em que vivi. A cidade na qual fui criado e educado, hoje é onde se situa campo de trabalho. As educadoras e professoras que me educaram e alfabetizaram hoje são profissionais que trabalham ao meu lado em respeito à educação, promovendo uma educação envolvida e implicada com as discussões da contemporaneidade. Os afetos vivenciados lá trás e hoje misturam-se e emergem outros sentimentos atrelados às possibilidades de se fazer diferença na educação, podemos somar saberes e inquietações, propondo outros rumos aos processos educacionais das crianças que nos envolvem e afetam diariamente.

Os afetos misturam-se nos olhares, nos encontros, nos sentidos que se aguçam na memória, vivências importantes, que talvez não tivesse o mesmo efeito se o lugar fosse outro. Foram notórios os olhares tortos (homofóbicos), de quem ainda não me conhecia, e que aos poucos foram sendo transformados em olhares de respeito. Há necessidade de se legitimar todos os dias, enquanto profissional, pois por estar um psicólogo viado, percebi que as cobranças foram maiores e a luta tornou-se constante, a fim de compensar a sexualidade “desviante” espera-se e cobra-se mais do profissional.

Ao pensar no âmbito da pesquisa, surgem histórias e memórias relacionadas à minha sexualidade e as expressões de gênero que me compõem, pois a homossexualidade com características afeminadas representam a bicha que sou! Nesse contexto, “em muitas situações, a bicha é nominada de formas variadas: é o gay afeminado, o viado, o baitola, o boiola, o fresco. Mas ainda assim, é dela, da bicha que está se falando” (OLIVEIRA, 2018, p. 165), em que esses estereótipos e estigmas trazidos por esses termos LGBTfóbicos podem ser ressignificados como forma de resistência política. Ao falar da minha sexualidade, sinto-me representado por esse trecho do texto de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 165):

A bicha do tempo presente, adulta e consciente do seu papel social, não veio pronta para o mundo. Assim como eu, vivenciou uma infância, que acredito estava na mira dos discursos normalizadores e normatizadores. Se essa infância além de bicha é preta, os discursos normalizadores e normatizadores, são potencializados.

É desse lugar que me situo, das vivências de criança viada que hoje se misturam nas vivências de um psicólogo/pesquisador viado, que intervém em dois estabelecimentos educacionais. Esse lugar poderia tornar-se um violento processo de preconceito e inviabilizações, pois existem julgamentos e formas de silenciamento das sexualidades “desviantes”, nos levando a experienciar mecanismos de violência e repressão, como pode ser visto, cotidianamente, nos discursos de pessoas que fujam da heteronormatividade imposta e vivenciam experiências negativas, tanto no contexto de trabalho, quanto nas vivências pessoais.

Torna-se imprescindível descrever o respeito que sinto ao trabalhar nesse contexto. As professoras/educadoras, os pais, as mães, os (as) familiares e as crianças completam um espaço de luta e trabalho, constantes, mas, cheio de afetos e possibilidades de intervenção, caracterizando um espaço de conquista, luta, e que volta e meia os estigmas da sexualidade vem à tona.

São inúmeras as experiências quanto aos olhares que nos vigiam, constantemente, pela escola. Não seria diferente com o psicólogo, ou, como disse um adolescente em comentário com outro na rua, quando me viram: “Olha lá o professor viado!”, que foi rapidamente repreendido por mim: “Eu não sou professor, sou psicólogo!”.

Dentre essas experiências, apareceu-me uma mãe preocupada com seu filho e com medo de me procurar por conta da minha sexualidade, pois ela trataria desse assunto. Estava preocupada com seu filho, de cinco anos, brincar de bonecas (que ela havia proibido), e ser chamado de viado, no contexto familiar. Rapidamente fiz questão de atendê-la, e, ao passo que foi possível, utilizamos a conversa para desconstruir os preconceitos da mãe, que não saiu muito satisfeita, mas, aprendeu a olhar a homossexualidade com outros olhos, afinal de contas dentro do contexto educacional a criança seria livre para brincar com o que quisesse.

Dessa forma, ao perceber algumas dificuldades das educadoras infantis se posicionarem em relação às expressões de gênero e sexualidades das crianças, houve questionamentos e buscas incessantes, baseadas na pergunta: “O que fazer nesse caso?”, instigaram-me a propor esta pesquisa com caráter interventivo, a fim de problematizar como os discursos sociais anulam vivências, através de discursos que afirmam os gêneros de forma binária (masculino/feminino), e os machismos ligados às esferas sociais, que produzem violências constantes dentro e fora dos espaços educacionais, De acordo com Rohden (2009, p. 165):

Entende-se que categorias de gênero binárias (masculino e feminino) são socialmente construídas, sendo arbitrária a hierarquia ou distribuição diferencial de poder. Ao abordar o gênero como socialmente construído no cotidiano da escola, da família, da rua, da mídia etc., toma-se como pressuposto que as convenções sociais decorrentes das relações de gênero podem ser transformadas (ROHDEN, 2009, p. 165).

A partir dos escritos da autora supracitada, os espaços educacionais podem ser espaços de discussão política a partir da (des) construção social do gênero, afinal de contas se a humanidade foi capaz de criar as desigualdades, também pode combatê-las. As transformações precisam ser efetivadas nas escolas, pois é a partir dela que se iniciam a formação das pessoas em contexto social.

É nesse cenário que podemos destacar como o processo de escolarização está envolto por marcadores de gênero nas músicas infantis, nas brincadeiras “de menino” e “de menina”, no discurso das educadoras, nas filas de menino e menina, na impossibilidade de se expressar como se é de fato e na docilização dos corpos nos espaços educacionais. Todavia, segundo Butler (2003), o processo educativo das crianças é totalmente atravessado pela heteronormatividade que sustenta modos binários de performar os gêneros. A escolarização das crianças ensina, cotidianamente, a viver e a corporificar os gêneros inteligíveis. Nesse sentido, de acordo com Butler (2003, p. 38):

Gêneros “inteligíveis”, são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual.

Consideramos que se espera concordância entre o sexo e o gênero das pessoas e, automaticamente, esperam-se práticas heterossexuais e de cunho reprodutivo, cultivando a inteligibilidade dos gêneros, conforme formulado pela autora supracitada. Esse viés é intensificado quando aplicamos aos processos de escolarização.

A partir do escopo da pesquisa, torna-se pertinente problematizar com as educadoras infantis os efeitos dos dispositivos e tecnologias de gênero, pois esses sustentam a “inteligibilidade” enquanto subjetivação, atribuindo aos processos educacionais os efeitos da heteronormatividade apresentada como “natural”. Cabe-nos, através das microrrelações

sociais, criar fissuras nesse engendramento social, criando possibilidades de se pensar sobre essas “naturalizações” da vida. Para tal, consideramos várias pesquisas relacionadas aos estudos de gêneros e educação infantil, em que podemos citar a pesquisa de doutorado de Buss-Simão (2013, p. 180), que discute de forma bem articulada essas discussões:

Acompanhar e compreender, da perspectiva das crianças, como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

Essas relações vivenciadas pelas crianças (com seus pares ou adultos) são intensificadas na educação infantil, haja vista que cada educadora traz, a partir de suas experiências pessoais, variadas formas de performar os gêneros, através de estratégias pedagógicas que são executadas de formas distintas, de acordo com o sexo das crianças. Dentre as principais contribuições de pesquisas, que discutem e problematizam estudos de gêneros e educação infantil, podemos considerar os escritos de Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p. 286-287):

Sobre a pesquisa da pequena infância e as relações de gênero na educação infantil, tanto em creches como em pré-escolas, estamos numa trajetória promissora. Pesquisas sobre brincadeiras e jogos entre meninos e meninas, ou sobre desenhos como documentos de meninos e meninas, por exemplo, tem mostrado outras formas de construção cultural do feminino e do masculino. A presença masculina nas creches tem questionado o “cuidado” como manifestação exclusivamente feminina, um outro exemplo que aponta para a construção de uma sociedade mais justa, menos sexista.

Surgem, portanto, possibilidades de discutir tais questões com educadoras infantis na ânsia de envolvê-las nessa causa, na incessante busca pela humanização das práticas educacionais, a fim de lutar pela igualdade de gênero e tornar esse espaço um local de respeito para com a diversidade, possibilitando a produção da diferença, nesses espaços, como um embate ferrenho aos discursos religiosos, machistas, misóginos que estão entranhados a discursos políticos e sociais aos quais pretendemos (des) construir.

Todavia, nesse emaranhado de discursos e afetos, propõe-se pesquisar e intervir a partir de experiências que serão agenciadas com as educadoras infantis, mulheres que vivenciam e distribuem afetos, trazem vivências relacionadas aos marcadores de gênero e suas próprias sexualidades, e que, por vezes, reproduzem discursos hegemônicos sem a

possibilidade de se pensar sobre. Contudo, narrar às experiências dos encontros, baseado no acompanhamento das atividades de intervenção psicológica e em entrevistas com as educadoras, possibilitará o olhar do pesquisador atravessado nos afetos (ou desafetos), somando vivências, e trazendo novas perspectivas de se educar, (des) construindo possibilidades e agenciando vivências intensas.

Para essas discussões, torna-se interessante enaltecer a importância das educadoras infantis nesse processo, bem como as (des) construções que envolvem nossa sexualidade e os processos de subjetivação da infância, que perpetuam uma desenvoltura social e histórica atrelada aos marcadores de gênero, partindo dos agenciamentos discursivos, enunciados pelos marcadores sociais, que são produzidos, sendo necessário destacar quais às conotações advindas das sexualidades humanas que são diluídas nas esferas sociais, bem como a composição destes discursos ao longo de nossa história. Por conseguinte, ao falarmos de sexualidades, Foucault (1999, p. 9) faz interessantes conceituações nesse sentido:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer — sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.

Desse modo, de acordo com Foucault (1999), o ponto alto dos efeitos da sexualidade como dispositivo de poder é quando esta é posta em discurso, ou seja, a produção discursiva em torno da sexualidade é o que a controla, a cerceia ao nomeá-la e escrutiná-la, culminando em discursos que interrompem discussões importantes sobre nossas sexualidades.

Podemos criar possibilidades de percepção e análise, que tendem a discutir tanto os processos do desenvolvimento infantil quanto os processos de educação, que perpassam as esferas institucionais de um Centro de Educação Infantil, atingindo as esferas macrossociais em relação aos gêneros e sexualidades. Os quais se tornam indispensáveis às discussões que possam enaltecer os processos de formação das educadoras sobre a temática, sem deixar de lado as (im) pertinências que tais problematizações podem contribuir para as gerações, que serão educadas de modo potente e menos desigual.

O que gostaríamos de pontuar é o arrastamento de um engendramento político e social do século XVIII, estabelecidos por Foucault (1999), na era vitoriana, que se perduram até os dias de hoje, em que percebemos essa “nova moral” ou “velha moral”, partindo de um retrocesso político e social, principalmente, quando pensamos a realidade do Brasil na atualidade, em relação às políticas públicas e seus mais variados contextos. Tal moral é refletida quando se torna notória a interdição dos corpos das crianças e adolescentes ao viverem suas expressões de gênero e sexualidades, em que as organizações políticas buscam um discurso moral para fechar os olhos em relação a essas discussões.

Ao se propor possibilidades de viabilizar esses apontamentos, percebe-se ser necessário atribuir formas de se problematizar as questões de expressões, associadas ao gênero, em que “o uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações, que pode incluir o sexo, mas, que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1989, p. 7), direcionado como um dos marcadores sociais mais influentes nos processos de subjetivação das crianças, pois reiteram discursos de definição ao que compete ao homem ou à mulher na sociedade. De acordo com essa colocação está o que pode ser apreciado nos estudos de Torres et. al. (2007, p. 300):

As relações desiguais de gênero são empregadas nos mais diversos âmbitos, individuais e coletivos, mantendo barreiras sociais. Estas relações de gênero e suas representações sociais são percebidas pela sociedade de forma “naturalizada”, a partir do sistemático estabelecimento das funções e atividades das mulheres e dos homens. Esta naturalização leva a sociedade a enxergar os papéis sociais dos gêneros como imutáveis, consequentemente, sustentando a ideia de manutenção das desigualdades.

Direcionamos o olhar aos mecanismos que determinam os papéis sociais a partir dos gêneros e das sexualidades na sociedade atual, determinada e enrijecida por diversas regulações sociais, que denominam o que devemos ou não fazer, sentir e desejar. São estabelecidas regras sociais, a partir da relação de poder/saber/prazer, conforme pontua Foucault (1999). Nessa lógica, torna-se evidente a questão de gênero e sua relação ao poder. Nesse sentido, para Louro (2000, p. 6):

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e

sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Nessa composição, há necessidade de pensar e problematizar o processo de descoberta e vivência, a partir da infância, enquanto as expressões de gênero e sexualidade dessas crianças são atravessadas por diversos marcadores sociais (étnicos, de classe, de gênero etc.). Isso posto, pensamos quais discursos agenciam dominações dos corpos e suas sexualidades, e lançamos a indagação como norte de nossa problematização: “Como produzir novos agenciamentos de singularização que trabalhem por uma sensibilidade estética, pela mudança de vida num plano mais cotidiano e, ao mesmo tempo, pelas transformações sociais a nível dos grandes conjuntos econômicos e sociais?” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 22). Ao nosso ver, a resposta a essa indagação dá-se a partir das transformações sociais, que podem ocorrer nas microrrelações, principalmente, no âmbito escolar/educacional, atingindo a sociedade e evoluindo para esferas macrossociais.

Quando são apresentadas conceituações sobre a sexualidade, torna-se indissociável a construção dos marcadores de gênero relacionados aos processos educacionais e, obviamente, às conotações e produções subjetivas que se enunciam ao contemporâneo. Scott (1989, p. 27) pontua:

Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam? De um pondo de vista geral responde-se que a mudança pode ter várias origens, transtornos políticos de massa que coloquem as ordens antigas em causa engendrem novas, podem revisar os termos (e, portanto, a organização) do gênero na sua procura de novas formas de legitimação. Mas eles podem não fazê-lo; noções antigas de gênero serviram igualmente para validar novos regimes.

Desse modo, aponta-se o contexto educacional como agente importante nas contextualizações de igualdade de gênero, porém, que, infelizmente, não o faz. Tal importância é refletida quando “a escola tem papel fundamental na formação destes cidadãos no âmbito da igualdade dos gêneros; e isto deve estar dentro da formulação de políticas públicas que tencionam esta transformação” (TORRES, et. al., 2007, p. 301), no entanto, essas discussões não adentram os espaços educacionais, havendo embates com setores conservadores, rodeados por estigmas e preconceitos, conforme pode-se perceber ao longo do desenvolvimento dessa dissertação.

Dentro dessa concepção, a escola sendo importante espaço de agenciamento coletivo, produz métodos de disciplinamento no que tange as inviabilizações do sexo e das expressões

dos gêneros, e ao mesmo tempo contribui para uma escolarização dos indivíduos, “moldando” o corpo e os comportamentos das crianças. Corroborando com esse pensamento, tem-se os estudos de Louro (2000, p. 14):

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Não obstante, podemos pensar a amplitude de conteúdos de subjetivação e singularização, que são desconsiderados pelo disciplinamento dos corpos nos espaços educacionais e, como os discursos repressivos afetam os processos de subjetivação, tanto na expressão das sexualidades, quanto nos demais comportamentos sociais.

No entanto, torna-se de extrema importância problematizar a lógica da repressão, violências e o silenciamento, todos esses vinculados às expressões de gêneros de discussões (principalmente em tempos tormentosos a partir do governo atual), que se instauram nos meios sociais, educacionais, familiares, midiáticos etc., ao qual procuramos pesquisar/intervir pensando outras possibilidades de educação, que não o caminho que anule, estigmatize ou violenta as expressões de gêneros infantis, conforme desenvolvido no decorrer dessa dissertação.

2 As educadoras infantis e as (im) pertinências da pesquisa-intervenção: perspectivas metodológicas

Utilizamos um caminho metodológico que se baseou na pesquisa-intervenção como metodologia principal, cuja finalidade é a de analisar as tecnologias de gênero na produção das infâncias normatizadas, e como a escola atua como agente que põe em ação essa normalização. Entretanto, podemos narrar as vivências trazidas pelas educadoras e seus modos de subjetivação, pensando pela perspectiva das relações que resultam das tecnologias de gênero e os processos educativos, bem como contrapor as violências, que podem advir do discurso social que, por vezes, é sexista, misógino, lgbtfóbico, racista, classista etc. produzidos desde a infância e nas desigualdades sociais, que podem ser observadas nesse cenário.

Nesse viés, esta pesquisa foi executada no sentido de proporcionar discussões inerentes ao processo de expressões de gênero na infância, através de uma oficina e entrevistas desenvolvidas com educadoras infantis. Foram realizados acontecimentos específicos que enviesam essa pesquisa, e sobre o qual se entende que:

Acontecimento não é uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada (FOUCAULT, 1981, *apud* AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 661).

Esses acontecimentos foram facilitadores para se problematizar a potencialidade de educadoras para multiplicação de processos formativos para a diversidade, construindo uma prática de pesquisa-intervenção, que possibilitasse a educação para a diversidade, desconstruindo as práticas desiguais de gênero.

A pesquisa também foi desenvolvida em função de problematizar como o processo de educar pode ser violento, ou anular as possibilidades de expressões de gênero na infância, possibilitando uma desconstrução dos marcadores de gênero influentes na educação ao longo da história e no dispositivo político atual, a partir das vivências das próprias educadoras e suas experiências quanto suas sexualidades e expressão de gênero.

Para especificar a metodologia utilizada, buscamos expor a partir dos apontamentos de Szymanski e Cury (2004), os pontos convergentes em pesquisas qualitativas, cujos principais

modelos incluem estudos etnográficos, fenomenológicos, de tipo hermenêutico ou empírico e heurístico, que se resumem a partir das considerações de Moustakas (1994):

(a) estudos qualitativos cuja temática versa sobre a natureza e essência da experiência humana, enquanto tal; (b) foco na totalidade da experiência, ao invés de uma preocupação com a determinação de seus objetos ou partes; (c) busca por significados e essências da experiência humana e não por medidas e explicações causais; (d) descrições das experiências obtidas em conversas formais ou informais e entrevistas, resultando em depoimentos ou relatos na primeira pessoa; (e) valorização dos dados da experiência como imperativos para uma compreensão do comportamento humano e como evidência para investigações científicas; (f) formulação de questões e problemas que reflitam o interesse, envolvimento e comprometimento pessoal do pesquisador; (g) visão da experiência e do comportamento como uma relação integrada e inseparável do sujeito com o objeto e das partes com o todo (MOUSTAKAS, 1994 *apud* SZYMANSKI; CURY, 2004, p. 357).

Todavia, vivenciamos uma Psicologia enquanto agente que possibilita transversalidade em suas estratégias de pesquisa. Assim sendo, o psicólogo/pesquisador se envolve no agenciamento de oficinas e entrevistas, que culminam em (des) afetos sobre as práticas educacionais e os dispositivos de gênero. Para explicitar o conceito de transversalidade, podemos citar Aguiar e Rocha (2007, p. 658):

O conceito de transversalidade foi modificado pelos socioanalistas e adquiriu um outro sentido, o de atravessamento: de funções (econômicas, ideológicas, políticas) que atravessam variadas organizações ou, em outros momentos, de instituições (casamento, escola, trabalho, Estado) que nos atravessam.

A perspectiva da transversalidade também pode se articular com a abordagem da interseccionalidade, na medida em que diferentes marcadores sociais que atravessam as vidas das educadoras e das crianças produzem sentidos distintos, a partir das experiências postas em questão. As diferentes experiências sociais estão submetidas às ações culturais e políticas experimentadas pelo corpo da diferença nas relações interseccionais estabelecidas. Sua constituição é composta por processos de naturalização e normalização e atravessada por relações de poder/saber, que estruturam a sociedade e inter cruzam-se, simultaneamente, produzindo as diferenças e as relações de subordinação, opressão e vulnerabilidades e também de resistências.

Nesse contexto, os efeitos das marcas do social, experimentadas por um corpo em suas relações, não devem ser analisadas separadamente, devem, antes, como sugere Brah (2006), serem levadas a um campo de análise interseccional dos marcadores sociais da diferença, que atravessam o corpo e produz sua relação hierarquizada. Dessa forma, as “estruturas de classe,

racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como “variáveis independentes” porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída da outra e é constitutiva dela”. (BRAH, 2006, p. 351). Essa análise, a partir das intersecções, assegura que sejam problematizados os diversos mecanismos sociais que produzem as desigualdades.

Nesse sentido, uma análise interseccional parte da problematização dos processos constituintes e estruturantes da sociedade, cujos efeitos estão atrelados à produção de hierarquias e, conseqüentemente, a perpetuação de injustiças sociais. De acordo com Crenshaw (2012, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Podemos considerar que os diversos sistemas discriminatórios também interferem nos contextos educacionais, pois existem desigualdades de todos os níveis, que devem ser analisadas para que se favoreça a equidade e igualdade nesses espaços. Acerca de uma definição sobre a interseccionalidade, consideramos as contribuições de Platero Méndez (2014, p. 56):

Para definir la interseccionalidad sencillamente, se podría decir que hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas. (...). La interseccionalidad se puede entender como un estudio sobre las relaciones de poder, que incluyen también vivencias que pueden ser señaladas como “abjectas”, o “pertenecientes a los márgenes”, o “disidentes”. Sin embargo, también sirve para teorizar el privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientes o no) para preservar su posición de supremacía³.

³ Para definir a interseccionalidade de maneira significativa, pode-se dizer que existe uma consciência das diferentes fontes estruturais de desigualdade ("organizadores sociais") que mantêm relações recíprocas. É uma abordagem que enfatiza que gênero, etnia, classe, orientação sexual e outras categorias sociais, longe de serem "naturais" ou "biológicas", são construídas e inter-relacionadas. (...) A interseccionalidade pode ser entendida como um estudo sobre relações de poder, que também inclui experiências que podem ser identificadas como "abjetas", "pertencentes a bolinhas de gude", "dissidentes". No entanto, serve também para teorizar privilégios e como os grupos dominantes organizam estratégias de poder (conscientes ou não) para preservar sua posição de supremacia (PLATERO MÉNDEZ, 2014, p. 56, tradução nossa).

Partindo das contribuições de Crenshaw (2012) e de Méndez (2014), a respeito de uma definição sobre a interseccionalidade, e também das problematizações apresentadas ao longo dessa dissertação acerca da constituição das relações estruturantes, que permeiam as relações sociais, políticas e culturais experimentadas, diariamente, através do machismo, sexismo, racismo, classismo, LGBTfobia e tantas outras – cuja produção é de diferença hierárquica – consideramos válido perguntarmo-nos o quanto essas estruturas corroboram com o processo de julgamento, discriminação, silenciamento e violências experimentados nas relações sociais? E como as relações educacionais são atravessadas por esses mecanismos?

Destarte, poderemos problematizar como as vidas das educadoras infantis atravessam a sua prática profissional e a vida das crianças, bem como as subjetivações de suas condutas sociais, tais como as expressões de gêneros e das sexualidades infantis, em que o discursivo poderá narrar como os marcadores sociais da diferença, enunciam-se nos espaços educacionais, fazendo-nos pensar em como as educadoras infantis podem ser potentes interventoras nesse contexto. Nesse sentido, destacamos as especificidades do método:

Para desenvolver uma metodologia participativa, tornou-se necessária a mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que todos passam a serem coautores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de caminhos para o enfrentamento e solução das questões. É um processo contínuo que acontece no curso da vida diária, transforma os sujeitos e demanda desdobramentos de práticas e relações entre os participantes (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1983 *apud* AGUIAR, ROCHA, 2007, p. 651).

Nessa composição, através de uma metodologia participativa, optamos pela pesquisa-intervenção, a fim de significar e explorar as vivências das educadoras em seu território de socialização. Compreendemos a amplitude discursiva e de atravessamentos de marcadores sociais, que se entrelaçam num rizoma⁴, e os processos de subjetivação das educadoras infantis, que muito influenciam nas condições das maneiras de se educar em relação às contextualizações que advém dos gêneros e das sexualidades. Dessa forma, mantendo a lógica heteronormativa entranhada em nossa cultura, dando-nos possibilidades de fluir em uma dupla relação, tanto institucional quanto relacional, construída, historicamente, e amplamente

⁴ Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

modificada, porém, praticamente inerte em relação às discussões sobre as sexualidades nos planos educacionais, considerando que os desejos são desconsiderados pela escola, o que confirma Barreto (2002, p. 79):

Se esse emaranhado de desejos é sempre ignorado pela escola, é preciso intensificar a problematização dos mecanismos que regulam as lógicas institucionais, fazendo da escola uma rede de agenciamentos que deem passagem a múltiplos modos de expressão, e dos alunos pontos de difusão dessas redes, uma vez que muitas são as possibilidades de ser aluno.

No entanto, não pretendemos ignorar os desejos, mas, o contrário, problematizar no tocante de situações apontadas e percebidas no próprio contexto em que se insiram, problematizando o discurso das educadoras infantis sobre si e sobre as atividades desempenhadas, através das crianças, como ponte de discussões sobre o que se pretende no processo de educação infantil.

Para tal, foi realizado apenas um encontro, que possibilitou a execução da pesquisa interventiva baseada em oficina realizada com 10 (dez) educadoras de um Centro de Educação Infantil, situado no noroeste do Paraná (apenas um encontro, pois os demais foram inviabilizados pelas próprias educadoras, e no decorrer do texto discutiremos essa inviabilização). Nessa composição torna-se interessante pontuar, a partir dos escritos de Barreto (2002, p. 94), quais as perspectivas de uma intervenção baseada em oficinas:

Esse acontecimento transforma as relações cotidianas na escola. Professores, alunos e funcionárias experimentam uma maneira diferente daquelas estratificadas pela segregação burocrática. Expandindo essas práticas, diferem as maneiras de estar junto, a escuta se modifica e os interesses se complementam.

Ao propormos oficinas integradas, houve a tentativa de refletir agenciamentos que fujam à segregação e a limitação de nossa problematizações a um único público, ou grupo. Refletimos sobre a transição dos corpos no espaço, os desejos e os disparadores que tais atividades possam proporcionar. Em relação a isso, há necessidade de elaboração de um diário de campo desse encontro em grupo, a fim de propor conteúdo problematizador dessa pesquisa.

