

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Érica Silva Fróis

**A CONSTRUÇÃO DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO DA CRIANÇA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CORPO À PALAVRA**

Belo Horizonte
2018

Érica Silva Fróis

**A CONSTRUÇÃO DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO DA CRIANÇA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CORPO À PALAVRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ignez Costa Moreira.

Área de concentração: Processos de Subjetivação.
Linha de Pesquisa: Intervenções Clínicas e Sociais.

Belo Horizonte
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F929c	Fróis, Érica Silva A construção das expressões de gênero da criança no contexto da educação infantil: do corpo à palavra. / Érica Silva Fróis. Belo Horizonte, 2018. 161 f. : il. Orientadora: Maria Ignez Costa Moreira Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia 1. Identidade de gênero na educação. 2. Linguagem corporal em crianças. 3. Educação de crianças. 4. Orientação sexual. 5. Relações de gênero. 6. Desenvolvimento infantil. I. Moreira, Maria Ignez Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título. SIB PUC MINAS
	CDU: 159.922.7

Érica Silva Fróis

A CONSTRUÇÃO DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CORPO À PALAVRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Maria Ignez Costa Moreira (orientadora) PUC Minas

Marcia Stengel (banca examinadora) PUC Minas

Marco Antônio Torres (banca examinadora) UFOP

Juliana Gonzaga Jayme (banca examinadora) PUC Minas

Carlos Eduardo Coelho da Costa (banca examinadora) UECE

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2018.

Aos que constroem a igualdade.

AGRADECIMENTOS

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza, vai mais longe.” Inspirada em Clarice Lispector, início meus agradecimentos. Agradeço a todos os que, de alguma forma, acompanharam-me neste texto. Educadoras e educadores que estiveram comigo desde a docência no ensino infantil até o magistério superior, aqueles que foram desde colegas da infância a colegas de profissão. Agradeço a todos pela partilha das inquietações em relação ao universo infantil: gênero, sexualidade, brincar, formação humana, aprendizagem escolar, desenvolvimento. Muitas palavras que traduzem um pouco do meu roteiro de estudo, de trabalho e de pesquisa pela vida. Agradeço também às crianças com quem convivi e que me alimentaram, por relações e pensamentos, aos estudos e à construção de modos de ser e de viver. Entre todas as crianças, especialmente a uma delas, agradeço à minha filha, Clarice, que mudou o roteiro e a rotina de meu viver, que me fez pensar e repensar sobre gênero na trama do ser mulher, ser mãe, ser professora e psicóloga infantil. Obrigada, filha, porque foi à luz da experiência de ser sua mãe que esta tese foi gerada. Agradeço ao meu companheiro Alex, pela (im) paciência e (in) tolerância, porque é mesmo na dinâmica dos contraditos que avançamos. É a partir de uma mistura da inquietação com a serenidade que produzimos. Agradeço à minha família: à minha mãe, ao meu pai, minhas irmãs Eide e Elaine, cunhados, sogro, sogra, concunhadas, tias, tios e todos os que compõem a grande família do amor, do afeto, do companheirismo e da solidariedade. Agradeço pelo apoio emocional e logístico diante das incansáveis horas de escrita e leitura. Agradeço a todos amigos pelas dicas, ajudas, transcrições, escutas, partilhas, choros e sorrisos ao longo dessa caminhada. À grande família Arcos, Fê, Ju, Suzana Cabral, Dri, Mari, Rê, família Santa Cecília, acampamento Serra Serrado que, no apagar das luzes, ajudou-me a finalizar a tese e brincar com o fim. Em especial agradeço à minha orientadora a compreensão, paciência, persistência, cuidado, pela orientação primorosa. Seu apoio foi fundamental para a finalização deste trabalho. Aos colegas de banca e docência agradeço pelas contribuições, sugestões e inspirações que me auxiliaram na produção do texto. Enfim, diante desse processo do viver muitos são os motivos, as pessoas e os encontros dignos de agradecimento. Na teia da vida muitos foram os tecidos e a todos os que compuseram esta trama o meu muito obrigada!

“Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada.”

Clarice Lispector

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de discutir sobre a construção da expressão de gênero pelas crianças na escola infantil. Com base em uma pesquisa qualitativa, com foco etnográfico, foi possível problematizar os modos como meninos e meninas constroem a identificação de gênero a partir das práticas discursivas verbais e não verbais. Tal afirmativa evidencia o corpo e o gesto como elementos presentes e ativos no processo dialógico. Para esta tarefa, foi usado o conjunto teórico construcionista social. Tais contribuições teóricas defendem uma forma de pensar pautada em uma concepção dialógica da construção de posições de gênero pelas crianças. O construcionismo social possibilita compreender que esse processo é relacional, contínuo e não linear. Autores como Nogueira e Gergen e Gergen são alguns dos teóricos que subsidiam esta discussão. Por meio desta perspectiva, pretendeu-se apresentar os pontos de tensão nos diálogos verbais e não verbais estabelecidos entre os atores envolvidos na educação infantil. Considerando os documentos educacionais como elementos constituintes das práticas discursivas produzidas na escola, intentou-se, junto às análises produzidas no campo escolar, realizar uma investigação sobre o tratamento à temática de gênero na escola. Na prática discursiva, o enredo dos documentos legais também mostra pontos de tensão entre a defesa da discussão de gênero na escola e a eliminação dessa temática da cena escolar. As maneiras como o tema das relações de gênero é tratado nos documentos oficiais que norteiam o sistema escolar, os modos como os educadores, as educadoras e os pais se expressam, os modos como as próprias crianças constroem as posições de gênero bem como os valores da comunidade na qual a escola está incluída são elementos que coconstroem as expressões de gênero compartilhadas no universo da educação infantil. Definir-se como menino e como menina é um processo que vai além de uma aprendizagem sobre categorias de classificação, trata-se de uma dinâmica que evidencia relações de poder. No cenário da educação há disputas entre concepções. A essencialista afirma que as diferenças entre meninos e meninas derivam da condição biológica, e que esta já imputa à criança uma condição de gênero. Outra concepção que fundamenta a compreensão das expressões de gênero é da aprendizagem, que defende que as crianças aprendem a ser menino ou menina por meio dos processos de socialização primário e secundário. A observação realizada no campo da pesquisa evidenciou que a organização da escola infantil, com base em suas subdivisões de espaço, brinquedos e atividades pedagógicas, acaba por endereçar modos tradicionais de ser menino e menina, mesclando posições que se aproximam das concepções acima. Foi possível, contudo, observar que meninas e meninos ultrapassam as fronteiras preestabelecidas e fazem usos criativos de brinquedos e espaços. Tal observação sustenta uma compreensão pós-estruturalista, não tradicional, sobre a construção da expressão de gênero pelas crianças, afirmando um caráter transformativo e pautado nos encontros e relações.

Palavras-chave: Expressão de gênero. Gestualidade. Educação infantil. Construcionismo social. Estudos de gênero.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the process of constructing the expressions of gender among children in pre-elementary school. From a qualitative research, focusing on an ethnographic study, it was possible to problematize the ways boys and girls identify gender from verbal and non-verbal discursive practices. Which affirms body mannerisms and gestures as present and active elements in the dialog process. For this task we used the Social Constructionist approach. Such theoretical contributions defend a way of thinking based on the construction of gender positions by children. The Social Constructionist approach makes it possible to understand that this process is relational, continuous and non-linear. Authors such as Nogueira and Gergen and Gergen, are some of the theorists who bolster this discussion. From this perspective, it is intended to present the points of discordance within verbal and non-verbal dialogues established among the pedagogical body involved in child education. Considering that educational documentation constituent elements of discursive practices produced at school, it was attempted, together with analyzes produced in the research on the treatment of gender issues in schools. In discursive practice the tenor of Official Documents also demonstrates points of tension between the defense of the gender discussion in school and the elimination of this from the school environment. The ways in which gender relations are dealt with in the Official Documents that guide the school system, modes such as educators, educators and parents express themselves, the ways in which children themselves construct gender positions, as well as the values of the community in which the school is included, are the elements that construct the expressions of gender shared within the universe of child education. Defining oneself as a boy and as a girl is a process that goes beyond learning about categories of classification; it is evidence of a power relation dynamic. In the education environment, there are disputes between conceptions. The Essentialist assertion that the differences between boys and girls stem from the biological conditions, and that this already imputes to the child a gender condition. Another fundamental concept is the understanding of the expressions of gender in learning, which advocates that children learn to be a boy or a girl through the processes of socialization primary and secondary. The observation carried out in the field of research showed that the organization of pre-elementary school, from their subdivisions of space, toys and pedagogical activities, ends up addressing traditional ways of being a boy and a girl, merging positions that approach the conceptions above. However, it was possible to observe that girls and boys cross pre-established boundaries and make creative uses of toys and spaces. This observation supports a post-structural understanding, non-traditional, on the construction of the expression of gender by children, affirming a transformative character based on meetings and relationships.

Keywords: Gender expression. Gestures. Child education. Social constructionist approach. Gender studies.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CGDH - Coordenação-Geral de Direitos Humanos

DPEDHUC - Diretoria de Políticas e Educação em Direitos Humanos e Cidadania

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de jovens e adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Brasileira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PNE - Plano Nacional de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RCN - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME/BH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A construção de caminhos metodológicos	17
1.1.1	<i>Levantamento bibliográfico.....</i>	<i>19</i>
1.1.2	<i>Pesquisa documental</i>	<i>20</i>
1.1.3	<i>Pesquisa etnográfica.....</i>	<i>20</i>
1.1.4	<i>Contexto da pesquisa</i>	<i>21</i>
2	INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO	24
2.1	A perspectiva de gênero no campo da Psicologia do desenvolvimento e o debate crítico-reflexivo construcionista social.....	24
2.2	Construcionismo social e gênero	36
2.3	A gestualidade como prática discursiva na construção das expressões de gênero da criança: da casa à escola	47
3	BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO: UMA DIMENSÃO CRÍTICO-REFLEXIVA.....	66
3.1	O cenário da educação infantil.....	67
3.2	Análise dos documentos que regem o sistema educacional brasileiro e o campo dos estudos de gênero	70
3.2.1	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a).....</i>	<i>71</i>
3.2.2	<i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b)</i>	<i>76</i>
3.2.3	<i>Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental/Prefeitura de Belo Horizonte (2010b).....</i>	<i>80</i>
3.2.4	<i>Plano Nacional de Educação (2014).....</i>	<i>84</i>
3.2.5	<i>Proposições Curriculares para a Educação Infantil/Prefeitura de Belo Horizonte (2014) 88</i>	
3.2.6	<i>Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015)</i>	<i>97</i>
3.2.7	<i>Nota técnica n.º 24/2015.....</i>	<i>101</i>
3.2.8	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2016).....</i>	<i>103</i>
3.3	Apreciação crítico-reflexiva com base nos documentos analisados	107
4	A CONSTRUÇÃO DOS DADOS NO CAMPO ESCOLAR	112
4.1	O campo escolar e as práticas discursivas sobre a construção das expressões de gênero pelas crianças: do gesto à palavra	112
4.1.1	<i>Núcleo de significação: o discurso do controle ao corpo</i>	<i>117</i>
4.1.2	<i>Núcleo de significação: o discurso da diferença como contraponto à compreensão sobre a igualdade</i>	<i>121</i>
4.1.3	<i>Núcleo de Significação: a compreensão sobre gênero e as perspectivas para a construção das expressões de gênero na escola pela via da gestualidade.....</i>	<i>124</i>
4.1.4	<i>Núcleo de significação: a supressão da expressão “gênero” da base legal da educação e a realidade escolar, uma discussão sobre poder e empoderamento</i>	<i>135</i>
4.1.5	<i>Núcleo de significação: o gesto e a palavra na construção das expressões de gênero; vivências e aprendizados.....</i>	<i>141</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS.....	148

APÊNDICES	154
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido à unidade escolar e ao Comitê de Ética PBH	154
Apêndice B - Perguntas-tema para entrevista semiestruturada com as crianças participantes.....	155
Apêndice C - Perguntas-tema para entrevista com os educadores participantes	156
Apêndice D - Base legal da Educação Infantil no Brasil.....	157
ANEXO.....	161
Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP	161

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem o objetivo de, pela pesquisa qualitativa desenvolvida por meio da revisão bibliográfica, análise documental, observação de campo e realização de entrevistas, conhecer e problematizar a construção das expressões de gênero nas crianças, entre 4 e 6 anos, incluídas na escola infantil. Pretende-se analisar as práticas discursivas verbais e não verbais que, na cena escolar, coconstroem os processos de identificação de gênero pelas crianças. As falas das professoras, seus gestos de afirmação e repreensão diante das escolhas infantis, os modos como a escola percebe as expressões de gênero pelas crianças são elementos presentes no dia a dia. O discurso dos documentos que constituem a base legal da educação infantil, até 2016, revelam que a temática de gênero foi inclusa nos currículos e práticas pedagógicas nas escolas, por força de movimentos sociais que pretendem uma educação voltada para a busca da equidade de gênero. No entanto assistimos a um movimento de reação à inclusão dessa temática o qual logrou retirar as referências às relações de gênero e às sexualidades dos documentos normativos da educação, o que nos mostra as tensões e disputas no campo das narrativas de gênero. Torna-se um desafio o exercício de investigar o campo da escola infantil, visto considerarmos a complexidade de nos enveredar em um espaço de relações ainda pautado em uma perspectiva heteronormativa a respeito da produção de posições de gênero.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se justifica pela relevância de se explicitar como as posições sexistas da sociedade pautam-se na lógica binária dos gêneros e rejeitam a diversidade das experiências infantis, que ultrapassam, nas brincadeiras e expressões verbais e não verbais, as fronteiras impostas pela lógica heteronormativa. O discurso dominante é o de classificar gostos, tarefas, fazeres e gestos considerados como próprios para os meninos e as meninas, o que acaba por encobrir uma perspectiva de exploração do próprio corpo e da gestualidade, cercear escolhas e afirmar estereótipos. Destacar o processo dialógico verbal e não verbal torna-se importante conforme a gestualidade e a linguagem corporal aparecem como práticas discursivas na construção de gênero na infância bem como colocam o corpo como elemento ativo na linguagem. Tais elementos, por não serem evidenciados no ato comunicacional, acabam não sendo problematizados, podendo encobrir práticas sexistas, heteronormativas e excludentes.

Investigar sobre a construção das expressões de gênero pelas crianças na escola infantil, além de ser desafiante, torna-se uma necessidade nos dias atuais, pois o direito de igualdade, previsto em nossa legislação, é uma condição para todos. Meninos e meninas têm o direito de construir seus próprios modos de expressão, de acesso a outros discursos diferentes das

vozes heteronormativas já citadas, e o reconhecimento do direito à diferença é um elemento importante para o enfrentamento da violência entre meninos e meninas, no interior da escola.

A criança vive em um processo contínuo e não linear de construção das expressões de gênero. Ao longo desse processo, muitas vozes se fizeram presentes no diálogo: a percepção das crianças, as vozes dos atores escolares, das famílias e de todo o cenário social. Nessa dinâmica dialógica, a criança vai construindo sua própria identificação de gênero. Esse processo é construído nos contextos históricos e socioculturais que atravessam a percepção acerca de si e do próprio corpo bem como pelos códigos e símbolos construídos socialmente. Nota-se que não se trata apenas de uma apreensão de códigos, normas e posturas linearmente ensinados, mas de um processo bem mais dinâmico no qual a relação interpessoal, ao travar diálogos, produz práticas discursivas que se apresentam como uma construção de sentidos da realidade. A gestualidade é posta em evidência para problematizar o discurso corporal como atuante no processo de produção de um universo simbólico que denomina modos de ser e de agir endereçados às meninas e aos meninos. Nesse sentido, ao longo do texto, discute-se como se dá a construção das expressões de gênero pela criança na escola a partir do gesto e da palavra, quais as percepções e compreensões das professoras e das crianças sobre o tema e como a relação criança-escola constrói relações mais ou menos igualitárias, inclusivas e em favor do respeito às diferenças.

A escola é um lugar de construção de saberes, sentidos e significados, e é também nesse ambiente que a criança constrói e reconstrói a sua formação como pessoa. No cotidiano escolar, a criança estabelece diálogos que a permitem reconhecer-se pela categoria gênero. Registrar seu próprio nome é uma tarefa endereçada à escola e, para tanto, o reconhecimento de pertença dentro da categoria de gênero se faz necessário. Nomear-se como menino ou menina são tarefas que implicam não apenas uma dada categorização de características físicas; implica toda uma construção social a respeito do “ser menino” e do “ser menina” em nossa sociedade. A construção das expressões de gênero perpassa por um amplo universo dialógico no qual múltiplas vozes tencionam a dinâmica comunicativa e logram na expressão de gênero pelas crianças. Os discursos presentes no processo de nomeação da criança, suas características, seus modos de agir, suas escolhas no brincar e os modos de tratamento que recebe vão configurando percepções, diálogos internos e externos que permitem à criança nomear-se como menino ou menina. Ao ver no mural da sala de aula uma gravura de menina de cabelos longos ao lado do próprio nome, as meninas acessam um repertório de classificação para a categoria “menina”, ao receberem carrinhos para brincar dentro de uma caixa azul de brinquedos, os meninos se deparam com um conjunto de significações associadas a “ser menino”. Diante dessas práticas

discursivas não verbais, as crianças vão produzindo e construindo suas percepções acerca das expressões de gênero consideradas adequadas ao seu sexo biológico. Esse processo de aprendizagem vai sendo construído por meio não somente das palavras, mas também dos gestos. Múltiplos elementos, discursos se tornam presentes nesse processo e, na relação dialógica, a criança vai construindo seu processo de identificação do gênero de pertença. Discursos polarizados que categorizam jeitos e práticas adequadas à meninos e meninas mostram-se como hegemônicos, totais, dominadores e provocam cerceamento de subjetividades. Nessa dinâmica, meninas e meninos se veem tolhidas de serem meninas e meninos como quiserem, afinal não há apenas um modo de ser menina ou de ser menino. Essas máximas que endereçam a um ou outro gênero modos de ser e de agir socialmente trazem à tona a discussão sobre o direito à diferença. Quando o menino, apesar de gostar de bonecas, não pode fazer essa escolha em virtude das pautas heteronormativas de gênero que lhe são apresentadas, por gestos e palavras, está, nessa condição, cerceado no seu direito de livre escolha de brincar. Assim como uma menina que é impedida de brincar com um caminhão, por ser esse objeto associado à posição masculina de gênero.

As crianças são sujeitos ativos e, em suas atividades e experiências sociais e familiares, percebem entre as pessoas de sua convivência modos de ser e estar distintos daqueles considerados pelas pautas heteronormativas. As crianças também observam que os adultos significativos afetivamente desempenham papéis que os possibilitam circular por atividades que são, com frequência, classificadas como exclusivamente aos homens ou às mulheres. A criança do sexo masculino, por exemplo, pode observar o pai cuidando dela ou de um irmão menor, no entanto, muitas vezes, ela não poderá brincar de casinha ou de boneca na escola infantil, pois essa brincadeira é tomada como própria das meninas. Uma criança do sexo feminino pode ser filha de uma mulher que é motorista de ônibus, mas, na escola infantil, não se oferece a ela carrinhos ou caminhões para que ela brinque, pois são brinquedos considerados próprios para os meninos.

O nascedouro das inquietações que culminaram nesta pesquisa encontra-se na prática diária de orientação e monitoramento do projeto de extensão “O brincar e o desenvolvimento psicomotor da criança: intervenções psicossociais na infância”, desenvolvido pela pesquisadora, autora desta tese, no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, *Campus* São Gabriel. O projeto, iniciado em 2013, nas regiões Norte e Nordeste do Município de Belo Horizonte-MG, teve o intuito de, por meio do brincar, colaborar na construção corporal de crianças de 3 a 5 anos de idade de quatro escolas infantis. O projeto contava com uma equipe de extensionistas, graduandos em Psicologia, que desenvolvia

semanalmente oficinas com as turmas da educação infantil, buscando promover e facilitar a construção psicomotora das crianças na relação consigo mesmas, com as demais crianças e com os extensionistas. Por meio dos relatos dos graduandos e dos discursos produzidos nas reuniões de acompanhamento ao projeto, foi possível perceber como a temática de gênero se tornava cada vez mais instigante. Diante dos questionamentos dos extensionistas, as inquietações das educadoras das escolas sobre as escolhas dos brinquedos pelos meninos e meninas, sobre o “jeito de ser” de alunos e alunas, fez-se necessário discutir a construção das expressões de gênero na criança. Uma vez que esta tem o recurso corporal como importante veículo de linguagem, tomou-se como foco a compreensão das práticas discursivas construídas mediante o gesto e a palavra.

Tomou-se a definição de que o gênero é “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86.). Dessa forma, o gênero é fruto de uma construção social dos sentidos atribuídos às diferenças entre os sexos. O gênero é uma das formas, a primária, de se significar as relações de poder entre homens e mulheres. Relações hierárquicas e assimétricas produzem um polo dominador e outro submetido, transformando as diferenças em desigualdades. Na cultura atual, observa-se que homens, brancos e heterossexuais são especialmente postos no polo da dominação, enquanto as mulheres e os homens não brancos e não heterossexuais, no polo submetido.

Com base em Scott (1990), pode-se compreender que a expressão de gênero foi desenvolvida com base em discursos organizados em um sistema de significados disponíveis aos indivíduos, de forma a darem sentido ao que é considerado como próprio do feminino e do masculino.

A gestualidade é considerada, neste estudo, como uma atividade de linguagem não verbal que, desde os primeiros anos de vida, atua de modo a construir relações e produzir subjetividades. Por meio dos gestos e movimentos, bem como pelas palavras, as práticas discursivas constroem-se. Por vezes é possível perceber que apontar ao corpo um caráter heteronormativo considerado adequado para homens e para as mulheres bem como definir uma classificação binária de gênero mostram discursos dominantes, apontando práticas discursivas que desconsideram as expressões de meninos e meninas sobre seus processos de construção das próprias identidades de gênero. As práticas heteronormativas têm como um de seus pilares a naturalização dos papéis de gênero, pois estes são considerados como derivações do sexo biológico. De modo a problematizar tais práticas, este estudo busca mostrar os pontos de tensão presentes no processo dialógico construído baseado em vozes que meninos e meninas

estabelecem com suas famílias, com a escola e todo o cenário circundante a ela, consigo mesmas e com seus pares, de modo a se intitulem em relação ao próprio gênero.