Todavia, mantendo-se a lógica da pesquisa-intervenção, houve a necessidade, no decorrer da pesquisa, de criar outras possibilidades de análise, haja vista que as estratégias de oficinas foram inviabilizadas. Digo que as práticas de oficinas que possibilitariam roda-de-

conversa foram inviabilizadas, pois houve um “boicote” às discussões de gêneros e sexualidades dentro da educação pelas próprias educadoras que participariam das oficinas, efeito do cenário político-eleitoral para Presidência da República. O discurso do atual presidente eleito em (2018) inflamaram as declarações dos conservadores e religiosos dentro do cenário educacional. Afinal algumas educadoras não participariam de “discussões a favor da ‘ideologia de gênero’ dentro da Educação”, então, as educadoras negavam-se a participar nos horários estabelecidos, previamente, ponto fundamental para (des) construção proposta pela pesquisa. Esse fato gerou mudança nos rumos do percurso metodológico, como será evidenciado no decorrer dessa produção. Nesse sentido, a fim de propor continuidade da pesquisa, optamos por propor entrevistas, de acordo com o que apresenta Duarte (2004, p. 15):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Nessa lógica, foi adotado método de entrevistas que possibilitasse ao pesquisador ir além daquilo que é dito, propriamente, em que o pesquisador é ora pesquisador e ora pesquisado, “mergulhados” nos afetos e nos interstícios que o campo de experiência nos propõe e dos cuidados que a técnica nos atribui. Podemos considerar a pesquisa a partir de uma interlocução dos saberes e afetos que se (des) constroem ao longo das entrevistas, citando Szymanski e Cury (2004, p. 357):

Portanto, o processo aqui explicitado não pode ser apressado, ou determinado previamente. Ele exige à presença total, a honestidade, a maturidade e a integridade do pesquisador que não apenas deseja intensamente saber e compreender, mas está internamente disponível para comprometer-se num longo processo de imersão e concentração focalizada em relação a uma questão central, arriscando-se a abrir em si mesmo dores e dúvidas que podem levá-lo a uma transformação pessoal que o espreitará sempre como uma possibilidade numa jornada como esta.

Compreendendo a multiplicidade de atravessamentos que compõem um âmbito educacional, interessa-nos conduzir o método da pesquisa à análise do discurso, a partir de

Foucault (1996), no sentido de perceber, através da linguagem, quais os discursos que se agenciam e se relacionam ao sexo, na interdição e nos campos que se entrelaçam nas relações sociais, em que possibilitasse interpretar e ser interpretado a partir da intervenção, concordante com Aguiar e Rocha (2007, p. 656):

A intervenção, associada à construção e/ou utilização de analisadores históricos, tira partido do deslocamento operado pelo conceito de analisador – da figura do analista para o de acontecimento – o que já é, em si, um modo de intervir nos procedimentos habituais de pesquisa que se pautam na centralização da figura do pesquisador-intérprete, ou, pela descentralização, na abertura aos participantes- intérpretes. A partir daí, o que se coloca em xeque não é apenas “quem interpreta”, mas o próprio “ato de interpretar”, de fazer valer algo que “fale por todos”.

No tocante a tais pontuações, enxergamos uma necessidade de entender a estagnação da produção discursiva em relação ao sexo no meio social e a perduração da interdição deste, desde a era vitoriana, no século XVIII, até a contemporaneidade, “por mais que o discurso seja, aparentemente, bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Portanto, é no discurso que podemos perceber as relações de poder e suas disseminações sociais.

Das especificidades discursivas e dos agenciamentos coletivos, o método crítico de análise do discurso baseia-se nas concepções em que “a parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada” (FOUCAULT, 1996, p. 69). Essas problematizações sobre os discursos e seus entremeios garantem que sejam elencados pontos importantes de discussão e conhecimento.

Para as problematizações articuladas nessa dissertação, baseamo-nos em dois princípios propostos pelo autor supracitado, sendo o da especificidade e o da exterioridade, que se fundamentam, respectivamente, em reconhecer o discurso enquanto força produtora de verdades e na busca do conteúdo oculto do discurso, referente às leis e a produção de verdade como fundamentos das produções de desejo.

Assim, o pesquisador também está inserido nesse contexto. Vale ressaltar a importância das vivências e experiências adquiridas nesse espaço, bem como as experiências das mulheres que educam, reproduzem discursos sociais e podem agenciar uma educação de qualidade, que respeite e priorize a diversidade humana, demonstrando pertencimento para quem é pesquisado, principalmente, “no caso de uma pesquisa que tenha objetivos de oferecer

subsídios para uma melhor qualidade de vida a todos, tais significados valem para todos os participantes e estão associados a sentimentos de pertencimento e responsabilidade social” (SZYMANSKI; CURY, 2004, p. 359), então, mantendo o viés de mão-dupla no jogo pesquisador/pesquisado, compreendemos que a partir dos diálogos surgem possibilidades de intervenção. Para Szymanski e Cury (2004, p. 363):

A pesquisa intervenção mostrou-se como uma possibilidade, tanto de formação de profissionais como de pesquisadores, além de oferecer serviços psicológicos para uma população mal atendida pelos serviços públicos. A implementação dessa modalidade de pesquisa qualitativa possibilitou o desenvolvimento de procedimentos de pesquisa que se converteram em práticas. O inverso também ocorreu, indicando o fértil intercâmbio entre pesquisa e prática, além da contribuição teórica que esse diálogo proporcionou.

Desse modo, a pesquisa intervenção representa uma importante ferramenta para nossa pesquisa, pois além de coleta de dados, possibilita ao psicólogo/pesquisador colocar em prática ações efetivas no contexto de pesquisa/trabalho. Para complementar as proposições sobre a pesquisa intervenção, podemos destacar os melindres que advém sobre essa técnica. Para Paulon e Romagnoli (2010, p. 92):

A cientificidade, nessa nova proposta, tenta abarcar a complexidade, e se efetua na sustentação dos planos de análise que compõe a realidade, nos jogos de força que atravessam nós mesmos, pesquisadores, nossos objetos de estudos, as instituições, o campo social, os quais são percorridos, transversalizados por forças de produção, reprodução e anti-produção, moleculares e molaes.

Adentramos aos processos de subjetivação e produção do desejo, agenciados não apenas no indivíduo em si, mas, na produção de desejo e subjetivação nas coletividades, em que há produção das relações capitalísticas, que enunciam modos de vidas subjetivadas nas construções históricas e sociais que compõem nossas relações desencadeadas nesse processo.

Outrossim, propõem-se as indagações: Quais problematizações puderam ser dialogadas no decorrer dessa pesquisa? Quais transformações poderiam se realizar? Como as tecnologias de gênero atravessam os discursos das educadoras infantis e suas práticas diárias? A resposta se dá na multiplicidade de possibilidades que a pesquisa pode nos levar, fluir nos espaços de escolarização, produzindo (des) afetos, estreitando os caminhos que levam ao conhecimento das composições sociais contemporâneas e se aproximar das possibilidades de

se educar para a vida, diversificada, como respeito e de inúmeras possibilidades de ser vivida, desde as pequenas infâncias.

3 Gêneros, sexualidades e psicologia: os processos de subjetivação na educação de crianças

Era o início de discussões sistemáticas com educadoras e educadores que atuam na educação infantil. Quanto desafio... olhar para a sexualidade da criança, para a pedagogização do sexo das crianças, dispositivo específico de saber e poder que transformou a criança em objeto privilegiado da vontade de saber, constituindo a infância em objeto de intervenção higiênica e disciplinar (RIBEIRO, 2011, p. 607).

Nesse capítulo, discutiremos como as tecnologias de gênero estão implícitas nas práticas educacionais, principalmente, nos discursos das educadoras infantis. Procuramos problematizar as falas das educadoras em contraposição com as teorias da filosofia da diferença, nos aprofundando sobre os diálogos desta pesquisa e os achados do psicólogo/pesquisador.

Podemos dialogar sobre as possibilidades da inserção da Psicologia em políticas educacionais, sobretudo na educação infantil, refletindo sobre a história dessa parte fundamental da educação brasileira.

A partir das falas das educadoras infantis, foi discutida a importância do brincar e como esse processo está engendrado aos marcadores sociais, principalmente, aos de gênero, e aos estigmas que permeiam os discursos das educadoras em relação aos corpos dissidentes, que rompem os padrões “normais” das sexualidades e dos gêneros.

Por fim, este capítulo traz reflexões do contexto político atual, os retrocessos e as censuras que se estabelecem no cenário político brasileiro, discutindo as contextualizações históricas que atravessam os entraves que as políticas educacionais enfrentam e resultam no sucateamento da educação.

3.1 Gêneros e suas tecnologias

Ao pensarmos a complexidade e a pluralidade atribuída à terminologia “gênero”, de acordo com Teresa de Lauretis (1987, p. 211) podemos entender a influência dos diversos dispositivos sociais e relacionais representados por esse termo, “assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe”. É necessário destacar que o gênero, enquanto dispositivo social, está fundamentado a partir da lógica binária (homem/mulher) de estar inserido no

contexto social, o que exclui outras vivências que fujam dessa hegemonia, conforme percebemos nos escritos de Louro (2003, p. 34):

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero".

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário enaltecer a pluralidade atribuída aos gêneros no âmbito social, uma vez que somos múltiplos e existem diversas formas de estar feminino ou masculino (ou estar fora da lógica hegemônica heterossexista). Nesse sentido, faz-se necessário ampliar as representações sociais, que nos compõem nos emaranhados discursivos e composições sociais atuais. Nos dizeres de Louro (2003, p. 23):

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Todavia, percebe-se as relações de poder que estão pulverizadas nas relações sociais em que se torna imprescindível trazer as produções de Foucault (1999) quanto ao poder sobre a vida, por ele denominada “biopoder”, dissolvido nos diversos disciplinamentos, os quais são apresentados pelas diversas instituições sociais (escola, igreja, saúde, judiciário etc.) e que legitimam a construção social dos gêneros, não apenas no sentido da repressão, mas sim da produção e construção dos gêneros e suas diferenças sociais. Desse modo, “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz, incita” (LOURO, 2003, p.40), o poder engendra-se nas relações sociais, sendo multifacetado e facilitador das diferenças em nossa sociedade.

Teresa de Lauretis (1987) apresenta que os estudos feministas propõem reflexões sobre o “(en) gendramento” dos dispositivos sexuais (biológicos) e de gênero (construção sócio cultural), assim foram elaborados espaços marcados pelas especificidades dos gêneros (gendrados, conforme aponta a autora) “nos quais a própria diferença sexual pudesse ser

afirmada, tratada, analisada, especificada ou verificada” (LAURETIS, 1987, p. 206), e, nesse processo de tratar são produzidos modos de anular vivências que sejam consideradas “desviantes”. Ainda sob o olhar da autora supracitada, o gênero pode ser construído a partir de representação social (sem anular os efeitos concretos produzidos na vida das pessoas), que vem sendo construída ao mesmo passo da era vitoriana, e desenvolve-se, inclusive, pela sua desconstrução (em que o gênero seja apenas apresentado como uma representação ideológica falsa), o que simplifica, erroneamente, no que o gênero representa, conforme é percebido também nas palavras de Joan Scott (1989, p. 21):

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único.

Para que o gênero esteja entranhado na esfera social como uma relação de poder, torna-se imprescindível notar que existem diversas tecnologias que subsidiam e naturalizam a dinâmica sexo/gênero. Para tal, consideramos que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. [...] Ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos” (LOURO, 2000, p. 8), haja vista que o termo tecnologia não está vinculado apenas aos aparatos tecnológicos que legitimam os efeitos sociais do gênero, e sim a todas as maneiras em que se propagam essa lógica (principalmente através dos discursos). Segundo Preciado (2002, p. 121):

Sin embargo, para numerosas feministas, la tecnología remite a un conjunto de técnicas (no solamente a los instrumentos y a las máquinas, sino también a los procedimientos y a las reglas que presiden sus usos - desde las pruebas genéticas a la píldora pasando por la epidural-) que objetivan, controlan y dominan el cuerpo de las mujeres⁵.

Ampliamos as palavras de Preciado (2002) e propomos que as tecnologias de gênero fundamentam dominações das expressões das mulheres e da diversidade sexual, como um todo, de forma que todos que fujam da lógica dominante (gays, lésbicas, travestis, transexuais, entre outros), que são vítimas dos efeitos sociais da naturalização dessas tecnologias, os quais podemos ampliar. A dicotomia do gênero, atribuindo as características específicas de outros

⁵ No entanto, para muitas feministas, a tecnologia refere-se a um conjunto de técnicas (não apenas para instrumentos e máquinas, mas também para os procedimentos e regras que governam seus usos - de testes genéticos à pílula e à peridural) que objetivam, controlam e dominam os corpos das mulheres (PRECIADO, 2002, p. 121, tradução nossa).

marcadores sociais que vão intensificar esses efeitos, em que “[...] os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc.” (LOURO, 2003, p.33), fazendo-nos refletir sobre as intersecções que permeiam a dicotomia do gênero e suas funções sociais. Contudo, se pensarmos as maneiras que legitimam as tecnologias de gênero, podemos pensar o quanto é questionável as proposições “naturais” implicadas nos discursos sociais (principalmente dos fundamentalistas e religiosos), os quais temos que desconstruir ao passo que haja mecanismos de problematização e valorização da diferença, conforme propõe Preciado (2002, p. 121):

Si los discursos de las ciencias naturales y las ciencias humanas continúan cargados de retóricas dualistas cartesianas de cuerpo/espíritu, naturaleza/tecnología, mientras los sistemas biológicos y de comunicación han probado funcionar con lógicas que escapan a dicha metafísica de la materia, es porque esos binarismos refuerzan la estigmatización política de determinados grupos (las mujeres, los no blancos, las queers, los discapacitados, los enfermos, etc.), y permiten impedirles sistemáticamente el acceso a las tecnologías textuales, discursivas, corporales ... que los producen y los objetivan. De hecho, el movimiento más sofisticado de la tecnología consiste en presentarse a sí misma como «naturaleza»⁶.

A legitimação dos gêneros produz diferenças específicas, atribuídas a cada classe, sendo percebido “[...] o fato de que a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 2003, p. 47), em que cada grupo específico tende a sentir a força do controle social sobre suas práticas sexuais ou expressões de gênero, que a nosso ver é na diferença que podemos sentir e nos afetar pelo que o outro pode estar ou sentir, e “[...] tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder” (LOURO, 2000, p. 12), principalmente, quando essas diferenças tornam-se produtoras de violências sociais a partir das desigualdades. Na inserção (ou saída) dos corpos nos gêneros da lógica fundamental que os regulamenta, podemos aprofundar nas diferenças que cada grupo propõe, e novas referências que objetivam as identidades sexuais, de acordo com Preciado (2002, p. 125):

⁶ Se os discursos das ciências naturais e das ciências humanas continuam a ser carregados de retórica dualista cartesiana de corpo / espírito, natureza / tecnologia, enquanto os sistemas biológico e de comunicação tentaram trabalhar com lógicas que escapam à metafísica da matéria, é porque os binarismos reforçam a estigmatização política de certos grupos (mulheres, não-brancos, queers, deficientes, doentes, etc.) e permitem-lhes sistematicamente impedir o acesso às tecnologias textuais, discursivas e corporais ... que as produzem e objetivá-los. De fato, o movimento mais sofisticado da tecnologia é apresentar-se como "natureza" (PRECIADO, 2002, p. 135, tradução nossa).

La forma más potente de control de la sexualidad no es, pues, la prohibición de determinadas prácticas, sino la producción de diferentes deseos y placeres que parecen derivar de predisposiciones naturales (hombre/mujer, heterosexual/homosexual, etc.), y que serán finalmente reificadas y objetivadas como «identidades sexuales»⁷.

Weeks (2000) aponta que a noção sobre as identidades sexuais merecem ser consideradas a partir de perspectivas específicas. Nesse sentido, podem ser traçadas ênfases diferentes sobre a produção das identidades sexuais. A primeira delas é a lógica da identidade como destino, em que se prevê a lógica biológica como verdade. A segunda associa a identidade como resistência, equivalendo-se da lógica da individualidade das “minorias sexuais”, que asseguravam possibilidades de existência, lutando contra o peso da convenção social, mesmo correndo risco de autocategorização. A terceira está relacionada à lógica da identidade como escolha, através das produções de diferença em relação à norma, em que as escolhas ao final, são feitas, livremente. Porém, existem diversos mecanismos que “empurram” para essa escolha, derrotadas pela contingência, ao invés de ser pela escolha de fato.

Tais proposições fazem-nos pensar sobre a lógica da identidade, por vários olhares, desde a produção da diferença como forma da normalização - um conceito que merece atenção - afinal ele está entranhado nos modos de subjetivação da contemporaneidade, podendo estar estritamente ligada a um posicionamento político.

Diante dessa perspectiva não se pretende apresentar a identidade sexual como enrijecida e pronta, mas sim fluida e singular, sendo que a problemática se instala no momento em que essas construções acontecem diante das imposições do social, que moldam e anulam essas expressões singulares, conforme podemos visualizar nas produções de Louro (2003, p. 27):

O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

⁷ A forma mais potente de controle da sexualidade não é, portanto, a proibição de certas práticas, mas a produção de diferentes desejos e prazeres que parecem derivar de predisposições naturais (homem / mulher, heterossexual / homossexual, etc.), e isso será finalmente reificado e objetivado como "identidades sexuais" (PRECIADO, 2002, p. 125, tradução nossa).

Para que haja de fato produções de singularidade, a partir da transformação social e política, há necessidade de se pontuar o papel das instituições religiosas (principalmente pelo cristianismo), que propõem a segmentação da diferença a partir da lógica heterossexual, partindo de discursos naturalizantes, que promovem discursos sociais de ódio e não aceitação da diversidade e do respeito ao ser humano, o que nos dá margem para uma representação política da diversidade e do respeito a todas as expressões sexuais e de gêneros, considerando a representatividade como forma de resistir (ou existir), em que “a melhor maneira de ver a posição libertária é a de considerá-la uma tendência de oposição, cuja tarefa tem sido a de expor as hipocrisias da ordem dominante em nome de uma maior liberdade sexual” (WEEKS, 2000, p. 54). A posição libertária deve ser problematizadora, caracterizada como resistência aos movimentos políticos e religiosos, com luta e como enfrentamento aos retrocessos que vivemos hoje.

Não podemos deixar de pontuar os efeitos do patriarcado no contexto social e institucional, que influenciam diretamente nas produções dos processos de subjetivação dentro da lógica do gênero como dispositivo de controle social. Verifica-se tal tema em Louro (2003, p. 42):

Sem dúvida o governo das crianças e das mulheres, exercido pelos homens (pais, magistrados, religiosos, médicos), bem como o "governo de si" (objetivo final dos múltiplos processos educativos exercidos sobre meninos e meninas, homens e mulheres) ocuparão nossa atenção quando nos voltarmos mais diretamente para o campo da Educação.

Quando aplicamos essas perspectivas de análise do efeito social do gênero e suas tecnologias à Educação, torna-se ainda mais evidente a execução do mecanismo de controle de pais (mães), professoras (es) e educadoras (es) sob as infâncias, sendo que as tecnologias do gênero são naturalizadas e produzem efeitos de anular ou violentar as vivências infantis, em prol da “normalidade” heterossexual e machista, mesmo que em discursos sutis ou de uma “neutralidade” das instituições educacionais quanto a essas questões.

3.2 A Educação Infantil, o gênero e a inserção da Psicologia nos contextos educacionais

A partir da necessidade de se pensar as problematizações quanto às expressões de gêneros e sexualidades, há possibilidade de contextualizar a inserção da Psicologia nos espaços educacionais. Ao sugerir estratégias junto às propostas pedagógicas que são desenvolvidas de acordo com cada grupo etário ou ano escolar, temos um cenário incessante

de reflexões e análises sobre a dinâmica escolar como um todo, ou seja, na relação entre as crianças, às famílias e professoras (es), todos interligados ao contexto educacional com vivências distintas e, por vezes, conflituosas. A Psicologia assume um papel de pensar essa dinâmica relacional, Quando pensamos na Psicologia escolar ou educacional, principalmente, quando implicada a educação infantil, conforme os escritos de Vocoy e Pedroza (2005, p. 97):

A atuação do psicólogo escolar na Educação Infantil, assim como em outras áreas, vem sendo discutida a partir do crescimento das demandas nas diferentes instituições sociais. Consequentemente, o profissional de psicologia ao repensar seu modo de atuação, busca novas perspectivas para sua intervenção e questiona o conhecimento psicológico e seus instrumentos tradicionais, adaptando-os aos novos contextos, levando em consideração as limitações inerentes às instituições.

Consideramos que a Psicologia inserida em contextos educacionais deve ir além de instrumentos de diagnóstico e produtores de estigmas, desconstruindo os moldes hegemônicos que consolidam as práticas de intervenção psicológica ao longo de sua história, enquanto ciência que produz efeitos diretos no desenvolvimento infantil e nas perspectivas pedagógicas específicas. Nesse sentido, “de acordo com a proposta da educação libertadora de Freire (1986), a prática educativa deve ser problematizadora, realizando a superação entre as contradições existentes nas relações professor-aluno” (FREIRE *apud* VOCOY; PEDROZA, 2005, p. 97), em que a Psicologia, inserida na educação, pode assumir a criticidade e o rompimento de práticas pedagógicas que produzam estigmas sociais, assumindo ações efetivas de mudanças quando se pensa no cenário da educação no Brasil.

Quando refletimos sobre a atuação do (a) psicólogo (a) no contexto educacional podemos considerar a implicação de uma dificuldade específica de problematizações e intervenções, uma vez que o espaço educacional é enrijecido e estruturado de forma “inquestionável”. Qualquer profissional que se atreva a questionar as práticas propostas (mesmo que sejam falhas) terá sérios problemas de atuação profissional, o que pode ainda ser mais complicado quando pensamos as questões ligadas às expressões de gêneros e das vivências das sexualidades. Tratamos de um enrijecimento que não verifica necessidade dessas discussões no contexto educacional, o que, a nosso ver, são discussões fundamentais. Essas percepções ficam ainda mais evidentes através dos estudos de Louro (2003, p. 58):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão

ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

A partir do exposto, propomos discutir como o espaço educacional influencia nos processos de subjetivação de crianças e adolescentes ao longo dos anos. Somos “moldados” às práticas sociais tidas como aceitáveis e “normais”, em que expressões singulares e facilitadoras da diferença são descartadas e reprimidas, afinal, quem não se recorda de situações vexatórias ou repressivas da sua infância? Seja ela com si mesmo ou por “tabela”, quando sentimos através do outro (demais estudantes), numa situação em que se identifique, cabe aí à intervenção da Psicologia, conforme Vocoy e Pedroza (2005, p. 98):

O psicólogo escolar deve atuar junto à criança de forma problematizadora, dando-lhe voz a fim de construir sentidos históricos aos fenômenos que a envolvem, como queixas de comportamento, dificuldades de socialização, etc. A culpabilização do sujeito tem sido uma tendência de tornar natural aquilo que é historicamente determinado.

Ao considerar a importância da escola como um agenciador importante das infâncias, assegurando que o contexto educacional produz efeitos dos discursos sociais naturalizados quanto às questões de gêneros e sexualidades, não eximindo a parcela de culpa desse emaranhado social, que dociliza os corpos e os desejos e, por vezes, anulam infâncias. Dessa forma, as práticas educacionais executam ações que nos produzem “marcas”, corroborando com Louro (2000, p. 16):

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção.

Ainda pensando nas “marcas” trazidas pela autora supracitada, podemos reconhecer como as tecnologias dos dispositivos sexuais e de gênero atuam desde a descoberta do sexo da criança (ainda na gestação). Percebemos a naturalização do rosa e o azul, para meninas e meninos, respectivamente, além das enormes tiaras nas cabeças das meninas, cheias de pedras, laços e flores, que os pais/mães/familiares e as (os) profissionais da escola utilizam. Nota-se, claramente, a delimitação dos papéis de gênero nas infâncias, que ao passo que os bebês crescem, vão se estruturando novas regras que terão de ser seguidas dentro da

“normalidade” (heterossexual e machista), haja vista que “as tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo” (LOURO, 2000, p. 17), sendo que essa prática de auto-disciplinamento é aplicada aos comportamentos esperados para cada sexo (modos de “ser” menino ou menina), ao passo que a regulação passa a ser da própria criança ou de seus pares.

Permanecemos sob as percepções de Louro (2003), sendo que há necessidade de se pensar e problematizar a polarização (masculino e feminino), além de que, por vezes, a tendência é utilizar práticas e comportamentos adultos como parâmetros na compreensão das relações entre as crianças, claro que as práticas “normais” da heterossexualidade. Ao pensarmos essa relação na sociedade brasileira, consideramos os seguintes escritos:

Parker (1999) afirma que, em relação à sociedade brasileira, na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância (PARKER, 1999 *apud* FELIPE, 2000, p. 122-123).

Podemos perceber que a desigualdade entre os gêneros é uma constante, desde as infâncias, de acordo com o sexo biológico da criança. Ao questionar e desconstruir esses mecanismos há necessidade de se pensar a complexidade das relações de gênero, e quando aplicadas na escola, demandam uma ferrenha luta por vidas vivíveis desde as infâncias. Segundo Louro (2003, p. 65):

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Não só nos dizem respeito, como há necessidade de criar mecanismos de enfrentamento e resistência às relações de poder, principalmente, problematizando e (des) construindo as políticas educacionais para que respeitem e promovam a diversidade e a singularidade das crianças desde muito pequenas, e devemos considerar as professoras (es) e

educadoras (es) como agentes importantes desse processo, a fim de que tais discussões não sejam evitadas no contexto educacional. De acordo com as proposições de Louro (2003, p. 80):

É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola.

Obviamente que as questões de sexualidade e gênero não ficarão fora da escola, pois fazem parte das construções sociais e cada vez mais demandam questionamentos. A escola encontra-se despreparada, talvez por falta de formação, e, dessa forma, enfrenta os efeitos da necessidade dessa contextualização e intervenção. Reconhecemos a (o) professora (o) ou educadora (o) como parte fundamental desse processo como facilitador (a) em execução de políticas educacionais igualitárias. A esse respeito:

Martín e Puig (2010) definem que ao educador que pretende educar em valores deve construir sete competências básicas: ser ele mesmo, reconhecer o outro, facilitar o diálogo, regular a participação, trabalhar em equipe, fazer escola e trabalhar em rede. Essas competências merecem atenção, pois exigem o exercício da auto-reflexão, autoconhecimento, o comportamento solidário, participativo e de diálogo coletivo (MARTÍN; PUIG, 2010 *apud* SOUZA; MEDEIROS; DUARTE, 2010, p. 9).

Para que haja a inserção das discussões de sexualidade e gênero nos contextos educacionais é necessário que as (os) educadoras (es) e professoras (es) estejam a par das curiosidades que os sexos e os gêneros podem proporcionar, questionando, inclusive, as próprias vivências, para que se reflita os efeitos dessa discussão a partir das vivências infantis e, no caso das educadoras infantis, é necessário discutir e problematizar as questões de gênero inclusive quanto ao contexto e exercício do trabalho. Diante do exposto:

Questões de gênero perpassaram as análises da Educação Infantil informadas pelas questões relativas, de um lado, à igualdade de oportunidades para homens e mulheres – na medida em que os cuidados com os filhos restringem, nas nossas sociedades, as possibilidades de vida pública das mulheres – e, de outro, à maciça presença de mulheres entre as educadoras infantis e seus significados relativos às identidades profissionais na área (SILVA, 2001 *apud* SILVA; LUZ, 2010 p.20).

Nessa vertente discursiva, quando questionada sobre a possibilidade de se propor uma educação que possa discutir as (des) construções sobre os gêneros, sexualidades e as infâncias, uma educadora infantil responde durante uma das entrevistas:

Ah eu não sei Eduardo, porque daí entra no ponto: Será que a gente dá a cara pra bater? Se fosse todo mundo junto era uma coisa, mas uma pessoa só?” e desta indagação podemos propor as seguintes: Será papel da pedagogia e das áreas implicadas com a Educação propor reflexões de outras possibilidades de formação que discutam estas questões? (SIC Educadora Infantil nº 2 em transcrição da entrevista).

Quanto a nossa educadora, pude rebatê-la, questionando se ela acredita que essa seria uma boa perspectiva para ser abordada na Educação infantil? Mesmo comprando briga com a sociedade ou com os pais? E a resposta veio: “Seria importante sim, e seria uma briga boa” (SIC educadora). Essa “briga”, portanto, seria com a proposta das políticas educacionais e contrapor a hegemonia social, que se entende pela dicotomia sexo/gênero e as sexualidades dominantes (heterossexuais).

Todavia, ao propormos um diálogo coletivo com as políticas educacionais, há necessidade de dialogar com a pedagogia, para que a partir dela sejam estabelecidas estratégias de problematização, porém, uma pedagogia que se importe com as exclusões iminentes da normalidade, de acordo com o que é proposto por Britzman (2002, p. 200):

Mi interés por estas cuestiones forma parte de un intento de imaginar una pedagogía transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo), una pedagogía que se preocupe de las exclusiones immanentes de la normalidad o, como también se dice ahora, de las pasiones de la normalidad por la ignorancia y que las desestabilice.⁸

Conquanto, ao pensar uma pedagogia que seja transgressora, analisamos as possibilidades múltiplas que surgem para o enfrentamento das desigualdades sociais, com práticas transformadoras, que enalteçam a importância das singularidades e rompam com discursos normalizantes. Para que esse processo de fato ocorra, faz-se necessário (re) pensar as estratégias utilizadas pelas instituições educacionais, para que se proponham reflexões às técnicas utilizadas, o que está em conformidade com o pontuado por Louro (2003, p. 84-85):

⁸ Meu interesse por essas questões é parte de uma tentativa de imaginar uma pedagogia transgressora (em vez de um pedagogo subversivo), uma pedagogia que se preocupa com as exclusões iminentes da normalidade ou, como também é dito agora, as paixões da normalidade pela ignorância e para desestabilizá-los (BRITZMAN, 2002, p. 200, tradução nossa).

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

Esses instrumentos de avaliação e ordenamento que a escolarização coloca demandam de desconstruções para uma educação libertadora e diversificada, principalmente, quando aplicamos os estudos de gêneros e sexualidades nos processos de escolarização. Deparamos com intensas problemáticas, tanto para a criança como para as educadoras, mostrando um campo minado de intensas vivências e violências, seguindo os estudos de Felipe (2007, p. 79):

As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente.

Essa hierarquização e subordinação estão ainda mais evidentes quanto às diferenças entre sexualidades e expressões de gênero (para aquelas (as) que se afastam das masculinidades ou feminilidades hegemônicas) incluídas no contexto escolar/educacional. Torna-se fundamental rever essas posturas. Afinal, como promover mudanças nessas magnitudes? A meu ver a resposta dá-se a partir da compreensão de como os mecanismos institucionais atuam sobre os corpos das pessoas. Refletir as práticas utilizadas e que de fato se enalteçam outras possibilidades de se representar a vida nos espaços educacionais, responsabilizando e aprimorando formação dos atuantes da área, propondo estratégias com e para as crianças e educadoras infantis. Colaborando com essa ideia, consideramos os escritos de Didonet (2001, p. 11):

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida.

A partir do momento que obtivemos a pretensão de discutir, questionar e problematizar as questões sociais aplicadas às questões de gênero no período de educação infantil, o “buraco fica ainda mais embaixo”, e afunilamos o contexto educacional à especificidade de crianças muito pequenas (4 meses a 6 anos), o que pode ficar mais perigoso aos olhares dos críticos e fundamentalistas de plantão (principalmente no contexto – retrógrado – político atual). Mas, não somente aceitamos o desafio, como esse debate torna-se fundamental em tempos de resistência.

É necessário entendermos um pouco da história da educação infantil, para saber de “quem, onde e quando” estamos falando, sem a pretensão de esgotar os dados históricos que envolvem essa importante área da Educação, mas sim, contextualizar em que contexto estamos inseridos.

Paschoal e Machado (2009) apontam que no Brasil a necessidade do cuidado em relação à criança da mais tenra idade surge das instituições filantrópicas e assistencialistas, e não em caráter pedagógico, como na Europa, que propunham erradicar as necessidades das crianças que eram abandonadas ou negligenciadas por seus familiares, uma vez que a criança não era valorizada, sendo que o desprezo e os maus tratos das crianças era costume pela sociedade num modo geral. Dessa forma, e diante dos altos índices de mortalidade infantil pela vertente higienista (de limpar as ruas com crianças abandonadas), no Brasil foram criadas instituições que acolhiam essa população, como a roda dos expostos⁹, que recebiam as crianças abandonadas pelo efeito da lógica do patriarcado e para esconder a vergonha das mães solteiras ou como ajuda as viúvas, associando a vergonha e a pobreza como determinantes.

Percebemos o efeito histórico das diferenças designadas pela desigualdade de gênero (principalmente associado à sexualidade da mulher) e como efeito a institucionalização de crianças em caráter filantrópico e assistencialista, que vão se reformulando ao longo dos anos no Brasil, com a extinção da roda dos expostos apenas no século XX, em meados de 1950, segundo Paschoal e Machado (2009).

Didonet (2001) apresenta que as políticas da infância começaram a ser incorporadas a partir de 1940, por dois motivos principais, como a mãe-operária (lógica da criança não estar sob os cuidados da mãe trabalhadora) e aprimorando-se a criança em processo de educação, o

⁹ Segundo as autoras “esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

que corrobora com a ideia não apenas de “culpabilizar” a mãe, criando uma lógica que envolve a criança em desenvolvimento, o que poderá promover políticas que envolvam a formulação de um novo modelo histórico, envolvendo a criança como agente principal, não apenas como prioridade da mãe trabalhadora, mas sim da criança.

Ainda nesse resgate histórico e sob os escritos das autoras supracitadas, mesmo com as institucionalizações efetivadas pela roda dos expostos (mantida pelas instituições religiosas e filantrópicas), houve as criações das creches:

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Nesse viés, podemos perceber como foram anuladas as políticas para as infâncias que obtiveram seu pontapé inicial quando “[...] foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos [...]” (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 83). Além da força dos movimentos das mulheres trabalhadoras, a partir da inserção da mão-de-obra feminina nas indústrias, que reivindicavam melhores condições de trabalho, inclusive, quanto ao bem-estar e ao cuidado de seus filhos, de acordo com o que pontua Paschoal e Machado (2009), o que nos faz considerar os escritos de Faria (2006, p. 284):

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”. O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras.

Nesse contexto histórico e político iniciam-se políticas para atender as necessidades das mulheres (luta feminista e sindical) e das crianças, sendo que o Estado cria mecanismos

(até hoje) para lidar com as demandas sociais e os direitos das crianças e das mulheres na sociedade, permeando o olhar pela desigualdade social e de gênero, para os cuidados que demandam as infâncias em idades pequenas.

Campos (1999) ressalta que os movimentos das mulheres trabalhadoras das indústrias e do setor de serviços são incorporados às pautas de negociação, inclusive a creche, em que o impacto desses movimentos não se dá de imediato no setor educacional, e sim da assistência social e das relações trabalhistas em que, muitas vezes, as mulheres que integram esse movimento vão trabalhar nas creches, mão de obra barata e sem formação profissional, enfrentando longas e penosas jornadas de trabalho, sendo que as preocupações pedagógicas se manifestavam apenas para grupos de crianças com idades próximas a 7 anos, o que significa que as creches vão atender a população mais empobrecida, de forma paralela e segregada.

Outro ponto importante a ser problematizado é o fato de um trabalho docente atribuído às mulheres, a “feminização do magistério” conforme traz Rosa (2011) é um fator que atribui estereótipos aos gêneros e estabelecem papéis sociais determinados, pelas subordinações às quais as mulheres são submetidas, principalmente, pelos dogmas religiosos:

Os estudos realizados por Almeida (2006) apontam que as religiões foram decisivas para esta distinção entre os sexos e pela definição de padrões comportamentais femininos: o catolicismo impondo às mulheres a imagem da Virgem e Mãe; o protestantismo com seus ideais ascéticos e puritanos; o islamismo, sujeitando o sexo feminino à diversas humilhações e lhes tomando sua liberdade individual (ALMEIDA, 2006 *apud* ROSA, 2011, p. 4).

Discutindo essa composição histórica e social da mulher, somos contemplados com a reflexão: “E na escola? A mulher tem de ser o quê? Professora, porque ela tem esse instinto maternal, tem esse cuidado. Então, sobrou para quem? Sobrou para nós!” (SIC Educadora n ° 3 na transcrição da entrevista). Nessa fala, a educadora reflete ao pensar quanto à estigmatização e aquilo que é atribuído a partir da inscrição dos gêneros aos papéis sociais. Podemos considerar que “são essas mesmas mulheres estereotipadas e discriminadas, que lutaram e lutam para garantirem seus espaços na sociedade, que hoje são maioria conduzindo nossas salas de aulas e com a responsabilidade de educar nossas crianças” (ROSA, 2011, p. 5). Vale lembrar que esse processo histórico de feminização do magistério acomete-se de forma conflituosa, através de lutas constantes. O lugar do (a) professor (a) deixa de ser ocupado por homens, e as mulheres ganham força nesse território, gerando conflitos, conforme aponta Rosa (2011, p. 8):

Entretanto, este processo não se deu de forma tão tranquila, a identificação da mulher com a atividade docente gerou muitas discussões, disputas e polêmicas. Destinar as mulheres consideradas despreparadas intelectualmente para educar o futuro da nação era considerado pura insensatez para alguns. Já outros argumentavam na direção oposta, afirmando que as mulheres tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas.

A estigmatização da docência, a partir da prática feminina é refletida em roda de conversa com as educadoras infantis, na única oficina que foi possível. Foram levantados importantes pontos de discussão pertinentes ao papel social que é atribuído à mulher. Desse ponto foi levada em questão a discussão de a educação infantil ser completa apenas por mulheres, e foram problematizadas as questões da noção de cuidado e da maternidade às mulheres, o que contribui para um exercício estritamente feminino, estereotipado socialmente, e uma educadora pontua que no CMEI que ela trabalhava, anteriormente, havia um educador infantil, porém, a diretora o proibia de realizar trocas ou banho a qualquer criança, e que sempre houve receio por parte dos pais em relação a ele na equipe, com medo de situações de abuso, legitimando o machismo imposto pelo social (educadora D em roda de conversa relatada no diário de campo nº 1), fazendo-nos visualizar a pedagogia como uma forma de trabalho de maioria feminina. Podemos, então, citar os escritos de Rosa (2011, p. 17):

A entrada da mulher no magistério se deu, principalmente, pelo aumento quantitativo de escolas e alunos atrelado ao discurso criado da “melhor qualificação” feminina devido aos seus atributos vinculados a maternidade. Neste contexto, os homens abandonaram quase que por completo as salas de aula, indo em busca de outras atividades com melhores remunerações. E os que continuaram no campo educacional, passaram a exercer funções de supervisão e administração. Desta forma, a mulher que por muito tempo viveu sobre imposições masculinas dentro do lar, continuou sobre essas mesmas imposições na profissão docente. E até os dias de hoje, esta profissão quase que totalmente feminizada, continua regida em seu órgão maior, por uma maioria masculina.

O espaço feminino no magistério foi se consolidando, e quando pensamos no âmbito da educação infantil, o estereótipo do afeto associado à maternidade é mais intenso, pois esse espaço foi ocupado pelas mulheres desde o surgimento das creches. Diante do exposto, citamos Louro (2007, p. 450), com interessantes pontuações:

Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem "vocação".

Ainda nessa reflexão, podemos considerar que Fúlvia Rosenberg (2002) propõe diversas pesquisas que demonstram estudos acerca do desenvolvimento da educação infantil em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, enaltecendo comparativos das formas de atender a criança, enquanto noção de integralidade, em países desenvolvidos e de forma fragmentada nos países subdesenvolvidos. Rosenberg (2002) detecta argumentos, princípios e propostas de modelo de educação infantil, para os países subdesenvolvidos, como exposto a seguir:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

Nessa perspectiva histórica, a autora supracitada argumenta sobre a precarização do trabalho das professoras (es) e educadoras (es) com salários reduzidos e espaços improvisados, com “improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata” (ROSEMBERG, 2002, p. 35), demonstrando o descaso do poder público com essa etapa fundamental para educação das crianças.

Podemos considerar que as crianças de 0 a 5 anos foram reconhecidas em seus direitos, apenas com a Constituição de 1988, e após dois anos seguintes com a implementação

da Lei 8.069 de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, posteriormente, quando foram implementadas as políticas educacionais para esse grupo etário, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que implementou a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Um grande avanço histórico e social para a realidade brasileira, pois “é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86). Dentre as principais reformas podemos destacar:

As reformas dos anos 90 também envolveram diretamente a EI em outros aspectos, alguns deles discutidos pela bibliografia especializada, como por exemplo a regulamentação da EI (creches e pré-escolas) pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ou a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (FARIA; PALHARES, 1999 *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 43).

Em 1998, foram liberados recursos que subsidiam a implementação e manutenção dos Centros de Educação Infantil (CEI), culminando no marco significativo: a elaboração do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil (CEI). Faria (2005, p. 1016) pontua que:

Embora ainda hoje tenhamos nas creches alguns resquícios da enfermagem, no trato com os bebês (por exemplo, o emprego de palavras e práticas hospitalares tais como: solário, lactário, berçário, peso e medida etc.), e tenhamos fortemente a escola na educação das crianças maiores (nas filas, divisão por idade, lápis e papel, mesa e cadeira etc.), o que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis.

As diferenças entre a educação infantil e o ensino fundamental perduram até os dias atuais, conforme as contribuições da autora supracitada, sendo que a não escolarização da educação infantil abre-nos maiores possibilidades de atuação e intervenção, pois há maior mobilidade de ideias e ajustes.

Outro ponto histórico importante data de 2001, a partir da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). O governo estabelece metas para atender em cinco anos (2006) até 60 % das crianças de 4 e 5 anos. Ainda sobre a história, consideramos que durante o

governo Lula foram feitas propostas de estudos e ampliação da educação infantil como parte da Educação Básica, conforme as contribuições de Faria (2005, p. 1027-1028):

Deu-se início então à elaboração dos documentos nacionais da política para primeira etapa da educação básica. O CONPEB responsabilizou-se pela “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2005). Foi encomendado para Maria M. Campos e Maria Lúcia Machado, da FCC, o documento “Parâmetros de qualidade para a educação infantil” (2005) e para o grupo de pesquisa Ambiente Educação, da UFRJ, os “Padrões de infraestrutura para as instituições de educação infantil”.

Em 2010, foram implementadas pelo Ministério da Educação as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil, marcando os principais avanços de educação para crianças pequenas, garantindo direitos de crianças de 0 a 6 anos de idade, que traz como principal concepção sobre a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Essas diretrizes supracitadas fundamentam um importante marco histórico para educação infantil, haja vista que esse documento referencia e estrutura as práticas pedagógicas por eixos, que asseguram a Educação de forma que garanta sua integralidade, favorecendo as experiências das crianças à Educação Básica de qualidade, implementando a lógica dos princípios fundamentais: éticos, políticos e estéticos.

Atualmente, a educação infantil ainda sofre com os resquícios históricos da lógica filantrópica e religiosa do cuidado, pois ainda há preferência de vaga para crianças em situação de vulnerabilidade e para mães trabalhadoras (para crianças de 4 meses a 3 anos de idade) e tornou-se obrigatória em fase pré-escolar (4 e 5 anos), sendo que em 2013 houve uma alteração na LDB, através da Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, de acordo com o Ministério da Educação, antecipando a entrada das crianças na escola com 4 anos de idade, um fato importante que universaliza a garantia de direito a educação básica em caráter de direito fundamental à crianças de tenra idade.

Em 2017, foi publicado pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla as fases da Educação Básica, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Pela BNCC a educação infantil é contemplada por seis campos de experiência, baseados nos direitos da criança em conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017).

As discussões que permearam a implementação da BNCC passaram por intensas discussões no congresso nacional, principalmente, por fundamentalistas religiosos e, por essas mediações não foram contempladas no referencial da Educação Básica, discussões sobre gêneros e sexualidades, um retrocesso político-educacional que promove o declínio e a segmentação da Educação, de forma que importantes avanços e discussões pertinentes sobre essa temática caíssem por terra.

No entanto, essa luta continua e, considerando as construções da educação infantil que estabelecem direitos a criança pequena (0 a 5 anos de idade), podemos considerar que ainda há transformações para que as políticas educacionais estejam aptas a atender a integralidade das crianças, indo além da noção dos cuidados básicos (higiene, alimentação e segurança física), o que pode ser corroborado pelos estudos de Vocoy e Pedroza (2005, p. 96):

Portanto, o modelo de Educação Infantil tem sido alterado à medida que a concepção de educação da criança de 0 a 6 anos atinge objetivos diferenciados, com propostas educacionais explícitas fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil. A criança nessa idade passa a ser vista como sujeito de educação, com necessidade de atendimento qualificado que vise o seu desenvolvimento integral.

É nessa concepção de educação infantil que a Psicologia tem papel fundamental, haja vista que a partir dela podemos pensar as relações de gênero com educadoras infantis, os pais e mães e as crianças a partir de um olhar crítico acerca das relações construídas nos espaços educacionais, conforme Vianna e Finco (2009, p. 270):

A educação infantil (creche e pré- escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere.

Considerando a educação infantil como a primeira inserção social da criança, nas fases do desenvolvimento de maior aprendizagem, em que meninos e meninas também são inseridos aos papéis sociais esperados aos sexos biológicos e as atribuições dos gêneros. De acordo com Finco (2003, p. 95):

Considera-se que as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança.

Ademais, ao considerar os marcadores etários e o desenvolvimento infantil, deparamo-nos com diversas teorias psicogenéticas do desenvolvimento (Vygotsky, Piaget, Wallon, entre outros), e que podem ser considerados quanto à relação da inserção dos gêneros no contexto sociocultural ao qual a criança esteja inserida. Dessa forma, de acordo com Silva e Luz (2010, p. 21-22):

Assim, as reflexões sobre o modo como as instituições de Educação Infantil colaboram na construção das relações de gênero e de sexualidade das crianças merecem ser incluídas entre as dimensões estruturantes das propostas pedagógicas. Entretanto, para que essa visão se fortaleça, é preciso conceber o processo de desenvolvimento infantil como algo marcado pelas experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças (Vygotsky, 1984; Wallon, 1971). A adoção dessa perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano, ao lado dos estudos feministas e de gênero, reforça a crítica à biologização da sexualidade e a consequente naturalização dos modos de ser feminino e masculino.

Porém, podemos perceber que em relação ao desenvolvimento infantil, deparamos com poucas contribuições quanto à influência das determinações do gênero e as interferências nessa etapa do desenvolvimento, haja vista que mesmo percebendo as diferenças entre os gêneros e a influência desse marcador social no processo de subjetivação das crianças, é possível notar um silenciamento da escola, disfarçado de neutralidade. No tocante a essas questões, pensadas no âmbito educacional/escolar, e levando em consideração, também, as fases do desenvolvimento infantil, torna-se imprescindível considerar o brincar e as brincadeiras como as principais maneiras de se legitimar o “lugar” do menino e da menina

desde muito pequenos, o que de certa forma, podemos discutir o binarismo de gênero a partir da educação infantil. Segundo Vianna e Finco (2009, p. 280):

O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses “maus exemplos” que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. Mas é também por meio deles que se convive com a diferença.

A manutenção do modelo binário masculino-feminino apresenta-se na educação infantil a partir dos discursos dos adultos, que se inserem nesse espaço, levando-nos até as oportunidades de discutir e problematizar com as educadoras infantis sobre a influência do mecanismo sexo/gênero no processo de educar, possibilitando ao pesquisador ouvir aquilo que não é dito, ou aquilo que é inviabilizado de se dizer e também de perceber olhares e os desconfortos de algumas pessoas sobre essas questões. Dessa forma, todas trouxeram experiências pessoais, que as faziam pensar nas lógicas fundamentalistas as quais foram educadas durante as infâncias e o quanto esses fatores trazidos como “naturais” reforçam uma forma de educar heterossexista, lugar onde não há possibilidade de valorização da diferença, com determinantes enfáticos do lugar “de menino” e de “menina”, em que se projetam comportamentos, anulam vivências infantis, de acordo com o sexo biológico de cada criança.

3.3 Gênero, o brincar e as intervenções pedagógicas

Ao falarmos de Educação Infantil, consideram-se as possibilidades de desenvolvimento infantil a partir do lúdico, das descobertas e representações que leva a um incrível processo: o brincar. No entanto, torna-se imprescindível problematizar os processos de subjetivação que implicam quanto à inserção das crianças aos gêneros e “reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que ‘vira pelo avesso’ a ordem das coisas, que subverte o sentido da história” (FINCO, 2010, p. 133), podendo desenvolver vivências singulares, que questionem as regras sociais impostas.

Diante das proposições levantadas, torna-se necessário discutir como “a inocência consagra-se como o atributo emblemático da infância que, com um sentido mítico, acaba por se estabelecer como uma espécie de ‘natureza infantil’” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 243), fazendo-nos pensar como a atribuição de inocência anula possibilidades de discussão das sexualidades e dos gêneros pertinentes às infâncias.

É no século XVII que, na cultura ocidental, a noção de inocência infantil se impõe, com o enaltecimento da fragilidade e vulnerabilidade das crianças. Elas – as crianças –, ao serem comparadas com os anjos, ficam envoltas no manto sagrado da inocência como marca de sua impecabilidade (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 245).

A marca da impecabilidade que os autores supracitados trazem, fazem-nos refletir quanto à lógica de tratar as crianças como seres “fora do sexo” ao mesmo tempo em que a família e a escola legitimam modos específicos de se comportar a partir dos sexos biológicos, sendo que a “infância, nessa linha do tempo cronológico, representa o estado lacunar e inacabado do desenvolvimento, que deve caminhar progressivamente em direção ao estágio mais avançado, representado pela vida adulta” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 248). Ao passo que mesmo “inocentes” devem ser educados para comportamentos “normais” aos padrões heterossexuais, as crianças vão aprendendo “coisas de menino e menina” por todo o desenvolvimento infantil.

Diante do viés da “inocência” infantil, foi observado que as educadoras infantis interferem, diretamente, nos modos de brincar das crianças, em contexto educacional, e dentre as diferenças mais significativas, são percebidos os modos de brincar extremamente distintos entre meninos e meninas, ponto de incômodo de algumas educadoras, e ponto de “naturalidade” ou “neutralidade” para outras. Nesse sentido, relata-nos uma educadora em relação ao brincar e as proibições, de acordo com o sexo/gênero da criança:

Por exemplo, se um menino pega boneca pra brincar aqui e algum pai proibir, a gente tem que chamar o pai pra conversar, porque não tem nada a ver, mesma coisa a menina. Eles têm o direito de brincar com o que quiser. Daí eu gosto muito de citar eu, como exemplo, eu nunca gostei de boneca, destas coisas, eu gostava mesmo era de bola, e eu sou bem resolvida como a minha sexualidade [heterossexual], não influencia em nada (SIC Educadora Infantil nº 1 em transcrição da entrevista).

Podemos salientar que esse posicionamento é muito singular, uma vez que as vivências pessoais dessa educadora fazem com que ela reflita o brincar das crianças do Centro de Educação Infantil. Podemos perceber o inverso também, tais como educadoras que demarcam o lugar da mulher e do homem na sociedade como “naturais”, provavelmente, porque foi assim que foram educadas. Dessa forma, “os apelos morais que ganham corpo nas práticas institucionais de vigilância e controle declaram o modo literal como as brincadeiras das crianças são comumente interpretadas pelos adultos que as educam” (SALGADO;

SOUZA, 2018, p. 251), mantendo discursos que fragmentam os campos de experiência infantil em relação ao brincar e às demonstrações de afeto e comportamentos, moldados através dos movimentos corporais das crianças. Nesse sentido, Vianna e Finco (2009, p. 271-272) pontuam que:

O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Nesse viés que permeia as possibilidades de ser criança, e os conflitos atribuídos pelos adultos ao impor regras e modificar os comportamentos infantis, é interessante ressaltar o diálogo entre as memórias de infância e o presente da professora/educadora durante a realização da roda-de-conversa em oficina. Notou-se como a narrativa do passado suscita críticas sobre o presente das desigualdades e das naturalizações de gênero:

Em seguida, foi lançada uma segunda pergunta: Existem diferenças entre o modo de educar atual e o modo como vocês foram educadas em relação às expressões de gênero ou nos modos de estar menina? A primeira resposta veio da educadora B que diz que na época dela havia muita diferença, que a forma como as crianças de hoje falam abertamente sobre namorados, mesmo que de brincadeira, e que quando ela foi educada, por muito menos era motivo de apanhar do pai, pois, não se podia falar nada sobre o assunto e que as crianças de hoje demonstram saber destas questões como adolescentes. Outra resposta importante foi da educadora C, que diz ter muita diferença, pois, naquela época não se podia falar muito sobre esse assunto, ainda mais para ela que gostava de arrumar alguns namoradinhos, o pai ficava bravo, a impedia de sair de casa, mas eu via como uma preocupação do meu pai na época (DIÁRIO DE CAMPO da oficina, anexo I).

Esse discurso faz referência quanto ao silenciamento e a interdição das crianças, discutido por Michel Foucault (1999), que nos remete à lógica da repressão para as infâncias no século XVIII, e arrasta-se aos dias de hoje, “em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer, que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (FOUCAULT, 1999, p. 16). Esse regime está engendrado em todas as relações humanas, sem ao menos serem percebidas ou questionadas e regem o modo como exploramos nossa sexualidade e os discursos que advém dela. Nessa perspectiva, podemos problematizar os discursos que falam de sexo, suas proibições ou regulações a partir das contribuições de Foucault (1999, p. 16):

Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo, mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”.