Mostrar as práticas discursivas que a linguagem, não verbal e verbal, constroem problematizando os estereótipos de gênero colabora para a constituição de novas realidades e consideração da legitimidade de variados discursos e cenários. A gestualidade das crianças é tomada como objeto do discurso pedagógico no cotidiano da escola infantil. As crianças do sexo feminino são orientadas, por exemplo, a sentarem-se com as pernas fechadas, em uma postura considerada feminina, e os meninos recebem a orientação de conduzir seus gestos e posturas de modo mais “rude”, ou seja, de forma que eles não sejam confundidos com as mulheres; chamar uma criança do sexo masculino de “mulherzinha” é tomado como um ato ofensivo.

Segundo Welzer-Lang (2001), em seus estudos sobre os modos de socialização dos homens, os meninos aprendem com outros meninos mais velhos que precisam “parecer homens” e, para tanto, devem praticar esportes que são reconhecidos socialmente como “de homens”, tais como o futebol e beisebol. Nesse processo de “reconhecer-se homem”, os meninos devem se distanciar dos bebês e das mulheres e se aproximar de preferências ligadas à pornografia e jogos eróticos, consideradas sinais de virilidade. Os jogos eróticos e pornográficos são ocasiões para a exposição dos atributos masculinos, tais como o tamanho do pênis e as habilidades sexuais com as mulheres. A competição entre os homens é um modo de afirmar não somente a virilidade, mas também a própria hierarquia entre eles. Os mais viris estão no topo da hierarquia, ao passo que os “menos dotados” são tratados como pertencentes à classe dos homens que têm uma masculinidade “não triunfante”.

Considerando a organização de apresentação dessa tese, após essa introdução, será apresentada, no segundo capítulo, uma revisão sobre o conceito de gênero e de gestualidade. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura, destacando-se os estudos produzidos nos últimos cinco anos, bem como uma revisão da literatura clássica sobre gênero e gestualidade. Buscou-se articular as leituras feitas, assinalando como os elementos da pedagogia dos gestos estão fortemente marcados pelas concepções de gênero. Esse levantamento bibliográfico mostrou pontos relevantes que animam a discussão de gênero na escola infantil, evidenciou que o discurso desenvolvimentista aparece de modo significativo para explicar a construção de gênero pelas crianças. Compreender como a gestualidade, que pode remeter a uma visão organicista/biologicista, pode se aproximar de uma discussão de construção sociocultural das expressões de gênero na infância no âmbito da escola infantil tornou-se um desafio importante a ser vencido nesse capítulo. Apresentando a força conceitual dos termos, o texto convoca o

leitor a reflexões sobre como o corpo e os gestos produzidos comunicam e “pedagogizam” modos de se tornar menino e menina na escola infantil. Ainda nesse capítulo, é apresentada uma revisão sobre o construcionismo social, de modo a embasar melhor a problematização posta pelos diálogos apresentados no campo escolar. Também serão abordadas as teorias sobre a construção de gênero evocadas por Nogueira (2001b). Essa organização conceitual propõe duas concepções: empiricista e pós-moderna. A categoria empiricista abriga a visão associacionista e a visão da socialização. A categoria pós-moderna abriga a perspectiva construcionista social. Além da referência a Nogueira (2001a), o capítulo discute a perspectiva construcionista social tendo em vista a construção das expressões de gênero da criança, apoiando-se em autores como Berger e Luckmann (1985); Heilborn (1999); Nogueira (2001a, 2001b); Rouyer, Croity-Belz e Preteur (2010); Gergen e Gergen (2010); Robert e Rouyer (2010); Halim e Lindner (2013). Com base no viés construcionista social, pode-se considerar que a expressão de gênero na infância é construída na processualidade das relações sociais.

No terceiro capítulo, buscou-se fazer uma revisão da base legal que rege a educação no Brasil, considerando o tratamento desses documentos sobre o tema “gênero e infância”. Por meio da análise documental com base nas contribuições de Cellard (2012), esse capítulo apresenta os documentos que fundamentam o sistema educacional escolar no Brasil. Foram considerados os textos da Constituição Federal de 1988; a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizada em 19 de março de 2015; o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2011; 2014); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b); as Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2015); as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental: textos introdutórios (BELO HORIZONTE, 2010b) e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil/PBH (BELO HORIZONTE, 2014).

Ainda nesse capítulo, pretendeu-se discutir o atual Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014), do qual foi retirada a temática transversal de gênero. O ano de 2016 foi marcado por fortes reações políticas e religiosas de tendências conservadoras e contrárias às práticas que buscam construir relações de gênero pautadas pela equidade. Entre as reações conservadoras, foi amplamente divulgado pela mídia o projeto da “escola sem partido” bem como a retirada dos planos nacional, estadual e municipal de educação do tema transversal das relações de gênero. Assim, esse capítulo busca tomar o discurso da base legal da educação, evidenciando como os discursos apresentados, quando da criação dos documentos, foram atualmente modificados (2015/2016) e como tal medida acabou por

produzir e reproduzir relações de violência e de intolerância em relação às diferenças, entre alunos e alunas, professores e professoras, no interior da escola. Salientam-se, ainda nesse debate, os focos de resistência observados em notas técnicas (Nota técnica n.º 24/2015) (BRASIL, 2015b) e vivificados pelos educadores no ambiente escolar.

No quarto capítulo, foi abordado o processo de inserção da pesquisadora no campo escolar. Tendo em vista o contato com as práticas discursivas no cotidiano da escola infantil, consideraram-se as expressões verbais e não verbais presentes na construção das expressões de gênero da criança na escola. As práticas foram analisadas e organizadas em núcleos de significação. Por essa dinâmica, foi possível observar as linhas de tensão entre os discursos que se entrecruzam na relação dialógica da criança com a escola. Foi possível perceber o discurso dominante heteronormativo e sexista presente na escola bem como as saídas construtivas e criativas produzidas pelos atores escolares. Ao se deparar com as falas verbais e não verbais das educadoras e das crianças, pôde-se problematizar os engendramentos que imputam à realidade um caráter estereotipado em relação ao gênero bem como vislumbrar o processo criativo e inventivo das experimentações e expressões de meninos e meninas no seu processo de construção de expressão de gênero.

1.1 A construção de caminhos metodológicos

Considerando o caminho metodológico do estudo, afirmamos uma filiação à abordagem qualitativa de pesquisa, embasada na perspectiva construcionista social que, segundo Spink e Frezza (2004, p. 76), “explicita os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou contabilizam o mundo no qual vivem, incluindo a si mesmas”.

A metodologia do estudo é, portanto, qualitativa, possibilitando considerar as relações entre o contexto, os sujeitos pesquisados e a pesquisadora. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o método qualitativo dá condições aos pesquisadores de buscarem a análise de seus questionamentos, possibilitando discutir e analisar os dados construídos em campo. Fraser e Gondim (2004) afirmam que a pesquisa qualitativa é capaz de problematizar os sentidos intersubjetivos presentes na relação humana. Tal relação não pode ser apreendida fora do contexto no qual é produzida. Dessa forma, o que se busca não é coletar um dado em si, mas explicar uma realidade com base em toda a complexidade em que está circunscrita.

Como eixo norteador do texto foi escolhido o conjunto teórico construcionista social à luz dos autores Nogueira (2001a; 2008), Spink (2010), Spink e Frezza (2004), Berger e Luckman (1985), entre outros. Tais contribuições viabilizaram uma compreensão do fenômeno

pesquisado, que não pode ser analisado isoladamente do contexto no qual se situa. Nessa medida, o olhar construcionista social instrumentaliza a leitura do texto, de modo a conhecer os pontos de tensão e de encontro presentes na realidade recortada para estudo. As maneiras pelas quais as pessoas constroem os significados para as próprias ações estão localizadas na dinâmica inter-relacional construída pelos atores sociais. Nessa compreensão, não existe uma realidade em si a ser percebida e estudada, mas realidades que se entrecruzam e produzem significações e sentidos. Spink (2010, p. 26) define como práticas discursivas a linguagem em uso.

A linguagem em uso é tomada como prática social e isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performativos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção (entendidas aqui tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas).

Pode-se perceber, com base nas contribuições da autora, que o uso ativo da linguagem se refere aos modos pelos quais as pessoas produzem sentidos para as relações sociais. Considerando que o estudo que se segue aborda o processo dialógico de construção das expressões de gênero pelas crianças pela linguagem verbal e não verbal, salientamos que o gesto, bem como a palavra, está localizado nesse processo e, desse modo, produz sentidos que engendram posições de dominação e de resistência. Pela linguagem não verbal, travam-se diálogos corporais. Estes, muitas vezes, não são evidenciados, não são colocados em análise e, desse modo, sustentam posições de ordenamento de condutas, posturas e práticas. A tentativa do estudo pelo encaminhamento metodológico escolhido é a de evidenciar e problematizar essas práticas discursivas considerando a linguagem verbal e não verbal como produtoras de cenários.

Spink (2010) considera que, para trabalhar analiticamente com a linguagem em uso, é necessário considerar os aspectos performativos e as condições da produção da linguagem. Como aspectos performativos, a autora nomeia o tempo, o modo e as intenções associadas à produção da linguagem. Sobre as condições da produção da linguagem, a autora considera o contexto social e interacional em que a linguagem foi produzida e defende ainda que, no processo de análise, é necessário considerar a dinâmica, as formas e o conteúdo das práticas discursivas:

As práticas discursivas têm como elementos constitutivos: a dinâmica (que são os enunciados, orientados por vozes), as formas ou *speech genres* (que, para Bakhtin, são formas mais ou menos fixas de enunciados) e os conteúdos, os repertórios linguísticos (SPINK, 2010, p. 27).

Para se considerarem os repertórios linguísticos, que são os termos, os conceitos e as figuras de linguagem que demarcam as possibilidades para a construção de sentidos, Spink (2010) propõe tomar também a dimensão histórica e o contexto circundante. Para tanto, a autora define três dimensões para o tempo: longo, vivido e curto. Como tempo longo, Spink (2010) nomeia o conteúdo cultural amplo; como tempo vivido, a autora se refere ao contexto da socialização, das experiências na história pessoal, que permite o aprendizado das linguagens sociais; como tempo curto, Spink (2010) afirma ser o tempo das interações, “o tempo da interanimação dialógica. É nesse tempo que podemos entender a dinâmica da produção de sentidos. O momento da produção de sentido, portanto, é o momento do aqui e agora” (SPINK, 2010, p. 33).

Resumidamente, então, o *Tempo Longo* é o domínio da construção dos conteúdos culturais que foram parte dos discursos de uma dada época. Permite que nos familiarizemos com os conhecimentos produzidos e reinterpretados por diferentes domínios do saber: religião, ciência, conhecimentos e tradições do senso comum, entre eles. O *Tempo Vivido* é o tempo de resignificação destes conteúdos históricos a partir dos processos de socialização. É o tempo de vida de cada um de nós; tempo da memória na qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identidades. O *Tempo Curto* é o tempo da interanimação dialógica e da dinâmica da produção de sentidos. É nesse tempo que se presentificam as diferentes vozes ativadas pela memória cultural do tempo longo ou pela memória pessoal do tempo vivido (SPINK, 2010, p. 34).

Considerando as contribuições da autora bem como o referencial construcionista social, o caminho metodológico desta pesquisa pretendeu focalizar as práticas discursivas construídas na produção social, tendo como presença o discurso evidenciado nos documentos que constituem a base legal da educação bem como as produções dialógicas construídas pelos atores dos contextos da educação infantil visitados.

Evidenciar as práticas discursivas, problematizando-as, exige um exercício cuidadoso de análise das interações, dos diálogos, verbais e não verbais, mostrando os pontos de tensão das inúmeras vozes que se entrecruzam na produção dos sentidos que estão constantemente a se coconstruir.

Para tanto a pesquisa foi desenvolvida por meio da triangulação de estratégias metodológicas. Destacam-se a pesquisa bibliográfica e documental e a etnográfica.

1.1.1 Levantamento bibliográfico

Para a realização da pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento circunscrito aos últimos seis anos (2010-2016) sobre as produções científicas que abordam o estudo da

gestualidade e suas relações com a construção de gênero da criança na escola. As fontes consultadas foram Scielo, Pepsí, banco de dissertações e teses da Capes, livros de autores clássicos dos estudos de gênero e dos enlaçamentos com a investigação acerca da gestualidade.

1.1.2 Pesquisa documental

Para a análise documental, foram tomados textos normativos que regem a educação infantil no Brasil e no Município de Belo Horizonte, e também documentos que abordam a categoria dos estudos de gênero no âmbito da primeira infância e da educação.

Segundo Gil (2010), a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica referente à utilização de dados já existentes, porém essa modalidade de pesquisa apoia-se em toda categoria de documentos, elaborados com diversas finalidades. Marconi e Lakatos (2002) consideram que documentos são textos que narram algum fato ou acontecimento. Na fonte documental, o material consultado pode ser impresso ou eletrônico disponível em vários formatos, geralmente pertence a alguma empresa, órgãos públicos ou quaisquer organizações.

1.1.3 Pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica foi realizada por meio de entrevistas individuais com cada uma das educadoras participantes e uma roda de conversa com as crianças. Tal metodologia foi articulada com a análise de documentos que regem o sistema educacional infantil brasileiro. O roteiro de entrevistas com as educadoras segue no apêndice C deste texto. O roteiro que norteou a roda de conversas com as crianças segue no apêndice B. Segundo Geertz (2000), a pesquisa etnográfica não compreende apenas um ato de observação. Implica interação, relação com o outro. Trata-se de uma construção que envolve colocar-se no lugar do outro de modo diferente, respeitando as próprias particularidades.

Considerando a investigação em campo, esta foi feita pelo método etnográfico, o que implica a imersão no campo de estudo, observação e diálogo com os grupos investigados, por meio de rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas com as educadoras e com as crianças participantes da pesquisa, respectivamente.

Segundo Sato e Souza (2001), etnografia é o estudo das pessoas em seus locais de ação. Essa investigação se dá com o uso de estratégias capazes de capturar a realidade na qual tais sujeitos estão imersos ao longo de suas atividades cotidianas e rotineiras. Para Delamont (apud SATO; SOUZA, 2001), o estudo etnográfico implica capturar os pormenores da cena, os

detalhes que caracterizam a ação e, para tanto, podem ser usados métodos específicos para a coleta de dados, como a observação participativa em períodos mais longos, diálogos com as pessoas sobre as suas vivências e percepções do cotidiano, registros em diários de campo e análise de fotos. O foco etnográfico compreende a observação participante como estratégia de coleta de dados. A observação participante é um modo de estar no mundo característico dos pesquisadores sociais, segundo esses autores.

1.1.4 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Belo Horizonte que têm parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), por meio da Pró-Reitoria de Extensão, que abriga o projeto “O brincar e o desenvolvimento psicomotor: intervenções psicossociais na infância”. As escolas selecionadas para o estudo localizam-se nas regionais Norte e Nordeste do Município de Belo Horizonte, que, segundo o Atlas de Desenvolvimento Metropolitano (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013), encontram-se em região de pobreza da cidade. Foram selecionadas a Unidade Municipal de Educação Infantil A (UMEI A) e Unidade Municipal de Educação Infantil B (UMEI B).

A UMEI A recebe crianças de 0 a 0 anos e 6 meses de idade, conta com uma estrutura de atendimento para 10 turmas de crianças por turno, cada turma com cerca de 25 crianças. Atende aproximadamente 250 crianças por turno, em um total de 500. O quadro de profissionais é composto por 33 educadoras, 2 coordenadoras, 1 secretária, 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 porteiros, 2 faxineiras, 1 cozinheira e 1 auxiliar de cozinha. A estrutura física compreende 10 salas de aula, sala de brinquedoteca, pátio coberto e outro descoberto, refeitório, sala de jogos, lavanderia, sala de professores, sala de coordenação, sala de direção, secretaria e banheiros (4 banheiros para as crianças separados para “meninos” e “meninas”, e 1 para os funcionários).

A UMEI B recebe o grupo etário de crianças de 0 a 5 anos e 6 meses de idade, sendo atendidas cerca de 300 crianças por turno, em um total de 600. Há turmas em tempo integral e parcial, sendo 15 turmas pela manhã e 15 à tarde. O quadro de profissionais é composto por 38 educadoras, algumas em tempo integral e outras em tempo parcial, 1 secretária, 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras, 3 faxineiras e 3 cozinheiras. A estrutura física compreende 15 salas de aula, sala de vídeo, sala de brinquedoteca, pátio descoberto, área verde, quadra, sala da direção, sala da coordenação, cantina, refeitório, lavanderia, banheiros, *hall* de recepção e dispensa.

Os sujeitos da pesquisa são as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 8 meses, uma turma em cada instituição selecionada, de modo que, no desenvolvimento da pesquisa, duas turmas foram acompanhadas. Cada turma é composta por aproximadamente 25 crianças e 2 educadoras (2 professoras, 1 coordenadora e 1 diretora). Assim, foram 50 crianças ao todo, 25 por escola, compondo duas turmas: uma na UMEI A; uma na UMEI B, no turno tarde.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas educadoras que atuam com as turmas selecionadas, a diretora e a coordenadora pedagógica. Nessas unidades escolares, há 1 diretora, 1 coordenadora por turno e 2 professoras envolvidas com cada uma das duas turmas participantes, logo foram ouvidas 4 profissionais por escola.

As crianças foram ouvidas na roda de conversa, na qual a pesquisadora propôs questões como: “o que meninos e meninas fazem na escola?”; “há coisas diferentes para menino e menina na escola? Quais?”; “conte sobre como menino e menina brincam na escola”. As crianças responderam de diferentes modos: fala, brincadeiras e gestos. Embora existisse um roteiro com questões norteadoras, as perguntas foram apresentadas ou não segundo o desenrolar da conversa. O roteiro completo encontra-se no apêndice B deste trabalho. Sabe-se que o processo de conversação é dinâmico e, a partir de uma resposta, é possível, muitas vezes, obter encaminhamentos à questão seguinte. A roda de conversa foi registrada em diário de campo e posteriormente analisada.

As educadoras foram feitas entrevistas semiestruturadas com as seguintes questões: “percebe que as crianças identificam diferenças entre meninos e meninas na escola?”; “como percebe isso?”; “como a escola lida com essas diferenças?”; “em relação à gestualidade, percebe algo que caracteriza meninos e meninas? Descreva”. O roteiro temático completo se encontra no apêndice C deste estudo.

Todo o material produzido pelas entrevistas semiestruturadas e pelas rodas de conversa com as crianças bem como as anotações feitas no diário de campo foram registrados e posteriormente analisados, usando-se o referencial teórico metodológico dos núcleos de significação. A análise dos sentidos não significa capturar-se uma resposta pronta, absoluta, completa, mas expressões muitas vezes desconexas, contraditórias, que mostram a construção de um processo dialógico no qual a relação entre os atores contidos na pesquisa expressa mais do que as palavras ditas, mostra sentidos contidos nos gestos, expressos no corpo, que produzem um significado próprio e circunscrito aquele contexto apenas. Justifica-se então o cuidado e a sensibilidade do pesquisador de modo a mostrar e problematizar tais recortes com uma perspectiva fluídica e situacional.

Ao considerar o termo práticas discursivas, recorreu-se a definição proposta por Spink (2010, p. 28):

Ao trabalhar *com Práticas Discursivas* não estamos procurando estruturas ou formas usuais de associar conteúdo. Partimos do pressuposto que esses conteúdos se associam de uma forma em determinados contextos, e de outras formas em outros contextos. Os sentidos são fluídos e contextuais.

Tendo trabalhado nessa perspectiva, organizaram-se em núcleos de significação os sentidos que foram produzidos a partir das práticas discursivas. Estes compreendem agrupamentos analíticos e descritivos que intentam apresentar os pontos de tensão e de encaminhamento dos diálogos presentes na construção das expressões de gênero pelas crianças na escola pelas linguagens verbal e não verbal.

Com base no material construído no campo escolar, buscou-se articular conteúdos e temáticas capazes de apresentar o processo das práticas discursivas construídas na escola.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), a construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativa, pois, na elaboração e na construção destes, o pesquisador configura uma das vozes presentes nas práticas discursivas. Assim, “é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

2 INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO

O intuito deste capítulo é o de apresentar e discutir os achados da pesquisa bibliográfica sobre a construção das expressões de gênero na infância. Os resultados do levantamento bibliográfico revelaram que ainda são escassas as pesquisas que se dedicam à construção da identidade de gênero na infância. As publicações encontradas se aproximam do campo da Psicologia do Desenvolvimento. Buscar-se-á discutir, com base na proposta do construcionismo social, as pesquisas realizadas a partir da perspectiva da Psicologia do desenvolvimento sobre a construção das expressões de gênero das crianças.

O exercício crítico reflexivo que se desenvolveu sustentado pelo construcionismo social possibilita compreender que a construção das expressões de gênero é produzida na relação discursiva entre os sujeitos. Tal construção é contínua e não linear, ao contrário do que pode sugerir a ideia da aprendizagem dos papéis de gênero. As professoras da educação infantil ouvidas no desenvolvimento da pesquisa entendem que as crianças aprendem a se tornar meninos e meninas pelas relações sociais que constroem na escola, na família e em suas comunidades, o que denota que elas buscam romper com a perspectiva essencialista sobre as diferenças entre meninos e meninas. No entanto as educadoras entrevistadas consideram que a aprendizagem de gênero realizada pelas crianças tende à cristalização, pois é consolidada.

A reflexão sobre essas concepções à luz do construcionismo social possibilita entender as expressões de gênero, ao serem construídas nas relações sociais, são dinâmicas, intercambiáveis e em constante transformação ao longo da vida dos sujeitos.

2.1 A perspectiva de gênero no campo da Psicologia do desenvolvimento e o debate crítico-reflexivo construcionista social

Robert e Rouyer (2010), pesquisadores franceses filiados ao campo da Psicologia do desenvolvimento, buscaram discutir os atravessamentos de gênero na infância. Esses estudiosos desenvolveram suas pesquisas enfatizando a visão das próprias crianças sobre a construção das identidades de gênero. Eles realizaram uma pesquisa com 102 crianças, sendo 66 meninos e 42 meninas, filhos primogênitos de famílias biparentais francesas da classe média. Esse estudo qualitativo e quantitativo buscou examinar as atribuições de gênero que as crianças fazem e as razões que elas dão para justificar suas atribuições. As crianças mostraram saber operar em seu ambiente físico e social, fazendo classificações de papéis de gênero com base no modelo dado pelos adultos para nomear o masculino e o feminino. Nesse estudo, a

idade das crianças variou entre 47 meses e 50 meses (3 a 4 anos), e todas frequentavam a escola maternal.

Cento e duas crianças (sessenta meninos e quarenta e duas meninas) estavam envolvidas na coleta de dados. Estas crianças são de famílias biparentais de nacionalidade francesa. Todos os níveis socioculturais estão representados em nossa amostra, mas com a maioria das crianças, a partir de meio intermediário. A média de idade pesquisada é de 47 meses (idade média: 47 meses e 12 dias; o mais jovem, 45 meses e 16 dias; os mais velhos de 50 meses e 5 dias) (ROBERT; ROUYER, 2010, p. 17, tradução nossa).¹

Para a realização do estudo, os pesquisadores apresentaram às crianças 18 imagens de brinquedos: 6 ditos masculinos (trem, carro, garagem, ferramentas, empilhadeira e caminhão), 6 ditos femininos (boneca, bebê, berço, carrinho de bebê, cozinha e louças) e 6 brinquedos ditos neutros (patinete, velocípede, urso de pelúcia, Lego, animais de fazenda e piano). Depois de uma etapa de familiarização da criança com o material proposto, o experimentador pediu que a criança classificasse e separasse os brinquedos, conforme os que considerava próprio dos meninos e os que achava próprio para as meninas. Caso a criança desejasse, poderia justificar a sua escolha.

Os resultados mostraram que, tanto as meninas como os meninos tinham um conhecimento similar de gênero para o uso dos brinquedos rotulados como femininos ou masculinos, e que essa caracterização se baseava na própria experiência das crianças, ou seja, meninos identificavam melhor os brinquedos rotulados como masculinos e as meninas identificavam melhor os objetos rotulados como femininos. Tais escolhas foram associadas ao cotidiano das crianças, uma vez que as meninas são incentivadas a brincar com meninas e os meninos são encorajados a brincar com meninos. A divisão que as crianças fizeram dos brinquedos para meninos e para meninas teve uma maior relação com o critério de familiaridade; meninas e meninos escolheram brinquedos que estão habituados a lidar. Também por critérios como cor, tamanho e possibilidade de reter mais brinquedos. Percebeu-se que a escolha feita pelos meninos e pelas meninas sobre os brinquedos mais adequados para brincar estava pautada nas experiências vividas por elas. Meninas de 4 anos que são incentivadas a pular corda designam que essa é uma brincadeira “para meninas”. Meninos de 4 anos que são incentivados a pular corda nomeiam essa brincadeira como “para meninos”. Outro fator que colabora para que as crianças nomeiem brincadeiras como “para meninos” ou

¹ Cent deux enfants (soixante garçons et quarante-deux filles) ont participé au recueil des données. Ces enfants sont premiers-nés et issus de famille biparental de nationalité française. Tous les milieux socioculturels sont représentés dans notre échantillon, mais avec une majorité d'enfants issus de milieu intermédiaire. Âgés de 47 mois (moyenne d'âge : 47 mois 12 jours, le plus jeune a 45 mois 16 jours, le plus âgé a 50 mois et 5 jours).

“para meninas” é o próprio reconhecimento de pertença a um determinado sexo. Ao identificarem-se como “meninas”, escolhem brincadeiras que fazem parte do repertório de brincar de outras meninas. Os pesquisadores enfatizam que é na relação com os outros que a criança aprende: “este brinquedo é para meninas, e o outro é para meninos”, e que as crianças constroem suas aprendizagens com base na observação dos ambientes que frequentam.

Os pesquisadores Robert e Rouyer (2010) afirmam que os brinquedos representam um dos principais vetores da construção de gênero nos primeiros anos de vida da criança. Logo nos primeiros anos, as diferenças anatômicas entre meninos e meninas ganham significados sociais e, desde bem pequenos, meninos e meninas aprendem com quais objetos devem brincar. Os autores também ressaltam que os brinquedos ditos como “para meninas” estão mais disponíveis do que aqueles ditos “para meninos”, quando observados em quantidade, diversidade e possibilidade de jogos no ambiente social. Tal dado aponta que meninas fazem mais uso de brinquedos variados, englobando aqueles ditos como “para meninas”, como bonecas, os ditos “para meninos”, como carrinhos, e os ditos como “para meninos e para meninas”, como bolas. Já os meninos fazem mais uso dos brinquedos ditos “para meninos”, como carrinhos, e dos brinquedos para “meninos e meninas”, como bolas. Isso porque os brinquedos classificados para “meninas” aparecem bem estereotipados, evidenciando características como cor rosa, bonecas com batom, esmalte e brilhos, o que acaba por informar aos meninos que esses brinquedos são para “meninas” e, portanto, impróprios para os meninos.

As crianças com 4 anos estão atentas aos padrões de classificação e de socialização e, desse modo, escolhem brinquedos que correspondam aos esquemas de gênero que observam em suas relações familiares e sociais.

Essas crianças, por estarem ainda em um período egocêntrico, considerado como um processo infantil no qual a criança se vê como “o centro” da realidade, têm a tendência de fazer classificações que considerem as atribuições do próprio sexo. Esse processo consiste em generalizar as próprias escolhas para todas as crianças do mesmo sexo, ou seja, se ela é uma menina, ela brinca com uma boneca; logo todas as meninas brincam de boneca, e quem brinca com boneca é menina. Justifica-se que crianças dessa idade farão escolhas voltadas à adequação do próprio gênero, pois partem da própria percepção e das próprias aprendizagens a respeito do que se é ou não adequado. Pode-se dizer, portanto, que essas crianças de 4 anos construíram sentidos sobre o uso dos brinquedos, aprenderam sobre quais objetos são ou não endereçados a si próprias.

Ainda os pesquisadores citados afirmam que, desde o fim do primeiro ano de vida, a criança pode distinguir as diferenças entre homem e mulher e, gradativamente, por volta dos 2

anos, vai integrando a essas diferenças os papéis de gênero endereçados a cada categoria. É preciso destacar que essa é uma construção processual e contínua. A criança vai modificando, aprendendo e reaprendendo sobre diferenças e papéis de gênero, atuando de modo mutável com base nas próprias elaborações. Logo, os autores defendem que tal distinção não é inata, mas aprendida na relação que a criança estabelece com os adultos significativos, quer na família, quer na escola. Nesse sentido, Robert e Rouyer (2010) podem ser associados à corrente de pensamento que compreende gênero como uma construção social e que a identidade de gênero é o resultado do processo de socialização, que conduz a uma estabilidade de gênero.

Robert e Rouyer (2010) concluíram que as crianças de 3 a 6 anos percebem os papéis que menino e menina devem ocupar na dinâmica das brincadeiras, contudo são capazes de alternar as posições, ou seja, os meninos podem brincar com brinquedos considerados próprios das meninas e vice-versa. Pode-se perceber, na prática da educação infantil, que essa experimentação das crianças é regulada pelos adultos, que acabam por mostrar às crianças que a mudança de posição nas brincadeiras é inadequada a seu papel de gênero. Esses resultados mostram que a construção dos conhecimentos sobre o gênero é feita com base nas relações interpessoais que a criança constrói com outras crianças e com os adultos.

Nessas pesquisas, os estudiosos franceses também se dedicaram à observação das crianças em situações lúdicas não dirigidas, com o objetivo de verificar se, mesmo antes de as crianças conhecerem os estereótipos de gênero associados aos modos de brincar, já havia uma predileção por um ou outro objeto. Foi observado que, desde muito pequenas, essa preferência já aparece revelada, contudo não se trata de um dado inatista, mas dos enviesamentos sociais presentes nas relações e nos discursos iniciais em que as crianças estão inseridas. Meninas e meninos mostram preferência por determinado tipo de brinquedo categorizado como próprio a seu papel social de gênero, o que sugere sutilezas na relação de cuidado que as crianças recebem de sua família. É comum que crianças pequenas sejam cuidadas por mulheres; os bebês são presenteados por adultos que escolhem objetos marcados por suas próprias concepções de gênero que conduzem, por exemplo, à escolha da cor das roupas ou à decisão de presentear com uma boneca ou um carrinho. Cabe aqui fazer menção à dinâmica da gestualidade que, ativada na relação tônico-cinética, produz endereçamentos da ordem do gênero, encaminhando escolhas e indicando papéis a serem ocupados, ou seja, as posições de gênero são reveladas não somente pelas falas, mas também pelos gestos.

Robert e Rouyer (2010) afirmam que a construção da identidade de gênero é um processo complexo que engloba uma dinâmica psicossocial, pois envolve aspectos de pertença a um sexo específico e a compreensão dos papéis de gênero definidos pela cultura. Nesse

processo, a criança percebe as diferenças anatômicas dos corpos e categoriza tais diferenças em campos da ordem do feminino e do masculino. Concomitante a isso, vai agregando a tais categorias as percepções acerca dos papéis culturais que são designados para cada gênero. Esse processo é constante e mutável de acordo com as experiências vividas.

Em conformidade com esses autores, Chiland (apud ROBERT; ROUYER, 2010) afirma que a construção da identidade sexual² é um processo construído conjuntamente entre as relações sociais e psicológicas, ou seja, as relações sociais são estabelecidas pelas crianças pequenas em contextos e com pessoas com significação afetiva. A criança está inserida na cultura de seu meio, que, por sua vez, tem conceitos sobre o que é masculino e feminino. Esses aspectos sociais, culturais e psicológicos são objetivos e influentes na construção da identidade sexual da criança, assim como a identificação da criança como pertencente a um sexo.

Em conclusão, as variáveis biológicas (genes e hormônios pré-natais) foram identificadas como desempenhando um papel importante na diferenciação sexual, contudo seus efeitos sobre os papéis de gênero no comportamento e, de forma mais ampla, na identidade de gênero, são muito limitados. Se alguém nasce homem ou mulher, torna-se mais ou menos masculino ou feminino. Qual é a relação entre a diferenciação sexual do corpo e da identidade sexual em suas dimensões subjetivas e objetivas? Embora seja geralmente difícil considerar separadamente os fatores biológicos e ambientais, estudos com populações de pseudo-hermafroditas mostraram que o fator mais importante na construção da identidade de gênero não parece ser o sexo de nascença, mas aquele no qual a pessoa foi educada. Esses estudos indicam que a identidade de gênero é, em grande parte, determinada por fatores psicológicos e menos por fatores biológicos. Mais do que genes ou hormônios, é a flexibilidade psicológica que parece determinante no processo de sexuação psíquica (ROUYER, 2007, p. 25, tradução nossa).³

É nos anos iniciais que a criança sincroniza as percepções das diferenças anatômicas com as condições socioculturais que são atribuídas a estas. Rouyer (2007), ao explicar sobre a condição formadora da identidade de gênero, afirma que os fatores psicológicos se referem ao sistema indivíduo-sociedade construído, capaz de sustentar a construção da identidade de

² O termo em francês “identité sexuelle”, interpretado como identidade sexual, aparece no texto como designando diferenças sexuais. Ao se referir aos papéis sociais associados às diferenças sexuais, o texto usa a expressão “l’identité de genre”.

³ *En conclusion, si les variables biologiques (les gènes et les hormones pré-natales) ont été identifiées comme jouant un rôle majeur dans la différenciation sexuelle, leurs effets sur les comportements de rôles de sexe et plus largement sur l’identité sexuée, sont beaucoup plus limités. Si on naît mâle ou femelle, on devient plus ou moins masculin ou féminin. Quels sont les rapports entre la différenciation sexuelle du corps et l’identité sexuée dans ses dimensions subjective et objective? S’il est en général difficile de considérer séparément les facteurs biologiques et environnementaux, les études menées avec des populations de pseudo-hermaphrodites montrent néanmoins que le facteur le plus important dans la construction de l’identité de genre semble être le sexe dans lequel le sujet a été assigné à la naissance et dans lequel il a été éduqué. Ces travaux indiquent que l’identité de genre est plus largement déterminée par les facteurs psychologiques que par les facteurs biologiques. Plus que les gènes ou les hormones, c’est la flexibilité psychologique qui semble déterminante dans le processus de sexuation psychique.*

gênero. Não se trata de fatores individuais apenas, mas de condições percebidas e construídas pelo indivíduo na sua relação com o meio sociocultural em que vive. Logo se pode perceber que o aspecto da diferença anatômica não aparece inicialmente vinculado a um papel ou endereçamento social, é a condição social e histórica que vai produzindo sentidos para as diferenças, sentidos estes que são compartilhados entre os membros de um grupo social.

Com base nesses estudos, Robert e Rouyer (2010) consideraram que o ambiente sociocultural ao qual a criança pertence é de grande influência também no processo de constituição da sexualidade. É em seu meio que a criança percebe os estereótipos característicos de cada sexo, o que permite a ela diferenciá-los e se apropriar de identificações, construindo uma identidade de gênero e, posteriormente, uma posição em relação à orientação sexual. É com base nas diferenças percebidas entre os sexos que a criança vai agregando os discursos sociais distintos dirigidos aos meninos e às meninas. Parece ser nesse processo que a identidade de gênero é construída bem como a própria sexualidade.

Rouyer (2007) apresenta dois esquemas para explicar como a criança constrói sua identidade de gênero. O *primeiro esquema* é construído na relação com o grupo de pertença da criança, pois é por essas relações que a criança vai percebendo as diferenças entre homens e mulheres, que são expressas nas diferentes atividades que ambos realizam. As crianças observam as características de homens e mulheres, as diferenças e as semelhanças que apresentam. E, nesse processo relacional, aprendem a reconhecer e a nomear o que é considerado como masculino e feminino. O *segundo esquema* refere-se à compreensão sobre os papéis que devem exercer, de modo a serem designados como meninos ou meninas. Trata-se de construir sua categoria de pertença ao universo masculino ou feminino. Essas categorias são binárias e excludentes, de modo que, se são chamados de meninos, é porque têm características físicas que são nomeadas como masculinas, e então devem exercer papéis sociais de gênero masculino. Também as meninas, ao serem assim nomeadas, são incluídas no universo das mulheres, tanto por suas características físicas quanto pelos papéis sociais de gênero que devem assumir.

As crianças então, ao observarem os modos sociais de ser homem e mulher bem como as diferenças que separam os humanos nesses dois grupos, vão aprendendo em qual grupo estão e quais atividades devem executar.

O esquema de construção de gênero preconiza que a criança considera os modos como é tratada e a categorização do comportamento, as atitudes e os objetos endereçados à classificação dicotômica entre masculino e feminino. O primeiro esquema “dentro do grupo/fora do grupo” refere-se à compreensão do sujeito sobre a classe de comportamentos, de atividades, as características e os papéis dos

indivíduos de acordo com a categoria masculino e feminino. O segundo esquema é aquele que se refere ao próprio sexo e a categoria de gênero de pertença. A partir dessa observação a criança vai adotar e escolher as condutas e atividades que são propostas ao sexo de mesma categoria (ROUYER, 2007, p. 52, tradução nossa).⁴

Segundo os autores, a categorização que a criança inicialmente faz é bastante simples, envolve a identificação de dois gêneros: masculino e feminino. Uma criança que aprendeu que cabelo grande é de “mulher” classificará, assim, toda pessoa de cabelo comprido, ainda que sejam homens, como mulher. Ela sustenta a sua classificação em uma discriminação das características visíveis, como o tipo de cabelo.

Robert e Rouyer (2010) afirmam que o sexo é uma categoria social, pois sobre as características específicas de cada um são construídos sentidos compartilhados e a atribuição de papéis específicos. A denominação feminina ou masculina é decorrente dos sentidos sociais compartilhados. As crianças são capazes cognitivamente de identificar as diferenças sexuais entre os meninos e as meninas e atribuir às diferenças percebidas os sentidos construídos em seu contexto social.

A construção da identidade de gênero nas crianças vai se desenvolver, no curso da primeira infância, em razão principalmente do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da criança. Essa construção será marcada pela determinação dos adultos em separar espaços para meninos e meninas em ambientes sociais amplos: escolas, clubes, entre outros. De modo que a criança vai aprendendo que possuem categorizações de gênero as escolhas que faz, as preferências que manifesta. A criança vai entendendo que as escolhas que faz a colocam em categorias de gênero e, dessa forma, para se incluir conforme o predito socialmente, acaba por preferir os objetos e as condições que possam afirmar a categoria que lhe foi ensinada a pertencer. Logo, nessa construção da identidade de gênero, as crianças que já compreendem esse processo de categorização, que se dá por volta dos 4 e 5 anos, escolhem se agrupar com parceiros do mesmo sexo: é o fenômeno da segregação sexuada. Esse fenômeno mostra a condição de socialização na qual as crianças percebem que são mais bem aceitas e que fornecem respostas mais adequadas em determinado ambiente.

⁴ *Le schéma de genre prédispose ainsi l'enfant au traitement et à la catégorisation des comportements, des attitudes ou des objets selon la dichotomie du masculin et du féminin. Plus précisément, ces auteurs définissent deux schémas : Le premier schéma, le “in - group / out -group”, est un schéma général qui consiste pour le sujet à classer de manière dichotomique les activités, les caractéristiques, et les rôles des individus selon qu'ils sont masculins ou féminins. Ce schéma guide le comportement en fournissant l'information sur les labels (exemple: pour les garçons, pour les filles) des choses qui pourraient être approchées car elles sont conformes au sexe d'appartenance; Le second schéma est le own sex schema : il s'articule au premier, tout en étant plus précis en ce sens que l'enfant, selon son appartenance sexuée, va choisir et adopter certaines conduites et certaines activités propres à son sexe.*

As crianças parecem ser atraídas por pares que têm estilos de jogos compatíveis com o seu, o que marca a interação social entre elas. Essas compatibilidades dos estilos de jogos permitem o agrupamento, a identificação e a socialização com os grupos apontados socialmente como os mais adequados de pertença. Meninos tendem a escolher jogos mais dinâmicos, agressivos e ativos; e meninas, brincadeiras mais calmas e que possibilita a interação verbal. O desenvolvimento pela preferência pelos pares do mesmo sexo mostra a condição de socialização ensinada à criança, as condições familiares, escolares, sociais e o nível de adequação que essa criança percebe em um ou outro comportamento. Esses fatores indicam as preferências que ela vai assumindo em relação ao uso dos brinquedos, posturas e posicionamentos sociais.

Robert e Rouyer (2010) afirmam que a construção sobre a consciência infantil do sexo ao qual pertence está mais associada aos papéis e sinais externos do que ao sexo anatômico, e que tal consciência ganha estabilidade e constância aos 2 anos, aproximadamente. Nessa idade, as crianças já são capazes de compreender a constância do sexo, considerando a aparência física das pessoas (por exemplo, o uso de brincos ou o tipo de acessório que as pessoas usam). Nesse sentido, um homem que usa brinco pode ser tomado como uma mulher, ao passo que uma mulher que usa gravata pode ser tomada como um homem. Esse é o primeiro estágio acerca da construção da estabilidade de gênero; as crianças designam o gênero das pessoas por meio de características identitárias aprendidas de “homem” ou de “mulher”.

Entre 3 e 6 anos, a criança vai aprendendo sobre o uso adequado de objetos, em se tratando dos papéis de gênero. A criança nessa idade vai aprendendo as etiquetas de gênero contidas nas atividades, tarefas sociais, uso dos brinquedos e das roupas, por exemplo. As crianças percebem que o gênero é uma categoria na qual devem se inserir e, assim, buscam classificar suas próprias características e escolhas dentro de um grupo válido de pertença em relação ao gênero.

Aos 3 ou 4 anos, as crianças compreendem que o sexo de um indivíduo é um dado estável no curso do tempo. Esse estágio é o segundo, chamado de estabilidade de gênero. Nesse momento, as crianças já conseguiram perceber que as meninas vão se tornar mulheres e que os meninos, homens. Contudo há crianças dessa idade que acreditam que, se executarem atividades ditas como do sexo oposto, podem acabar mudando de sexo. Com aproximadamente 5 anos, as crianças assumem fortes estereótipos em relação a comportamentos e designam mais características positivas para o próprio sexo do que para o outro.

É somente por volta dos 7 anos que as crianças compreendem que o sexo se refere a um dado permanente em certa medida, ou seja, que não muda a cada ação praticada no meio.

Esse é o terceiro estágio: o da constância de gênero. Nessa idade, a organização cognitiva das crianças já permite o uso de categorias diversas de modo combinado. Por exemplo: um homem pode usar brinco e não ser mulher; uma mulher pode usar gravata e não ser homem.

É necessário pontuar que, desde o primeiro estágio, aos 2 anos, as crianças já são capazes de identificar que, mesmo realizando atividades tidas como do sexo oposto ao delas, elas continuam sendo crianças de seu próprio sexo, contudo a diferença entre esse estágio e o da constância de gênero é que, neste último, a constatação vale para si e para as pessoas à sua volta. Nesse terceiro estágio, a informação é internalizada e pode ser generalizada para as demais pessoas do ambiente de sua convivência. O estágio da constância de gênero somente está totalmente definido quando as crianças são capazes de universalizar o mesmo raciocínio para pessoas que lhes são desconhecidas (ROUYER; CROITY-BELZ; PRÊTEUR, 2010).

Quadro 1 - Construção da consciência infantil acerca da estabilidade e constância do sexo

Estágios	Idade	Características
Primeiro estágio: RECONHECIMENTO SEXUAL	2 anos	Capazes de compreender a constância do sexo, considerando a aparência física das pessoas.
Segundo estágio: ESTABILIDADE DE GÊNERO	3 a 4 anos	Compreendem que o sexo de um indivíduo é um dado estável no curso do tempo, mas que pode mudar em se tratando da mudança de atividade.
Terceiro estágio: CONSTÂNCIA DE GÊNERO	A partir dos 7 anos	Compreendem que o sexo se refere a um dado permanente em certa medida, ou seja, que não muda a cada ação praticada no meio.