Diante das afirmações do autor supracitado, consideramos que existem fatores importantes que interferem sobre a “colocação do sexo em discurso”, como quem fala, o que se fala e para quem se fale, levando-nos a pensar quais dispositivos atravessam e interseccionam os discursos sobre o sexo, principalmente, nos melindres da educação infantil.

Para discutir os modos de brincar e as representações do dispositivo sexo-gênero, precisamos discutir a relação da criança com o seu corpo e os corpos que se interagem com ela (a criança), conforme diz Finco (2010, p. 121):

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Quando falamos de seguir os parâmetros culturais, direcionamos o olhar às expressões sociais, associadas aos gêneros e as sexualidades, representados no modo de brincar das crianças, bem como as subjetivações propostas ao que é nomeado popularmente como “brincadeira de menino” e “brincadeira de menina”. Podemos dialogar saberes entre a importância do brincar na produção das infâncias e também às questões que estão fadadas ao enrijecimento das subjetivações do masculino e do feminino nos processos de educação infantil e os direcionamentos desses apontamentos que “entendemos, no entanto, que as crianças não apenas reproduzem as representações e práticas dos adultos, mas interagem, negociam e, em muitos casos, transgridem regras impostas” (SILVA; LUZ, 2010, p. 24), por vezes, as crianças nos ensinam a olhar a regra a partir de seus efeitos negativos, de forma simples e intensa.

Estar criança representa uma espontaneidade que reflete exemplos de resistir, mesmo tão pequenos. Podemos, então, pensar acerca das representações sociais expressas nos modos de brincar e “os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade” (FINCO, 2010, p. 122), havendo necessidade de

se pensar os processos de subjetivação, associadas às expressões de gêneros contemporâneas, tal qual o engendramento do brincar e a produção das infâncias no contexto social e/ou educacional. Corroborando com esse pensamento, temos os dizeres a seguir:

O brinquedo funciona como uma forma de diferenciação entre o masculino, feminino, entre atividades divididas por gênero e orientação sexual, através da produção e reprodução social de uma repartição de como se tornar homem e mulher, em determinado contexto histórico e cultural. Dessa maneira, cria um suposto universo feminino, ligado ao cuidado do lar, da família e da beleza; e, masculino, associado às atividades que envolvam a força física e a esfera privada (CRUZ; SILVA; SOUZA, 2012 *apud* CASTELAR *et al*, 2015, p.596).

Diante dessas considerações, faz-se necessário atribuir formas de se problematizar as questões de expressões associadas aos gêneros, que reiteram discursos sociais de definição ao que compete ao homem ou à mulher na sociedade, em que Torres *et. al*. (2007, p, 300) destaca:

As relações desiguais de gênero são empregadas nos mais diversos âmbitos, individuais e coletivos, mantendo barreiras sociais. Estas relações de gênero e suas representações sociais são percebidas pela sociedade de forma “naturalizada”, a partir do sistemático estabelecimento das funções e atividades das mulheres e dos homens. Esta naturalização leva a sociedade a enxergar os papéis sociais dos gêneros como imutáveis, consequentemente, sustentando a ideia de manutenção das desigualdades.

Podemos pensar a amplitude de conteúdos de subjetivação e singularização, que são desconsiderados pelo disciplinamento dos corpos no campo social e educacional, como essas enunciações repressivas contribuem nos processos de subjetivação, nas sexualidades e suas problematizações sociais, principalmente, nas produções binárias da educação infantil em relação à inscrição das crianças aos gêneros, nos processos de feminilização e masculinização, conforme pode ser percebido nos escritos de Vianna e Finco (2009, p. 272-273):

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

A partir desses desdobramentos, podemos considerar como o machismo está estritamente associado nos processos de escolarização, inclusive, de crianças pequenas, que reproduzem esses comportamentos no contexto educacional. Colaborando com esse assunto, consideramos os estudos de Felipe (2007, p. 82-83):

Mesmo sendo ainda tão pequenos (4-5 anos), os meninos já apresentam comportamentos homofóbicos em relação aos seus colegas que porventura se comportem de um modo “suspeito”, bem como em relação a eles mesmos, exercitando uma constante vigilância sobre si, para reafirmar a identidade masculina tida como hegemônica. Para reafirmar a masculinidade também desenvolvem um desprezo por tudo àquilo que possa ser caracterizado como feminino.

Torna-se interessante pontuar que essa constante vigilância de si, despertada nos meninos, em contexto educacional, e o desprezo ao que é feminino, advém de modos aprendidos através dos discursos e posturas dos adultos que os rodeiam, sejam pelos familiares ou pessoas que interferem no contexto educacional e social. Esses (os adultos) criam formas de naturalizar as expressões de gêneros e moldam crianças, ao passo que estas características são colocadas a partir do viés de “verdade absoluta”.

Ao considerarmos os processos de desenvolvimento humano e das infâncias, desde muito pequenas, destacando a importância do brincar e a capacidade da criança representar, a partir do brincar e da ludicidade, as expressões sociais que as compõem, determinam uma série de comportamentos esperados da criança a partir de seu sexo biológico, inclusive, de como ou com o que brincar. Os corpos das crianças e seus gestos representam uma grande possibilidade de problematizações, consoante os seguintes estudos:

Egle Becchi (2003) fala-nos de uma “linguagem dos gestos”: gestos ligados ao dia-a-dia, gestos do ato de brincar, gestos do corpo pelos movimentos corpóreos de aproximação, contato e exploração. Para a autora italiana, muito ainda deve ser estudado sobre linguagem gestual, uma “didática dos gestos”, que penetra e caracteriza a pedagogia: o uso do corpo acariciado ou punido, as estratégias de voz: o tom, o canto, o grito (BECCHI, 2003 *apud* FINCO, 2010, p. 123).

A partir da “linguagem dos gestos” pontuados pelas autoras, podemos pensar como os marcadores sociais, principalmente, os de gênero, que se apresentam na educação infantil, no modo como as crianças cantam, brincam, gritam e dialogam entre si, bem como nos gestos em resposta ao modo punitivo das práticas pedagógicas. Esses gestos representam muitas possibilidades de problematizações sobre o campo das infâncias.

No campo das brincadeiras, os objetos utilizados por cada criança estão impregnados de questões e expressões associadas aos gêneros. Para essa reflexão, podemos pensar a utilização do brinquedo:

Na infância, o brinquedo assume o lugar de um importante modulador na construção da subjetividade. Para Brougère (2010), o brinquedo é um objeto, o qual fornece valores e normas, mediadores históricos e culturais da brincadeira. Através dele, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, o que lhe permite atuar com base em códigos sociais. O brinquedo é um dos meios e suportes para a brincadeira, abrindo possibilidades dialógicas e polissêmicas. Pode ser um objeto manufaturado, uma sucata, um objeto adaptado, ou seja, tudo pode se tornar um brinquedo, a partir de como quem brinca atua com esse objeto (BROUGÈRE, 2010 *apud* CASTELAR, *et al.*, 2015, p. 596).

Nessa composição, o processo de descoberta e vivência das crianças através do brincar é atravessado e interseccionado por diversos marcadores sociais (de etnia, gênero, social etc.), que estão evidentes em algumas formas de brincar, frequentemente, apresentadas às crianças, seja pela mídia, pelo discurso social e/ou familiar, além dos espaços educacionais, como exemplo, podemos citar a boneca Barbie tão conhecida no meio infantil por décadas. Conforme pode ser observado nas problematizações a seguir:

A boneca Barbie é um dos principais exemplos, na atualidade, da dominação de padrões estéticos e comportamentais com respeito às meninas. Com filmes, site, jogos, produtos de beleza etc., a marca Barbie está o tempo todo ofertando um conceito de feminilidade. A menina/mulher deve ser magra, de seios fartos, loira, de pele branca, com cabelos lisos e compridos, além de ser sensível, delicada, generosa, possuir bons modos e gostar de comprar, principalmente produtos cor de rosa e com glitter (ROVERI; SOARES, 2011 *apud* CASTELAR *et al.*, 2015, p.597).

Esse exemplo da boneca Barbie apresenta conceituações sobre as sexualidades e torna-se indissociável a construção dos marcadores de gênero relacionados à representação do que se espera como “natural” da sociedade. Aplicando essa análise aos processos educacionais, faz-nos pensar a amplitude de conteúdos de subjetivação e singularização, que são desconsiderados pelo disciplinamento dos corpos no espaço social e/ou educacional, como a docilização dos corpos femininos e a inviabilização das masculinidades de demonstrar sensibilidade afetiva.

Das diferenças sociais que se interseccionam nos modos de subjetivação de crianças, podemos destacar que os marcadores étnicos, sociais, de classe e de gênero perpassam toda a educação infantil e atravessam também os modos como as crianças brincam e interagem entre

si e com os adultos ao redor, sendo que “a escola é um dos principais espaços, pois para muitas crianças ela é a principal referência para brincar, para suas sociabilidades, para estar entre amigos, momentos em que constituem e desenvolvem suas identidades, inclusive as identidades de gênero” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 285). Podemos dizer que há casos em que se aumentam as diferenças sociais e se agravam os problemas da desigualdade.

Para Rosemberg (1996), a alternativa de compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe, baseiam-se em de diferentes formas de subordinação, o que significa que a intersecção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto dessas dinâmicas em um contexto social ou institucional.

Segundo Finco (2010), os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções que podem descrever que existem expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, que acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.

Quando nos atentamos às brincadeiras, que são direcionadas às meninas, podemos “notar que as desigualdades de gênero estão naturalizadas nas relações sociais e também nas relações familiares no que tange à realização dos afazeres domésticos, estes ainda tomados, pela maioria das pessoas, como tarefa feminina” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.280). Definem-se os papéis de gênero nas brincadeiras, e ao brincar de “casinha”, as meninas têm fogões, panelas e diversos utensílios domésticos para brincar, além da representação do cuidado dos filhos, através das bonecas que representam bebês.

Em relação aos meninos, eles “não “podem” fazer coisas que meninas fazem, e quando as fazem, são questionados sobre sua masculinidade e viram motivo de piadas e brincadeiras em tom desqualificação” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.284). As brincadeiras são direcionadas a carrinhos e personagens fortes de desenhos animados, conforme a mídia vende.

Consoante ao que vivenciamos socialmente, somos atravessados por um discurso naturalizante, que atribui funções aos gêneros, a partir de uma contextualização social fundamentada pelos discursos religiosos, midiáticos, familiares, escolares, entre outros. Pelo discurso da “natureza” podemos observar os escritos de Jane Felipe (2007, p. 84):

[...] é interessante observar o quanto concepções pautadas na ideia de “essência” ou “natureza” são ainda hoje muito veiculadas, na tentativa de

justificar todo e qualquer comportamento relacionado às masculinidades e às feminilidades. Dificilmente as pessoas se dão conta dos inúmeros e minuciosos investimentos feitos para que os sujeitos sejam produzidos e subjetivados desta ou daquela forma, de acordo com as expectativas sociais do grupo ao qual pertencem. Esse amplo e quase imperceptível processo educativo que vai se delineando ao longo do tempo, dá-se nas mais variadas instâncias de formação: na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc., produzindo então inúmeras desigualdades, na medida em que valoriza alguns comportamentos em detrimento de outros.

Essas desigualdades dos gêneros, representadas pelo processo educativo, consolidam-se ao longo do desenvolvimento, e intensificam-se na fase adulta, culminando nas desigualdades sociais, que colocam a mulher e a população LGBTQIA⁺ em situação de violência e vulnerabilidades sociais, como a violência doméstica, a homofobia, o assédio, as desigualdades quanto à valorização salarial (entre homens e mulheres) etc.

Outro ponto de discussão abarcada pelas educadoras está pautado nas representações da lógica sexo/gênero de crianças, que constitui a determinação das cores “de meninos” (azul) e “de meninas” (rosa) e, quando questionada sobre o papel da escola diante das discussões sobre gêneros e sexualidades, uma educadora responde sobre as produções dos trabalhos pedagógicos para as crianças:

Pra mim não faria diferença, eu faria azul, rosa, vermelho, amarelo ou a cor que cada um quisesse, mas, as crianças já vêm com isso incutido de casa, a maioria já escolhe o azul e o rosa, um ou outro que é diferente. Isso seria importante trabalhar na Escola, sabe, mas, é como eu falei, pra sociedade que a gente vive, esse é um trabalho muito difícil, porque a gente já tem os problemas da Educação, né?! Que já tem suas dificuldades, e se a gente for colocar mais isso [questões de gênero] pra bater de frente, complicaria mais ainda, porque a gente tem uma direção e uma coordenação que pensa diferente. A gente diverge, porque, por exemplo, ano passado, eu ia mandar um caderno com laço para os meninos, mas daí vem a coordenação: “ah não o pai não vai gostar”, daí você para e pensa: “ah não vai mesmo”, pensa, você tem aqueles pais machões que iam criticar, iam “arrumar pra cabeça”, ainda mais do que a gente já tem. Pra mim é complicada aqui essa questão de divisão de menino e menina, até mesmo pela questão de banheiro, agora o que eu acho, não sei se estou errada, mas será que é tão necessária essa divisão? Às vezes eu paro e penso: essa divisão sexual é necessária? Porque eu penso assim, eles são tão crianças pra essa divisão, eles têm essa noção? (SIC educadora infantil nº 2, em transcrição da entrevista).

Nesse ponto, gostaríamos de salientar a relevância do discurso dessa educadora e os melindres que o processo de educar está submetido. Considerando que uma professora tem a noção de incômodo quanto às determinações dos papéis sexuais das infâncias, automaticamente, é vedada e inviabilizada de propor essa desconstrução. É visível a

necessidade de propor reflexões e (des) construções no nível da instituição educacional (falo da formação adequada que vise problematizar essas questões), para que haja possibilidade de intervenção com o nível social (microsociais) vinculado às possibilidades da escola em assumir esse lugar problematizador quanto às discussões de gêneros, sexualidades e infâncias com os familiares das crianças, atingindo, dessa forma, esferas macrosociais.

Outro ponto trazido pela educadora número 2 é a divisão específica das funções sociais a partir do sexo biológico da criança, que a nosso ver, além de desnecessária, deve ser rebatida e questionada, haja vista que essas divisões apenas segregam e produzem desigualdades sociais.

Dentre os diversos conteúdos que foram abordados pelas educadoras infantis durante as entrevistas, podemos notar que na fala de duas delas (educadoras números 2 e 3) foram abordados o fato de perceberem se a criança pode “ser gay ou não” a partir de seus “trejeitos”. Já na educação infantil, ambas relatam que esse fato é comum entre os discursos das professoras/educadoras.

Desse modo, a prática de fiscalização e vigilância dos corpos das crianças é uma constante na educação infantil, no sentido de identificar, com precisão, aqueles que estão em desalinho com a lógica da correspondência sexo-gênero. Essa prática tem, também, caráter de predição: quem será o quê e como será. Novamente, a criança é capturada como um vir-a-ser, de modo que importa muito mais quem ela será ou deverá ser no futuro, do que o que ela vive no presente. E quando questionada sobre o menino que brincava de boneca, a Educadora número 2 relata:

Bom, desse eu acho que a família nem percebia nada, pelo menos ninguém nunca me falou, e eu também não ia falar nada pra mim do menino que o filho brincava de boneca, né? Eu deixava. Eu e outras professoras percebemos desde quando a criança era do maternal, porque era diferente né (SIC educadora nº 2 em transcrição da entrevista).

Já a educadora número 3 demonstra que há esse tipo de discurso comparativo entre as crianças, quando questionada sobre as violências, nos espaços educacionais, que podem acontecer em relação às vivências infantis, a partir das expressões dos gêneros, conforme relatado a seguir:

Ah, já teve, não lembro de quem, mas já teve. Principalmente, naquela questão aquele menino ali você não acha que leva jeito para coisa? Essas questões. Fulano está agindo assim, ciclano age assim, provavelmente vai

ser, não vai ser. O engraçado que se enxerga muito mais com os meninos (SIC Educadora nº 3 em transcrição da entrevista).

Nessas narrativas pode ser visto claramente o quanto os “regimes sexuais” (GIDDENS, 2002) estão presentes na escola. Esse autor utiliza essa expressão para referir-se ao modo como os corpos são disciplinados, enfatizando que a “disciplina corporal é intrínseca ao agente social competente” (GIDDENS, 2002, p. 58). Esse autor salienta, também, que “os regimes são sempre, em parte, uma questão de influência e gosto individuais, social e culturalmente organizados” (GIDDENS, 2002, p. 62), que acabam sendo aprendidos e condicionados.

Podemos dizer que essas falas das educadoras também são produtoras de estigmas, uma vez que há uma rotulação, através de falas que desqualificam, inferiorizam e menosprezam a criança com características afeminadas, “brincando de boneca ou colorindo como uma menina” (educadora nº 3, em transcrição de entrevista), em que partimos por uma denominação caracterizada por Goffman (1891, p. 6) como Estigma:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Apresentando essas pontuações, alguns critérios produtores de estigmas, são estabelecidos e facilmente identificados, socialmente, no processo de escolarização, seja pela educadora ou pelas crianças ao lidarem com a diferença. O estigma e o preconceito unem-se e formam um caminho doloroso para a criança em idade escolar. Podemos pensar a escolarização enquanto efeito e causa de determinada exclusão social, e dessa forma, torna-se válido citar Goffman (1891, p. 6):

Caracteristicamente, ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão efetiva. Essas exigências são preenchidas? É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas "efetivamente", e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial - uma

caracterização "efetiva", uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real.

Importante problematizar o teor desses discursos e os efeitos que causam, tanto para quem ouve quanto para quem fala, como determinante nas ações que demandam intervenções sobre as diferenças em contexto escolar/educacional, conforme identificamos na fala da educadora número 3:

Não! A gente percebeu no desenho da criança, um desenho muito próximo ao da menina com mais detalhes. Ah, teve um fato com o Edson, ele reproduzia muito um lado afeminado, que desde a Educação Infantil a gente já percebia que ele tinha esta tendência, tinha uma expressão diferenciada! (SIC Educadora nº 3, em transcrição da entrevista).

Nesse sentido, evidenciamos que “isto, compromete extremamente a vida de crianças e adolescentes de sexualidade não normativas visto que, como afirmamos antes, a escola é um dos espaços onde ocorrem diferentes formas de violência homofóbica” (FREITAS; BRÊTAS, 2016, p. 107), nas brincadeiras, naquilo que pode ou não ser dito pela criança e corrigido pelos olhos reguladores de suas professoras/educadoras. Faz-se necessário priorizar que as educadoras identifiquem essa diferença, e compreendam sua necessidade, a fim de produzir indivíduos singulares e não pelo viés do estigma, como acontece atualmente.

Essas significações estereotipadas das educadoras em relação às crianças representam um recorte do contexto social, que é enviesado por esses discursos e resultam na reprodução dessas falas pelas crianças aos seus pares, convergente ao que é pontuado por Freitas e Brêtas (2016, p. 104):

Quando a estigmatização, o preconceito, a estereotipagem, a discriminação e o sexismo adentram o território escolar, tem-se um cenário extremamente prejudicial. Em um local onde os estudantes deveriam ser acolhidos, eles são, ao invés disso, muitas vezes, excluídos. Pior ainda, são tratados com indiferença, como se não existissem, e sofrem agressões verbais por parte dos colegas, sem que ninguém interfira.

Dentre os posicionamentos de todas as educadoras, tanto nas entrevistas quanto na oficina, foi percebido de forma notória, a confusão entre os conceitos de sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual. Para auxiliar nessas definições conceituais, utilizamos os seguintes estudos:

A sexualidade é um conjunto de regras socioculturais que modelam a experiência íntima dos sujeitos (BOZON, 2004); um “conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais por um certo dispositivo político” (FOUCAULT, 1988, p. 139). A “identidade de gênero” (YOGYAKARTA, 2006) é “como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres”, e que “(...) pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento” (JESUS et. al, 2008, p. 16). E, por último, a orientação sexual (YOGYAKARTA, 2006) é a atração afetiva e erótica que temos pelas pessoas, que pode ser “pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou ainda por ambos os sexos” (JESUS et. al, 2008, p. 16). Assim, a homossexualidade é a “orientação sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo” (JESUS et. al, 2008, p. 15) (BOZON, 2004; FOUCAULT, 1988; YOGYAKARTA, 2006; JESUS et. al., 2008 *apud* FREITAS; BRÊTAS, 2016, p. 105).

A confusão das educadoras em relação às terminologias supracitadas pelos autores representa a falta de formação docente adequada sobre essa temática, resultando na falta de conhecimento sobre os estudos de gêneros e sexualidades na formação do magistério, da pedagogia e áreas afins. Outro ponto de discussão interessante para se problematizar, foi o incômodo demonstrado pela educadora número 1 quando fala dos corpos dissidentes¹⁰ às normas dos gêneros e sexualidades:

Bom eu sou tua amiga e você não vai brigar comigo né? Vou falar sobre a realidade de Indianópolis [cidade local] eu sei da sua homossexualidade, mas, você é uma pessoa discreta entendeu? Não que eu seja contra, mas, que não precisa se expor tanto, sabe. Tem pessoas, como que eu vou falar, não quero que você pense que eu sou antiquada, mas, tem uns rapazes que se expõe muito, até a valorização da pessoa, fica feio. Mesma coisa pra mulher, nós que somos mulheres se expor tanto, acaba vulgarizando demais. Por exemplo, você tem seu problema, que não é problema, mas, você escolheu viver assim, têm seu namorado, do jeito que você quiser não que você não possa sair com seu namorado, tem que sair sim, mas estou falando das formas de se vestir de algumas pessoas, algumas coisas doidas que eu vejo. Mesma coisa a mulher, já pensou eu na rua bebendo com shortinho curto e falando com gírias, fica feio né? Tem que ter postura, pra tudo, enquanto mulher, ou enquanto homem, como a sua sexualidade, não pode se expor, na verdade se vulgarizar.

Esse discurso enuncia, enfaticamente, o quanto os corpos que rompem as fronteiras dos gêneros e das sexualidades “normais” causam incômodo para quem as vê. Sendo o corpo o primeiro sinal de alerta - é o que produz o incômodo - o que precisa ser consertado e conformado às normativas de gênero. Infelizmente, esse tipo de discurso permeia não

¹⁰ Utilizamos esta terminologia para os corpos que fogem à normatização, indo na contramão da lógica dos papéis sociais do binarismo de gênero que para “romper com esse paradigma é preciso colocar em evidência as distinções entre identificações de gênero, corpo e desejo, e compreender as experiências humanas para além de sua materialidade corpórea” (MAIA, 2018, p. 111-112).

somente os contextos educacionais, mas, na verdade, esse discurso de hegemonia transcorre as esferas sociais, e engendra os contextos educacionais, viabilizados de forma sutil e preconceituosa pelas professoras/educadoras. Nesse sentido, “qualquer comportamento diferente do hegemônico causa ódio e aversão, sendo que na escola torna-se um tipo de discriminação que alimenta o bullying” (FREITAS; BRÊTAS, 2016, p. 113), ao passo que as próprias crianças se autorregulam, afastam-se daquilo que não é “normal” e repudiam qualquer diferença que apareça entre elas, geralmente, com violência sistemática. O ato do psicólogo/pesquisador viado estar inserido nos espaços educacionais também causou e causa incômodo. Os discursos da educadora preocupada com o que o pesquisador iria achar, representam que houve situações delicadas de serem ditas, e foi necessário “pisar em ovos” durante essas conversas, significando uma das principais dificuldades entre pesquisar e intervir no mesmo contexto. É importante dizer o quanto transitar-se dissidente é desafiador, porém, também, representa uma forma de resistir.

Nessa composição, não só os gays afeminados, as travestis ou transexuais incomodam, mas também as mulheres. Esse tipo de discurso, preconceituoso, atinge a todos que transgridam as regras sociais impostas pelo binarismo de gênero e o dispositivo sexo/gênero nas expressões das corporeidades dissidentes.

Conforme Butler (2003, p. 111), as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para incorporar e concretizar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Para Butler (2003), o gênero já teria perdido sua capacidade de ferramenta analítica capaz de lançar luz sobre as assimetrias culturais construídas para normatizar os sujeitos, passando a ratificar a naturalização da heterossexualidade e garantindo a sobrevivência de uma performatividade que possui um caráter punitivo para quem não se adéqua aos seus moldes (BUTLER, 2003 *apud* MAIA, 2018, p. 115).

Esse caráter punitivo, trazido pela autora, está refletido, principalmente, nos discursos velados, que trazem consigo a naturalização dos gêneros com “pitadas” de homofobia, misoginia e desigualdade de gênero.

Na contramão desse discurso de desconforto e preconceito, a educadora número 3 relata uma experiência que a incomodou em relação a esses discursos, num episódio que a tia travesti de uma criança, da sua turma, veio buscá-la no CMEI, conforme relatado em diálogo com o psicólogo/pesquisador:

Eduardo: - O que te tocou?

Educadora nº 3: - A falta de respeito.

Eduardo: - Pois, se tratava de uma Travesti?

Educadora nº 3: - Ela veio buscar, se sentindo como uma pessoa, pessoa que ela era!

Eduardo: - O que aconteceu? O que foi visto? Descreva.

Educadora nº 3: - Eu não lembro! Lembro que a pessoa fez um comentário. Eu não lembro mais o comentário, só lembro que era um comentário de que achava um absurdo.

Eduardo: - Desqualificando a pessoa?

Educadora nº 3: - Desqualificando a pessoa, deboche, rindo do traje. Depois teve um fato que aconteceu comigo, com ela mesma, [...]

Esse episódio relatado também exemplifica o quanto os corpos dissidentes causam incômodo aos olhos das pessoas que não lidam bem com a diferença e suas singularidades, o que culmina em processos violentos e preconceituosos que desqualificam, estigmatizam e marginalizam as pessoas que fujam a regra heteronormativa, tanto das identidades de gênero quanto das orientações sexuais. Esses desdobramentos geram exclusão social e diversos efeitos na vida das pessoas, que rompem as barreiras da “normalidade”, o que nos faz apropriar dos conceitos de pânico moral e *apartheid* sexual para compreender esse processo, convergente aos estudos de McLaren (1994) *apud* Freitas e Brêtas (2016):

O pânico moral aludido por McLaren (1994) está relacionado a outro fenômeno analisado por ele: o *apartheid* sexual, caracterizado por ações silenciosas e discriminatórias que geram, pela imposição do ridículo, afastamento do grupo. O *apartheid* sexual é reforçado pela conduta de docentes que imaginam, atribuem ou insinuem juízos de valores sobre um determinado comportamento que não consideram adequado a um ou a outro sexo; ou ainda quando ficam omissos quando um estudante sofre discriminação dos colegas. Pânico moral e *apartheid* sexual se constroem a partir de marcos perceptivos, a exemplo daquele relativo à ideia de normalidade familiar [...] (MCLAREN, 1994 *apud* FREITAS, BRÊTAS, 2016, p. 111).