Fonte: elaborado pela autora

Halim e Lindner (2013), apoiadas em dados de pesquisa sobre a socialização de gênero nas crianças, apontaram que, na infância, há uma busca por pares do mesmo gênero. As autoras denominaram tal fenômeno como “autossocialização” de gênero. Ao considerarem a busca ativa das crianças por seus pares, as autoras verificaram que, em idades diferentes, as crianças são capazes de perceber diferenças entre os gêneros com base nas relações valorizadas pelos adultos e de como o mundo lhes é mostrado por estes.

As crianças podem, de forma perceptiva, distinguir os machos e as fêmeas, mesmo quando ainda são bebês. Entretanto, não se considera que as crianças compreendam conceitualmente as categorias de gêneros antes dos 18 a 24 meses. Por volta dos 27 a 30 meses da idade, às vezes mais cedo, as crianças parecem ter uma noção rudimentar da identidade de gênero, exibida pela capacidade de classificar verbalmente seu próprio gênero (“menino”/“menina”). As crianças aprendem mais sobre o gênero e desenvolvem uma noção de identidade de gênero durante a primeira infância (HALIM; LINDNER, 2013, p. 2).

Kohlberg (apud HALIM; LINDNER, 2013) afirma que as crianças de 1 a 3 anos consideram o gênero como sendo dinâmico. Elas percebem as diferenças entre meninos e meninas, mas fazem uso indiscriminado de roupas e brinquedos, por exemplo. A constância de gênero parece ser estabelecida entre os 6 e 7 anos de idade. O argumento das teorias da autossocialização é o de que as crianças aprendem a se agrupar com base na ótica de gênero valorizada pelos adultos. “Estudos têm mostrado que, após adquirir identidades básicas de gênero, as crianças intensificam sua atenção às informações relacionadas ao gênero e se preocupam especialmente com os modelos do mesmo gênero” (HALIM; LINDNER, 2013, p. 3).

A identidade sexual, segundo Rouyer (2007), é elaborada em suas dimensões subjetivas e objetivas entre 0 e 6 anos e está diretamente associada com os progressos motores, cognitivos, sociais e afetivos da criança. Os dados apresentados pelos pesquisadores revelam informações sobre a percepção das crianças para as diferenças sexuais e como, a partir daí, constroem uma caracterização de gênero. Construir uma compreensão sobre as diferenças sexuais é uma aquisição diferente da produção de uma consciência acerca da identidade de gênero pela criança. Compreender o sentimento de pertença a um determinado gênero é uma tarefa distinta de perceber o movimento de socialização de gênero pelas crianças. Este último, conforme já dito, aparece desde a mais terna infância, pois trata dos comportamentos adaptativos da criança em seu processo de socialização. Bem pequenas, as crianças já entendem alguns códigos sociais que lhes indicam diferenças e condutas peculiares a serem assumidas, de modo a serem reconhecidas socialmente, como pessoas saudáveis e bem adaptadas.

A aprendizagem de papéis de gênero é um processo contínuo iniciado na infância correspondendo a um conjunto dos fazeres ditos femininos e masculinos, aprendidos na relação interpessoal, ao longo da vida.

A pesquisa de Rouyer (2007) permite concluir que, para essa autora, a construção da estabilidade de gênero, que leva ao reconhecimento de si próprio a partir do gênero (quadro 1), e a aprendizagem dos papéis de gênero, ou seja, a possibilidade de integrar-se na realização de fazeres que o permitem reconhecer-se e ser reconhecido como do gênero masculino ou feminino, são compreendidos, na perspectiva do desenvolvimento, como etapas a serem construídas ao longo da vida. É com base nas experiências de socialização que a criança, o jovem, o adulto e o idoso vão construindo o sentimento de pertença a um gênero e a um sistema de atuação ajustado socialmente para si.

A consideração da construção das expressões de gênero baseada na perspectiva desenvolvimentista ressalta que os espaços de socialização no ambiente da casa, na escola e na

comunidade são preponderantes, uma vez que tal construção é relacional e que essas relações são desenvolvidas com adultos significativos: pais, avós, professores bem como com os pares, colegas de escola e irmãos. No cenário educacional e familiar, pode-se perceber que a função de cuidado é ainda exercida de modo significativo pelas mulheres, bem como o papel de educar na escola infantil, onde a maioria dos educadores e funcionários de apoio são mulheres. A figura masculina, quando está presente na escola infantil, ocupa outras funções distintas daquela do cuidado; em alguns casos, são tarefas relacionadas ao gerenciamento escolar ou à segurança, tais como o diretor, o porteiro ou o vigilante. Essa constatação parece afirmar um estereótipo de gênero que reserva às mulheres o papel do cuidado e aos homens o papel de provedores.

O espaço da sala de aula na escola infantil também revela, por vezes, uma cisão entre o universo feminino e o masculino, pois, de um lado, ficam os brinquedos de casinha e cozinha; e, de outro, os carrinhos, caminhões e objetos de construção. Esses brinquedos recriam os espaços do exercício tradicional dos papéis femininos e masculinos. Assim, os educadores lembram frequentemente para as crianças em qual grupo elas devem se incluir, no que diz respeito à adequação dos papéis masculino e feminino. Essa organização diferenciada dos brinquedos nos espaços da escola para meninos e meninas acaba endereçando os meninos para um espaço amplo e para atividades mais físicas, motoras e competitivas e as meninas para um espaço delimitado, preparado para atividades mais calmas, que exigem menor esforço físico, que proporcionam o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora fina, por exemplo.

As meninas são avaliadas, de modo geral, como mais sociáveis do que os meninos; estes são geralmente percebidos como mais agressivos na escola infantil. É interessante observar que a consideração de que os meninos apresentam o comportamento mais agressivo é utilizada como justificativa para a segregação de espaços para meninos e meninas na escola. Um dos argumentos é a necessidade de proteger as meninas, evitando que elas se machuquem. No entanto a permanência dos espaços segregados acaba por reificar o comportamento agressivo dos meninos e a passividade das meninas, e não traz uma contribuição para a construção de espaços de respeito mútuo, de cooperação e convivência solidária e de relações de equidade de gênero.

As educadoras transmitem para as crianças valores e representações normativas ligadas às relações de gênero por meio das histórias contadas, nas quais o papel feminino está quase sempre ligado ao cuidado e à uma posição passiva em relação ao papel dos homens, estes ativos e fortes.

Para a análise da forma de organização da escola infantil observada para a realização desta pesquisa, tendo em vista a construção das posições de gênero pelas crianças, a pesquisa de Rouyer (2007) trouxe grande contribuição, especialmente quando afirmam que a identidade de gênero é construída pela criança, não é um dado inato, cristalizado e internalizado. A criança constrói seu modo de nomear-se como menino ou como menina, e tal elaboração é realizada mediante as relações, as nuances tanto verbais e gestuais da comunicação cotidiana feita pelos adultos significativos e por outras crianças.

A abordagem da Psicologia do desenvolvimento contribui com este estudo quando evidencia que a criança aprende, pelas relações, a compreender as categorias de masculino e feminino. As pesquisas realizadas no contexto francês, baseadas na Psicologia do desenvolvimento, mostraram resultados interessantes sobre a construção da categoria de gênero pelas crianças. Essas investigações apontaram que a construção de gênero é uma aprendizagem social, contudo os estudos não exploraram sobre os sentidos psicossociais de construir-se como meninos e meninas, não se dedicaram a explicar o cenário social que sustenta a categorização binária entre masculino e feminino.

Também é possível perceber que os dados das pesquisas, influenciados por um parâmetro desenvolvimentista, trazem uma concepção gradativa e linear da construção da identidade de gênero. Entende que meninos e meninas aprendem o gênero a que devem pertencer mediante um mecanismo de introjeção de papéis, percepção e internalização de características adquiridas nas relações interpessoais. Com base nesse modo de pensar tem-se a compreensão de uma identidade fixa, aprendida e estável com poucas modificações ao longo da vida. Esse paradigma sugere sustentar uma visão de que “a menina deve aprender como ser menina e, desse modo, vai se tornar feminina” e, para o menino, “é importante ensinar-lhe como deverá comportar-se, vestir-se, quais escolhas deverá fazer de modo a tornar-se homem, masculino”.

No campo da Psicologia do desenvolvimento, o exercício da sexualidade é parte de um sistema sexo-gênero-sexualidade, visto de modo linear e etapista. Nesse sentido, por vezes “sexo” é tomado como a condição anatomobiológica para a construção da identidade de gênero e, algumas vezes, é tomado como sinônimo de “gênero”. Desse modo, os meninos são identificados como pessoas do sexo masculino que constroem e aprendem a exercer papéis de gênero masculino, o que os levará ao exercício heterossexual. As meninas são pessoas do sexo feminino que também constroem e aprendem a exercer papéis de gênero feminino, o que as leva para o exercício heterossexual, ou seja, a equação sexo-gênero-sexualidade é posta no sentido heteronormativo.

Nessa lógica, é depositada uma grande expectativa de que a educação das crianças, tanto no âmbito familiar quanto escolar, contribua para a socialização de gênero pautado na lógica binária e heteronormativa. Os casos que fogem a essa lógica são vistos como patológicos, inseridos na categoria “desviantes”. Nesses casos, tanto a família quanto a escola são convidadas a reexaminar as suas práticas, para que possam avaliar onde “falham” na socialização para os papéis de gênero considerados adequados a cada um dos sexos. Além disso, as crianças que resistem às práticas normalizadoras são, muitas vezes, encaminhadas para a avaliação psicológica. Entende-se que essa conduta é excludente, pois classifica a diferença como inadequada e passível de tratamento e regulação, concebendo-a como uma anormalidade.

A Psicologia do desenvolvimento traz elementos que permitem compreender a identidade de gênero como uma construção feita ao longo da vida, mas que tende a um ponto de estabilidade. A construção da identidade de gênero é realizada sob o substrato biológico do sexo e no contexto das relações sociais tanto familiares quanto escolares ou sociais mais amplas. Nesse sentido a Psicologia do desenvolvimento aponta para a identidade de gênero como decorrente de processos de aprendizagem. E, como se afirmou, um processo que se desenvolve na lógica binária, linear e contrastiva entre o masculino e o feminino, em direção à heteronormatividade.

Buscando compreender a construção de gênero das crianças em outra perspectiva, buscamos a abordagem construcionista social. Se, no campo da Psicologia do desenvolvimento, o termo “identidade de gênero” aparece com destaque, os construcionistas que se dedicam aos estudos de gênero cunharam o termo “construção das expressões de gênero”.

2.2 Construcionismo social e gênero

Os pressupostos do construcionismo social destacam não apenas a dinâmica social preponderante na construção de gênero, mas buscam desconstruir a visão de aquisição das expressões de gênero como algo pronto e predeterminado em relação às fases da vida.

Do ponto de vista construcionista, o parâmetro usado pela Psicologia do desenvolvimento humano, ao mostrar a aquisição mais ou menos fixa da identidade de gênero, com suas etapas e gradações, não problematiza os engendramentos de poder expostos na posição dual homem e mulher, que foram construídos historicamente. Os estudos da Psicologia do desenvolvimento mostraram que as crianças, até os 7 anos, aprendem um sentimento de

pertença ao gênero com base nas relações sociais construídas, contudo não problematizam como essa identificação aponta para raízes históricas e culturais que endereçam ao homem uma posição dominante e à mulher uma posição de dominada. Tais estudos desenvolvimentistas não se ocupam em analisar as relações de poder construídas e reproduzidas ao longo da história.

A perspectiva construcionista social, segundo Nogueira (2001a), revela um posicionamento crítico e reflexivo. Essa perspectiva questiona os paradigmas naturalistas e objetivistas que defendem que os modos de ser homem e mulher são definidos pelo sexo biológico, e os comportamentos próprios a cada um dos sexos são ensinados de modo linear pelos atores culturais e sociais, e que tal aprendizagem resulta em modos de ser homem e mulher estáveis e imutáveis ao longo da vida das pessoas.

O posicionamento construcionista social refuta a ideia de que a realidade humana seja aprendida por uma mera transposição e repetição de valores ao longo das gerações. O construcionismo social defende que há uma coconstrução constante, de modo que as pessoas interpretam e subjetivam os valores transmitidos os transformando, não havendo assim um princípio estático de ensinamento a ser repassado e aprendido pelas pessoas sem que haja nenhuma postura ativa destas. O pensamento construcionista social sustenta uma visão crítica capaz de refletir sobre as relações de poder e sobre as relações que se orientam em prol da mudança social (NOGUEIRA, 2001a).

O construcionismo social refuta a ideia de que uma teoria universalizante seja capaz de compreender e explicar as relações humanas com base em dados estáveis, fixos e disponíveis a serem coletados e, em seguida, interpretados. Para o construcionismo, a cena social é formada no ato relacional e indica um movimento dinâmico de encontro entre as pessoas, envolvendo a interpretação destas acerca das vivências, das percepções no contexto social, político e histórico no qual vivem, produzindo assim os sentidos para as próprias práticas. Nessa perspectiva, as mudanças não podem ser efetivadas a partir de uma alteração de um dado considerado dessa realidade, a perspectiva de transformação social perpassa por um movimento reflexivo, crítico e atuante do ator social em sua dinâmica relacional. “O construcionismo social rejeita a noção de que, através da aplicação de uma grande teoria ou meta narrativas, a mudança social dependa da descoberta e posterior alteração das estruturas subjacentes da vida social” (NOGUEIRA, 2001c, p. 8).

O posicionamento construcionista social representa um movimento que valoriza a construção social, histórica, cultural e politicamente comprometida com a experiência humana. Nessa compreensão, todas as relações estão tomadas por posturas e ideias sociopolíticas e,

desse modo, não há como se pensar em posições apolíticas. Refuta-se a defesa de uma neutralidade política quando se trata da produção do conhecimento.

O construcionismo social questiona radicalmente a ideia de fatos objetivos, fomenta uma postura reflexiva e crítica, de modo a mostrar posturas, pensamentos e ideias. Tal posicionamento tem o propósito de convocar o sujeito social à cena, problematizando a trama das relações sociais e políticas ali presentes.

Assumir a construção social dos fatos psicológicos através de meios humanos torna possível imaginar uma reconstrução dos mesmos de formas mais atrativas e libertadoras, e a um nível social amplo. Esta ideia não implica assumir uma possibilidade ilimitada de alternativas, nem uma simplificação na decisão de dispensar discursos opressores. Contudo, parece tornar possível pensar, não só em indivíduos que reconstróem aspectos de si próprios, mas também no repensar de um conjunto das categorias sociais como o gênero, a sexualidade, a “raça”, a deficiência ou a doença (BURR apud NOGUEIRA, 2008, p. 223).

Nesse sentido, a realidade humana é sempre coconstruída na relação entre pessoas, discursos, dados históricos, narrativas políticas e práticas culturais. A realidade não pode ser compreendida por meio da ideia de “transmissão de informações” ou com base no princípio de que todos tenham uma natureza social dada biologicamente. Para o construcionismo social, não há “um discurso” a ser transmitido, mas “discursos” sendo construídos com base nas relações estabelecidas. As descrições e explicações estão continuamente localizadas dentro de um contexto relacional, sendo o resultado de ações conjuntas entre os indivíduos. Outra característica do pensamento construcionista social é a defesa de que o conhecimento é tomado como uma construção vinculada no tempo e na cultura, não como um produto estático. São os processos sociais que legitimam e constroem o conhecimento; esse não é um dado em si, mas uma construção localizada no tempo e no espaço.

A linguagem é outro ponto que sustenta a reflexão construcionista social. O significado da linguagem deriva do seu modo de funcionamento dentro dos relacionamentos. “Quando as pessoas falam umas com as outras, o mundo é construído e, por isso, a linguagem não é apenas um veículo passivo para o pensamento e as emoções” (BURR apud NOGUEIRA, 2008, p. 228). É com base nesse discurso construído que as ações são fomentadas, logo o conhecimento e a ação social caminham em paralelo. “As construções sobre o mundo são por isso ligadas às relações de poder, porque têm implicações para aquilo que é considerado permitido para determinadas pessoas fazerem e para fazerem umas com as outras” (NOGUEIRA, 2008, p. 230).

Gergen (2009) considera que uma ciência construcionista social está embasada em uma posição crítica diante do conhecimento entendido como verdadeiro. O autor defende que o

conhecimento não pode ser tomado a “verdade única e absoluta” e que o conhecimento é produzido nos contextos históricos, políticos e sociais, portanto o conhecimento não é neutro. Logo, os significados das análises que são realizadas estão sempre localizados em um determinado contexto, não podendo ser tomados como uma verdade absoluta e padronizada para os demais contextos. O lugar social do qual parte o olhar analítico bem como o lugar político, histórico e cultural coprodutor da realidade observada estão continuamente imersos no fenômeno analisado.

A família tem um papel significativo na construção de gênero na criança, contudo, sob o ponto de vista construcionista social, a influência da família não está deslocada do âmbito sociocultural. O modo como a família se relaciona não pode estar descolado de uma trama mais ampla que envolve significados atribuídos ao corpo e aos gêneros. Há um entrelaçamento, um emaranhado bem mais evidente na construção da definição de homem e de mulher, visto os papéis de gênero serem concebidos de modo fluídico e intercambiável.

As concepções que se conhece na atualidade sobre formas de ser homem e mulher estão associadas ao que se vivencia e ao que é significado pelo indivíduo. Ou seja, a construção de gênero da criança, com base nessa abordagem, está associada a consecutivas construções sociais. Essas construções, por sua vez, são resultado de um entrelaçado de relações estabelecidas no meio social e estão situadas de forma histórico-cultural.

Gergen e Gergen (2010) postulam que a construção social consiste na criação de sentidos por meio de atividades colaborativas, em que se constrói o mundo de forma diferente, pois cada pessoa significa suas vivências de uma maneira única. Essa diferença encontra-se enraizada nas relações sociais, sendo que tal concepção dialoga com as ideias de Berger e Luckmann (1985), que entendem a realidade social da vida cotidiana como um contínuo de tipificações que vão se estabelecendo ao longo do tempo em padrões decorrentes de interações sociais. Assim, ao se relacionar com o outro, é possível estabelecer, ressignificar e ou reproduzir conhecimentos construídos. A construção das expressões de gênero se dá pelo uso de significados que fazem sentido em determinado contexto social e histórico-cultural. Esse conhecimento que caracteriza o que é referente a um sexo e outro funciona como pilar sobre o qual se constituem as diferenças sexuais. Logo, a categoria sexual usada como forma de pertença deve ser analisada e compreendida como produto social e não biológico.

O construcionismo social pode ser tomado como um campo de conhecimento voltado ao processo de compreensão das realidades construídas e compartilhadas. Os construcionistas sociais defendem que o processo de produção de sentido acerca dos fenômenos cotidianos se dá por uma polifonia de vozes e saberes. Usar apenas uma chave de compreensão como a

verdade absoluta acerca de um acontecimento reduz a análise para apenas um foco, um discurso, um plano de conhecimento. Tal fato coloca um saber em relevância, apontando esse discurso como apologia da verdade. A perspectiva construcionista critica e analisa esse discurso e defende “verdades relativas” sobre os fenômenos. As pessoas são construtoras da própria realidade e, ao mesmo tempo, atuam sobre uma realidade que se apresenta cercada de tradições e experiências históricas sobre as quais novos sentidos são construídos.

O pensamento construcionista social teve sua origem no processo de transição entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. Diante das mudanças de paradigmas e a produção de novas ideias, ganhou campo a perspectiva construcionista social, que propôs uma visão crítica e reflexiva a partir de meados do século XX, capaz de questionar o *status* de verdade absoluta de vários campos de conhecimento. Segundo Spink e Frezza (2004), áreas de saber filosóficos, sociológicos e políticos desenvolveram um pensamento de crítica e reflexão sobre a produção de teorias com *status* de verdade absoluta. Tal movimento, cada um em sua área de ação, culminou na defesa de um conjunto de ideias capazes de questionar a dicotomia presente nas análises do mundo e das relações sociais. Esse movimento, advindo dos campos da Sociologia, Filosofia e Política, passou a defender uma compreensão não binarista da realidade, na qual vários discursos e verdades operam e constroem determinado fenômeno. Tais ideias começaram a criticar a dinâmica de uma ou outra teoria como verdade absoluta, apontando, assim, o aspecto relativizado das verdades que operam e constroem realidades. Com base nesse conjunto de pensamentos, os fenômenos foram tomados não apenas como produto de um conjunto de relações sociais, mas também como produtores de uma realidade.

Gergen e Gergen (2010, p. 42-43) apresentaram algumas proposições que servem de norteadoras para se compreender o pensamento construcionista:

Os enunciados de um indivíduo não têm significado em si mesmo; o potencial de significado é concretizado através de uma ação complementar; a própria ação complementar requer um complemento; as tradições nos oferecem possibilidades de significado, mas não determinam o que deve ser; nossas linguagens nascem no interior de nossos diálogos com os outros.

Nesse sentido, a proposta do pensamento construcionista não é a de propor uma ideia com *status* de verdade, mas é a de justamente dizer que nenhuma concepção deve ocupar esse lugar, pois uma realidade é construída de um emaranhado de ideias e tradições, colocados em linguagens que são construídas nas relações inter-humanas.

A perspectiva construcionista social considera o gênero como uma construção social. Trata-se, portanto, de um sistema em constante processo, atuante na dinâmica das relações,

que compõe os processos humanos, atribuindo-lhes significados que conferem poderes e sentidos.

O gênero não é um fenômeno que existe dentro dos indivíduos, pronto a ser descoberto e medido pelos cientistas sociais: é precisamente aquilo que concordamos que seja. Em maior ou menor grau, tanto homens como mulheres acabam por aceitar as distinções de gênero visíveis a nível estrutural e que se estabelecem ao nível interpessoal, tornando-se tipificados do ponto de vista do gênero, ao assumirem para si próprias os traços de comportamento e papéis normativos para as pessoas do seu sexo, na sua cultura. Para além desta internalização de traços, comportamentos e papéis, as mulheres internalizam também a sua desvalorização e subordinação (NOGUEIRA, 2008, p. 241).

Conhecer quais discursos vigoram nas práticas da escola sobre meninos e meninas, e como esses discursos são construídos pela via da gestualidade colabora para mostrar como práticas hegemônicas violentam a construção das subjetividades e impedem o estabelecimento de relações de equidade entre os diversos. Meninas comumente aprendem, sob a égide de um discurso normativo e naturalizado, que devem controlar seus corpos e não se enveredar em brincadeiras de guerra e luta; e os meninos, por meio da repetição da máxima de que eles “gostam é dos carrinhos”, veem-se impelidos a ajustar-se a esse discurso para serem reconhecidos como pessoas do sexo masculino. Tais posturas, comuns nas escolas, legitimam posições passivas para as meninas e ativas para os meninos, o que corrobora para naturalizar o discurso de desvalorização e submissão a que mulheres estão comumente associadas, bem como ao discurso de que a posição dos homens deve ser afirmada pela capacidade de submeter e desvalorizar as mulheres.

O gênero é deste modo, uma invenção das sociedades humanas, uma “peça de imaginação” com facetas múltiplas: construir adultos (homens e mulheres desde a infância), construir os “arranjos sociais” que sustentam as diferenças nas consciências de homens e mulheres e a criação de significado, em resumo, criar as estruturas linguísticas que modelam e disciplinam a nossa imaginação (NOGUEIRA, 2008, p. 241).

O construcionismo social oferece elementos para a compreensão dos processos de construção das expressões de gênero bem como dos sentidos atribuídos às diferenças entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, a dimensão de gênero é resultado de uma construção coletiva e compartilhada do ponto de vista cultural, social e histórico.

A visão de gênero nesse contexto construcionista social é a de processo e não de um dado estático e individual. Não é uma questão de identidade individual, unitária e consistente, tipicamente alusivo ao homem e à mulher; pelo contrário, o gênero desenvolve-se mediante peças de discurso, organizadas num sistema de significados disponíveis aos indivíduos de

forma a darem sentido às suas posições, o que historicamente é reconhecido como respostas femininas e masculinas.

Gênero não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos; mulheres e homens, uma vez que eles próprios fazem o gênero e, ao fazê-lo, escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras. Todas as características sociais significativas são ativamente criadas, e não biologicamente inerentes, permanentemente socializadas e estruturalmente predeterminadas. A construção de gênero é, para o construcionismo social, um processo constantemente mutável, constituído nos contextos sociais e culturais.

O gênero não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos; mulheres e homens, eles próprios fazem o gênero e, ao fazê-lo, eles escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras. Essa perspectiva desafia o caráter “natural” da diferença de gênero, sustentando que todas as características sociais significativas são ativamente criadas e não biologicamente inerentes, permanentemente socializadas ou estruturalmente predeterminadas (NOGUEIRA, 2001a, p. 148).

Nogueira (2001b) faz uma revisão do movimento feminista de modo a localizar o campo dos estudos de gênero no âmbito da Psicologia social e das Ciências Sociais e Humanas. A autora mostra que, desde a Idade Média, a figura feminina é desvalorizada e a relação de desigualdade com o homem prevalece como algo naturalizado. O discurso social atribui às mulheres características que as depreciam em relação ao homem, o que limita a sua participação social e as coloca em desvantagem nas relações de poder.

Nogueira (2001b) considera o feminismo como um movimento social com o propósito de reivindicar a equidade entre homens e mulheres ante o exercício dos direitos humanos, civis e políticos. É nessa direção que a autora apresenta três pautas históricas como marcos que influenciam e ajudam a compreender como o campo dos estudos de gênero é tratado. Em um primeiro momento, impulsionado pela Revolução Industrial, em meados do século XIX, surge um movimento voltado para a garantia dos direitos da mulher. Em um segundo momento, após a Segunda Guerra Mundial, as mulheres, diante da ausência dos homens que foram à guerra, passam a participar ativamente do mercado de trabalho. Após essa participação, as mulheres se veem capazes de ocupar outro lugar social além daqueles já conhecidos, como o do cuidado com o lar, com os filhos e com a vida familiar. A luta por condições mais igualitárias perante a lei encontra força entre as mulheres, agora cientes de suas habilidades no âmbito do mercado de trabalho. No terceiro momento, intitulado como pós-feminismo, há uma tentativa, angustiante e contraditória, de coexistência de um lugar de cuidadora no espaço doméstico com o lugar de trabalhadora do mercado público de trabalho. Nogueira (2001b) destaca que as mulheres nessa terceira pauta, considerada por ela a atual, mostram conflitos em relação às

conquistas diante de sua inserção no mundo do trabalho e o papel de mãe e esposa que tradicionalmente vinham ocupando. Essa realidade, segundo a autora, tem levado muitas mulheres à sobrecarga de atividades, chegando elas mesmas a questionarem os movimentos feministas e as conquistas advindas do ingresso no mundo do trabalho, ao direito de igualdade e equiparação de funções ditas como masculinas.

Taveira e Nogueira (2004) percebem essa trajetória como fundamentando um cenário social que revela a permanência das desigualdades sociais que atingem particularmente as mulheres. As teorias feministas se ocupam em compreender as lógicas que perpetuam as desigualdades de gênero, a desconstruir e questionar as produções pseudocientíficas que produzem práticas discursivas que resultam na naturalização da opressão sobre as mulheres. As autoras organizaram as diversas perspectivas teóricas que buscaram explicar a desigualdade de gênero:

a) *Perspectiva empiricista*: aponta o sexismo e o androcentrismo como fenômenos produzidos que podem ser revelados por meio de uma observação objetiva do fenômeno. Essa perspectiva compreende duas abordagens: *abordagem essencialista* e *abordagem da socialização*. A *abordagem essencialista* define que o gênero é uma propriedade estável do indivíduo. Sexo e gênero são entendidos quase como sinônimos, tratando-se de constructos inatos e deterministas. Nesse sentido, não considera as determinações sociais, e as diferenças são consideradas como inatas. É exatamente contra essa perspectiva inatista que o conceito de gênero se afirma. A *abordagem da socialização* entende que o gênero é aprendido como resultado de forças sociais e culturais. Essa aprendizagem se dá basicamente por meio de processos de modelagem e imitação. Uma vez aprendido, o conteúdo de gênero considerado próprio para homens e mulheres se estabiliza e torna-se permanente, portanto é também uma vertente reducionista.

Depois de formada, a personalidade é concebida como característica individual estável e inerente aos indivíduos. Assim, a masculinidade e a feminilidade passam a ser consideradas características socialmente aprendidas através do desenvolvimento cognitivo e emocional (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60).

Essa abordagem merece um olhar mais atento neste estudo, porque, no contexto escolar, percebe-se que a compreensão que vigora junto às educadoras sobre a construção das expressões de gênero baseia-se na abordagem da socialização. Uma das críticas a esse pensamento é a de manter uma visão individual do gênero, definindo-o como um atributo internalizado e demarcado na própria personalidade dos sujeitos.

Essa concepção não considera as tramas construídas socioculturalmente que compõem cenários dicotômicos e imputam às relações do campo do feminino, posições de desigualdade e menos valia. Além disso, não há possibilidade, nessa lógica, de mudança ao longo da vida, portanto é uma abordagem que também se naturaliza.

b) *Perspectiva “stand point”*: defende a produção de conhecimento sobre gênero concebendo a interação entre o investigador e o sujeito, logo, de modo a construir conhecimentos sobre o feminino, faz-se necessário produzir diálogos com as mulheres, ouvi-las e caracterizar o lugar social destas com base na experiência delas próprias na sociedade. Embora essa perspectiva questione a neutralidade e a objetividade do conhecimento, trazendo à tona os diálogos e as narrativas das próprias mulheres, ainda considera que a compreensão acerca do gênero passa por uma investigação e análise de caracteres individuais. Nessa perspectiva, o termo gênero se confunde com o próprio discurso do feminino.

c) *Perspectiva pós-moderna*: desconstrói os pressupostos que concebem o gênero como uma categoria inata, bem como refuta os pensamentos generalizáveis e universalizantes, ou seja, rejeitam a concepção de uma mulher universal e de um homem universal, pois defendem a diversidade, a pluralidade de mulheres e homens. Tal visão encontra ressonância na perspectiva construcionista social que concebe o gênero no campo das relações e dos enviesamentos dos discursos produzidos. Nessa abordagem, não há um constructo tido como verdade, mas um *continuum* crítico-reflexivo acerca das relações de poder e de desvantagem da mulher em um cenário sociopolítico. “A pessoa fica como que ‘encrustada’ num sistema histórico, social e político do qual não pode ser retirada nem estudada de forma independente” (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 65).

Nesse sentido, para compreender as relações de desigualdade entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres, a Psicologia social analisa o universo relacional, não estando tais diferenças justificadas no campo das características individuais ou de papéis sociais acordados. É no campo da análise sociopolítica que se aprende sobre as posições que homens e mulheres podem ocupar e intercambiar, uma vez que a realidade não preexiste aos sujeitos, pois ela é construída nas relações e, desse modo, para se conhecer essa realidade, é preciso investigar as relações construídas.

Para a tarefa de compreender as expressões de gênero no contexto da educação infantil, inspirou-se na etnografia que Geertz (2000) sugere como uma experimentação da cena e não uma observação distante desta. Esse olhar imerso busca não um fato, um dado, mas a construção de uma realidade produzida pelos atores que dela participam, inclusive os pesquisadores. O autor convida a considerar os saberes locais e, na consideração desses

saberes, produzir compreensões acerca dessa realidade. O mérito não é o de retratar uma cena estática e retirar dela elementos para análise, mas trazer a cena com os olhares daqueles que a produzem, colaborando para uma compreensão sobre ela com base naquele sistema vivificado.

Buscou-se, na perspectiva do construcionismo social, elementos que permitam discutir que a construção de gênero na infância é feita em uma sociedade marcada pela desigualdade e assimetria nas relações de gênero que sustentam posições de opressão e de desigualdade, e é nesse cenário que as crianças constroem suas expressões de gênero.

Os termos com os quais entendemos o mundo são artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbios entre as pessoas. Do ponto de vista construcionista, o processo de compreensão não é automaticamente conduzido pelas forças da natureza, mas é o resultado de um empreendimento ativo, cooperativo das pessoas em relação. Sob esse enfoque, a investigação é atraída às bases históricas e culturais das várias formas de construção do mundo (GERGEN, 2009, p. 303).

Gergen (2009) sustenta que uma categoria usada para compreensão de uma realidade não é um dado, mas uma construção pautada na trama dos processos sociais. Assim, a categoria feminino e masculino não é uma instância dada, mas algo construído em um sistema de relações de poder e controle social.

Busca-se a perspectiva construcionista social para compreender a construção das expressões de gênero das crianças na escola infantil. Por essa perspectiva, torna-se possível tomar vários discursos presentes na cena escolar, analisando as formas de construção de ser menino e menina na escola. A perspectiva construcionista convida a analisar os discursos presentes na escola, de modo a entender a problemática sobre a construção das expressões de gênero das crianças

Ao se considerarem essa perspectiva e os discursos presentes na cena escolar, entende-se que a comunicação gestual está presente na construção das expressões de gênero, contudo, como esse modo de linguagem não é valorizado, acaba não sendo tomado à análise e reflexão. Assim, propõe-se usar o pensamento construcionista social para evidenciar os discursos verbais e não verbais presentes na construção das expressões de gênero pelas crianças no âmbito da escola. Além disso, pretende-se também tomar para análise os discursos presentes na base legislativa da educação, nas percepções das educadoras, nas falas das crianças e no olhar da pesquisadora, destacando, na análise, quais discursos estão sendo focados e quais estão postos à margem. É possível compreender também, com as contribuições do construcionismo social, a lógica de poder que sustenta um discurso e refuta outro.

O contato com as educadoras da escola infantil ao longo do processo de realização da pesquisa para a elaboração desta tese possibilitou perceber que o entendimento sobre a

construção das expressões de gênero baseia-se nos princípios do processo de socialização. A compreensão das educadoras parece ser a de que o gênero é aprendido como resultado de processos de modelagem e imitação vividos pelas crianças em suas relações familiares, escolares, comunitárias e sociais. Nessa concepção, as crianças constroem suas personalidades e padrões de comportamento por meio das prescrições feitas por adultos significativos bem como de suas observações e vivências cotidianas. Esse conjunto de informações sinalizam para elas o que é socialmente considerado como comportamentos apropriados para os meninos e para as meninas. Depois de aprendido o padrão, a característica se torna imutável, estável e interna ao indivíduo. A abordagem da socialização destacou que o gênero é aprendido e não inato, contudo continua abordando o gênero como uma categoria individual e dicotômica. E se o padrão se torna imutável, também acaba por ser naturalizado. No entanto os processos de socialização são dinâmicos, contínuos e não lineares.

Há de se pontuar que a perspectiva da socialização, embora anuncie um foco para a dinâmica social, não faz uma análise pormenorizada dessas relações. É o paradigma construcionista social que vai propor debruçar-se sobre a dinâmica das relações, questionando os dados objetivos das pesquisas e narrativas que sustentam uma aprendizagem linear acerca da construção das expressões de gênero na infância.

Aponta-se para uma concepção voltada à construção social das categorias que são utilizadas para a compreensão dos fenômenos vividos pelos seres humanos. Nesse sentido, o conhecimento é concebido como parcial, e os saberes são produzidos em contextos específicos. Nessa premissa, a construção das expressões de gênero é plural, paradoxal, fragmentada, em conflito constante, pois está imersa na trama social estabelecida em um contexto histórico e circundada por interesses individuais, afirma Nogueira (2001a). “A visão pós-moderna aceita a multiplicidade, a incoerência e o paradoxo” (NOGUEIRA, 2001a, p. 145).

Pela observação do contexto da escola infantil é possível perceber a presença de vários discursos enunciados por múltiplas vozes: as educadoras, as famílias e as crianças, além dos discursos normativos que regem a educação infantil. O discurso contido na legislação escolar sobre a temática de gênero, a concepção das educadoras e os modos como as crianças percebem como ser menino e menina compõem um cenário que permite compreender como a construção das expressões de gênero pelas crianças é feita. Levando em consideração esse processo de construção, percebeu-se que o discurso corporal e gestual engendra modos sutis de apresentação que concorrem para legitimar um sistema de modelagem de corpo e de relações. De modo a destacar os discursos atuantes na construção das expressões de gênero pela criança, entende-se como importante colocar luz, destacar a relevância do discurso corporal como

prática relacional que também produz e legitima relações violentas e opressivas. A linguagem corporal é uma estratégia de comunicação muito usada entre as professoras e as crianças, e entre as próprias crianças, e esses gestos e posturas corporais revelam, em uma linguagem não verbal, conteúdos atravessados por posições de gênero. Por exemplo, a aprovação das professoras por meio de olhares ou sorrisos para os gestos suaves das meninas ou para os gestos fortes dos meninos.

Tendo o construcionismo social como chave para a compreensão dos elementos corporal e gestual enquanto formadores e construtores dos modos de expressão de gênero pelas crianças, é possível considerá-los como práticas discursivas. Nesse sentido, a comunicação humana é estabelecida não somente por meio da palavra, mas também pela via do corpo, dos gestos utilizados para expressar. Por meio da expressão corporal são estabelecidas relações de opressão e de violência. Corpos que são subjugados a um poder dominante e assim domesticados acabam sendo entendidos como naturalmente dóceis. Na cena escolar, pode-se perceber que as crianças, ao se comunicarem pela via corporal, traduzem em gestos suas manifestações acerca de si mesmas, do mundo que as cerca e dos outros com os quais se relaciona. Como essa linguagem corporal não é, muitas vezes, legitimada na relação dialógica, os ditos corporais acabam não sendo considerados como práticas discursivas, embora o sejam. Tal dinâmica corre o risco de invalidar um discurso rico de conteúdo, que informa de um processo de construção da criança e salienta a sua condição de agente de comunicação, ainda que pré-verbal.

2.3 A gestualidade como prática discursiva na construção das expressões de gênero da criança: da casa à escola

Entende-se como discurso todo o sistema de vinculações sociais ligadas ao conteúdo da fala e não apenas a estrutura em si da fala. O termo contempla um processo de comunicação socialmente situado, dando suporte ao fazer social. Segundo White (1994, p. 16), “a origem da palavra discurso deriva-se do latim *discurrere* e sugere um movimento ‘para frente e para trás’, ou um ‘deslocamento para cá e para lá’”. Para o autor, as interações discursivas não incluem apenas a estrutura formal da comunicação, como o conjunto de símbolos que esta representa, estão em jogo todo um sistema de ideologias, contextos históricos e dimensões sociopolíticas. A prática discursiva seria então o sistema de relações no qual toda essa trama de significados se torna presente. Segundo Spink e Gimenes (1994), entende-se como práticas discursivas as diversas maneiras de as pessoas operarem os discursos, produzindo realidades psicológicas e

sociais. O discurso pode ser entendido como o modo institucionalizado e localizado de um sistema de sinais linguísticos, com compromissos macro e micropolíticos. O discurso é construído no sistema de relações no qual estão inseridos os interlocutores, tendo em vista todo um contexto histórico-social.

Os discursos podem competir entre si ou podem criar versões de realidade que são distintas e incompatíveis. Conhecer alguma coisa é conhecer em termos de um ou mais discursos. Fica posta desta maneira a polissemia intrínseca às práticas discursivas; ou seja, a existência potencial de múltiplas significações concomitantes. Preferimos deixar a polissemia no âmbito da potencialidade porque nos parece que estes tantos e variados discursos frequentemente situam-se como narrativas que competem entre si na busca do enquadre como versões hegemônicas. Consideramos, portanto, que as múltiplas narrativas sobre os eventos do mundo podem ser utilizadas, no plano das práticas discursivas, de forma sequencial ou concomitante (SPINK; GIMENES, 1994, p. 153).

Desse modo, quando os interlocutores praticam o discurso, estão coconstruindo uma realidade atualizável baseada em múltiplos discursos presentes na cena. Há, nessa prática, todo um conjunto de significados que se atualizam, se modificam e se produzem. “Discursos sempre refletem ideologias, sistemas de valores, crenças e práticas sociais” (HICKS, 1995, p. 53). Com base nessa perspectiva, a linguagem é tomada na prática do uso, isto é, na relação dialógica. A linguagem em uso é tomada como prática social, e isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem e as condições de produção (SPINK, 2010, p. 26).

Considerando os conceitos de discurso e de práticas discursivas apresentados, entende-se o gesto como prática discursiva, pois expressa a produção de significados vivificados no ato corporal. O corpo é uma forma material no qual é possível a atualização do gesto. O gesto então atualiza, pelas relações interpessoais, um conjunto de significados circunscritos no todo corporal. Contudo, no diálogo corporal, não está presente uma troca de gesto apenas, mas um emaranhado de gestos com significados diversos e que, no encontro com o interlocutor e seu conjunto gestual, produzem sentidos às vivências. O corpo seria então uma forma na qual estão inscritos símbolos que, a toda ação, constroem significados. A gestualidade seria uma atualização desses símbolos que, no ato da conversação, produz significados conforme o sistema em que os interlocutores estão envolvidos. A cada relação interpessoal, novos gestos se coconstroem, atualizando o conjunto de símbolos que constitui o corpo. O corpo não é um núcleo estático de símbolos, mas um espaço de inúmeras possibilidades simbólicas. Em toda relação, novos gestos são manifestos e se modulam conforme a conversação decorre. Nessa medida, novos significados são produzidos e também novos símbolos são construídos compondo o corpo. Quando a educadora olha com estranheza para os meninos que selecionam as panelinhas na caixa de brincar, o seu olhar é um discurso de repreensão pelo gesto, contudo,

ao se deparar com o discurso lúdico dos meninos, que usam as panelinhas como se fossem bolas e materiais para demarcar um campo para brincarem de futebol, constrói-se um repertório novo de significados para o “brincar com utensílios de casinha”, e esses objetos, anteriormente tidos pela educadora como símbolo da brincadeira das meninas, passa a ser considerado como também passíveis de serem usados pelos meninos, que transformaram as peças inicialmente consideradas “femininas” em objetos que passaram a ser vistos como apropriados ao uso “masculino”.

A gestualidade refere-se às ações do corpo quando os atores se encontram; ritual de saudação ou de despedida (sinal de mão, aceno de cabeça, aperto de mão, abraços, beijos no rosto, na boca, mímicas, etc.), maneiras de consentir ou negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da distância que separa os atores, maneiras de tocar ou de evitar o contato, etc. (LE BRETON, 2001, p. 44).

Na educação infantil, a comunicação não verbal é parte considerável do processo de aprendizagem da criança. A essa comunicação não verbal denomina-se gestualidade. Essa seria então toda pauta não verbal expressa pelos atores que travam um diálogo. A expressão facial, a postura, o tônus corporal, a orientação espacial e temporal constituem um apanhado corporal que expressam as percepções do indivíduo sobre a realidade. Essa gestualidade é elemento constituinte do indivíduo e assim estão contidas nessa organização corporal as marcas de expressão de gênero. Definir-se como homem ou mulher, perceber-se como feminino ou masculino são aprendizagens construídas pela via do corpo, falado e dramatizado. A gestualidade expressa as manifestações de gênero assim como colabora para as construções destas.

É pertinente destacar, portanto, que a gestualidade é parte comunicacional presente nas relações e, dessa forma, faz parte das aprendizagens que a criança constrói acerca de si e do mundo. O processo de aprendizagem e de construção da própria expressão de gênero no âmbito da escola perpassa pela gestualidade presente nas relações entre a criança e o ambiente escolar. Desse modo, é pertinente salientar que os modos como o corpo se expressa, os comandos verbais e os ditos pela via gestual atuam diretamente na construção das expressões de gênero pelas crianças.

A prática discursiva é construída pela comunicação, verbal e gestual, e esta, por sua vez, emerge do corpo. A linguagem, verbal e não verbal, é um sistema construído nas relações interpessoais e, ao mesmo tempo, construtor das relações sociais. Os sentidos manifestados pelos gestos e palavras traduzem um sistema ideológico, partilhado, construído e transformado nas relações de poder.