Dentre as diversas violências que acometem as infâncias, podemos destacar a interferência dos adultos em relação ao agir das crianças em brincadeiras e nas expressões sociais de seus desejos, que as crianças representam desde muito pequenas. Para esse estudo, destacamos a fala da Educadora número 3 e seu repúdio em evento familiar, que envolvia crianças e a espontaneidade que as acomete:

Tem uma família em Cianorte, que é parente dos meus parentes, e o rapaz com trinta e poucos anos, ele se assumiu, mas ele passou a vida toda frustrado, coitado, sofrendo um monte! Aí eu não sei se mora com outro rapaz, mas, ele tem a casa dele e namorado. Metade da família aceita e metade não. O cunhado achou um absurdo, ele não aceita. E a irmã teve um

menino, e nonatal estava todo mundo lá na minha tia, e as meninas chamando ele para brincar com carrinho de bebê, ele era bebezinho tinha um ano e pouco, chamando ele para brincar, e aí a mãe veio tirou o menino da brincadeira, disse: “- Não filho! você não pode brincar de boneca! Olha lá sua bola, vai lá brincar com a sua bola”. E o menino continuou ali! E ela vinha, ela insistia, ela insistia. E a Luciana minha cunhada falou assim, mas, por que você não deixa ele brincar com as meninas? Deixa ele brincar, as meninas estão adorando brincar com ele. Ela falou assim, “se meu marido ver isso, você não tem noção do que ele vai fazer! Deus me livre, eu não quero nem que ele veja, ele perto destas bonecas, ele tem que brincar com coisa de homem, ele é muito ignorante!” E a Luciana falou isso, “você tem que falar para seu marido, se o filho dele que ele quer que seja tão macho assim, provavelmente um dia ele vai ser pai. Ele tem que saber lidar com uma criança, então ele brincar com uma boneca não vai mudar em nada! [...]Você frustra a criança de não brincar, de se socializar”. E ela acabou ficando lá, ela catava o menino e levava para lá, ela catava o menino e levava para lá que nem uma boba com aquele moleque. E as meninas continuaram brincando, mas, por que, tudo por causa do irmão [dela] que é gay (SIC Educadora nº 3, na transcrição da entrevista).

O discurso dos familiares da criança, de pouco mais de um ano de idade, que queria brincar com os objetos que eram apresentados e a interrupção dos pais, exemplificam, de forma evidente, como os mecanismos das tecnologias do gênero estão entranhadas nas esferas sociais, e a justificativa dada para que a criança continuasse brincando com as meninas e a boneca também está ancorada na heteronormatividade: "provavelmente um dia ela vai ser pai", enquanto a criança deseja apenas brincar.

O comparativo das brincadeiras e a associação com a sexualidade futura da criança produzem efeitos violentos nas infâncias. Essas ações geram indignação em quem escuta e é extremamente comum na contemporaneidade, principalmente, com o discurso do atual presidente e seus efeitos desastrosos de influência midiática, que afirma preconceitos e o machismo de forma pública. Desse modo, o machismo e a homofobia representam o discurso social, que produz estigmas e violentam as crianças, em conformidade com Rohden (2009, p. 166):

É dada especial atenção à violência que continua a existir (inclusive na escola) como uma perversa manifestação de discriminação de gênero. A despeito de todos os avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade de gênero, persiste no Brasil, uma forma de manifestação de poder masculino por meio de violência física, sexual ou psicológica que agride não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam de acordo com os rígidos padrões dominantes de masculinidade.

Dentre as discussões apontadas, podemos refletir sobre as intensas cobranças que são acometidas às crianças e seus modos de brincar, agir e se expressar. Tanto as punições do masculino quanto do feminino geram prejuízos para uma infância saudável e libertadora.

Consideramos que as percepções e os discursos das professoras/educadoras são atravessados pela naturalização dos gêneros, o que resulta em modos punitivos e preconceituosos que invadem a forma como as crianças brincam e demonstram suas ações de interação social. Porém, dentro do lúdico e de seus argumentos pessoais, as crianças se demonstram resistentes e quebram esses estereótipos sociais, ao passo que dentro da brincadeira tudo é válido e demonstram-se capazes de questionar e inventar várias possibilidades de estar criança.

3.4 A discussão de gênero em tempos de censura e de criminalização produzidos a partir dos discursos de combate à “ideologia de gênero”

Dentre os prejuízos e os riscos que o atual presidente representa, deparamo-nos, cotidianamente, com as idas e vindas de um (des) governo, que se justifica no ódio e no armamento (inclusive de crianças), e desqualifica (ainda mais) as políticas educacionais que já vêm sendo sucateadas de outros tempos, e tende a estar atacando as esferas educacionais em todos os níveis, desde a Educação de nível básico (que são fundamentais) até os níveis superiores, com corte de verbas das principais universidades públicas desse país.

Vivemos tempos de manipulação da população, que desconhece seus direitos e não tem o conhecimento necessário para entender o desastre político anunciado, e podem ser considerados, de certa forma, massa de manobra para a politicagem desleal, instaurada em tempos fascistas, que causam dor e são tormentosos, pois falamos de um governo racista, classista, misógino, LGBTfóbico e que odeia pobres.

Torna-se imprescindível resistir e lutar, contrários aos retrocessos anunciados e efetivados nesse governo. Não daríamos conta de expor aqui todas as atrocidades e as problemáticas ações presidenciais, que nos causam vergonha. Tudo está muito difícil, e podemos anunciar que tempos piores podem vir. Afinal, quem se diz patriota é o mesmo que propõe uma desarticulação da Educação de um país, que já esteve numa precarização do ensino público de qualidade, notoriamente, patriota não é!

Podemos destacar que a Educadora número 3 fica indignada com as atrocidades que são representadas pelo atual presidente, principalmente, quanto ao que foi exposto na

campanha eleitoral em relação às discussões sobre os gêneros e as sexualidades na escola. De forma bem humorada, ela nos traz:

Você sabe que o assunto se tornou ainda mais fervoroso depois da eleição e eu quero matar o Bolsonaro! [risadas] [...] criou-se um discurso ali! Um discurso em volta do kit gay, que eu não conheci até hoje, não sei. [...] O discurso dele [do presidente], na verdade, ele coloca que isso para sociedade é inaceitável, vai fazer mal para todo mundo, vai prejudicar a família, a educação, imoral, botar tudo a perder! Ele trata, que tudo está dentro de uma rédea, de uma normalidade, nasceu assim, tem que ser assim, não tem que mudar e não pode mudar (SIC Educadora nº 3, em transcrição da entrevista).

Diante das pontuações da educadora, podemos discutir que a eleição do Presidente da República em 2018 foi marcada por uma campanha que se utilizou de todos os apelos morais e religiosos e atacou a esquerda política brasileira, com informações falsas, invalidando os estudos de gênero, com muito racismo, misoginia, LGBTfobia e desinformação.

Esse discurso ganhou força, ao passo que a população acreditou num “salvador patriota” de extrema direita fundamentalista, elegendo-o com cerca de 58,7 milhões de votos, que ao contrário do golpista Michel Temer, foi eleito, democraticamente.

Desde então vivemos retrocessos diários nesse (des) governo atual, que em suas medidas, na primeira semana de (des) governo, retira a população LGBTQIA⁺ da pasta do então nomeado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A ministra pastora (com formação de mestrado bíblico)¹¹ anula direitos e inviabiliza discussões políticas da pasta que representa os direitos humanos no congresso nacional.

Essa medida tenta inviabilizar, também, as lutas da população LGBTQIA⁺ que representam a resistência, em busca por viver suas expressões de gênero e sexualidades e, por um discurso religioso, anulam também os direitos das mulheres, os direitos humanos e os direitos das pessoas indígenas. O Ministério é marcado por diversas falas públicas, extremamente confusas, que contribuem com discursos de estigmatização e violência para com essa população, demonstrando ignorância alicerçada aos fundamentalismos que as religiões representam no Brasil da atualidade.

Para problematizar essa situação política, a presente pesquisa demonstra resistência, ao propor estudos sobre essa temática. Diante disso, faremos uma breve contextualização histórica dos retrocessos políticos que vivemos atualmente, principalmente, as tristes

¹¹ “No ato de posse do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, a nomeada ministra pastora Damares Alves, diz ter formação de Mestrado em Direito Constitucional e Educação, e quando questionada pela mídia brasileira disse que a formação é bíblica”. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/sem-diploma-formal-damares-diz-ter-mestrado-biblico/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

mudanças na educação brasileira. O atual cenário político é um contexto histórico perigoso para os direitos LGBTQIA⁺ e das mulheres, haja vista que o atual governo foi eleito sobre as discussões contrárias às questões de gênero e as problematizações dos estudos feministas, alavancado por um partido que se baseia numa política conservadora de extrema direita.

Nessa ótica, torna-se necessário discutir os absurdos que fundamentam o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e a estigmatização dos estudos de gêneros pela terminologia “ideologia de gênero”, e ao polêmico “kit gay”, que estigmatiza o Kit contra homofobia do programa do Ministério da Educação, intitulado “Brasil sem homofobia”, extremamente entranhada no discurso de campanha do atual presidente. Faremos algumas críticas sobre os temas supracitados no decorrer do texto, a fim de contrapor e problematizar a influência do (des) governo atual e nossas discussões no contexto educacional e nos diálogos que foram propostos a partir da pesquisa-intervenção.

Quando se pensa a história das políticas fundamentalistas e religiosas, que estão entranhadas no governo desde 2010, e que ganharam força após o golpe parlamentar de 2016, que destituiu a, então, presidenta Dilma Vana Rousseff, e vem na contramão das políticas educacionais. Nessa perspectiva, apresentamos a influência religiosa contra aos estudos de gênero, condizente com os dizeres de Rosado-Nunes (2015, p. 1239-1240):

O gênero é construído como o grande inimigo contra o qual devem unir-se, não apenas católic@s, mas tod@s aquel@s que defendem valores “humanistas”, especialmente a família entendida unicamente em sua realização heterossexual. A igreja pretende assim, atingir uma audiência ampla, que ultrapassa o universo de seus e suas fieis apenas.

Nessa composição, precisamos contextualizar o movimento político que surge em 2010, contrário às lutas de enfrentamento das violências sofridas pelas pessoas LGBTQIA⁺ ao longo da história, em que foi possibilitado um programa do Ministério da Educação intitulado “Brasil sem homofobia”, concorde com os escritos de Oliveira Junior e Maio (2014, p. 211):

Neste contexto, investigações acerca do Kit de Combate a Homofobia do MEC e o furor fundamentalista que o mesmo causou em parte da sociedade e bancadas evangélicas são necessárias, pois, tal lacuna dificulta a adoção de uma visão positiva sobre o outro, que passa a ser percebido como diferente, desigual, inferior ou anormal, quando não segue o padrão heteronormativo imposto nas relações de poder que sustentam as identidades e (re) produzem as diferenças.

Sobre a contextualização do programa Brasil Sem Homofobia e os discursos religiosos contrários, que inviabilizaram a execução do programa, como produziram efeitos e ganharam força, principalmente, com o, então, deputado Jair Bolsonaro (na época filiado a PP – RJ e hoje ao PSL – RJ) “que como defensor da 'moral' e dos 'bons costumes', seja pelas suas declarações de cunho altamente homofóbico e racista, seja pela distribuição do Informativo Kit Gay, apelidado pela mídia de 'Panfleto Anti-Gay'” (OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2014, p. 216), o que mais tarde (em 2018) vira foco de sua campanha política para Presidente da República, pelos ataques altamente preconceituosos que, infelizmente, culminou na vitória da presidência atual (2019-2022), com a força das instituições religiosas.

Várias problematizações importantes que visavam o enfrentamento da violência através do programa Brasil sem Homofobia (2004), que embasavam o kit contra homofobia, foram retirados da execução, barrados pela Presidenta da época Dilma, que cedeu às pressões dos movimentos religiosos parlamentares e, dentre as principais discussões deste programa, podemos citar, através dos escritos de Oliveira Junior e Maio (2014) os princípios básicos:

I) A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias; II) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta. III) A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (CONSELHO, 2004, p. 11-12 apud OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2014, p. 213).

As intensas movimentações religiosas que se formam nesse período vão ganhando cada vez mais força, uma vez que a partir dos ideais católicos e evangélicos, que partem dos “direitos da família” subsidiam essa contraposição.

Miguel (2016) faz pontuações quanto ao efeito da igreja a partir da oposição católica ao gênero através papa Wojtyla (João Paulo II) e as entidades evangélicas e católicas vinculadas às discussões políticas, que pretendem despolitizar as discussões sobre essas questões, a partir da esfera moral, representando a oposição da garantia de direitos propostos pelos movimentos feministas e LGBTQIA⁺ que, para assegurar a santidade da família

(heterossexual), definem a naturalização dos papéis sociais do homem e da mulher na sociedade. O foco de ataque seria as políticas educacionais, haja vista que entendem as crianças e adolescentes como vulneráveis as “doutrinações marxistas” e “esquerdistas” e de “ideologia de gênero” pela escola através dos discursos dos (as) professores (as) e educadores (as), que culminam num risco a “destruição das famílias”, conforme Miguel (2016, p. 595):

O fortalecimento público deste discurso abertamente conservador permitiu que ganhasse visibilidade – e expressão parlamentar – um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. A principal organização é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.

A problemática presente nesses discursos morais e religiosos está na necessidade constante de inviabilizar as possibilidades da garantia de direitos LGBTQIA⁺ e das mulheres culminam com discursos de ódio e de violência para com essas pessoas, o que incitam crimes motivados pela LGBTfobia e de feminicídio, o que os faz cúmplices das atrocidades que matam seres humanos, diariamente, como pontua Miguel (2016, p. 607):

Ao vetar do vocabulário escolar os termos “gênero” e “orientação sexual”, o projeto impede que vastos setores do conhecimento produzido na sociologia e na psicologia cheguem ao ensino. A meta é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Com isso, fica impedido o combate a formas recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de gays, lésbicas e travestis. A defesa da instituição familiar, a “base da sociedade”, é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizados.

Ao se inviabilizar as discussões de gênero nas políticas educacionais, inviabilizam-se também as discussões sobre a homofobia na escola, e também de discutir a desigualdade de gênero tão absurda em tempos atuais. Essas inviabilizações resultam no aumento das violências escolarizadas que geram sofrimentos às pessoas que se demonstrem dissidentes às normas. Desse modo, “impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola “sem partido” é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão” (MIGUEL, 2016, p. 615), ao qual afirmamos a importância de serem discutidos todos esses assuntos em nossos estabelecimentos escolares. Diversos movimentos parlamentares implicaram diretamente no Plano Nacional da Educação de 2014,

em que foram atacados os assuntos de igualdade de gênero e de sexualidades dos materiais didáticos pedagógicos. A respeito desse tema, segundo as pontuações de Miguel (2016, p. 599):

Embora a sensibilidade em relação à igualdade de gênero tenha se tornado transversal a muitas políticas governamentais, a preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação (e, em menor medida, com os meios de comunicação de massa). Entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina. No Brasil, foram alvos prioritários o plano nacional de educação, aprovado em 2014 depois de longa tramitação, e os planos de educação votados em 2015 nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais.

Ao se pensar no movimento parlamentar que envolveu Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, podemos visualizar os ataques sofridos pela, então, nomeada “bancada evangélica” às questões de gênero e igualdade, em conformidade aos escritos de Rosado-Nunes (2015, p. 1240-1241):

O Plano Nacional de Educação (PNE) teve uma longa e conturbada trajetória. Entregue ao Presidente Lula pelo Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, em 15 de dezembro de 2010 foi encaminhado à Câmara dos Deputados, que o aprovou quase dois anos mais tarde, em outubro de 2012, após ter recebido cerca de três mil emendas. Passou pelo Senado e em dezembro de 2013 foi encaminhado à Comissão Especial da Câmara, onde foi aprovado no dia 22 de abril de 2014. Após esse trâmite, o PNE foi, então, encaminhado à Presidenta da República, Dilma Rousseff, que o sancionou sem vetos, no dia 25 de junho. O Plano define diretrizes e metas para a educação até 2020 e é fruto de longa discussão e intensos debates na Câmara e no Senado, assim como entre educadores de todo o país.

Ainda a respeito das considerações da autora supracitada, as polêmicas da aprovação do PNE surgiram devido ao fato da inclusão das discussões de igualdade de gênero e da diversidade. Vários movimentos intensificaram-se e o contexto político foi ganhando personagens importantes: a favor podemos citar o deputado Angelo Vanhoni (PT – SC), o deputado Jean Willis (PSOL-RJ) dentre outros. Carla Batista e Marcia Laranjeira e o próprio CLAM – Centro Latino em Sexualidade e Direitos Humanos traz em seus escritos:

A supressão das referências às desigualdades de gênero e ao respeito à orientação sexual é efeito da pressão de setores religiosos conservadores que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem seus valores morais, têm dificultado, no âmbito da educação, o desenvolvimento de políticas em nome dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e reprodutivos, assim

como qualquer medida no marco dos direitos humanos (CLAM, 2014, s/p. apud ROSADO-NUNES, 2015, p. 1242).

São vários os movimentos contrários às discussões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais, vinculados à igreja católica no Brasil, que se articulam tanto no congresso nacional, quanto nas manobras religiosas das igrejas que são espalhadas por todo país. A fim de refletir esse movimento religioso que fere a laicidade desse país, podemos citar a seguinte formulação:

No contexto da apreciação e votação do PNE pelo Congresso Nacional, em um momento crítico da discussão pública sobre o mesmo, D. Orani Tempesta, cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, escreve um artigo com o título Reflexões sobre a “ideologia de gênero” (CNBB, 2014). No site da CNBB, o artigo aparece no dia 28 de março de 2014, após a votação do projeto na Câmara d@s Deputad@s. Porém o blog “O povo” (2014) publica matéria comentando o texto do cardeal, na véspera dessa votação. Lê-se aí: “O texto é fruto da reunião plenária da União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro (UJURCAT-RJ) com o purpurado ocorrido na última segunda-feira, 24. A assembleia aprovou por unanimidade posição contrária a (sic) inserção do termo ‘gênero’ e da expressão ‘orientação sexual’ como princípio e/ou diretriz do Plano Nacional de Educação – PNE” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1244).

Esse foi o pontapé inicial da força política incessante dos movimentos religiosos que se fundamentam contrários aos estudos e às políticas de igualdade de gênero, principalmente, no PNE. A nosso ver, a problemática que se instaura a partir disso é a legitimação de discursos religiosos que fundamentam a naturalização das expressões de gênero pelo viés biológico, quando se trata, na verdade, de construções sociais que nos são ensinadas desde muito pequenos. Conforme as perspectivas levantadas por Rosado-Nunes (2015, p. 1252):

Uma hipótese, pois, que orienta este texto, é que o conceito de “natureza humana” como decorrente de uma “lei natural” dada por Deus, comprovada pela biologia e inalterável é peça fundamental na argumentação que sustenta a condenação do gênero qualificado como uma “ideologia”, com forte conotação negativa¹⁰. Os textos referidos e citados acima sobre o PNE reiteram que a “ideologia de gênero” fere a “natureza”, desrespeita as leis divinas.

Nessa forte onda parlamentar conservadora de extrema direita que assola o país, podemos citar à época pós-golpe e o movimento parlamentar que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, começando a bombardear a Educação, com projetos de Lei (PL) que anulam as discussões de “doutrinações marxistas” que se fundamenta num “programa econômico da

direita (o Estado mínimo, a desregulamentação, a flexibilização da legislação trabalhista), não à moral sexual, à família ou aos costumes” (MIGUEL, 2016, p. 600), como propõe os defensores MASP e mais tarde são agregados aos defensores da “família tradicional” e seus “direitos”, que também representam oposição às discussões tanto de gêneros quanto de sexualidades nos contextos educacionais do Brasil.

O que vale ser lembrado é que o movimento da bancada evangélica (representada por pastores neopentecostais protestantes e outras representações religiosas) é somada à “influência do anticomunismo radical tem porta-vozes parlamentares, notadamente Jair Bolsonaro (PSC-RJ) e seu filho Eduardo Bolsonaro (PSC-SP), mas, afora estas exceções, funciona mais como um pano de fundo, evocado quando conveniente, do que uma diretriz de ação política” (MIGUEL, 2016, p. 594), que, posteriormente, os discursos religiosos e fundamentalistas dessa bancada, associados aos “direitos” da família tradicional brasileira culminaram na eleição do atual presidente, conforme já foi explicitado nesse capítulo.

É notória a conveniência de discurso político do atual presidente, alicerçada a atrocidades faladas não apenas por seu filho, como pelos demais, que nem valem a pena ser citados aqui, tamanha a ignorância e desserviço que prestam.

Ao contrário aos que os discursos religiosos apresentam, afirmamos ser de extrema importância à discussão sobre gêneros e sexualidades na escola, inclusive, desde as creches e pré-escolas. Ademais, sugerimos que haja formações continuadas para professoras (es) e educadoras (es) sobre estas temáticas, para que esses efetivem mudanças em nosso cenário político e social, de acordo com os escritos a seguir:

Ressalta-se que uma formação ético-política voltada à temática “sexualidade” deve contribuir para que os educadores não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem o modo como lidam com as expressões da sexualidade que emergem no cotidiano escolar. Além disso, deve-se promover a apropriação crítica da construção histórica das desigualdades de gênero e da heteronormatividade, bem como a desconstrução de modelos reducionistas de compreensão do comportamento sexual que acabam por desconsiderar importantes dimensões, como a afetiva e a de gênero (GESSER, et. al, 2012, p. 233).

Conforme foi exposto durante as problematizações dessa dissertação quanto às percepções das educadoras em relação aos estudos de gênero e sexualidades, percebeu-se confusões sobre as diferenças e as terminologias utilizadas, o que também é um indício de que a formação é necessária, visando romper com as naturalizações das expressões de gêneros, e

para os princípios da formação docente temos como norteador os escritos de ROHDEN (2009, p. 166):

O propósito central é o de promover a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como a diversidade de valores, comportamentos e identidades sexuais, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e vivências pessoais. Na perspectiva dos direitos humanos, busca-se promover o reconhecimento e a crítica a situações de preconceito, discriminação e violência, associadas aos diferentes comportamentos, expressões e experiências da sexualidade.

Assim, ao propor essas práticas pedagógicas implicadas com os direitos humanos, os direitos à vida e a liberdade, reiteramos os apontamentos da autora supracitada, pois é necessário criar fissuras nas lógicas hegemônicas de poder, criticando o preconceito, a discriminação e a violência, fazendo oposição declarada aos estigmas dos discursos religiosos.

Ao finalizar esse capítulo, entre os diversos pontos de discussão e problematizações que foram tecidas no percurso desse trabalho, e a partir dos discursos das educadoras infantis e dos empecilhos que esse governo representa, podemos considerar que muitas batalhas ainda virão.

Há esperança e resistência para os tempos atuais (mesmo que tormentosos e tristes representados por esse governo retrógrado), em que se evidenciaram potencialidades que podem construir outras práticas educacionais nas diversas possibilidades que a Educação nos dá ao longo de nossas experiências, cuja formação adequada associada a estudos constantes, podem subsidiar mudanças efetivas no contexto social e educacional brasileiro.

Somente haverá mudança real nas situações atuais, que assolam a realidade brasileira no tocante das desigualdades sociais das mais diferentes formas, principalmente, das violências e estigmas associados aos gêneros e sexualidades, se criarmos possibilidades de luta junto a Educação, ampliando as áreas do conhecimento, enfrentando dia a dia os discursos normalizantes e normatizantes, que estão entranhadas nos contextos educacionais, criando fissuras nas relações de saber/poder com resistência, promovendo a diferença e valorizando a vida em suas múltiplas formas, protagonizadas pelas crianças pequenas em sua plena singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma pesquisa que envolve a Educação e seu intenso campo de aprendizagens, afetos, desafetos, resistência, produção de subjetividades, convívio social e inúmeras possibilidades, foi possível deparar com situações e vivências potentes. Entretanto, percebeu-se uma grande fragilidade nas discussões de gêneros e sexualidades.

Nesse emaranhado de discursos e afetos, a proposta foi de pesquisar e intervir a partir de experiências, que foram agenciadas com as educadoras infantis, mulheres que vivenciam e distribuem afetos, trazem vivências relacionadas aos marcadores de gênero e suas próprias sexualidades, e que, por vezes, reproduzem discursos hegemônicos sem a possibilidade de se pensar sobre.

Narrar as experiências dos encontros, baseado no acompanhamento das atividades de intervenção psicológica e em entrevistas com as educadoras, possibilitou fluir o olhar do pesquisador, atravessado nos afetos (ou desafetos), somando vivências e trazendo novas perspectivas de se educar, construindo possibilidades e agenciando vivências intensas.

Ao decidir pesquisar e intervir, assumi um dos desafios mais significativos da minha vida, haja vista que os sentimentos se misturam e transpassam o sentido de pesquisar. Nesse sentido, pesquisar e intervir foram os “fios condutores” de tudo que fui sentindo neste processo. Foi necessário respirar, chorar, engolir o choro, respirar mais, dialogar e ouvir coisas que, por vezes, não foram agradáveis aos ouvidos de quem já sentiu o efeito negativo dos discursos preconceituosos advindos do contexto educacional.

Durante o processo desta pesquisa, percebi o quanto falta dialogar com as mulheres que representam a força da educação, sobre os gêneros e as sexualidades. As educadoras infantis representam a força da mulher brasileira, que também sofrem e são violentadas, constantemente, pela desigualdade de gênero e os efeitos do machismo.

Para que as mudanças ocorram é necessário despertar nas educadoras infantis o olhar para as desigualdades, que afetaram e afetam suas relações cotidianas, tornando-se necessário romper com a naturalização da violência e da desigualdade.

Falar de Educação Infantil e discussões de gêneros e sexualidades é falar de direitos, de diversidade e de vida. A linha tênue estabelecida entre Educação/mulheres/crianças/direitos/sexualidades e o pesquisador que vos fala, buscou reconhecer as fragilidades que o campo educacional nos permite. De um lado pensamos mulheres que têm suas vivências pessoais estabelecidas e articulam estratégias que julgam assertivas para educar, de outro lado, um psicólogo viado, eu, quem colocou o incômodo da

diferença à tona ao ponto que estas mulheres me colocaram como o limite do aceitável da diferença, mais que isso seria desviante demais, isso apareceu em vários momentos da pesquisa e aparece nas práticas profissionais.