A linguagem emerge do corpo e, por sua vez, como espécie e indivíduo, teríamos a linguagem corporal surgindo concomitantemente à linguagem verbal. [...] A linguagem vai sendo carregada de conteúdos ou sentidos. Esses sentidos possíveis são produzidos por posições ideológicas, manifestadas nas práticas verbais/corporais (FILETTI; SILVA, 2009, p. 182).

O discurso gestual traz à tona significados que são atualizados com base no sistema no qual o corpo está inserido, assim como, conforme se manifesta a gestualidade, constroem-se novos significados que constituem esse corpo. Dessa forma pode-se entender que a ideia de corpo e gestualidade são entendidas como práticas discursivas construídas na ação dialógica. A compreensão de corpo que se manifesta, portanto, aponta para um sistema indissociável fisiológico, social, político, histórico e cultural.

Pensando que o corpo é forma material no-do discurso, tomo-o, tal qual a língua, como um todo de dimensões interconstitutivas no jogo de significações: uma dimensão real ou biofísica – da estrutura físico-motora cujo funcionamento possibilita os gestos, e que tem elementos específicos em sua composição (altura, peso, formato do rosto, dos olhos, do cabelo, cor de pele, de olhos e cabelos, etc.) –, uma dimensão simbólica – que diz respeito à atribuição de seus sentidos por gestos de interpretação na história e à sua constituição plena memória discursiva que possibilita suas formulações (gestos) –, e uma dimensão imaginária – que possibilita o surgimento de uma unidade de identidade do sujeito na relação imaginária estabelecida com outros sujeitos no discurso. O corpo é, em muitas disciplinas, tomado como biológico, natural, segmentável, controlável e transparente, mas na perspectiva discursiva, ele se desloca para o lugar da opacidade, revelando-se como forma material que se constitui no-pelo olhar que o discurso possibilita. (HASHIGUTI, 2007, p. 2).

Alves (2004) afirma que o corpo pode ser entendido como linguagem que se constrói na relação histórica e, deste modo, deve ser visto como em constante processo. O discurso pela via da gestualidade muitas vezes fica oculto e não é compreendido. No jogo da linguagem corporal estão embutidos um sistema de regras e convenções compartilhadas que apontam para expressões ditas como verdades e que, no campo dos estudos de gênero, produzem estereótipos para definir o comportamento de meninos e de meninas. Para o construcionismo social, há um convite a uma dupla escuta: do conteúdo e da importância do discurso.

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Foucault (1986) destaca, ao conceituar discurso, a trama das relações de poder que se apresentam em tensão na prática discursiva. Assim, para o autor, não se trata de considerar o que se fala, mas o sistema sociopolítico presente nas práticas discursivas. Tais práticas, construídas no ato da conversação, não trazem conjuntos estáticos de signos a serem manifestos ao interlocutor, apontam, é certo, para esse conjunto de signos, contudo, nas tensões contrapostas com o discurso do interlocutor, modificam-se, alteram seus arranjos, produzindo novos significados. Tais signos então se tornam fluídicos e dinâmicos. A prática discursiva seria então uma construção constante de significados e signos que, na relação interpessoal, atualiza-se com base nos jogos de poder.

Logo, é possível tomar-se a gestualidade como prática discursiva e, nessa medida, contar com essa organização para compreender-se a construção das expressões de gênero pelas crianças na escola. Nessa construção, pode-se encontrar um emaranhado de discursos verbais e não verbais que se vê tanto nos documentos oficiais quanto nos gestos e falas das professoras e das crianças, enfim, por todos os atores que tecem a trama escolar.

O construcionismo social nos exime da tarefa de decidir qual tradição, conjunto de valores, religião, quais ideologias políticas ou qual ética é a derradeira. A partir de uma perspectiva construcionista tudo pode ser válido para um determinado grupo de pessoas e as ideias construcionistas convidam a um pluralismo radical, ou seja, a uma abertura para múltiplas formas de denominar e avaliar (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 27).

Ao revelar os discursos apresentados na construção das expressões de gênero pelas crianças no contexto da escola infantil frequentada no processo de elaboração desta tese, percebeu-se que a gestualidade é uma prática discursiva que opera produzindo modos de meninos e meninas expressarem-se em relação ao gênero. A intenção não é a de encobrir ou de não revelar a importância dos discursos verbais e da conversação oral, mas a de favorecer uma análise pautada em um sistema comunicativo que, por não ser evidenciado, acaba não sendo entendido como elemento participante do processo de construção subjetiva. Tendo como chave de leitura o construcionismo social, a proposta é a de considerar esses discursos, mostrando quais tradições e valores são considerados e quais outros são descartados. No âmbito do campo de gênero, pode-se perguntar quais vozes são tomadas como verdade e quais outras ficam de fora do entendimento sobre a construção de gênero pelas crianças na escola. Por vezes, o discurso gestual fica preterido em relação ao discurso verbal, consolidando a dominação do discurso do adulto sobre a criança, já que o repertório verbal desta ainda é pequeno e que as crianças se comunicam, primeiramente, por meio de seus gestos e expressões corporais.

Cada maneira de construir o mundo sustenta certas tradições, carregadas de valores particulares, ao passo que, simultaneamente, ignora tudo o que estiver fora delas. Assim, nossa curiosidade sobre quais tradições estão sendo respeitadas ou não estão sendo questionadas e que vozes se calam ou estão sendo abafadas é despertada (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 36).

Pela perspectiva construcionista social, torna-se possível compreender a construção das realidades como um produto e, ao mesmo tempo, como produtor da própria história. Assim, a produção dos documentos, os discursos verbais e não verbais tratados neste estudo são, ao mesmo tempo, ferramentas que constroem as relações e também são construídos por estas.

No processo para se intitular menino ou menina, já é possível perceber que o discurso operante é o do binarismo e das dicotomias, pois, ao sugerir duas categorias (menino ou menina), aponta-se que as escolhas e preferências das crianças pelas brincadeiras e pelos brinquedos estão classificadas de modo excludente: “jogos e brincadeiras para meninos” e “jogos e brincadeiras para meninas”. Assim, já é possível ver que os corpos são objeto de domesticação na escola. Parece ser esse o discurso que vigora no ambiente escolar, deixando de lado perspectivas mais interacionistas, nas quais as crianças possam experimentar seus movimentos e gestualidades sem se encaixarem na classificação “para meninos e para meninas”. A interação entre as crianças proporciona uma construção dinâmica dos gestos, das ações e das linguagens, mas a lógica binária posta de modo rígido e normativo impede que as crianças possam intercambiar posições e gestos na construção das expressões de gênero.

Quando se pensa no conceito de gestualidade, a palavra “corpo” vem logo à mente. Tem-se o gesto como a manifestação dialógica do corpo. É pelo gesto que a comunicação não verbal se dá. O gesto de estender as mãos comunica ao outro a intenção de cumprimentá-lo, o gesto de meneio de cabeça indica reprovação ou negativa. Os gestos são ações que falam do corpo em movimento, indicam a exploração do indivíduo subsidiando as relações deste no mundo. A criança salta, pula, rola e, por esses gestos, conhece a realidade e também o próprio corpo. Sacudir as mãos pode inicialmente ser um gesto exploratório do próprio corpo e que, na relação social, vai apontando significados. Pode ser tomado como um “tchau”, como uma brincadeira ou um movimento para solicitar a vez diante de um grupo. O gesto é um elemento comunicativo e por ele são comunicadas posturas a que se devem seguir nas diversas situações sociais. O gesto de andar, assentar-se, subir são construídos socialmente, pois indicam uma intenção e adequação sociais. Não se trata apenas de uma necessidade de deslocar-se ou se locomover, pois o modo como se desloca e se locomove vai indicando as modulações e adequações desse gesto. Quando a criança do sexo feminino se assenta na cadeira com as “pernas abertas”, será advertida de que essa forma de se assentar não é adequada às meninas e

logo aprende que aquele gesto precisa ser modulado. No entanto, se os meninos se assentarem de pernas abertas, não serão advertidos, pois não haverá nenhuma inadequação nessa postura, em se tratando de um homem.

Embora, em um primeiro momento, o gesto faça menção ao corpo e, em consequência, à sua dimensão biológica, o que se busca mostrar é que o teor psicossocial não está dissociado do gesto, uma vez que o sentido do gesto é construído nas interações vividas pelos sujeitos. Interessa evidenciar que o corpo é parte integrante da construção subjetiva do indivíduo e, dessa forma, atrelado ao movimento de construção das expressões de gênero na criança.

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão (LE BRETON, 2001, p. 8).

Segundo o autor, o gesto diz da ação do homem no meio. É corporalmente que o homem constrói suas percepções sobre si mesmo na relação com o outro bem como se posiciona construindo relações sociais que são dinâmicas. Assim, os significados construídos são reinterpretados e transformados. O corpo é então um sistema no qual os elementos sociais, biológicos, psicológicos são atravessados pelos significados culturais e históricos que se intercambiam, construindo a subjetividade humana.

Todo movimento corporal está imbuído de relações, e a esse conjunto se chama gestualidade. O simples ato de alimentar-se mostra que o corpo não opera apenas pela necessidade orgânica da ingestão da comida. Não se come apenas para saciar a fome “biológica”, come-se com talheres ou não determinado tipo de alimento, em condições específicas de cada situação. A gestualidade manifesta na prática de comer atualiza, pela via do corpo, uma rede de significados e que, na prática discursiva, constrói-se trazendo à tona o encontro entre o discurso gestual dos interlocutores que se relacionam. Pode-se destacar pelo menos a presença de dois elementos discursivos nesse exemplo: o discurso da cultura sob os modos adequados para alimentar-se à mesa e o da necessidade da pessoa de saciar a fome. Outros discursos estão atuantes também nessa cena: o do ambiente social no qual o sujeito está inserido, o das marcas culturais sobre os modos distintos para um homem e uma mulher portarem-se à mesa, entre outros. Assim, toda dinâmica corporal é também social, histórica e cultural. Em algumas regiões, comem-se insetos, como é o caso da China, determinados grupos de pessoas não se alimentam de carne e se identificam como vegetarianos. Esses exemplos revelam como o corpo é um elemento da prática discursiva exercida com base em um

emaranhado de gestos. Goellner (2010, p. 73) afirma que “o corpo não é algo que está dado *a priori*. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.”.

Segundo Levin (1995), a palavra corpo vem do grego *karpós*, que quer dizer embrião, envoltura, e do latim *corpus*, que quer dizer tecido de membros, envoltura da alma. Greiner (2005) afirma que o substantivo corpo vem do latim *corpus* e *corporalis*, e se endereçava ao desígnio do corpo vivo e do corpo morto. O autor nomeia que essa distinção sustentou uma primeira concepção de divisão conforme os artefatos do corpo. Com base nessa definição, muitas outras foram sendo construídas à luz dos fenômenos históricos. A dinâmica iluminista do século XVIII colaborou com uma visão de corpo não somente pautada no arcabouço externo, mas na dissecação interna dos órgãos, o que reforçou mais uma vez uma visão de que o corpo podia ser compreendido com base em suas partes, pois era fragmentado em funções específicas. Tal visão amparou uma concepção de que o corpo seria apenas um apanhado de músculos, nervos, pele, órgãos e sistemas capazes de operar o funcionamento do organismo humano. Essa visão biologicista não contempla uma compreensão de que há elementos psicológicos, sociais e históricos construídos na relação evidenciada no e pelo corpo. Segundo Greiner (2005, p. 17), “O próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com todo um sistema sensório-motor”. Tal afirmativa implica dizer que o corpo não é distinto do pensamento. Na relação inter-humana, é possível verificar que o corpo fala da condição relacional, das construções psicossociais e da expressão subjetiva, bem como da própria posição de homens e mulheres no mundo.

Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal (LE BRETON, 2001, p. 7).

Tomando como referência a criança e sua expressividade, temos o corpo como um elemento evidente de subjetividade. A criança se expressa pelo corpo em movimento, é mediante esse corpo que ela comunica suas emoções e apropria-se dos significados dessa emoção para então traduzi-la em outros modos de linguagem, como a verbal/oral, por exemplo.

Contudo, à luz do pensamento construcionista social, pode-se refletir sobre a necessidade de desconstrução de uma visão “estática” do corpo. O pensamento construcionista busca centrar-se na análise da processualidade e pode compreender o discurso gestual como um processo produzido na relação social que torna presente posições políticas, culturais e

históricas. O corpo, nessa visão, deixa de ser um núcleo, um compêndio de vivências que se estabilizam, para se tornar um equipamento embebido de relações que produzem e coconstroem significados para as experiências que vive.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2010, p. 28).

A compreensão do sujeito, com base na perspectiva construcionista social, é tomada como um conjunto de discursos que se entrelaçam pelas experiências desse sujeito no mundo. O sujeito se define em uma dimensão processual e dinâmica na relação de tensões que abarcam a percepção das próprias sensações, das narrativas que os pares lhe apresentam e a dinâmica do encontro que se dá nesse processo. Trata-se de um sujeito que se movimenta, que se coloca em ação no mundo de modo a transformá-lo e a se transformar. É um sujeito que se constitui no processo, em uma linha de tensão que envolve as sensações do corpo e a dinâmica do movimento desse corpo no encontro com os outros, abarcando os elementos sociais e históricos constituintes. Tomando o corpo como elemento constitutivo de todo esse processo, entende-se que o corpo em si pode ser tomado como o próprio ser. O sujeito passa a ser o corpo e não a ter um corpo.

O corpo não é algo que temos, mas algo que somos. Portanto, não há como falar de corpo sem falar de nós mesmos, de nossa subjetividade, **daquilo** que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos corpo, estamos nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos (GOELLNER, 2010, p. 72, grifo nosso).

O corpo traduz todo esse movimento de revisitação de si no mundo com base na relação com o outro, tendo em vista o processo de ação, transformação e expressão de si. O corpo então pode ser entendido como o sujeito em si, e os modos pelos quais se manifesta podem ser ditos como gestualidade. Os modos de se movimentar, de andar, gesticular, assentar, levantar, andar, dormir e todas ações do corpo são reveladas pela gestualidade.

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando

relacionadas ao conjunto de dados da simbologia própria do grupo social. Não há nada de natural no gesto ou na sensação (LE BRETON, 2001, p. 9).

A expressão corporal é tomada nesse texto como manifestação da gestualidade. Esta diz dos modos de construção na perspectiva de relação do indivíduo. A postura, o andar, o balançar da cabeça dizem do universo dinâmico dos encontros produzidos entre os sujeitos e entre estes e a cultura. Voltando-se à construção das expressões de gênero pelas crianças, pode-se perceber que meninas e meninos se coconstroem pelas próprias gestualidades e pelos modos de se relacionar em seus contextos. Homens e mulheres no ambiente escolar revelam, pela via da gestualidade, seus modos de expressão e, desse modo, constroem comunicações. Torna-se importante, portanto, questionar padrões rígidos para homens e mulheres manifestarem a própria gestualidade. Exigências quanto aos modos distintos de meninos e meninas manifestarem a própria gestualidade indicam padrões heteronormativos, que acabam por apresentar discursos que classificam gestos “adequados para homens e inadequados para mulheres e vice-versa”. É possível perceber essa relação entre a gestualidade e o padrão heteronormativo quando, na construção do processo desta pesquisa, escuta-se a fala de uma educadora sobre o fato de ter um homem como monitor em sua sala: “Peço ao ajudante que me acompanha na sala de aula para não colocar as meninas no colo e não fazer carinho na cabeça e cabelo delas, pois pode gerar confusão com as famílias pelo fato de ele ser homem. As famílias podem achar que tem algo de sexual, sabe?!” (Educadora A. Dados do diário de campo).

Por esse exemplo, é possível perceber como a gestualidade mostra padrões heteronormativos que são reproduzidos e produzidos no ambiente escolar. Neste caso, os gestos que poderiam significar cuidado e afeto se praticados por uma mulher ganham o sentido negativo se praticados por um homem. Por entender que a gestualidade do homem com as crianças pode ter uma conotação “sexual”, a educadora pede ao monitor que evite o contato físico com as crianças. Se uma mulher fizesse esses mesmos gestos, possivelmente seriam interpretados como gestos de cuidado, de carinho ou de gentileza, considerados próprios para uma mulher. Essas relações acabam por informar as crianças que o contato corporal, como carinho nos cabelos ou receber o colo, são inadequados se provenientes dos homens, pois estes são considerados não preparados para o cuidado com crianças pequenas, além de suspeitos de autores de violência sexual contra as crianças.

Os padrões heteronormativos expressos pela gestualidade apontam um discurso de socialização distinto para as crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Os meninos devem expandir os movimentos, expressando-se de modo mais “rude”, e as meninas devem

conter a expressão do movimento e, quando se manifestarem, devem usar gestos mais “delicados”. Por meio dos gestos e do domínio dos espaços, os meninos são ensinados a ocupar o amplo da rua e nele transitar com desenvoltura bem como enfrentar as disputas do mundo público, enquanto as meninas precisam aprender a cuidar do espaço microssocial da casa. Nessa compreensão, as professoras das escolas infantis devem ensinar o modo adequado para a gestualidade dos meninos e das meninas.

Tais padrões têm raízes históricas que mostram como a educação tradicional entende que as crianças devem ser cuidadas conforme padrões de gênero esperados. Segundo Becchi (2003), os gestos de cuidado das mães ou amas indicavam os modos de ser menino e menina na França, entre os séculos XVI e XIX.

Eram gestos ligados ao dia a dia, que aos poucos as meninas deviam aprender antes e melhor que os meninos, para poder exercitá-los mais precocemente: gestos de afeto, de mães, outros parentes, amas, domésticas, outras crianças, provavelmente raros e distraídos; gestos de apontar que substituíam as palavras num mundo onde as coisas tinham uma grande importância; gestos de trabalho que também distinguiam, no sujeito infantil, o homem da mulher (trabalhos no interior da casa para as bebezinhas, e trabalhos no exterior para os bebezinhos; de suporte cotidiano para as mulheres, de ganho para os homens). E ainda: gestos de boas maneiras, cada vez mais sofisticados, conforme se eleva a níveis sociais superiores e, estes, também fortemente heterogêneos (dança, música para as meninas; esporte, além da dança e da música, para os meninos); gestos do ato de brincar, talvez menos indiferenciados do que se pensa em relação ao material lúdico usado (por muito tempo a boneca foi também um brinquedo para meninos); mas, sobretudo, gestos do corpo, movimentos corpóreos (aproximação, contato, exploração) (BECCHI, 2003, p. 43-44).

Com base nesse modelo, a gestualidade passa a ser tomada como um modo de socialização para as posições de gênero. Essa perspectiva ainda é bastante vigente no âmbito da escola. As educadoras entendem que a criança aprende a ser homem ou mulher porque lhe são ensinados os modos apropriados para tal. Esses modos são transpostos via discurso verbal e gestual.

A compreensão construcionista busca desconstruir essa visão de que, ao longo do desenvolvimento humano, a criança vai internalizando modos de ser menino e menina. Para a visão construcionista, o diálogo vai se dando nos encontros das crianças entre si e das crianças com os educadores bem como com as demais pessoas com as quais convive. Não se trata de uma relação de introjeção, mas de troca e construção. As crianças percebem os vários discursos mostrados na linguagem não verbal e assim se expressam, comunicando-se.

Meninos e meninas mostram não somente o entendimento dos discursos sobre as posições de gênero como são também agentes ativos da construção de tais discursos, ou seja, eles participam da construção e transformação desses discursos. Segundo Vianna e Finco (2009, p. 273), “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”.

A gestualidade configura então uma comunicação que fica, muitas vezes, velada, mas que, ainda assim, indica à criança as adequações e inadequações de seus gestos diante da expectativa social quanto à sua posição de gênero. A naturalização desses gestos educativos impede que se perceba, por exemplo, que as meninas sejam conduzidas a um gesto moderado, contido, de pouca expansão, enquanto os meninos são levados a uma gestualidade mais bruta e agressiva.

Assim, pensar o corpo como um todo integrativo da própria condição do eu significa atribuir ao corpo e sua manifestação gestual importância relevante na construção das expressões de gênero do sujeito. Nesse sentido, “O corpo é aqui o lugar e o tempo no qual o mundo se torna homem, imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de húmus social e cultural de onde retira a simbólica da relação com os outros e com o mundo” (LE BRETON, 2001, p. 34).

Sendo o corpo e sua manifestação gestual elementos intrínsecos da construção de gênero, é possível perceber que os modos como nos manifestamos corporalmente e as marcas socioculturais impostas ao corpo e a gestualidade abordam condições e parâmetros de gênero.

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 (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Tais condições se mostram por vezes excludentes e discriminatórias, designando posições que segregam, excluem e que mantêm padrões estereotipados de ser homem e de ser mulher. É corriqueiro deparar-se com jargões do tipo “menina, senta de perna fechada, parece homem”, ou então “menino que vira a mão é homossexual”. Tais manifestações revelam como a gestualidade está engendrada com rótulos que discriminam e cerceiam os sujeitos nas suas experimentações.

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na educação infantil. Por exemplo, a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo, já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino e vice-versa (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Permitir que o sujeito possa experimentar suas possibilidades corporais significa favorecer a construção de novos discursos. Logo, cercar meninos e meninas, impedindo-os de explorar seus gestos, interfere negativamente na construção desse sujeito. Associar certo gesto a determinado sexo significa engessar a gestualidade em estereótipos de gênero. O movimento de mãos, pernas, toda a gestualidade faz parte de uma dinâmica exploratória para que meninos e meninas possam experimentar amplamente o movimento do corpo, o espaço e a dinâmica dos gestos sem que isso os coloque em um lugar do inadequado em razão do próprio sexo e dos sentidos psicossociais construídos e compartilhados para a diferença entre os sexos. Pensar que o corpo colabora com as possibilidades múltiplas de se definir em relação ao gênero significa defender que meninos e meninas, de modo indistinto, possam explorar amplamente essa gestualidade sem que essa exploração fique restrita a rótulos sexistas. Tomando o conceito de práticas discursivas, podemos compreender que, conforme as meninas manifestam o gesto brusco na brincadeira de luta, mantendo o discurso lúdico da brincadeira de dominação sobre o outro, encontram o gesto da educadora de repreensão que sustenta o discurso da contenção dos corpos femininos. Nessa medida há um enfrentamento de significados. Caso a menina contenha esse gesto e renuncie o sistema de significados a que estava dedicada, o discurso da contenção dos corpos é o que dominará. Contudo o discurso da criança e seu sistema de significados continuará sendo dito em outros espaços, buscando novos diálogos e novas construções. Assim, é importante que o discurso da gestualidade encontre espaços de menos contenção e que promovam a experimentação das crianças.