Ao “pedagogizar” o contexto educacional, as professoras/educadoras delimitam o espaço de aceitabilidade do que julgam normal e aceitável, tentando colocar no armário a diferença, e incomodam-se com os corpos dissidentes às normas sociais, fator esse que eu não consegui esconder o desagrado.

Durante o percurso da pesquisa foi notório o interesse das professoras/educadoras em discutir gêneros e sexualidades a partir das infâncias, suas vivências pessoais/profissionais e os problemas por elas elencados, em que identificamos a potencialidade de se criar estratégias de uma educação para a diversidade. Foi possível dialogar como as infâncias e o processo de escolarização que está atravessado pelo binarismo de gênero.

Ao decorrer das experiências e dos encontros com as educadoras infantis, no próprio campo de trabalho ao qual nos inserimos, foram abertas possibilidades de diálogo sobre as transversalidades e interseccionalidades dos processos educacionais, porém, de grande importância e permeado ao dia a dia da realidade educacional e dos processos de escolarização.

As professoras/educadoras puderam falar abertamente sobre as suas vivências pessoais pelo viés das dinâmicas sociais na construção das identidades de gênero, num espaço que vai além das incessantes e exaustivas cargas horárias de trabalho. Puderam, então, falar sobre aquilo que é percebido e não é dito. Podemos notar que “de forma sutil e quase imperceptível estão presentes na escola formas de discriminação nas práticas docentes, nas atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais” (ROHDEN, 2009, p. 166), conforme foi apresentado no desenrolar dessa dissertação e, provavelmente, seja a realidade de muitas escolas Brasil afora.

Consideramos que quando não há conhecimento sobre algum assunto, podemos cair nas ferrenhas garras do preconceito, como foi notório em alguns discursos apresentados pelas educadoras, principalmente, em relação aos corpos dissidentes às normas aplicadas aos gêneros e às sexualidades. Todavia, encontramos na contramão desses discursos reflexões interessantes que identificam a potencialidade dessas educadoras colaborarem com uma educação livre e diversificada. Identificamos, portanto, análises interessantes das professoras/educadoras quanto aos dispositivos escolares/familiares em relação aos gêneros e às sexualidades infantis.

Para que de fato haja mudanças efetivas das práticas educacionais, sugerimos adentrar aos campos da formação docente para as transversalidades, que permeiam a Educação. Nesse sentido, propomos formações que garantam e integrem as discussões de gêneros e sexualidades, e rompam as barreiras das desigualdades sociais impostas pelo binarismo de gênero, e compreendam as sexualidades, a partir da “ideia de que a sexualidade é um fenômeno multifacetado, que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além das dimensões biológica e psicológica” (ROHDEN, 2009, p. 166), contribuições que se fizessem parte das grades curriculares da pedagogia e áreas afins, contribuiriam com formas de enfrentamento das desigualdades de gênero tão presentes.

Destarte, quando falamos de formação docente e os conceitos que são atribuídos às identidades de gênero, papéis sociais dos gêneros e orientação sexual, foram percebidas confusões e o desconhecimento sobre esses fenômenos por parte das educadoras infantis, que participaram desta pesquisa, o que não deve ser diferente das professoras/educadoras de todo o país.

Desse modo, torna-se fundamental “chamar a atenção para o fato de que o/a educador/a tem um papel central na luta contra a discriminação que tem promovido o sofrimento de diversas pessoas por causa das diferenças de comportamento ou expressão” (ROHDEN, 2009, p. 173), todavia, faz-se necessária a formação ético-política, que contribua com práticas educacionais plurais e diversificadas.

A Psicologia, inserida nos contextos educacionais, pode contribuir com a formação de professoras/educadoras que “devem enfocar não apenas o aspecto racional, mas também ampliar a sensibilidade, a imaginação e a criação” (Molon, 2006 apud GESSER, et. al, 2012, p. 234), criando formas de desconstrução das práticas educacionais, sociais e familiares que sejam normatizantes e naturalizantes, emergindo espaços de diálogos, de interação social e de senso ético/estético/político para as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias.

Por fim, reiteramos todas as problematizações já expostas neste trabalho, afinal temos o dever de propor políticas educacionais que rompam o binarismo de gênero, lutando contra toda e qualquer forma de opressão, violência, estigmatização ou exclusão social, principalmente, contra as pequenas infâncias.

Afirmamos, também, que esta pesquisa, de teor discursivo importante para a Educação, representa resistência em tempos sombrios como o atual, e resistimos também nas contribuições que serão proporcionadas nas práticas educacionais das professoras/educadoras que participaram. Afinal de contas, a pesquisa dará margem para diversas intervenções que serão agenciadas e promoverão resistência também em nossa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa- intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 27, n. 4 648-663, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- BARRETO, D. J. **Intensificando novas práticas de subjetivação na escola: Uma possibilidade de inclusão escolar?** Dissertação (mestrado em psicologia e sociedade), UNESP: Assis, 2002.
- BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, n. 26, p. 329-336, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Brasília, DF, 2017.
- BRITZMAN, D. P. La pedagogia transgressora y sus extrañas técnicas. In: JIMÉNES, R. M. M. **Sexualidades Transgressoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icarías editorial, 2002.
- BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Revista Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, n. 148, p. 176-197, jan/abr, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/09.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, março, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100006>. Acesso em: 07 out. 2019.
- CASTELAR, M. *et al.* Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 595-602, Set/Dez, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00595.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 66-77, mai./ago, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (tradução de Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001. Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488203>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

FARIA, A. L. G. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Out, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714014>>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Revista Cadernos pagu**, n. 26, p.279-287 jan/jun, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332006000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-posições** v. 18, n. 2, vol. 53, maio/ago, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, 25 (1), p. 115-131, jan./jun., 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48688/30332>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan. jun., 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1905>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**: Campinas, v. 14, n. 3, p. 83-101, set/dez, 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **A história da Sexualidade I: A vontade saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____ **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, M J. D. ; BRÊTAS, J. R. S. Estigma e preconceito na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Gênero**, v.17, n.1, p. 105- 122, Niterói, 2016. Disponível em: < <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31249>>. Acesso em: 15 out. 2019.

GESSER, M.; CASTRO, L. O.; CORD, D.; NUERNBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 16, núm. 2, pp. 229-236, São Paulo, julho-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** São Paulo: Trad. Mathias Lambert, 1891.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica – Cartografias do desejo.** 7ª Edição Revisada. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAURETIS, T. de. **A tecnologia do gênero.** Indiana University Press, 1987.

LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____ Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**, p. 443-481. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MAIA, R. S. Corpos dissidentes: as identidades que “intertransitam” no cinema argentino contemporâneo. **Revista Transversos**, n. 14, Rio de Janeiro, set/dez, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/39332>>. Acesso em: 17 out. 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**: Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/3509/350947688019/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, I. B.; MAIO, E. R. KitGay: dá para continuar discutindo esse assunto? **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**: Ponta Grossa, v.5, n.1, p.208 -227, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/rlagg/article/view/4266/pdf_116>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periodicus**, Salvador, v. 1, nº 9, p. 161-191, maio/out., 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>> . Acesso em: 21 abr. 2019.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.33, p.78-95, março, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e pesquisa em psicologia**: UFRJ, Rio de Janeiro, ano 10, p.85-102, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000100007>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273 - 288, Jan./Abr., 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 17 out. 2019.

PLATERO MÉNDEZ, R. Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. **Quaderns de Psicologia**. 2014, Vol. 16, No 1, 55-72. Disponível em: <<http://quadernsdePsicologia.cat>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PRECIADO, B. **Manifiesto contra-sexual**. Madri: Opera Prima, 2002.

RIBEIRO, C. M. Crianças, gênero e sexualidade: Realidade e fantasia possibilitando problematizações. **Revista Estudos Feministas**, n. 19(2): 336, Florianópolis, mai/ago, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200020&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 set. 2019.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 nov. 2019.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** - Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar", 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://ibict.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237>> . Acesso em: 17 fev. 2019.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Revista cadernos de pesquisa**, n. 96, p. 58-65, fevereiro, 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 out. 2019.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, pp. 241-258, jan/abr, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321958078_GENEROS_SEXUALIDADES_E_INFANCIAS_CENAS_DE_CRIANCAS_NA_CONTRAMAO_DA_INOCENCIA>. Acesso em: 07 set. 2019.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, I. O. ; LUZ, I. R. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos pagu** (34), p. 17-39, jan.-jun., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SOUZA, L. L.; MEDEIROS, P. A.; DUARTE, J. F. Gênero, sexualidade e ética na educação: um estudo com professores sobre a homofobia na escola. In: **Fazendo Gênero**. 9 edição: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277837118_ARQUIVO_LeonardoLeMosfg2010textocompleto.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Revista Estudos de Psicologia**, vol. 9, n. 2, p. 355-364, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-294x2004000200018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 set. 2019.

TORRES, C. *et. al.* Relações de gênero e vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: percepções sobre a sexualidade dos adolescentes. **Escola Anna Nery R Enferm.** V. 11, nº 2, p.296-302, jun., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452007000200017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2018.

VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Revista cadernos pagu**, vol. 33, p. 265-283, jul/dez, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010>. Acesso em: 16 set. 2019.

VOCOY, T.; PEDROZA, S. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, nº 1, p. 95-104, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009>. Acesso em: 21 abr. 2019.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Apontamentos para realização das entrevistas com as educadoras infantis

- 1- O que você sabe sobre as diferenças de gênero? Homens e mulheres são iguais? Diferentes? Como você as explica?
- 2- Qual a sua opinião sobre as diferentes formas de expressão das sexualidades?
- 3- O que você acha de trabalhar com gênero e sexualidades na educação infantil de meninos e meninas? De quem é a responsabilidade?
- 4- Você pode contar alguma situação que você vivenciou na escola em que pensou ser necessário trabalhar com estes temas? O que você fez? Por quê?
- 5- Quais são as suas considerações sobre o que se entende por “ideologia de gênero”?
- 6- Você percebe violências com as crianças associadas às expressões de gênero, da própria instituição educacional ou dos familiares das crianças?
- 7- Quais as diferenças mais marcantes sobre a sua vivência de infância e a infância da atualidade, quando se pensa nas expressões associadas ao gênero?

ANEXOS

ANEXO A – Diário de campo da roda-de-conversa realizada com Educadoras Infantis

DADOS DA PESQUISA:

LOCAL: Centro Municipal de Educação Infantil Curumim – Indianópolis – PR

PARTICIPANTES: 10 educadoras infantis do Centro Municipal de Educação Infantil Curumim

DATA: 07/11/2018

HORÁRIO: 17h 15min às 18h 15min

DURAÇÃO: 1 hora

Nesta data, iniciaram-se os encontros que embasam a pesquisa intitulada: “A educação infantil e outras possibilidades de educar: Pesquisa-interventiva e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias”.

Partindo da experiência do encontro, esta pesquisa tem por objetivo problematizar, a partir da pesquisa-interventiva, como educadoras de um Centro de Educação Infantil educam crianças dentro das discussões de gênero, bem como tal marcador social interfere nos processos de educação, inclusive pelas vivências das próprias educadoras.

A ideia inicial é tratar quais assuntos se envolvem na temática das sexualidades, gêneros e infâncias, portanto, foram iniciadas possibilidades de discussão com perguntas iniciais sobre a temática, facilitando uma roda de conversa, a fim de ouvir das educadoras quais as perspectivas em relação ao tema a partir de suas próprias experiências, contribuindo na formulação de estratégias para os encontros posteriores.

Nesta perspectiva, após todas assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram lançadas pontuações quanto ao decorrer da pesquisa, local e datas dos próximos encontros. Em continuidade iniciou-se a roda de conversa com a pergunta: O que vocês entendem por gênero ou estudos de gênero e o termo ‘ideologia de gênero’ utilizado constantemente na mídia? E apenas uma educadora (A) respondeu que ela entende ideologia de gênero “sendo uma construção social em que as instituições sociais: Família, Estado, Igreja, Educação, etc. contribuem para estabelecer um padrão que não consegue ser explicado pela natureza, tão simples como preto no branco e que influencia diretamente a vida das pessoas negativamente, pois entra na questão dialética do vir a ser e não ser uma coisa pronta ou dada” (SIC educadora).

Foram contrapostos ao que se fundamenta por estudos feministas e estudos de gênero, explicando os objetivos iniciais da pesquisa, do compartilhar de saberes e (des) construções

ao que se entende a Educação como frente importante no combate à desigualdade de gêneros e sexualidades, de forma sucinta como abordagem inicial da temática.

Em seguida, foi lançada uma segunda pergunta: Existem diferenças entre o modo de educar atual e o modo como vocês foram educadas em relação às expressões de gênero ou nos modos de estar menina? A primeira resposta veio da educadora B que diz que na época dela havia muita diferença, que a forma como as crianças de hoje falam abertamente sobre namorados, mesmo que de brincadeira, e que quando ela foi educada, por muito menos era motivo de apanhar do pai, pois não se podia falar nada sobre o assunto e que as crianças de hoje demonstram saber destas questões como adolescentes. Outra resposta importante foi da educadora C, que diz ter muita diferença, afinal naquela época não se podia falar muito sobre esse assunto, ainda mais para ela que gostava de arrumar alguns namoradinhos, o pai ficava bravo, a impedia de sair de casa, mas eu via como uma preocupação do meu pai na época.

A educadora D, responde que “a relação de lidar com a sexualidade hoje e antigamente é muito complicada e nem se usavam esses termos, pois utilizavam assim menino com menina estão fazendo besteira, fazendo bobagem”, em continuidade ela se recordou e compartilhou com o grupo que menstruou com nove anos de idade, e teve medo de contar para sua mãe, com medo de apanhar por conta disso, se assustando bastante, achando que tivesse se machucado vendo o sangramento e, quando sua mãe percebeu o que aconteceu e veio conversar com ela explicando o que eram “as regras”, e o tabu que isso significava na época. Em continuação a temática a educadora C rebate que se lembrou de um fato de sua infância, quando disse para uma tia perto de outras amigas que gostaria de namorar e casar e levou uma bronca intensa e ficou mais de três dias sem sair de casa pelo ocorrido, a educadora E contribui dizendo que era muito mais rigoroso para as meninas do que para os meninos, percebendo a diferença entre a abordagem do assunto entre ela e seus irmãos a educadora B disse que seus irmãos puderam concluir seus estudos à noite e ela não pode, haja vista que era mulher e ficaria “mal falada”. Neste momento, a educadora C nos diz que quando começou a paquerar, na sexta série, seu pai quis retirar ela da escola, pois ela gostava de passear na porteira de mãos dadas com um moço bonito, sem nenhum beijinho sequer.

Ao passo que a conversa foi se aquecendo e percebendo as educadoras mais a vontade de compartilhar experiências e então, foi-se permeando assuntos importantes, principalmente sobre as violências ou anulações vivenciadas por estas mulheres em idade escolar, sendo assim, a educadora D compartilhou que: “Meus pais me fizeram casar com 13 anos de idade e hoje tenho três filhas a mais velha com 29 anos de idade e todas solteiras e eu fico imaginando como seria, o que eu era com 13 anos de idade, pois eu era uma criança com essa

idade, e eu fui obrigada, tudo isso pra não ficar mal-falada” (SIC educadora). A educadora F rebate que as histórias de vida são tão diferentes que ela hoje com 45 anos de idade ainda não se casou, e a educadora C rebate que era totalmente diferente, mas mesmo nessas situações ela acredita que os valores eram outros, que a família tinha mais valor que hoje.

Entretanto, a conversa foi se delineando aos processos de vida sexual, que sem métodos contraceptivos, ocasionavam gravidez e as educadoras trazem que era motivo de vergonha e era escondido e, depois do casamento falavam que a criança nasceu de sete meses e a educadora F disse que isso era muito comum nas histórias das avós e que ela mesma tinha uma tia que a avó escondeu a história e ela nunca soube quem era o pai.

Todavia foi se discutido a diferença entre a permissividade de vivenciar a sexualidade para o homem e ao contrário para a mulher, a lógica da promiscuidade era associada à mulher e ao homem como garanhão ou provedor, foi se delineando como as desigualdades associadas ao gênero são naturalizadas na sociedade.

Em sequência, foi questionado às educadoras quais as diferenças na Educação, de quando elas começaram a trabalhar e na atualidade, quais mudanças foram marcantes ou essa diferença não existe quanto as discussões e expressões de gênero infantis? A educadora F pontua que houve muito mais mudanças na forma delas pensar do que das crianças em si, que são crianças e não são capazes de perceber essa diferença, pois a quinze ou dezesseis anos atrás tivemos meninos aqui que se expressam com “comportamentos de meninas”, brincavam de boneca e se identificavam com o que era proposto ao feminino, e na época a gente se alertava porém não com a naturalidade que a gente percebe essa questão hoje, por não saber ao certo o que seria a sexualidade dessa criança e nem como agir diante destes fatos. A educadora C pontua que existem formas de se brincar que “são de meninos” e ela sempre brincou na sua infância e essa questão não implicou em sua sexualidade, porém meu pai brigava comigo o tempo todo e quem brincava assim era chamada de macho-fêmea, pontua a educadora D.

Neste momento, foram problematizadas com as educadoras as diferenciações entre o sexo biológico que a criança nasce, a conotação social que é esperada para esse sexo que denominamos expressões de gênero, do feminino e do masculino, e as sexualidades que as pessoas possam sentir e desejar, que podem estar atreladas a expressões de gênero, mas que não é regra, ou seja, pode não haver relação em experienciar o gênero oposto e ser homossexual, por exemplo, foi enfatizado o discurso social que por vezes naturaliza a forma de estar homem ou mulher e que na verdade é uma construção social das masculinidades e feminilidades.

As educadoras concordaram com as problematizações e disseram vivenciar isso o tempo todo em sala de aula, como um discurso das crianças que os pais verbalizam e definem o brinquedo de menino e de menina, etc. E fizeram um contraponto com o passado que não existia essa questão do rosa para a menina e do azul para o menino nas infâncias delas, que por mais que fosse punitiva essa questão não era tão determinada como hoje e avaliam que a homossexualidade não era vista como é hoje que não se sabia desses fatos, por vezes os homens ou as mulheres se casavam mesmo sentindo outros desejos e talvez fosse daí que passaram a determinar o que é de menino ou de menina por uma preocupação dos pais, e enfatizaram que o brincar era mais livre, brincar de pular de subir em árvore de nadar no rio, tinha a boneca mas nem todas tinham acesso e nem todas gostavam.

A educadora F rebate que se recordou de uma questão com a nossa discussão e disse que por nunca gostar de brincar de boneca uma pessoa certa vez a culpabilizou por não ter filhos por essa questão, por não brincar de bonecas, nos remetendo a lógica da maternidade esperada para a mulher como naturalizada, e como é cobrada essa questão, pelo discurso social o tempo todo, todas aquelas que não tiveram filhos. A educadora então contribui que sempre foi respeitada por essa questão pela sua família, por nunca gostar de brincar de casinha e nem de boneca e nem a questiona por não ter se casado até hoje.

A educadora C e F que não são mães disseram não ser uma questão prioritária para elas, porém, pessoas do convívio social questionam tal questão, cobrando a maternidade em algum momento da vida, mas as famílias de ambas as compreendem e não as questionam.

Deste ponto, foi levada em questão a discussão de a Educação Infantil ser completa por mulheres e foram problematizadas as questões da noção de cuidado e de maternidade às mulheres, o que contribui para um exercício estritamente feminino, e uma educadora pontua que no CMEI que ela trabalhava anteriormente havia um educador infantil, porém a diretora o proibia de realizar trocas ou banho a qualquer criança, e que sempre houve receio por parte dos pais em relação a ele na equipe, com medo de situações de abuso, legitimando o machismo imposto pelo social (pontua a educadora D), e que se percebe a pedagogia como uma forma de trabalho de maioria feminina.

Nesta ordem, foi realizado um apontamento de tudo que foi discutido nessa roda de conversa e da importância da participação de todas, ao passo que serão construídas discussões encontro a encontro e que a relevância do discurso de cada uma contribui de forma satisfatória com a proposta da pesquisa.

ANEXO B – Transcrição da Entrevista com uma Educadora Infantil convidada para ser entrevistada previamente, porém que prefere não ser identificada.

ENTREVISTADA:

Nome da Entrevistada: Prefere não ser identificada

Local da entrevista: Centro Municipal de Educação Infantil Curumim – Indianópolis – Paraná - Brasil

Telefone: (44) 3674-1416

Situação da entrevista: Combinamos previamente o dia e horário da entrevista pessoalmente no local de trabalho da educadora infantil.

Tipo de entrevista: Individual

Duração (horas de gravação): 23 mm 11ss de gravação

Tipo de gravação: Digitalizada.

Data: (período em que foi tomado o depoimento): Vespertino do dia 15/03/2019.

PESQUISA

Nome do entrevistador: Eduardo Benedito Cólis

Nome dos outros membros da equipe de pesquisadores: Leonardo Lemos de Souza (orientador).

Nome do técnico de áudio e vídeo: Não houve.

DADOS DA TRANSCRIÇÃO

Responsável pela transcrição: Eduardo Benedito Cólis

Período em que foi feita a transcrição: noturno

Data: 16/03/2019 a 19/03/2019

Número de páginas da transcrição: 5 páginas

ENTREVISTA I

Eduardo: - O que você sabe sobre as diferenças de gênero? Homens e mulheres são iguais?

Educadora Infantil nº 1: No meu ponto de vista são iguais.

Eduardo: - Você não percebe diferenças no comportamento ou nos direitos de homens e mulheres?

Educadora Infantil nº 1: - Ah os homens são sempre mais agressivos e as mulheres são mais calmas, tranquilas, tem essa questão.

Eduardo: - E no contexto educacional? Os meninos e as meninas são iguais?

Educadora Infantil nº 1: - Não, os meninos gostam de brincadeiras mais brutas né, mais agitadas e as meninas gostam de bonecas, essas coisas, mas depende da criação de cada família eu, por exemplo, gostava mais de brincadeiras de menino do que de meninas.

Eduardo: Quais as diferenças mais marcantes sobre as vivências da sua infância e a vivência da atualidade? Quando se pensa nas expressões associadas ao gênero e a sexualidade?

Educadora Infantil nº 1: - Na minha infância, lá em 1978/1980 por aí, não tinha esta perspectiva de hoje, mas as minhas brincadeiras eram com bola, de queima brincava com os meninos e até batia em alguns deles [risadas].

Eduardo: Então você acha que não tinha esses marcadores sociais que tem hoje?

Educadora Infantil nº 1: - Não, inclusive não tinha essa coisa do rosa e o azul para a menina e o menino, nossa professora nunca trabalhou dessa forma, nem na minha casa com a minha família tinha isso, na verdade, naquela época era um assunto que não era abordado, e meu pai também nunca proibiu que eu brincasse com o que eu quisesse, com meninos ou no rio ou de bola, por isso que eu não sei me posicionar muito nessas questões.

Eduardo: Qual a sua opinião sobre as diferentes expressões de sexualidades?

Educadora Infantil nº 1: - Isso é complexo né? Eu acho que não tem que exagerar tanto, acho que cada um na sua, mas sem exagero no comportamento, nas expressões mesmo.

Eduardo: Onde você visualiza essas expressões? O que te incomoda?

Educadora Infantil nº 1: - Bom eu sou tua amiga e você não vai brigar comigo né? Vou falar sobre a realidade de Indianópolis [cidade local] eu sei da sua homossexualidade, mas você é uma pessoa discreta entendeu? Não que eu seja contra, mas que não precisa se expor tanto sabe, tem pessoas, como que eu vou falar, não quero que você pense que eu sou antiquada, mas tem uns rapazes que se expõe muito, até a valorização da pessoa, fica feio. Mesma coisa pra mulher, nós que somos mulheres se expor tanto, acaba vulgarizando demais. Por exemplo, você tem seu problema, que não é problema, mas você escolheu viver assim, têm seu namorado, do jeito que você quiser não que você não possa sair com seu namorado, tem que sair sim, mas estou falando das formas de se vestir de algumas pessoas, algumas coisas doidas que eu vejo. Mesma coisa a mulher, já pensou eu na rua bebendo com shortinho curto e falando com gírias, fica feio né? Tem que ter postura, pra tudo, enquanto mulher, ou enquanto homem, como a sua sexualidade, não pode se expor, na verdade se vulgarizar.

Eduardo: - O que você acha de trabalhar com gêneros e sexualidades a partir da Educação Infantil? De quem é a responsabilidade?

Educadora Infantil nº 1: - Ah Eduardo, é complexa essa hein, eu acho que ainda não é hora, já no ensino fundamental já poderia se pensar sobre.

Eduardo: - E por que você acha que na Educação Infantil, ainda não é hora?

Educadora Infantil nº 1: - Porque eu acho que eles ainda não estão com a cabecinha “feita”, entendeu? Não estão maduros ainda, pra falar de sexualidade.

Eduardo: E quanto às expressões de gênero? Ou desconstruir as questões das brincadeiras esperadas para meninos e meninas?

Educadora Infantil nº 1: - Ah daí eu acho que sim, eu também brinquei de tudo que é coisa, isso não tem nada a ver com a sexualidade da criança.

Eduardo: Então essa desconstrução é responsabilidade da escola?

Educadora Infantil nº 1: - Acredito que sim, mas na verdade vai depender de cada pai, porque assim, eu na minha infância há 30 anos, essas brincadeiras não mudaram nada na minha vida, meu pai não proibiu nada. Por exemplo, se um menino pega boneca pra brincar aqui e algum pai proibir, a gente tem que chamar o pai pra conversar porque não tem nada a ver, mesma coisa a menina, eles tem o direito de brincar com o que quiser. Daí eu gosto muito de citar eu como exemplo, eu nunca gostei de boneca, destas coisas, eu gostava mesmo era de bola, e eu sou bem resolvida como a minha sexualidade [heterossexual], não influencia em nada. Por exemplo, meu marido também falava que ajudava a mãe dele em casa, vinha mais cedo da roça, ajudava a cuidar da irmã dele, e não tem nada a ver com a sexualidade.

Eduardo: Você pode relatar alguma situação que vivenciou na escola, em que pensou a necessidade de trabalhar estes temas na escola? O que fez? E por quê?

Educadora Infantil nº 1: - Ah só aquele pai da boneca que veio falar conosco lembra, que você conversou? Do mais, nenhuma experiência eu tive, mas eu em sala nunca enfatizei nada desse jeito sabe, que menina tem que ser rosa e menino azul, sempre deixei para as crianças escolherem o que querem brincar e vestia o que as mãe mandavam, não sei se é pelo que eu vivi na minha infância, que não dou ênfase nessas coisas não.

Eduardo: - Você acha que estas questões são mais conservadoras hoje? Ou no passado era pior?

Educadora Infantil nº 1: - Eu acho que agora, na minha época os pais não tinham o conhecimento dessas coisas também né? Posso falar pela minha experiência, não sei as outras famílias né? Mas hoje são mais complicadas essas questões.

Eduardo: - Quais são as suas considerações sobre o que se entende por “ideologia de gênero”?

Educadora Infantil nº 1: - Olha essa resposta tem a ver com a pergunta anterior, porque hoje em dia tem muita mídia, que aborda muita coisa, mas eu não sei responder essa parte, explica melhor pra mim.

Eduardo: - Em resumo, vamos pensar no que a sociedade conservadora coloca como natural para o que é esperado para a mulher e para o homem, o que você pensa sobre?

Educadora Infantil nº 1: - Ah eu acho que é bobeira isso, ficar a sociedade cobrando, eu por exemplo, já sou diferente, não tive filho, e não admito que ninguém me cobre por essa opção.

Eduardo: E você já ouviu falar no termo “ideologia de gênero” no contexto político, na mídia?

Educadora Infantil nº 1: - Já sim, mas nunca me aprofundei sobre o assunto. Por exemplo, na campanha política do Bolsonaro, teve aquela história do Kit gay, que eu achei desnecessário e que foi usado como jogada política pra inflama mais o contexto da eleição, que eu não sei te explicar certo o que é, mas achei desnecessária a forma como foi abordada.

Eduardo: Você percebe (ou percebeu) violências com as crianças associadas às expressões de gênero e sexualidades? Da própria instituição educacional ou dos familiares das crianças?

Educadora Infantil nº 1: - Ah, eu acho que não, né?

Eduardo: Nem com familiares das crianças?

Educadora Infantil nº 1: - Não, tipo ah não pode brincar disso ou daquilo, isso eu nunca vi aqui não, não sei fora daqui, mas aqui nunca vi não. Por que eu penso assim, se o menino quiser aqui, dentro do contexto educacional brincar de boneca ele vai brincar e pronto, nossa função jamais vai ser de proibir a expressão da criança.

Eduardo: Então, a gente vai encerrar a entrevista aqui, mas caso seja necessário eu retomo algum ponto da entrevista contigo, agradeço a participação.

ANEXO C – Transcrição da Entrevista com uma Educadora Infantil convidada para ser entrevistada previamente, porém que prefere não ser identificada.

ENTREVISTADA:

Nome da Entrevistada: Prefere não ser identificada

Local da entrevista: Centro Municipal de Educação Infantil Curumim – Indianópolis – Paraná - Brasil

Telefone: (44) 3674-1416

Situação da entrevista: Combinamos previamente o dia e horário da entrevista pessoalmente no local de trabalho da educadora infantil.

Tipo de entrevista: Individual

Duração (horas de gravação): 26 mm 16ss de gravação

Tipo de gravação: Digitalizada.

Data: (período em que foi tomado o depoimento): Vespertino do dia 20/03/2019.

PESQUISA

Nome do entrevistador: Eduardo Benedito Cólis

Nome dos outros membros da equipe de pesquisadores: Leonardo Lemos de Souza (orientador).

Nome do técnico de áudio e vídeo: Não houve.

II - DADOS DA TRANSCRIÇÃO

Responsável pela transcrição: Eduardo Benedito Cólis

Período em que foi feita a transcrição: noturno

Data: 26/03/2019 a 30/03/2019

Número de páginas da transcrição: 9 páginas

Entrevista II

Eduardo: - O que você sabe sobre as diferenças de gênero? Homens e mulheres são iguais?

Educadora nº 2: - Deveria, mas não são, né?

Eduardo: - Como você percebe essas diferenças?

Educadora nº 2:- Na questão de cores, na questão de afazeres, não aqui na escola, mas normalmente as tarefas de homens e mulheres são diferentes né? Já aqui na educação infantil

eu percebo muito a diferença na definição de cores, escolha de brinquedos e nas brincadeiras em geral.

Eduardo: - E no contexto social?

Educadora nº 2: - Ah daí nunca foi igual né? Porque a mulher é desvalorizada, pois independente do que ela faça a mais que o homem ela sempre é desvalorizada, como no salário, ou então, só porque você é mulher você tem aguentar isso, vejo lá em casa mesmo, “ah mas eu estou cansado pra te ajudar” [fala do marido] e “ah eu também” [fala da esposa] e ele responde: “mas você é mulher”, percebo que isso está impregnado no social já. Assim, se você é mulher você tem que aguentar aquilo e pronto.

Eduardo: - Automaticamente, você acredita que a cobrança da mulher é maior então?

Educadora nº 2: - Sim, tanto em tarefas quanto em responsabilidades mesmo, sabe?

Eduardo: - Qual a sua opinião sobre as diferentes expressões de sexualidades?

Educadora nº 2: - Eu vejo que tem muito preconceito né? Que a sociedade não atura, não trata como normal, que no social a gente vê muita fala menosprezando, e daí tem muito em comum com a mulher, por ser gay já se espera muita coisa, também se julga muito, eu falo isso pra você pelo que eu vejo né, pelo que eu ouço de outras pessoas. Pra mim a sexualidade das pessoas é normal.

Eduardo: - O que você acha de trabalhar com gênero e sexualidade na Educação Infantil? De quem é a responsabilidade?

Educadora nº 2: - Ah essa é uma questão que pega na gente sabe? Por exemplo, ano passado nós tivemos a questão do livreto, o menino quis que eu encapasse [o livreto] com tecido rosa, pra mim não tinha problema nenhum, mas se eu mandasse assim o pai do menino vai achar que a professora está instigando ele a alguma coisa, e foi a mesma situação com o trabalho da Matrioska [outro livreto temático utilizado para trabalhar a cultura da Rússia], eu na reunião com os pais para relatar sobre o trabalho pedagógico falei: “Pais isso aqui não tem nada a ver com kit gay, viu”, falei mesmo, por que não se tratava de feminilizar ninguém [referiu-se aos meninos], pois se trata de um trabalho pedagógico com um objeto tal.

Eduardo: - Por que você disse isso? Quais cores você utilizou?

Educadora nº 2: - Então eu fiz rosa para as meninas e azul para os meninos. Ah porque você vai assumir um trabalho e colocar o seu na reta? Eu ia receber muitas críticas, inclusive da coordenação [pedagógica], entendeu?

Eduardo: - Mas você gostaria de trabalhar essas questões com as crianças?

Educadora nº 2: - Pra mim não faria diferença, eu faria azul, rosa, vermelho, amarelo ou a cor que cada um quisesse, mas as crianças já vêm com isso incutido de casa, a maioria já

escolhe o azul e o rosa, um ou outro que é diferente. Isso seria importante trabalhar na Escola sabe, mas é como eu falei, pra sociedade que a gente vive, esse é um trabalho muito difícil, por que a gente já tem os problemas da Educação né? Que já tem suas dificuldades e se a gente for colocar mais isso [questões de gênero] pra bater de frente, complicaria mais ainda, porque a gente tem uma direção e uma coordenação que pensa diferente, a gente diverge, por que, por exemplo, ano passado eu ia mandar um caderno com laço para os meninos, mas daí vem a coordenação: “ah não o pai não vai gostar”, daí você para e pensa: “ah não vai mesmo”, pensa você tem aqueles pais machões que iam criticar, ia “arrumar pra cabeça”, ainda mais do que a gente já tem. Pra mim é complicada aqui essa questão de divisão de menino e menina, até mesmo pela questão de banheiro, agora o que eu acho, não sei se estou errada, mas será que é tão necessária essa divisão? Às vezes eu paro e penso: essa divisão sexual é necessária? Porque eu penso assim, eles são tão crianças pra essa divisão, eles têm essa noção?

Eduardo: - E você enquanto educadora, gostaria de trabalhar essas questões?

Educadora nº 2: - Ah eu não sei Eduardo, porque daí entra no ponto: Será que a gente dá a cara pra bater? Se fosse todo mundo junto era uma coisa, mas uma pessoa só?

Eduardo: - Mas você acredita que essa seria uma boa perspectiva para ser abordada na Educação infantil? Mesmo comprando briga com a sociedade ou com os pais?

Educadora nº 2: - Seria importante sim, e seria uma briga boa. Por que assim, eu não sei se teria que ter um banheiro só seria a melhor opção, é um exemplo, mas em tudo, sabe?

Eduardo: - Seria uma desconstrução?

Educadora nº 2: - É bem isso, porque é uma coisa construída mesmo, a gente já vê isso em criança de cinco anos sabe, porque vem de casa né?

Eduardo: - Então essa responsabilidade de desconstruir é da escola e se deve aplicar aos pais também?

Educadora nº 2: - Sim, com certeza, por que se a gente bater de frente com um pai machão e ele fizer o inverso, não vai adiantar nada né?

Eduardo: - Você pode relatar alguma situação que vivenciou na escola, em que pensou a necessidade de trabalhar estes temas na escola? O que fez? E por quê?

Educadora nº 2: - Bom, na minha cabeça agora vieram duas: eu já tive um menino que só brincava de boneca, e as crianças tinham um preconceito, alias preconceito não, porque criança não tem preconceito, mas eles achavam estranho, porque aquela criança que era um menino, que só poderia brincar de carrinho, brincava só de boneca. E tenho outra [situação] que envolve sexualidade, em que uma criança que na sala só ficava com a mão nas partes

intimas, se masturbando, com uma mãe bem complicada de se conversar, e ela não aceitou, mas eu acredito que algum trabalho deveria ser feito naquela época, e você não trabalhava aqui nesse tempo. Bom, naquela turma eu tive muito problema com isso, e até hoje a situação que mais me pegou, foi quando um menino, uma criança de cinco anos, teve a capacidade de falar assim comigo: “Olha as ‘tetona’ da professora boa de mamar, olha a “piriquitona” da professora boa de chupa!” e nessa mesma turma nós tivemos três casos assim: Um de uma criança que ia para o banheiro deixava a outra pelada e ficava mexendo, outro de uma criança que ficava na sala se acariciando e se masturbando e essa criança que ficava falando isso pra mim. Então, pra mim algum trabalho teria que ter sido feito e não foi feito nada.

Eduardo: - E o que você fez diante da situação?

Educadora nº 2: - Bom, naquela época, com essa criança eu a questionei e exigi respeito através de uma bronca mesmo, por que eu enfezei quando eu entrei na sala oito da manhã e tive um bom dia desses, e daí você pega uma coordenadora [pedagógica] que olhou pro meu seio e disse: “será que não é o seu decote que tá muito grande?” E gente o erro não estava em mim, não estava no decote, eu respondi: “gente eu não uso esse tipo de roupa”, o problema é outro, era isso aqui óh! [apontando para os seios com um blusa fechada até o pescoço] então eu penso assim, que foi uma situação que aconteceu que deveria ter tido alguma intervenção e foi uma forma de culpabilizar a mulher né, até na Escola. Até porque não estava aparecendo nada, e a “piriquitona”? Não estava aparecendo nada. Eu fiquei horrorizada mesmo, com a situação, e nenhuma providência foi tomada sabe? E o que seria feito também? Não sei. Mas eu penso que poderia ter sido feito um trabalho, porque ele disse isso na frente de todo mundo, não foi só ele, foi a sala inteira, mas eu dei aquela enlouquecida e as demais crianças não falaram nada nada.

Eduardo: - E pra você, porque essas situações aconteceram?

Educadora nº 2: - Naquela época e naquela situação, se dizia que era o ambiente familiar, e pra mim teve uma troca de professora e eu entrei na sala e daí a criança quis me testar, como todos eles fazem, mas aí a forma dele foi essa.

Eduardo: - Provavelmente é um discurso de alguém que a criança reproduzia e os familiares achavam graça ou importante a criança demonstrar uma conduta de “machão”.

Educadora nº 2: - Sim pensei isso também, mas já com a criança que ficava se acariciando eu não tenho nem ideia, não sabia se ele via ou presenciava alguma coisa, ou se era uma coisa dele mesmo, enfim.

Eduardo: - E em relação ao menino que brincava de boneca? Quais intervenções? A família procurou a escola?

Educadora nº 2: - Bom desse eu acho que a família nem percebia nada, pelo menos ninguém nunca me falou, e eu também não ia falar nada pra mim do menino que o filho brincava de boneca, né? Eu deixava. Eu e outras professoras percebemos desde quando a criança era do maternal, porque era diferente né. Mas a família eu penso que não falaria nada não, porque se trava de uma criança sem pai, porque o homem que é mais machista em casa né? Mas a mãe não falaria nada não, agora se fosse um pai eu já não sei, e essa criança não convivia com o pai.

Eduardo: - Quais são as suas considerações sobre o que se entende por “ideologia de gênero”?

Educadora nº 2: - Foi um termo que foi criado pra deixar a coisa bonita né? Por exemplo, o governo não vai trabalhar as diferenças entre o homem e a mulher e então eles precisam criar um termo pra deixar isso bonito, e na verdade por trás continua a mesma coisa: o menino vai brincar de carrinho e a menina de boneca, o homem vai trabalhar num serviço e vai ganhar x e a mulher vai trabalhar na mesma função e vai ganhar y, vai ganhar menos. É isso?

Eduardo: - Na verdade, em resumo, esse termo foi criado pra evitar as discussões de igualdade de gêneros na escola, em que as bancadas evangélicas e conservadoras do congresso visualizam essa desconstrução social como ideologia ao que é “natural”, e assim evitam esse discurso.

Educadora nº 2: - Na verdade, eu vou ser bem sincera com você Eduardo, ninguém sabe é nada disso aí, nada.

Eduardo: - Então você pensa que falta formação para professores e educadores nessa temática?

Educadora nº 2: - Claro, a gente não sabe como se posicionar em relação a gênero e sexualidade na Educação, não sabe, e a gente tem um governo, que agora piorou inclusive, dependendo do que eu gente dizer na sala vai usar tornozeleira eletrônica fácil, fácil. Porque daí você tem um governo que é extremamente conservador e você vai fazer o que? Daí você tem várias crianças abusadas sexualmente, a violência e você tem a homofobia e várias questões que ficam tudo escondidos, porque gente não pode falar sobre, e o professor muitas vezes não tem capacidade para distinguir o que está acontecendo com uma criança, não sei se tem essa seria nossa função também, mas se for preciso não vai saber trabalhar.

Eduardo: - Então, a partir do momento que a escola trabalhar o gênero numa noção de igualdade, a sociedade vai produzir homens e mulheres que respeitam as diferenças sexuais e ainda desconstruir essa lógica da mulher que é estigmatizada e violentada e é vista pela

sociedade como natural, como as responsabilidades domésticas também, como você disse que são desiguais, em que as mulheres têm várias jornadas de trabalho, por exemplo.

Educadora nº 2: - Sim, e quando o homem ajuda a mulher a cuidar do filho ou da casa, nossa, é visto como super-homem, e na verdade não faz mais que a obrigação.

Eduardo: - Você acredita que a gente pode promover essa desconstrução e ela pode de fato acontecer?

Educadora nº 2: - Olha hoje do jeito que tá, e se um dia melhorar, vai demorar muito, porque a gente não tem ênfase nessa questão, aliás, eu nem sei o que está tendo ênfase na Educação atualmente, porque a Educação está cada dia mais sucateada, e que eu não sei o que vai ser o eixo principal da Educação e o que vai acontecer daqui quatro anos ainda.

Eduardo: - Você percebe (ou percebeu) violências com as crianças associadas às expressões de gênero e sexualidades? Da própria instituição educacional ou dos familiares das crianças?

Educadora nº 2: - Não das famílias, mas já presenciei várias professoras conservadoras, vários discursos que proíbem as crianças, por exemplo: “isso não é coisa de menino”, “você é menina e não pode fazer isso”, não lembro um exemplo específico, mas isso tem muito e de várias professoras.

Eduardo: - Você percebe essas atitudes como violências?

Educadora nº 2: - Sim, porque anula a criança, as expressões dela, o modo dela brincar, e eu visualizo como privar a criança do que ela sente.

Eduardo: - Quais as diferenças mais marcantes sobre as vivências da sua infância e a vivência da atualidade? Quando se pensa nas expressões associadas ao gênero e a sexualidade?

Educadora nº 2: - Não tem não, ah tem sim, sabe por que antes quando tinha dia do índio, no meu tempo, ficava menino e menina de calcinha e cuequinha nesse pátio aí óh, tudo misturado, vai hoje a gente fazer isso,

Eduardo: - Você acha que a sociedade ficou mais conservadora hoje?

Educadora nº 2: - Sim, eu penso que essa separação de menino e menina se dá hoje em dia, não pela quantidade, deixa eu me expressar direito, mas pela possibilidade maior de uma assumir a sua identidade sexual na sociedade, ou seja, se você é gay hoje, você tem mais liberdade de assumir isso do que na minha época, essa separação ou essa necessidade de construir menina e menino ficou mais intenso e mais conservadora, talvez pra evitar essa questão da sexualidade diferente, não sei se é isso, mas pode ser que seja. Mas se a gente for analisar não era assim essa separação, mas se pensar, em 1990 e tantos lá, as pessoas não eram tão assim, e também não tinham tantas pessoas assumidas assim, não sei se isso tem

relevância, mas a partir das pessoas lutarem por seus direitos, se criou a necessidade de formar crianças com as diferenças bem marcadas do que é ser menino ou ser menina, daí nessa lógica, vamos evitar que o menino brinque de boneca e evitar que ele “vire viado”, porque a palavra é essa, e é um ponto a se pensar esse aí. Mesma coisa para a menina, vou proibir que a menina brinque de caminhãozinho ou de carrinho, e evitar que ela “vire” lésbica, e na verdade já nasce, né?

Eduardo: - A partir destas questões que você levantou, a partir do momento que uma mãe ainda na gestação descobre estar grávida de menino ou de menina, já se tem uma construção social de vestir, de tratar e organizar extremamente sexista, concorda?

Educadora nº 2: - Sim, vai eu engravidar hoje de um menino e vestir ele ou decorar o quarto dele de rosa, a família e sociedade vai achar que eu sou louca, porque não poderia tratar o menino assim. Pensando naquele menino, por exemplo, eu poderia sim pensar numa criança trans porque eu lidava como se uma menina, eu nunca comentei nada com a mãe, deus me livre, e nem proibia nada, mas eu comentava com as professoras o que será que vai ser da vida dele, pode ser que não desenvolva nada a ver com a sexualidade.

Ao agradecer e encerrar a entrevista, e parar a gravação, a educadora infantil relatou:

Educadora nº 2: - Nunca me senti tão mal e tão violentada como com o discurso daquela criança sobre o meu corpo, me dava nojo, principalmente por ninguém da escola fazer nada, e saber que provavelmente era o pai que falava aquilo e a criança reproduzia, foi a pior experiência da minha vida e, até hoje eu carrego isso comigo, que deveríamos ter feito uma intervenção com a família, com a equipe ou a psicóloga da época.

ANEXO D – Transcrição da Entrevista com uma Educadora Infantil convidada para ser entrevistada previamente, porém que prefere não ser identificada.

ENTREVISTADA:

Nome da Entrevistada: Prefere não ser identificada

Local da entrevista: Centro Municipal de Educação Infantil Curumim – Indianópolis – Paraná - Brasil

Telefone: (44) 3674-1416

Situação da entrevista: Combinamos previamente o dia e horário da entrevista pessoalmente no local de trabalho da educadora infantil.

Tipo de entrevista: Individual

Duração (horas de gravação): 48 mm 57ss de gravação

Tipo de gravação: Digitalizada.

Data: (período em que foi tomado o depoimento): Vespertino do dia 06/05/2019.

PESQUISA

Nome do entrevistador: Eduardo Benedito Cólis

Nome dos outros membros da equipe de pesquisadores: Leonardo Lemos de Souza (orientador).

Nome do técnico de áudio e vídeo: Não houve.

II - DADOS DA TRANSCRIÇÃO

Responsável pela transcrição: Eduardo Benedito Cólis

Período em que foi feita a transcrição: noturno

Data: 17/07/2019 a 25/07/2019

Número de páginas da transcrição: 21 páginas

ENTREVISTA III

Eduardo: - O que você sabe sobre as diferenças de gênero, homens e mulheres são iguais? Diferentes? Como você as Explica? Quais as diferenças, mais marcantes na sociedade?

Educadora nº 3: - Salário!

Eduardo: - Salário, apenas, o que mais?

Educadora nº 3: - o salário, serviço, as (...)

Eduardo: - As responsabilidades são iguais? Vamos pensar assim com a casa?

Educadora nº 3: - não, a mulher tem mais!

Eduardo: - Quais mais?

Educadora nº 3: - Responsabilidade da casa, dos filhos, sobra mais para mulher, até da Educação.

Eduardo: - Podemos sugerir uma jornada maior então de trabalho da mulher?

Educadora nº 3: - coitada da mulher! Ela trabalha muito mais!

Eduardo: - Como você explica isso?

Educadora nº 3: - Estou pensando Eduardo! Me ajuda a explicar isso?

Eduardo: - Por exemplo, quando a gente fala disso, falamos de direitos da mulher e também de machismo.

Educadora nº 3: - Sim, porque o homem não vai fazer um serviço doméstico, ele não quer se prender ao serviço doméstico, ele acha que isso é o serviço da mulher, desde sempre que isso é o serviço da mulher, o serviço da casa, a educação dos filhos .

Eduardo: - Antes o homem era o provedor do alimento, o trabalhador, porém, hoje a mulher divide igual?

Educadora nº 3: - Hoje a mulher tem o trabalho dela fora

Eduardo: - Sustenta a casa juntos?

Educadora nº 3: - Muitas vezes ela mesma que sustenta, e ainda tem a questão da casa [trabalho doméstico] para ser resolvido por ela.

Eduardo: - Agora, direitos quanto à sexualidade vamos pensar assim! O homem e a mulher têm igual?

Educadora nº 3: - Não!

Eduardo: - De namorar quem quiser?

Educadora nº 3: - A mulher, sempre é malvista, quando toma uma atitude parecida com a do homem, ela é malvista, ela é taxada, com os palavrões, ela é biscate, puta.

Eduardo: - E o homem? O inverso?

Educadora nº 3: - O homem, ele é Garanhão! Ele é o machão, é o gostoso!

Eduardo: - Exato, a partir do momento que se é mulher no mundo, se está mulher, tem uma série de condutas sociais que se advém deste lugar.

Educadora nº 3: - Se têm um monte de regras!

Eduardo: - Um monte de regras, e começa daqui de pequenininho, na inscrição do gênero.

Educadora nº 3: - Quando ela foi concebida, já soube que é menina.

Eduardo: - Até na gestação?

Educadora nº 3: - Sim! O pensamento já é todo direcionado! Com esses prés, pré-conceito, pré-requisitos, pré não sei o quê!

Eduardo: - Preconceitos.

Educadora nº 3: - Pré-requisitos (...)

Eduardo: - Está tranquilo responder, professora? Podemos continuar?

Educadora nº 3: - Não! É que na verdade é um assunto que a gente fala tanto! É estranho, pela gravação [risadas].

Eduardo: - Qual a sua opinião sobre as diferentes formas de expressões da sexualidade?

Educadora nº 3: - Qual a minha opinião?

Eduardo: - Isto! Sobre as diferentes expressões!

Educadora nº 3: - Se eu concordo? Seu eu não concordo? Se eu abomino? Se eu não abomino? [risadas].

Eduardo: - Isto, suas opiniões.

Educadora nº 3: - Vejo de forma tranquila! Não tenho! E eu acho que nunca tive [preconceito].

Eduardo: - Distinção?

Educadora nº 3: - Distinção! Eu acho assim! Se você tiver, você sempre falou sou bicha, bicha, bicha! Mas você sabe que no momento que exige de você um profissional, um filho, um namorado, você vai agir de uma forma, como eu posso dizer? Sem vulgaridade, sem “biscateação”, não sei o termo que vou usar! Mas daí, cabe aquele outro que está dentro daquela sexualidade que espera dele.

Eduardo: - Acho que aí, a gente tem um ponto de respeito! Vamos pensar assim.

Educadora nº 3: - É, mas, aí o que faz muitas pessoas, no meu ponto de vista, dizer que não gosta, vamos pensar na nossa cidade, dizer que não gosta de “gay”, não gosto de “bicha”, não gosto de “sapatão”, teve um momento na nossa cidade, muitos deles não eram de fato e muitos se comportavam de uma forma que incomodava a sociedade, sem necessidade.

Eduardo: - Na rua?

Educadora nº 3: - Exatamente! Sou Mulher! Para isso, preciso ser biscate? Preciso mostrar que sou a mais biscate das biscates? Não! Eu acho assim, independente daquilo que você tem como, que não é uma escolha, vamos dizer assim, que você tem na sua vida, que é o seu destino, que é suas escolhas, sei lá! Você tem que agir de forma que você seja também respeitado! É assim que penso! Muitas pessoas tem o preconceito, talvez, não por não entender, mas pelas atitudes tomadas. É comum, você ver o homem garanhão, biscateiro, como é comum a mulher biscate, depravada, vamos dizer assim. Mas aquele que tomou um

outro direcionamento com a sexualidade dele, as pessoas não acham comum, vamos dizer assim, que eles se expõem! Vamos pensar assim! Era isso que ia enxergar.

Eduardo: - E a [nome da educadora 3]?

Educadora nº 3: - Você me entendeu?

Eduardo: - Está falando das pessoas, estou entendendo. E a [nome da educadora 3] pensa igual a estas pessoas?

Educadora nº 3: - Você quer saber de mim?

Eduardo: - Claro!

Educadora nº 3: - Eu penso, talvez, tenho explicado isso, que eu sou contra a forma de se apresentar não só daquele que se mostrou como uma sexualidade diferente como daqueles vamos dizer que é formado “povão”.

Eduardo: - Por exemplo, você falou caso de “bicha”, eu gosto muito de falar, com quem eu tenho intimidade. Por que? Geralmente estes tipos de piadas, “Bicha” essas coisas assim são termos utilizados para ofender, e eu dou outro significado pra isso falando quem eu sou, o lugar que eu estou, não me incomoda, pelo contrário, me orgulha.

Educadora nº 3: -Não, mas, o fato de você falar bicha para mim! Não me incomoda. Entendeu?

Eduardo: - Eu sei!

Educadora nº 3: - Eu sei com quem estou falando, sei do potencial da pessoa, do respeito da pessoa, do profissional e da conduta desta pessoa.

Eduardo: - Isto [bicha] é tido no discurso social como ofensa.

Educadora nº 3: - Exatamente!

Eduardo: - Eu acho, por exemplo, falando assim, eu lido como natural. Então, se esta falando que sou “veado”, porque eu sou, né! [risadas].

Educadora nº 3: - Sim, Exatamente! É isso que eu falo! Muitos deixam de mostrar essa parte, deixam de mostrar quem é!