Segundo Carvalho (2011), todas as experiências culturais estão circunscritas em processos sociais e históricos de construção de significados imersos nas relações sociais, pois

os corpos de homens e mulheres não originam essências ou experiências fundantes de pretensas naturezas feminina ou masculina. A dificuldade está em que certos domínios da vida social têm sido sistematicamente associados à natureza e assim retirados à ação humana (CARVALHO, 2011, p. 103).

O corpo é um elemento discursivo e pela expressão gestual e verbal, aprende-se a identificar-se, nomear coisas e comportamentos. É pelo tom melodioso ou do gesto brusco e da expressão tensa do rosto que a criança vai aprendendo o que é ou não adequado em suas atitudes. Desde cedo, a criança aprende a interpretar a comunicação verbal e não verbal presente na educação que recebe. O dedo em riste dos pais a indicar que algo é proibido, o sorriso de aprovação, a expressão facial ao dizer do acerto ou do erro diante de algum gesto ou ação da criança são formas de comunicação não verbal, mas que informam os modos e posições aceitáveis do ponto de vista social.

Se os gestos suaves partirem sempre das mulheres e os gestos bruscos dos homens, a mensagem que se transmite para as crianças estará associada a pautas binárias e contrastivas de gênero masculino e feminino, segundo as quais a agressividade é tomada como própria do gênero masculino e a suavidade como própria do gênero feminino. Assim, desde bebê, as crianças vão aprendendo nas entrelinhas da comunicação que, além das palavras ditas, há conteúdos expressos pela via do gesto e não verbalizados.

Os modos como os educadores da escola infantil compreendem o processo de socialização e de construção das expressões de gênero das crianças contribui grandemente nessa aprendizagem acerca das diferenças, o que colabora para que meninos e meninas percebam que tais diferenças não se devem constituir como desigualdades.

É possível perceber uma separação no uso que meninos e meninas fazem do espaço físico nas escolas. Por vezes, pode-se encontrar fronteiras invisíveis nesses lugares: o espaço da dança e o cantinho da beleza designados às meninas, e aos meninos as quadras de esportes e os espaços externos, onde se pode correr ou brincar de luta. Conforme Carvalho (2005), o uso dos espaços físicos contribui para que sejam delineados modos considerados próprios de ser menino e menina.

A socialização de meninos e meninas ocorre de modo a afirmar a dominação masculina sobre as mulheres. Os meninos aprendem a guerrear, a serem “homens”, distanciando-se das mulheres e dos bebês. Desde bem pequenos, os meninos vão sendo iniciados nesse percurso: ganham de presente espadas, carrinhos, bolas, luvas de goleiro. São incentivados a terem “namoradinhas” na escola e brincam de “entrar no banheiro das meninas”, transformando em brincadeira um discurso implícito de erotismo e virilidade, no qual os meninos brincam de “invadir” o banheiro das meninas e estas correm dos meninos e se trancam nas cabines individuais dos sanitários da escola. Welzer-Lang (2001), que investigou os processos de socialização de gênero masculino, constatou, em seus estudos, que a aprendizagem dos meninos deve concorrer para que eles “se tornem homens verdadeiros”. Nesse ensino, nas brincadeiras de luta, de guerra, nos esportes, os meninos devem ser violentos e parecerem violentos. Não podem reclamar da dor e devem suportá-la. “Menino não chora” é a máxima difundida socialmente e, no ambiente escolar, não é diferente.

Integrar códigos e ritos, que no esporte são as regras, obriga a integrar corporalmente (incorporar) os não ditos. Um desses não ditos, que alguns anos mais tarde relatam os rapazes já tornados homens, é que essa aprendizagem se faz no sofrimento. Sofrimentos psíquicos de não conseguir jogar tão bem quanto os outros. Sofrimentos dos corpos que devem endurecer para poder jogar corretamente. Os pés, as mãos, os músculos... se formam, se modelam, se rigidificam por uma espécie de jogo sadomasoquista com a dor. O pequeno homem deve aprender a aceitar o sofrimento

– sem dizer uma palavra e sem “amaldiçoar” – para integrar o círculo restrito dos homens. Nesses grupos se incorporam gestos, movimentos, reações masculinas, todo o capital de atitudes que contribuirão para se tornar um homem (WELZER- LANG, 2001, p. 463).

É possível perceber que os corpos dos meninos vão sendo moldados para que pareçam violentos e rudes. Já as meninas são ensinadas a se defenderem e a fugirem dos meninos que a perseguem na brincadeira de “entrar no banheiro das meninas”. Nota-se que o processo de socialização de meninos e meninas vai na mesma direção: meninos se autoafirmando como “viris” e futuros “homens”, e meninas aprendendo a serem delicadas como princesas, a não participar de jogos de luta e disputas.

Uma prática sexista de educação produz efeitos danosos. De um lado, naturaliza a violência de gênero no interior da escola; e, de outro, acaba por patologizar meninos e meninas que resistem aos estereótipos impostos. As crianças ditas “desviantes” ou rotuladas como “desviantes” são muitas vezes encaminhadas aos serviços de atendimento psicológico, de modo a serem diagnosticadas e tratadas.

O sexismo presente nos ambientes escolares parece desconsiderar o universo criativo e exploratório das crianças. A busca das crianças pequenas para descobrir movimentos, criar possibilidades com as brincadeiras para explorar o mundo e a realidade em que vivem parece não ser valorizada de modo igualitário para meninas e meninos. Eles não podem brincar de boneca, e elas, de carrinhos, ainda que ambos observem em seus contextos familiares seus próprios pais cuidando dos filhos ou as suas mães dirigindo ônibus e carros.

As pautas tradicionais e conservadoras de socialização de gênero praticadas na escola mostram marcas heteronormativas e binárias. É visível na escola uma disposição de brinquedos e de espaços físicos que revelam fronteiras e separações feitas com base nas concepções compartilhadas do que é próprio para os meninos e do que é próprio para as meninas. A escolha dos brinquedos e das brincadeiras distintas por meninos e meninas parece “natural”, ou seja, há uma leitura naturalizante de que meninos preferem os carrinhos e as meninas gostam mais das bonecas. Pode-se perceber que a oferta dos brinquedos e a organização do espaço segue uma lógica sexista, e as crianças são levadas a se ajustar nesse modelo do que é “o mais esperado e próprio para meninos e meninas”, quer seja pela sugestão verbal, quer seja pelos gestos e olhares das professoras dirigidos às crianças. As educadoras, nesse sentido, reproduzem a socialização de gênero que aprenderam como adequadas: meninos brincam de jogos agitados e agressivos; e meninas, de brincadeiras “mais calmas”, detalhistas e intimistas.

Segundo Finco (2003), ao observar as brincadeiras infantis, nota-se que as discriminações construídas socioculturalmente e exercidas pelos adultos não são praticadas

inicialmente nas relações infantis. A autora defende que, pela aprendizagem, as crianças vão construindo as posições e as condições que devem seguir em relação ao gênero.

Considerando o modelo social como ainda binário e sexista, as crianças acabam construindo posições hierárquicas rígidas em relação aos sexos. Contudo, ao terem contato com possibilidades de práticas igualitárias, não excludentes e inclusivas, a criança vai construindo uma percepção das relações entre meninos e meninas e do uso do espaço escolar como também igualitário. Desse modo, ao reconhecer-se ajustada ao manifestar suas experimentações nesse ambiente igualitário, a criança produz práticas também dessa ordem. Assim, um ambiente não sexista colabora para a produção de práticas em prol da diversidade, e essas práticas, ao serem manifestas, constroem espaços menos excludentes. Trata-se de uma lógica construcionista, interativa, na qual realidades individuais constroem e são construídas por dinâmicas coletivas.

Representações e concepções são construções culturais que se fixam em tempos e lugares específicos por meio da linguagem. Sendo assim, o que é falado e mostrado na mídia, na escola, na família, auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades infantis. Identidades de gênero de crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas, ou seja, suas identidades são formadas em um processo contínuo em relação às representações veiculadas cotidianamente nas instâncias sociais, culturais e políticas pelas quais circulamos (GUIZZO, 2007, p. 46).

É possível perceber que, segundo Guizzo (2007), a construção das expressões de gênero é permeada pela dinâmica baseada nas experiências vividas no contexto sociocultural. No processo escolar, a criança está, a todo momento, aprendendo sobre pautas de gênero. No processo de aprendizagem na escola e no ambiente familiar e social como um todo, a criança vive situações diversas envolvendo homens e mulheres, e, nesse contato, vai percebendo condições diversas de ser e estar no mundo. As crianças podem observar homens sendo exímios cozinheiros e mulheres excelentes motoristas de táxi, ou ainda, homens usando maquiagem em *shows* de televisão e mulheres comentando sobre corridas de carro e futebol. Nessa pluralidade de vivências, as crianças percebem a diversidade em se tratando de nomear-se homem ou mulher.

Nos ambientes em que convive, a criança busca expressar seus pensamentos e ideias, por via da brincadeira, da oralidade e gestualidade, criando situações que mostram suas elaborações sobre o assunto. Assim, quando a escola suprime da própria rotina o diálogo sobre essa diversidade de experiências, passa a tratar como natural e esperado a condição da menina em preferir suas bonecas e dos meninos em optar pelos carrinhos.

De acordo com Azevedo (2004), brinquedos e brincadeiras considerados próprios para o sexo masculino desenvolvem a coordenação motora mais ampla e podem, além disso, contribuir para o desenvolvimento de sentimentos como o de independência nos meninos. Já os brinquedos oferecidos às meninas parecem não explorar essas habilidades.

Pautar o processo de socialização de gênero das crianças segundo os modos de ser estereotipados de meninos e meninas brincarem, pode colaborar com um desenvolvimento precário de algumas habilidades psicossociais, tais como dificuldades para a expressão das emoções nos meninos, que são incentivados a se mostrarem sempre “duros” e não evidenciarem suas emoções, sendo proibidos de brincar de cuidar de bonecas, por exemplo, ou de brincadeiras que remetam à prática do cuidado. De certa forma, as crianças correspondem a esse estereótipo sociocultural manipulando brinquedos e brincadeiras que lhes foram ensinados no convívio com os adultos. Pelos brinquedos que recebem, as vivências socioculturais que experimentam e as orientações que escutam, via linguagem verbal e não verbal, sobre os modos de brincar “como menino ou como menina”, é comum observar meninas brincando de casinha e meninos, de carrinho. Contudo, no cotidiano das crianças, as tarefas ditas femininas ou o fazer dito como masculino já não são fixos. Homens realizam atividades domésticas, e as mulheres, em muitos domicílios, são as provedoras da família.

A forma como as crianças brincam e escolhem os brinquedos refletem relações sociais bem mais amplas, não se tratando apenas de um programa de aprendizagem escolar ou do ensino sistemático de papéis de gênero a serem reproduzidos. É importante ressaltar que os brinquedos são elementos culturais dotados de significados, que são, a todo o momento, ressignificados pelas crianças durante as brincadeiras. Muitas vezes, a concepção dos educadores é a de que a criança aprende a ser menino ou menina por meio dos brinquedos que recebe. Nessa compreensão, o uso do brinquedo estaria ensinando a criança a ser menino ou menina. O entendimento de muitos educadores é o de que meninos que brincam de princesas estariam aprendendo a ser meninas e não meninos. A compreensão desses professores é a de que a expressão de gênero seria uma condição inata, derivada do sexo de nascimento da criança. Há também o temor de que, se o menino for autorizado a brincar de boneca, que ele possa se ver como uma menina ou tornar-se um homossexual.

Essa interpretação tão comum entre educadoras do ensino infantil e fundamental revela a equação linear colocada para os termos sexo, gênero e sexualidade. Assim, se a pessoa tem um pênis, deve se portar como de gênero masculino e exercer a sua sexualidade com uma mulher; ao contrário, se a pessoa tem uma vagina, deve se portar como de gênero feminino e exercer a sua sexualidade com um homem. Essa equação binária segue a lógica

heteronormativa e sustenta a interpretação de que qualquer outro arranjo entre os termos indica uma má adaptação social ou uma patologia.

As escolhas pelos brinquedos e brincadeiras feitas pelas crianças revelam o arsenal de suas experiências e dos modos pelos quais ela produz sentidos para estas. É possível perceber que a forma como o corpo delas se apresenta traduz também esse sistema de vivências. O corpo é um elemento comunicativo e, mediante os gestos, revela os modos de ser e estar no mundo.

O fato de uma menina brincar com um carrinho e um menino com uma boneca não significa necessariamente que eles terão uma orientação homossexual, porém é essa a preocupação de muitos pais e educadores. “As caracterizações, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninos e outros para meninas, estão relacionados à preocupação com a futura escolha⁵ sexual da criança” (FINCO, 2003, p. 15). Contudo, pelos engendramentos sociais de ordem sexista, um menino pode entender que o brincar de boneca pode colocá-lo em uma posição inadequada perante o que se espera dele no futuro como um homem adulto heterossexual.

O posicionamento da escola em relação às brincadeiras infantis, a aceitação dos educadores diante da manifestação das crianças de brincarem de diversos modos, ainda que distintos ao tradicionalmente esperado, torna-se bastante importante na construção de uma educação a favor de uma sociedade menos sexista e mais voltada à aceitação da diversidade.

Azevedo (2004) considera que as brincadeiras podem servir para alterar, modificar e até mesmo transformar papéis sociais, inclusive os de gênero. Para essa autora, provavelmente as subjetividades e identidades envolvidas nesse processo, quando bem manejadas, promovem princípios de uma educação igualitária para meninos e meninas.

Finco (2003) pondera que o profissional da educação infantil tem como função fundamental promover atividades para que a criança se expresse de forma livre, em uma brincadeira, o que inclui assumir papéis considerados inapropriados para o seu sexo. Exemplo disso são meninos que escolhem fantasiar-se de princesas ou meninas que preferem brincar de *skate*. No entanto essas situações parecem causar preocupações e ser motivo de incômodo entre as professoras, pois, muitas vezes, não as consideram como experimentações das crianças, mas como sinais de “tendências homossexuais” ou de inadaptação para o exercício de papéis de gênero considerados próprios para meninas e meninos.

⁵ Destaca-se que, em virtude de discussões e estudos construídos por militantes do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) e por acadêmicos do campo de gênero, convencionou-se o uso da expressão “orientação sexual” e não mais opção ou escolha sexual. O termo foi mantido devido ao uso pela autora (FINCO, 2003).

Para os profissionais da educação infantil, são entendidos como comportamentos desviantes aqueles nos quais as crianças não apresentam os estereótipos de gênero, ou seja, manifestam o desejo de brincarem com um brinquedo identificado como próprio para o outro sexo que não o seu. Tidas como “inadequadas”, tais escolhas feitas pelas crianças são tomadas como “sintomas” alarmantes de uma futura orientação homossexual que, em uma perspectiva social conservadora, ainda é vista como “anormal” e “indesejável”.

3 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO: UMA DIMENSÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Este capítulo apresenta o arcabouço legal que regula o sistema educacional no Brasil. Embora alguns documentos não versem prioritariamente sobre a educação infantil, entendeu-se como pertinente revisá-los por se compreender que fazem parte do cenário da escolarização da criança que, em período anterior a uma subdivisão de séries escolares e conteúdo de aprendizagem por idade, regeu o campo educacional infantil. A legislação educacional pode ser entendida como expressão de um discurso que rege a prática escolar instruindo os seus atores sobre as condições dos fazeres presentes na relação de ensino-aprendizagem.

A construção dessa legislação é fruto de um conjunto de negociações políticas, partidárias e ideológicas. Por meio da análise dos documentos que regem a educação infantil, percebe-se que o discurso legal expressa a perspectiva de controle e normatização, o que pode promover práticas coercitivas, que tolhem a expressão das diversidades e singularidades das crianças.

Contudo, apesar da presença desse discurso produzido na relação entre o texto legal e a prática escolar, nota-se um hiato entre o prescrito e o vivido, e, nesse espaço, há outros discursos que se expressam em paralelo, revelando resistências e inovações. Alguns fazem coro ao padrão tradicional e conservador sobre as expressões de gênero das crianças, como é o caso do discurso presente na expressão de algumas educadoras que, a partir da sua própria história de vida, de uma formação profissional, das próprias crenças e costumes, acaba por defender a posição de que a discussão proposta sobre as temáticas relacionadas ao gênero não deve aparecer na escola. Há também o discurso de outras educadoras que, com base em outras marcas histórico-culturais, defendem a presença da conversa entre os pares, com as crianças e suas famílias sobre gênero e sexualidade na escola. Essas educadoras se mostram curiosas e dispostas a discutir o assunto, visando a uma melhor compreensão sobre a temática. Percebe-se então que, na cena escolar, vários discursos aparecem. Podemos destacar ainda o discurso produzido pelos pais das crianças, pela Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte e também pelas crianças. Todas essas vozes, quando em relação, apresentam inúmeras possibilidades de formação e construção de um novo discurso. Assim, as práticas discursivas revelam o encontro de falas, a produção e a atualização de várias outras. Nesse cenário, há muitas possibilidades dialógicas. O diálogo que se busca estabelecer é sobre a coexistência e disputa desses diversos discursos sobre a temática de gênero na escola infantil.

3.1 O cenário da educação infantil

Tomar-se-á como marco histórico para examinar o cenário da educação infantil o ano de 1990, considerando que nele foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que afirma que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Esse documento sustenta um discurso que afirma os direitos sociais, civis e humanos das crianças e dos adolescentes, e, entre os direitos, figura o da escolarização. Além disso, o ECA (BRASIL, 1990) afirma que as crianças e os adolescentes são prioridade absoluta do Estado brasileiro e define que, além do Estado, a sociedade civil e a família têm o dever de proteger as crianças e adolescentes, defender os seus direitos e promover seu pleno desenvolvimento pessoal, bem como o seu exercício de cidadania.

Em 1998, o MEC, por iniciativa da Secretaria de Educação Básica, do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e da Coordenação-Geral de Educação Infantil (SEB/DPE/Coedi, respectivamente), publicou o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998c), o que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil. Até essa data, o funcionamento da educação infantil era prioritariamente oferecido por entidades religiosas de cunho assistencial ou por organizações privadas. Nessa realidade, os educadores não tinham formação superior obrigatória, e o sistema curricular variava conforme os princípios educacionais da unidade mantenedora.

Com base no documento editado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, ficou estabelecido que todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a formação superior, seria regido e regulamentado pelo Estado em seus âmbitos federal, estadual e municipal. Ficava determinada a exigência de formação em nível superior dos professores bem como dos profissionais da educação. Além disso, o plano de diretrizes e metas previsto nos documentos federais, estaduais e municipais deveria contemplar os conteúdos e os temas a serem ministrados em sala de aula.

Em 2000, o Censo da Educação Infantil apresentou dados conclusivos de que o aumento da matrícula de crianças de 0 a 6 anos na rede pública de ensino foi resultante do compromisso do Estado na garantia de maior oferta com qualidade para a educação infantil. Reafirmando tal compromisso com a educação infantil, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que visou a estabelecer objetivos, diretrizes e metas para dez anos, abrangendo os aspectos qualitativos e quantitativos a serem alcançados por meio do ensino. Ao analisar esse período relacionado à educação infantil, nota-se que o MEC, por meio da

Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2005), legitimou esse segmento da educação como um direito da criança.

A Política Nacional da Educação Infantil foi criada pelo MEC em 2005. O objetivo foi de garantir os direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. O documento apresentou diretrizes, objetivos, metas e estratégias, a fim de assegurar a implantação da Política Nacional de Educação Infantil no País. A elaboração dessa política foi de cunho coletivo, composto por diversos atores sociais, como o Comitê Nacional de Educação Infantil, as secretarias municipais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (BRASIL, 2005).

Durante a elaboração dessa política, foram realizados oito seminários regionais (Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus) para a discussão do documento preliminar. Os gestores públicos e os técnicos em educação envolvidos com as políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos tiveram papel importante na construção do documento, pois, em reuniões e encontros de educação, puderam contribuir com informações sobre pontos específicos das regiões representadas. Surgiu, assim, uma política que regulamentou no País o direito à educação infantil para o público na faixa etária entre 0 a 6 anos, buscando meios para proporcionar o desenvolvimento dessas crianças.

Entre 2005 a 2017, muitas mudanças políticas ocorreram no País. Nesse período, puderam ser percebidos avanços e retrocessos e, particularmente a partir de 2014, um movimento marcado por práticas conservadoras e fundamentalistas logrou a retirada da temática de gênero dos documentos que regem a educação infantil. Contrária a essa posição, grupos que defendem a presença da discussão sobre gênero na escola resistem e buscam meios para que a temática de gênero continue sendo explorada no contexto escolar, como parte fundamental da formação dos alunos e alunas. Em Belo Horizonte, cidade onde foi realizada esta pesquisa, o Núcleo dos Estudos de Gênero,⁶ vinculado à Secretaria da Educação, trabalhava arduamente em prol de um projeto informativo e formativo envolvendo a perspectiva de gênero na escola infantil, quando, em 2015, houve um grande retrocesso em relação à consideração da temática das relações de gênero na escola. A partir do Plano Nacional de Educação vigente para o decênio 2014-2024, ficou determinada a retirada da pauta das relações de gênero dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação, tratada até então como tema transversal.

⁶ Em dezembro de 2017, o Núcleo passou a ser nomeado “Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania”.

Torna-se fundamental, portanto, problematizar tal fato, tendo em vista o processo de escolarização na infância diante das questões de gênero. A prerrogativa posta nesse documento apresenta uma condição normativa e disciplinar para as escolas, pois se trata de uma base legal da educação. Contudo esse não é o único discurso vigente no cenário escolar. Outros coexistem, expressando posições diferentes sobre a diversidade de gênero, tanto de modo verbal quanto não verbal. A polifonia de vozes e os diversos discursos revelam um campo de tensão presente e permanente no cenário educacional.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se operam discursos conservadores e tradicionalistas, que apontam para caminhos disciplinares e que pouco valorizam as singularidades e as diversidades, há discursos inventivos produzidos pelas relações dialógicas entre crianças e educadoras, entre educadoras e a leitura dos documentos. Assim, embora os documentos legais exijam a retirada da temática das relações de gênero da cena escolar, esse discurso não é o único na escola.