Eduardo: - É que talvez, não foi favorecido para ele, o ambiente familiar, contexto social [...]

Educadora nº 3: - É! E aí ele acaba confundindo aquele que já não aceita! Vamos dizer assim, acaba colocando um preconceito ainda maior! Então essa é, talvez que eu vejo que seja a maior dificuldade de aceitação! Aqui na nossa cidade, fico lembrando o período que a gente teve como o Renatinho, com o Atila. É assim, as vezes as pessoas são preconceituosas, não estou defendendo as pessoas, neste momento estou criticando eles mesmos. O Renato, o que eu ouvi falar dele, depois de conhecer ele, de ele se expor, eu ouço dizer que ele é

trabalhador, uma figura maravilhosa. Mas até naquele momento, ele costumava se expor de uma forma que não agradava as pessoas.

Eduardo: - De repente, foi tanto cobrado contra em casa, foi aquilo que aliviava o sofrimento, é uma forma de incomodo pra você que vê, mas pra ele é “estou aqui, eu existo!” Entendeu? Vamos pensar.

Educadora nº 3: - É uma forma de se mostrar [...] mas é [...] o que eu acho que aconteceu foi que um tomou essa rédea, de sair de se mostrar e aí os outros encontraram abertura, Entendeu? E foram também, foi o momento, o momento que aconteceu! Não sei se você lembra deste momento?

Eduardo: - Eu lembro.

Educadora nº 3: - Foi o momento que aconteceu! Se ouvia muitos discursos de pessoas que não aceitavam aquilo, pela forma de agir. Mas aí, como você mesmo disse, talvez foi a forma que eles acharam de colocar isso para fora.

Eduardo: - Onde está o limite para mim disso tudo?

Educadora nº 3: - No respeito, dos dois lados!

Eduardo: - Dos dois lados, mas, tem gente que ofende, só com um olhar! O olhar diz tudo! Pode estar em qualquer contexto, o olhar diz pela pessoa, e as vezes lidar com isso não é fácil.

Educadora nº 3: - Mas aí a pessoa, eu tento olhar este o outro lado da pessoa em si, do profissional! Aquilo que eu falo quando o Renato apareceu na cidade desta forma, eu ficava tentando entender quem era? Até então não conhecia! Depois, quando ouvi dizer quem era ele, eu achei interessante, não conhecia o outro lado dele.

Eduardo: - Sempre tem muitos lados, né?

Educadora nº 3: - Sim! Sempre tem os dois lados.

Eduardo: - Você lembra de um episódio, que vou trazer para a entrevista, que acho importante, vamos ver se recorda, da namorada trans de um irmão de um aluno teu, quando ela veio buscar a criança aqui?

Educadora nº 3: - Lembro!

Eduardo: - Você sentiu o olhar das pessoas daqui e me disse. O olhar das pessoas aqui do CMEI, quando ela veio buscar, te incomodou?

Educadora nº 3: - Eu não gostei!

Eduardo: O que te tocou?

Educadora nº 3: - A falta de Respeito.

Eduardo: - Pois, se tratava de uma Travesti?

Educadora nº 3: - Ela veio buscar, se sentindo como uma pessoa, pessoa que ela era!

Eduardo: - O que aconteceu? O que foi visto? Descreva.

Educadora nº 3: - Eu lembro que a pessoa fez um comentário desnecessário! Eu não lembro mais o comentário. Que era um comentário de que achava um absurdo e com risadas.

Eduardo: - Desqualificando a pessoa?

Educadora nº 3: - Desqualificando a pessoa, deboche, rindo do traje. Depois teve um fato que aconteceu comigo, com ela mesma, lembra que eu te falei?

Eduardo: - Pode contar.

Educadora nº 3: - Ela passou em frente de casa, eu estava lavando o carro, limpando o carro, não sei! Ela passou e falou boa tarde, eu e a mãe respondemos boa tarde e continuou. Eu acho que ela queria ser vista, como eu já via ela direto, para mim foi oi e oi boa tarde e passou. Aí ela parou lá na frente e disse: “Amiga, você não viu que minha peruca estava torta? Por que você não me avisou?” Mas, eu falei, eu não tinha visto que a peruca estava torta e rimos, porque eu não enxergo bem [risadas].

Eduardo: - Entendeu como o olhar do outro influencia neste processo? Entendeu? O olhar de alguém na sociedade, vendo ela com a peruca torta e vendo ela.

Educadora nº 3: - Vendo ela! Mas eu não vi. Eu não olhei com olhar de (...) talvez, se tivesse sido a primeira vez que passasse por mim, talvez, eu teria olhado! Eu não vou olhar para ela? Eu ia olhar, querendo ou não é uma figura que está diferente, estava com uma peruca e tudo mais. Poderia também ter sido homem, que estava com algum acessório diferente, ou talvez um homem muito bonito, eu teria olhado.

Eduardo: - A gente olha!

Educadora nº 3: - Mas como eu já conhecia daqui, e o interessante que passou também e minha mãe (...), não sei se ela não entendeu, mas, ela viu que era uma figura que estava diferente, no momento estava diferente. Eu não sei se ela não quis, ter o olhar! Minha mãe sempre comenta.

Eduardo: - Talvez um olhar de respeito que você teve por ela, ela demonstrou intimidade ali na hora.

Educadora nº 3: - Amiga, mas você nem falou que minha peruca estava torta? Mas eu nem vi sua peruca torta.

Eduardo: - E ela riu?

Educadora nº 3: - Riu! Na verdade, eu acho que ela quis puxar assunto.

Eduardo: - Mas vamos lá, ao que nos toca, como educadoras?

Educadora nº 3: - Vai dar seis horas. Mas, tudo bem, não tenho pressa!

Eduardo: - O que você acha de trabalhar com gêneros e sexualidades na educação infantil de menino e meninas? De quem é essa responsabilidade?

Educadora nº 3: - De quem é essa responsabilidade? Acho que tem que ser, em algum momento a gente cai neste assunto!

Eduardo: - Cai entre as professoras?

Educadora nº 3: - Cai entre as pessoas e nós. Talvez não em todas as turmas!

Eduardo: - Você acha que seria importante trabalhar?

Educadora nº 3: - Eu acho que seria, agora como trabalhar?

Eduardo: - De quem seria essa responsabilidade? Você acha que é nossa então, como Centro de Educação Infantil?

Educadora nº 3: - Que eu acho que a responsabilidade seria só nossa?

Eduardo: - Não. Você acha que nós temos essa responsabilidade também?

Educadora nº 3: -Eu acho que sim.

Eduardo: - Você pode contar alguma situação que vivenciou aqui na escola em que pensou que era necessário trabalhar este tema na escola?

Educadora nº 3: - A gente vive muito o rosa e o azul! E os brinquedos.

Eduardo: - Por quê? Quais os brinquedos?

Educadora nº 3: - Já teve discurso de criança que fala que os pais não gostam que eles brincam de boneca, de carrinho ou bola que é brincadeira de menino! O tanto é que temos um Planejamento para propiciar brincadeiras iguais para eles, a gente tem sim (...)

Eduardo: - Este é um cuidado?

Educadora nº 3: - Este é conteúdo! É importante que se faça um trabalho, eu tinha um menino que fazia um desenho com detalhes muitos próximos com os desenhos das meninas.

Eduardo: - As crianças que perceberam?

Educadora nº 3: - Não! A gente percebeu no desenho da criança, um desenho muito próximo ao da menina com mais detalhes! Ah, teve um fato com o Edson, ele reproduzia muito um lado afeminado, que desde a Educação Infantil a gente já percebia que ele tinha esta tendência, tinha uma expressão diferenciada!

Eduardo: - E como a família lidava?

Educadora nº 3: - Eu não tinha esse contato.

Eduardo: - Nunca ninguém questionou a escola?

Educadora nº 3: - Não tinha esse contato, não! Que eu me lembrei não. Nunca vieram para conversar sobre isso.

Eduardo: - E nem a escola chamou?

Educadora nº 3: - Para falar bem a verdade para você, eu não me lembro se ele foi meu, da sala mesmo, se erada minha turma ou se eu cobria hora-atividade nesta turma, faz muitos anos. Mas, nesta questão do rosa e do azul, hoje mesmo teve uma criança na sala da Karina, o Hiago, primeiro eu dei uma massinha branca para ele e verde para o colega, ele disse que a cor preferida dele era a verde e ele queria que trocasse a massinha e eu disse que não iria fazer isso. Depois a menina pegou a pecinha azul e ele falava assim: “é de menino, é de menino!” e perguntei: “mas por que é de menino?” perguntei várias vezes, por que era de menino. Mas ele não me falava, só dizia que era de menino porque era azul, mas, ele estava querendo dizer que era de menino porque era azul. Então ela tinha que dar a peça para ele brincar. Na verdade, ele queria a peça. Então ele estava justificando que a peça não podia ser dela, porque era azul. Mas ele só não dizia. Essa é uma das questões que a gente lida, é a cor que é colocada desde que a criança está sendo gerado, igual o Rosa.

Eduardo: - De que forma isso é colocado?

Educadora nº 3: - É natural, mas talvez, ela gosta do verde, né?

Eduardo: - E a amiga, gostou do azul? Ou não?

Educadora nº 3: - A amiga? A amiga nem estava escutando, estava brincando. Ele estava incomodado porque ele achava que a peça tinha que ser dele. A cor é uma das coisas que a gente lida muito, a questão familiar, na questão do brincar.

[educadora narrando o discurso das crianças]:

“ - Professora eu não posso brincar de boneca!

- Mas, por que você não pode brincar de boneca?

- Porque boneca é brincadeira de menina.”

Eduardo: - O que você faz?

Educadora nº 3: - o que faço? Eu falo, mas você não vai ser papai um dia, você não vai ter que carregar seu filho, carregar no colo? Mas eu vivi uma situação, esses dias atrás, que eu fiquei horrorizada! Tem uma família em Cianorte, que é parente dos meus parentes, e o rapaz com trinta e poucos anos, ele se assumiu, mas ele passou a vida toda frustrado, coitado, sofrendo um monte! Aí eu não sei se mora com outro rapaz, mas, ele tem a casa dele e namorado. Metade da família aceita e metade não! O cunhado achou um absurdo, ele não aceita! E a irmã teve um menino, e em natal estava todo mundo lá na minha tia, e as meninas chamando ele para brincar com carrinho de bebê, ele era bebezinho tinha um ano e pouco, chamando ele para brincar, e aí a mãe veio tirou o menino da brincadeira, disse não filho! você não pode brincar de boneca! Olha lá sua bola, vai lá brincar com a sua bola. E o menino continuou ali! E ela vinha, ela insistia, ela insistia. E a Luciana minha cunhada falou assim,

mas por que você não deixa ele brincar com as meninas? Deixa ele brincar, as meninas estão adorando brincar com ele. Ela falou assim, se meu marido ver isso, você não tem noção do que ele vai fazer! Deus me livre, eu não quero nem que ele veja, ele perto destas bonecas, ele tem que brincar com coisa de homem, ele é muito ignorante! E a Luciana falou isso, você tem que falar para seu marido, se o filho dele que ele quer que seja tão macho assim, provavelmente um dia ele vai ser pai. Ele tem que saber lidar com uma criança, então ele brincar com uma boneca não vai mudar em nada!

Eduardo: - A criança apenas queria brincar.

Educadora nº 3: - Você frustra a criança de não brincar, de se socializar. E ela acabou ficando lá, ela catava o menino e levava para lá, ela catava o menino e levava para lá que nem uma boba com aquele moleque. E as meninas continuaram brincando, mas por que, tudo por causa do irmão [dela] que é gay.

Eduardo: - Por causa do machismo!

Educadora nº 3: - Do machismo, porque não aceita o irmão dela.

Eduardo: - Te incomodou então?

Educadora nº 3: - Claro! Incomodou todo mundo que viu.

Eduardo: - O que você queria fazer?

Educadora nº 3: - Dar um murro na cara dele! É sério, eu queria dar um murro na cara dele.

Eduardo: - Mas, você queria levar a criança para brincar?

Educadora nº 3: - Não! Mas você tem vontade de falar para a pessoa. Mas eu não tenho intimidade, então nem fui atrás. A Luciana se envolveu na história porque era a Beatriz, que estava chamando, como era a filha dela ela respondeu mais. Não me envolvi não, porque não gostei do tipo também.

Eduardo: - Entendi, agora, quais as suas considerações sobre o que se entende por ideologia de gênero?

Educadora nº 3: - Não sei, penso que falamos disso com alguma formação.

Eduardo: - Com alguma pesquisadora? Vocês tiveram um curso com a Eliane Maio, não foi?

Educadora nº 3: - É com a Eliane, verdade! Tivemos.

Eduardo: - Falando desta temática?

Educadora nº 3: - Do curso da Eliane? Vixe! Faz tanto tempo.

Eduardo: - Ela fala disso.

Educadora nº 3: - Mas a Eliane, eu lembro que ela tratou muito da questão do abuso também, do cuidado com a criança, se eu não tiver confundindo as pitangas. De você lidar com a criança, do corpo da criança, do respeito, das pessoas respeitarem, sabe, lembro mais

assim neste foco. Mas, eu acho que na época, faz muito tempo que nós tivemos curso com a Eliane, o assunto não era tão polêmico.

Eduardo: - Hoje, você acha que seria?

Educadora nº 3: - Acho que sim!

Eduardo: - Por que?

Educadora nº 3: Você sabe que o assunto se tornou ainda mais fervoroso depois da eleição! Eu quero matar o Bolsonaro!

Eduardo: - Isso pode falar!

Educadora nº 3: - Aí Eduardo [risadas].

Eduardo: Criou-se um discurso ali que foi exposto, de campanha?

Educadora nº 3: - Criou-se um discurso ali! Um discurso em volta do kit gay, que eu não conheci até hoje, não sei [...]

Eduardo: Foi muito falado disso, da “ideologia de gênero”.

Educadora nº 3: - Tem uma questão, que eu acho assim, que ela (...) não sei como te explicar! É aquilo que eu já te falei, não vou falar só da época da eleição. Das pessoas em si! Tem muitas pessoas que vê essa, essa mudança de comportamento, não é mudança de sexo, é de sexualidade. Que ela não considera como fato, Como natural, como uma necessidade de aquele ser humano!

Eduardo: - Entendo.

Educadora nº 3: E sim como uma criação na cabeça dele, que eu quero ser e na verdade não sou! Tem muitas pessoas que vê esse fato, não como fato, mas, sim como um experimento.

Eduardo: - Quando eu penso isso dentro da Educação, qual a problemática do material que foi nomeado como “kit gay”?

Educadora nº 3: - A Escola! O discurso dele [do Bolsonaro], na verdade, ele coloca que isso para sociedade é inaceitável, vai fazer mal para todo mundo, vai prejudicar a família, a educação, imoral, botar tudo a perder! Ele trata que tudo está dentro de uma rédea, de uma normalidade, nasceu assim, tem que ser assim, não tem que mudar e não pode mudar.

Eduardo: - Quando a gente naturaliza as coisas, é um perigo.

Educadora nº 3: - A gente transforma no igual! Sem poder mexer! Sem poder mudar! Aí eu não vejo a mulher enquanto desigual, e aí a gente ferra com tudo. Daí ela não pode ser mudada, e ela não pode ter direito a nada.

Eduardo: - Isso mesmo!

Educadora nº 3: - E isso com a sexualidade também. E foi aí pegando uma população de pessoas que não aceitam, ele conseguiu tirar um monte de voto por esse lado. Que a gente

sabe que a população em geral, uma grande parte. Mas é aquilo que eu te falei, que estava tentando falar para você da nossa comunidade de Indianópolis, eles [a sociedade] não conheciam, eles se defrontaram com uma questão que ficaram assustados, vamos dizer assim, por exemplo, ver o Renatinho de sainha curta no carnaval de fio dental, foi um choque! Não tinham conhecimento. Não tem esse pensar “o que esse cara passou de quando nasceu até agora?”.

Eduardo: - Sim.

Educadora nº 3: - Para querer se mostrar desta forma, então tá, falta o conhecimento da população! Que talvez ele [o conhecimento] já tenha que partir desde a Educação Infantil, que é aquilo que a gente falou, que estivesse desde daqui. Talvez, mas a gente fala de uma população machista!

Eduardo: - Isto, muito bem!

Educadora nº 3: - A gente fala de uma população machista! De uma grande população, que não frequentou a escola, vamos dizer assim, ou que não teve este tipo de diálogo na escola, que a nossa geração não teve! Então é a geração que está aí dando voto para o Bolsonaro.

Eduardo: - E a nossa Educação, tem essas discussões?

Educadora nº 3: - Não tem e tem né Eduardo! A minha prima de Goiânia estava falando outro dia que a filha mais velha dela, ela adora o amigo gay que ela tem, ela gosta muito mais do amigo gay dela do que das amigas. Então quer dizer, hoje em dia as pessoas estão se expondo mais, mostrando mais, se elas são, estão tentando se expor mais, estão convivendo mais em grupos, então vai ter uma mudança, tem que ter!

Eduardo: - Sim, aí se a escola assume esse papel, a gente pode mais, né!

Educadora nº 3: - Então, por exemplo, o Alexsandro é gay, o conheço desde a época do Ginásio da 5ª série. Nesta época eu não tinha amizade com ele, mas, o que a gente sabe do Alexsandro foi depois que, acho depois que foi para faculdade, talvez no ensino médio, que um ou outro comentário desta forma preconceituosa se falava, mas, ele com certeza deve ter sofrido, então quer dizer se na nossa época houvesse uma discussão desta seria diferente. Ele não se abre totalmente, né? A gente conviveu um ano, um ano e pouco indo para o pilates. Em alguns momentos ele fala, ele tenta falar sobre, ele fala dos relacionamentos dele, tenta falar que tem um amigo assim, mas ele não, ele não assume que o amigo é namorado ou alguma coisa assim, ele não faz isso. Não sei, se com algum outro grupo ele faz.

Eduardo: - E ele é Bolsonaro (risadas).

Educadora nº 3: - Então, isso que é o revoltante! Na verdade, eu acho que ele sabe que precisa aceitar que é assim. Mas, ele mesmo tem, ele mesmo é machista. É isso que eu falo para você da menina que vê o amigo gay com esse olhar tão querido que é muito mais amigo do que as meninas, e esse grupo que ela frequenta e assim como existe muitos outros grupos que tem mais meninos e meninas, var dar uma população muito mais tolerante e mais pensante.

Eduardo: - E a mídia tem um papel importante, porque quando você coloca em novela, você coloca situações de homofobia em contexto social, por exemplo, na TV.

Educadora nº 3: Eu acho que tinha que fazer, uma questão que eu acho muito importante fazer com que as pessoas pensem que o filho dela ou a filha dela pode se apresentar desta forma, que ela tem que ser tolerante, se ela não quer ser outra coisa, ela vai ter que ser tolerante, e se ela ama, ela tem que aceitar!

Eduardo: - Você percebe violência com as crianças associadas às expressões de gênero da própria instituição educacional ou dos familiares?

Educadora nº 3: - É como o caso do menino que te relatei hoje.

Eduardo: - Você entende aquilo como uma violência?

Educadora nº 3: - Eu entendo como violência, porque ele estava tirando o direito da criança de brincar naquele momento, ele está querendo fazer com que essa criança seja aquilo que ele quer que ele seja.

Eduardo: - Sim é um exemplo.

Educadora nº 3: - Pode ser realmente aquilo que ele projeta como não! Mas vendo ele como uma criança tão pequena, naquele momento, uma criança de dois anos, eu acho que estava partindo para um lado de privar de uma brincadeira, da convivência com outras crianças.

Eduardo: - Anulou uma vivência interpessoal, por conta do ...

Educadora nº 3: - Do Preconceito!

Eduardo: - Do preconceito, em relação ao gênero.

Educadora nº 3: - Do preconceito! É questão dos pais! Você não vai brincar de boneca porque você é menino.

Eduardo: - Aqui no CMEI, você já viu alguma coisa, no discurso de alguém?

Educadora nº 3: - Dos funcionários?

Eduardo: - É, ou até mesmo das próprias professoras?

Educadora nº 3: - Ah, já teve, não lembro de quem, mas já teve. Principalmente, naquela questão aquele menino ali você não acha que leva jeito para coisa? Essas questões. Fulano

está agindo assim, fulano age assim, provavelmente vai ser, não vai ser. O engraçado que se enxerga muito mais com os meninos.

Eduardo: - É mais punitivo para o menino.

Educadora nº 3: - Eu sei, mas eu falo assim, você fala que desde daqui você se entendia assim, o Edson também, o Henrique também, mas eu não me lembro assim de meninas, apesar que a Laura, a Laura sempre foi assim, como a gente vai dizer, “molecona”.

Eduardo: - É porque nessa punição talvez seria tolerável a menina usar o azul.

Educadora nº 3: - É, eu acho. É intolerável o menino usar o rosa.

Eduardo: - Você chegou num ponto interessante, o machismo pune mais os meninos do que as meninas na fase infantil. Mas, por quê?

Educadora nº 3: - O olhar está mais em cima do menino, também, quando a gente pensa no homem no menino, a gente já vê como uma figura mais forte. Ele tem que mostrar, como ele é mais forte, ele é mais resistente, ele não tem medo! Ele é homem, ele não pode ter medo, ele não chora, então ele tem que aguentar mais.

Eduardo: - Com a menina também há punição.

Educadora nº 3: - Mas tem a cobrança da sociedade de ser mãe. Porque eu que não tenho filho, e estou com minha sexualidade, vamos dizer dentro da normalidade, eu tenho essa cobrança, e elas também vão ter!

Eduardo: - Com certeza.

Educadora nº 3: - Se você tem o útero, você tem que ser mãe, o normal é que você seja mãe. Embora tenha muitas delas, que mesmo mudando, elas querem ser mãe.

Eduardo: - As mulheres vivem situações de assédio em bares e obras, passando na frente de vários homens, concorda?

Educadora nº 3: - É horrível muito constrangedor, mas é verdade. Não tem uma piadinha que diz que quando você passa na frente de uma construção se o pedreiro não mexer, você está no final de carreira, pode se matar! [risadas].

Eduardo: - Quais as diferenças mais marcantes sobre a sua vivência de infância e a infância na atualidade, quando se pensa nas expressões de gênero?

Educadora nº 3: - Aí eu acho que a gente leva de dois lados, um lado que realmente você é menina, que você vai brincar com brincadeira de menina, mas, eu acho que minha infância foi tão assim, que eu era tão “molecona”.

Eduardo: - Você nunca foi punida?

Educadora nº 3: - Eu nunca fui punida, nunca fui de brincar de boneca. Nunca fui aquela pessoa que em sonhou em ter aquela casa, em ter aquele marido, em ter aqueles filhos. Eu não

fui preparada para isso, tanto é que minha mãe nunca comprou enxoval para mim, minha mãe sempre me viu que eu era uma pessoa que ia estudar.

Eduardo: - Que na sua época era comum, sem querer te chamar de velha [risadas]

Educadora nº 3: - Que era comum, minhas amigas de 15 anos, elas tinham as malas e os maleiros de guarda roupa cheios de colchas, de lençóis, de não sei o que, tudo pronto. Os crochês, tudo pronto! Esperando arrumar um noivo para casar, até os vinte. Mas, na minha casa foi diferente.

Eduardo: - E com os meninos da tua época, você via diferença?

Educadora nº 3: -Então, acho que não, não sei na verdade, eu convivia muito próximo com eles. Só que a gente vê muitos discursos de pessoas que coloca você não pode brincar com isso, você não pode brincar com aquilo da mesma época, é isso que eu estou falando para você, eu não me lembro muito desta questão comigo. Eu já tinha certo, só vai namorar depois que terminar a faculdade.

Eduardo: - Era assim?

Educadora nº 3: - E eu realmente, só transei depois que terminei a minha faculdade, eu tinha isso na minha cabeça certinho. Depois você apaga essa parte? [risadas].

Eduardo: - Está tudo bem professora, pode continuar.

Educadora nº 3: - Só depois que terminei a faculdade, então, era assim, eu não fui aquela criança preparada fazer a casinha, fazer a comidinha, não que minha mãe não quisesse que eu casasse ou coisa assim, nada disso, eu e meus irmãos brincávamos muito.

Eduardo: - E hoje você acha que essa cobrança para os meninos e para as meninas é mais marcante?

Educadora nº 3: - Olha, eu acho que hoje seja mais marcante, é porque eu falo que minha infância foi muito diferente da mesma época, as crianças que a gente convive eles não têm esse mesmo ambiente de diversão, de brincadeira, de se encontrar. Porque a gente se encontrava ali vinte crianças debaixo de um pé de manga meninos e meninas, a gente brincava das mesmas coisas. Hoje se eu tivesse uma filha, se um casal tem um filho, onde que ele leva a filha para brincar? Na casa da amiguinha, que também tem uma filha. E lá elas têm cinquenta bonecas cada uma, e elas vão brincar de boneca. A gente convive muito com casal assim, que têm duas filhas, um casal de filhos e eles têm aqueles amiguinhos já direcionados para certo tipo de brincadeira. Então, eu sinceramente, essa pergunta eu acho ela meio complexa. Então eu acho assim que hoje talvez, os pais, que é a questão do menino, os pais que são preconceituosos ao extremo ou só preconceituosos, ou talvez poucos preconceituosos,

eles vão fazer com que seus filhos brinquem cada um com o seu grupo. Porque eles têm medo!

Eduardo: - Tem outro fator que influencia neste discurso?

Educadora nº 3: - O religioso, que o Bolsonaro usou tanto!

Eduardo: - Os discursos religiosos de imposição.

Educadora nº 3: - Sim, é aquela coisa, eu já vi muitos discursos religiosos em relação a isso. Se você naturaliza a mulher como do lar, como que é? Que o povo fala na missa? A Progenitora!

Eduardo: - É.

Educadora nº 3: - E na escola? A mulher tem de ser o quê? Professora, porque ela tem esse instinto maternal, tem esse cuidado. Então, sobrou para quem? Sobrou para nós!

Eduardo: - E eu não sei quando vai mudar isso.

Educadora nº 3: - Então é isso meu amigo! Essa questão aí, na minha época eu não consigo visualizar, acho que é porque a gente brincava tanto, um grupo tão junto assim. Era jogo de bola, era pescaria, era tomar banho no rio, era todo mundo junto! Como eu não vivi a brincadeirinha de boneca, eu tive uma boneca só durante a minha infância, quer dizer durante minha vida toda, tive uma boneca só, que foi caríssima, linda, maravilhosa, mas foi uma boneca só! Então, eu nunca me apeguei a uma boneca.

Eduardo: - Então tá, eu te agradeço pela entrevista.

Educadora nº 3: - Nem doeu, eu que agradeço.