As interpretações dos profissionais da educação dos documentos legais e os movimentos de reprodução e, ou, de resistência das determinações legais vão produzir práticas discursivas que, em maior ou menor grau, levam à exclusão da temática de gênero no contexto escolar. Por meio da análise de documentos que embasam o sistema educacional, é possível perceber que a censura feita à incorporação da temática das relações de gênero como parte do processo pedagógico busca afirmar uma concepção sexista e conservadora na escola. No entanto o espaço escolar é plural, como se pôde notar a partir da construção das informações desta pesquisa. Muitas atitudes inventivas e potencializadoras promovem reflexões sobre a diversidade e sobre o oferecimento de oportunidades para que as crianças expressem suas questões sobre a sexualidade e sobre a própria expressão de gênero. A produção de novos discursos na escola afirma outros modos de se perceber a legislação escolar, despertando resistências e escapes à tentativa de dominação de um discurso tomado a *status* de verdade.

O campo tensionado entre a determinação legal e os discursos construídos na escola revela a necessidade de um movimento contínuo de reflexão, análise e crítica, voltando-se sempre a mostrar e a desconstruir possíveis relações de opressão, de violência e de desigualdade em relação à construção das expressões de gênero. Demarca também a presença de modos criativos em favor das diferenças e pela igualdade de gênero na escola.

3.2 Análise dos documentos que regem o sistema educacional brasileiro e o campo dos estudos de gênero

O sistema educacional brasileiro é regido por um conjunto de leis que regulamentam o funcionamento da educação. Serão abordadas algumas dessas leis que norteiam a educação, a fim de viabilizar um olhar crítico e reflexivo sobre a discussão de gênero na escola. Busca-se mostrar a construção de realidades a partir do campo de tensão entre o texto legislativo e o discurso construído nas escolas sobre a temática de gênero no ambiente escolar. Os documentos em questão são os Parâmetros Nacionais Curriculares (1998a); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b); Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental/Prefeitura de Belo Horizonte: textos introdutórios (BELO HORIZONTE, 2010a); Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2014); Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2015); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, atualizada em 2015); a Nota Técnica n.º 24 (BRASIL, 2015b); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). O ano citado dos documentos analisados refere-se à data de sua publicação, desse modo, encontraremos em seus textos a referência às expressões gênero, educação sexual, sexualidade, entre outros. Como se verá, esses termos foram retirados do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Segundo Cellard (2012), a análise de documentos deve observar cinco aspectos:

- a) *o contexto*: implica um exame do contexto social global no qual o documento foi produzido;
- b) *os autores*: propõe apresentar a identidade da redação e composição do texto;
- c) *a autenticidade e confiabilidade do documento*: essa subcategoria se apresenta na análise preliminar, de modo a destacar a veracidade da procedência do documento e sua legitimidade. Implica conhecer a construção do documento até a divulgação de suas informações;
- d) *a natureza do texto*: aponta para as intenções manifestas pela estrutura do texto, o que implica os objetivos envolvidos para a construção do documento bem como na posição social dos autores em relação à defesa embutida no texto;
- e) *os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: aponta para o eixo de estrutura do texto, deve revelar os termos usados e o plano argumentativo do texto.

Tomando como referência essa análise proposta por Cellard (2012), os documentos já citados serão revistos, analisados e comentados, tendo em vista os apontamentos acerca da retirada da temática “gênero”. Essa condição foi posta pelo Plano Nacional de Educação, vigente para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). A proposta é a de mostrar como nesse discurso se opera uma perspectiva excludente, violenta e pouco igualitária. Essa análise documental considera uma etapa de análise preliminar que compreende um levantamento de dados acerca do documento a ser analisado e a análise propriamente dita.

Muitos dos documentos revisados têm datas de formulação e reformulação. Desse modo, eles serão apresentados no texto com indicativos do ano de formulação e da mais recente reformulação feita. Essa organização pretende evidenciar o momento crítico no cenário político social do País, pois revela a validação de um discurso retrógrado e conservador. Em muitos dos textos analisados, pode-se perceber que, em uma primeira versão, há a menção ao termo “gênero” contemplando um discurso que valida a discussão sobre gênero, sexualidade e igualdade no contexto da escola. Contudo, ao se ater à análise da versão mais recente dos ordenamentos legais que regulamentam as atividades escolares, é possível perceber a inexistência de qualquer menção às questões da sexualidade, além da supressão total do termo “gênero”.

3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a)

Análise preliminar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) respaldam o sistema educacional brasileiro, apontando referências para o ensino de conteúdos, competências e habilidades nas diversas áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências, Geografia e História. Em se tratando do documento redigido em 1997, os parâmetros contemplam também a referência a temas formacionais, como conhecimento do corpo, da sexualidade, bem como referências a assuntos emergentes na sociedade, como a realidade tecnológica e a discussão sobre violência no contexto escolar. O tópico “gênero e sexualidade” aparece como um tema transversal, indicando, ainda que de modo tangencial, a presença dessa discussão no âmbito da escola. Ao se considerar a retirada do termo “gênero” dos documentos, proposto pela implantação do Plano Nacional de Educação em gestão de 2014-2024 (BRASIL, 2014), percebe-se que a temática “gênero” foi totalmente retirada do documento. O tema “sexualidade”, abordado no texto, passa a contemplar uma abordagem de cunho biologicista,

focando apenas a dimensão anatômica do corpo, tratando de cuidados com este e a prevenção de doenças.

Os parâmetros orientam a montagem de currículos e organização metodológica, considerando o currículo como algo que deve estar em constante atualização, bem como as estratégias de ensino (BRASIL, 1998a).

Contexto

Os PCN emergiram da necessidade de normatizar os conteúdos propostos pelas instituições de ensino no País, visto que, em pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação no ano anterior à sua elaboração, percebeu-se a necessidade de se criarem estratégias de adequação do ensino, a fim de proporcionar melhorias no aprendizado. As observações com base no levantamento de pesquisa realizado pelo MEC apontaram para a necessidade de introduzir junto às disciplinas convencionais os temas transversais. Tal transversalidade disciplinar dos conteúdos básicos a serem lecionados possibilitaria aos profissionais flexibilidade na escolha dos temas, correlacionando o interesse e a motivação dos alunos com as relevâncias sociais da atualidade. Entre os temas norteadores, destacaram-se meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Dessa forma, os PCN foram uma estratégia do MEC para adequar o ensino, motivando os alunos a buscarem informação de diversas temáticas, inclusive sobre aquelas relacionadas às suas vivências cotidianas, e abriu espaço para as discussões sobre gênero, contemplando também a temática de orientação sexual.

Com o movimento político conservador que orientou a discussão para a elaboração do Plano de Educação 2014-2024, houve a retirada da temática gênero do documento. O contexto que fundamentou tal decisão revelou um cenário no qual ativistas, que não reconhecem a produção científica sobre as relações de gênero, defenderam que o uso do termo “gênero” fosse retirado dos documentos legais que regem a educação brasileira. Passaram a nomear esse campo de estudos como “ideologia de gênero”. O argumento fundamental dos defensores da “ideologia de gênero” se assenta sobre a percepção de que a inclusão da temática de gênero nas escolas acarretaria a negação das diferenças entre homens e mulheres, o incentivo às práticas homoafetivas e à destruição da família conjugal, nuclear e heteroafetiva.

Com esses argumentos, os grupos fundamentalistas alcançaram a reconstrução do Plano Nacional de Educação 2014-2024, indicando que todos os documentos legais que regulam a política educacional no Brasil deveriam suprimir as expressões “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

Autores

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação foram elaborados pelo governo federal, mais especialmente pelo Ministério da Educação. Posteriormente o documento-base passou por uma série de avaliações, culminando em sua sanção, em 1997, para os parâmetros do ensino fundamental e, em 1998, no que se refere ao ensino médio. Os dois documentos (1997-1998) foram redigidos com uma forte participação dos segmentos que envolvem o sistema escolar, permitindo que fossem contextualizados às instituições e à sociedade.

A revisão dos PCN realizada em 2016 não possibilitou a participação ampla dos setores da educação e nem da sociedade civil e, ainda assim, seu texto foi aprovado nos níveis federal, estadual e em vários municípios, resultando na supressão do tópico “relações de gênero” como tema transversal. As demais passagens do texto que tratavam das temáticas da sexualidade e diversidade sexual também foram abolidas.

A autenticidade e a confiabilidade do texto

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação têm uma aplicação prática que aponta para a legitimidade imediata, uma vez que determinam a organização e aplicação dos currículos de ensino fundamental e médio em todo o País. Além disso, o processo de elaboração e avaliação dos parâmetros contribuiu para que as normatizações contemplassem efetivamente o universo escolar, ainda que não em sua totalidade. As avaliações abrangeram aspectos como a evasão escolar, índices de reprovação, entre outros. Esse fato reflete o cotidiano escolar bem como os fenômenos que o circundam. Assim, o texto apresenta indicações mais efetivas no que se refere à organização do ensino e permite maior apoio aos professores, contribuindo para a renovação dos métodos de aprendizagem, elaboração de estratégias diante de desafios e, concomitantemente, favorecendo o aprendizado.

O texto legitima a base de conteúdos a ser considerada no âmbito escolar e, desse modo, a retirada da temática gênero de sua redação incorre em grande retrocesso em relação à legitimidade de discussão sobre o assunto.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O documento que diz respeito ao ensino fundamental no Brasil é subsidiado pelas pesquisas sobre a organização do ensino no País. Foram estabelecidas metas de avanço da educação, considerando a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, cuidado com o próprio corpo e saúde, educação sexual e preservação do meio ambiente, difundidas em disciplinas que intercalam temáticas e abordam conteúdos específicos e interdisciplinares. Os PCN, pautados na exploração de habilidades dos alunos, são divididos por livros, considerando as disciplinas a serem exploradas nos currículos escolares. São elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. A partir do 6º ano do ensino fundamental, soma-se a pauta de Língua Estrangeira. Seguindo as orientações propostas nos livros, as instituições escolares organizam seus currículos, definindo disciplinas e estratégias metodológicas, a fim de abordar os temas propostos.

Logo na introdução, é ressaltada a necessidade de se sistematizar e consolidar uma base de ensino curricular para a população de crianças e jovens, indicando, em uma pesquisa realizada entre as décadas de 1960 e 1990, a crescente escolarização de crianças e jovens em relação ao gênero, à região, à cor e à condição socioeconômica.

Em se tratando da temática gênero, na versão original escrita em 1997, um dos cadernos que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais é o de “Orientação Sexual”. Logo de início, eram abordados os termos igualdade e diversidade em relação a gênero e sexualidade.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista (BRASIL, 1998a, p. 287).

Ao indicar essa orientação, o caderno aborda o tema, de modo a subsidiar o educador para a discussão com os alunos e problematização acerca da orientação sexual. Propõe um trabalho voltado ao conhecimento do corpo, do cuidado e da preservação deste, do reconhecimento da sexualidade e vivência desta, destacando inclusive um debate sobre temas como masturbação e também sobre a homossexualidade.

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de

uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1998a, p. 293).

A análise

Em relação ao documento produzido em 1997, apresentam-se análises interessantes sobre a perspectiva de estudo e discussão acerca da temática de gênero. Vianna e Unbehaum (2004) reconhecem grandes avanços em relação à temática de gênero, tanto no quesito do uso explícito do termo “gênero”,

Nesses documentos (PCNs), as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. É também inovadora a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde além dos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas. Nesse sentido, os PCN realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 96).

Embora as autoras destaquem avanços em relação à temática de gênero proposta nos PCN, elencam críticas voltadas à modesta discussão proposta no texto, revelando ainda uma postura tímida e pouco reflexiva a ser considerada nas escolas quando o assunto é essa temática.

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, dentre os documentos analisados, um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (Brasil, 1997, v. 10, II Parte, p. 144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Os PCN, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Barbosa e Guizzo (2014), ao analisarem os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998a), afirmam que a temática de gênero é, nesse documento, tratada como um tema transversal, sugerindo mesmo estar à margem dos conteúdos socialmente validados para o âmbito escolar. As autoras, portanto, apontam que o estudo sobre gênero fica restrito às entrelinhas textuais do documento, que sugere um trabalho em prol da diversidade, apresentando uma abordagem ampla e pouco diretiva, visto que não mostra condições práticas para que os professores tratem do assunto com os alunos. As autoras, ao realizarem um estudo acerca das práticas pedagógicas e a discussão de gênero, identificaram entre os professores do ensino fundamental de Porto Alegre, que eles abordam o campo de estudo de gênero/sexualidade nas próprias aulas, contemplando uma visão biomédica. Nessa perspectiva, o aluno conheceria as diferenças

anatômicas do corpo e aprenderia sobre a dinâmica heterossexual com cunho reprodutivo, ficando suprimida uma discussão voltada para as relações de poder implicadas nos discursos e práticas do campo do masculino e do feminino.

A escola continua ensinando apenas as características anatômicas dos corpos aos alunos. Assim, ela acaba esgotando ou, até mesmo, inibindo as possibilidades de reflexão e questionamento acerca do que pensamos sobre o corpo e sobre o que vivenciamos através dele. Muito menos se fala dentro da escola nas diversas formas de exercer a sexualidade nas relações homossexuais, bissexuais, etc. A heterossexualidade é colocada como a única forma de relacionar-se com o outro, tornando proibidas e anormais as outras formas de relacionamento (BARBOSA; GUIZZO, 2014, p. 162)

Assim, apesar de o Parâmetro Curricular Nacional apresentar um de seus módulos com o título “Orientação Sexual”, o olhar sobre a sexualidade não contempla as discussões envolvendo a temática gênero. O conteúdo desse tópico restringe-se às informações sobre os aspectos biológicos da reprodução, das doenças sexualmente transmissíveis (DST), do conhecimento do funcionamento hormonal e do desenvolvimento do corpo.

Com a prerrogativa da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que legitima o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, há a supressão de toda menção ao assunto, pela prerrogativa de retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” do texto. Tal medida busca excluir a indicação de um trabalho pluralista e em prol da diversidade em relação à sexualidade e à construção de gênero. Vê-se como um grande retrocesso tal medida, reforçando um paradigma excludente e sexista. A orientação, após a promulgação dessa lei, sugere que o tema sexualidade seja tratado como conhecimento do corpo e do sexo como função reprodutiva.

A revisão do texto legal revela uma visão do corpo e da sexualidade ligada ao modelo heterossexual e atrelada à experiência sexual com fim reprodutivo.

3.2.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b)

Análise preliminar

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) propõe um olhar integral sobre a criança, vislumbrado o desenvolvimento de habilidades, levando em consideração as ferramentas necessárias para o início do processo de escolarização (BRASIL, 1998b).

Contexto

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi sancionado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) devido à necessidade de criar regulamentação específica para a educação infantil. Com o propósito de alcançar o objetivo de oferecer maior qualidade de ensino, esse documento estabeleceu metas que foram retomadas, em 2005, pelo Plano Nacional de Educação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi produzido na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (1998) e amplamente discutido em seminários realizados nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Belém, Goiânia, Manaus, Recife e Porto Alegre, com a participação das respectivas Secretarias de Educação e seus técnicos, além da participação de especialistas em educação infantil. O contexto foi propício para a elaboração desse documento, uma vez que este surgiu após a implementação de outros textos que instrumentalizavam a educação em vários níveis, chegando ao ensino infantil. Entende-se, portanto, que houve um amadurecimento para que esse documento fosse criado, levando em consideração os esforços anteriores para que a União assumisse os compromissos firmados com a Constituição de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Autores

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado previamente pelo Ministério da Educação, passando depois por avaliações e complementação de Secretarias de Educação dos Estados e Municípios brasileiros, além de fóruns de discussão com estudiosos do desenvolvimento infantil e técnicos em educação.

A autenticidade e a confiabilidade do texto

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) tem uma aplicação prática que aponta para uma legitimidade imediata, uma vez que determina diretamente a organização e aplicação dos currículos da educação infantil em todo o País. Além disso, o processo de elaboração e avaliação do documento contribuiu para que as normatizações contemplassem efetivamente o universo da educação infantil, considerando importantes aspectos do desenvolvimento. O texto, portanto, apresenta indicações mais

efetivas no que se refere à organização do ensino e permite maior apoio aos professores, contribuindo para a renovação dos métodos de aprendizagem, elaboração de estratégias diante dos desafios e, concomitantemente, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento das crianças escolarizadas (BRASIL, 1998b).

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi organizado em três volumes. O primeiro trata das concepções e diretrizes da Política Educacional da Educação Infantil; o segundo volume aborda a identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das Proposições Curriculares; e o terceiro trata da identificação, conceituação e articulação das linguagens das Proposições Curriculares. No que se refere à estrutura funcional do documento, este se organiza por faixa etária, estabelecendo dois grandes blocos. O primeiro agrupa crianças de 0 a 3 anos, e o segundo é dirigido para crianças de 4 a 6 anos de idade. São pensados dois âmbitos de experiências (formação pessoal e social; conhecimento de mundo), com sete eixos de trabalho: a) identidade e autonomia; b) movimento; c) artes visuais; d) música; e) linguagem oral e escrita; f) natureza e sociedade; g) matemática. O texto foi organizado, assim, de forma a considerar o desenvolvimento da criança como ponto-chave de análise e avaliação do aprendizado, sendo necessária a estimulação coerente com os objetivos propostos, embasados pelos âmbitos e eixos citados.

A análise

O documento que foi organizado em três volumes apresenta o termo “gênero” em sua apresentação.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998b, p. 7).

No segundo volume, definido como “Formação pessoal e social”, há novamente a referência ao termo “gênero” no capítulo intitulado “Expressão da sexualidade”. Destaca-se a explicação da diferença entre o olhar adulto e infantil para a sexualidade e enfatiza-se o aspecto descobrimento do corpo e suas possibilidades de obtenção de prazer. A sexualidade, portanto,

é concebida como inerente à existência humana. Já “gênero” é relacionado à sexualidade quando expressa a diferença entre o masculino e o feminino.

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998b, p. 19).

O documento aborda as diferenças entre os corpos masculinos e femininos, além de explorar as construções sociais dos sentidos que envolvem essas descobertas por parte das crianças. O documento, pautado em uma lógica etapista, indica que, aos 5 anos de idade, a curiosidade das crianças quanto às diferenças entre os corpos e as características atreladas a eles se manifestam e o gênero passa a ser central na formação da identidade da criança, impactando nas suas relações, inclusive na interação com as outras crianças e com o conhecimento.

Essa construção está embasada não somente na organização familiar como também na exposição feita pela mídia sobre as posições sociais dos homens e das mulheres em relação aos seus papéis sociais e, evidentemente, tanto no contexto familiar quanto no social mais amplo com o qual as crianças têm contato. A escola, portanto, também se torna palco de formação das expressões de gênero da criança, uma vez que os sujeitos nas instituições escolares também reproduzem e produzem papéis sociais. Dessa forma, o documento analisado apresenta aspectos que devem ser considerados na concepção de gênero na educação infantil bem como na construção das expressões de gênero nas crianças. Dois principais aspectos apontados são:

- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc. (BRASIL, 1998b, p. 37).

Nota-se que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatizou o papel social da escola como construtora de uma nova significação a respeito das relações de gênero, uma vez que o respeito às diferentes posições de gênero é um elemento fundamental na formação das crianças, e uma das funções da escola é a formação de cidadãos solidários e de potencialização de uma cultura de paz.

Na revisão do texto a partir da retirada da discussão acerca de gênero, da sexualidade e da equidade das pessoas, permanece a indicação para que a educação infantil contemple apenas o ensino voltado ao conhecimento anatômico do corpo. O discurso expresso é o de

controlar e normatizar os corpos para um padrão sexista, no qual meninos e meninas devam fazer escolhas convergentes aos modelos de homem e mulher que correspondam ao padrão heterossexual.

Contudo, apesar da retirada da temática de gênero da tarefa pedagógica da escola, é possível perceber que o discurso das diferenças não pôde ser calado; fervilha na cena escolar. No cotidiano da escola, há vários acontecimentos que mostram como a problemática da discussão sobre gênero é manifesta continuamente. Educadoras se declaram angustiadas, sem saber como agir, por exemplo, quando meninos querem ser chamados por nomes tidos como “femininos” e as meninas que manifestam preferências ditas como “masculinas”, situações que apontam para um discurso diferente daquele previsto no texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil indicando a retirada da discussão sobre gênero na escola. As práticas discursivas na escola revelam antagonismos, pois se têm tanto a validação de um discurso que explica tais fenômenos a partir de uma visão que coloca as crianças desviantes no lugar da patologização como também a presença de discursos que buscam compreender as diferenças para além do espaço da norma, compreendendo aquela criança e sua história com base em um olhar de respeito à diferença e de igualdade de direitos e oportunidades. O que se pôde ver na cena escolar expressa no decorrer deste estudo é que, embora coexistam discursos diferentes, a presença mais constante é ainda a de uma prática conservadora, classificatória e sexista.

3.2.3 Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental/Prefeitura de Belo Horizonte (2010b)

Análise preliminar

As Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte (2010b) seguem os mesmos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contudo se ocupam da realidade específica do Município de Belo Horizonte, tendo como proposta maior um projeto de formação ampla da criança. Tal projeto propõe a organização da aprendizagem em *ciclos* e não em *séries*, visando a uma condução mais integrada e contínua do processo de aprendizagem escolar.

Contexto

Esse documento visou a atender às exigências constitucionais e legais que regem a educação no Brasil, em especial a LDB. De modo a sistematizar os processos envolvendo construção de currículo e metodologias de trabalho nas escolas, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, construiu o documento a fim de organizar, como ocorreu no âmbito nacional, as metas e estratégias de desenvolvimento da educação municipal em Belo Horizonte, especificadas nas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental/Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2010b).

Autores

As Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte se apresentam como uma construção compilada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte ao longo de 2007 e 2008, em que a elaboração do documento ocorreu depois de reuniões e atividades de formação com professores, acompanhantes de escola, coordenadores pedagógicos e estudiosos da área de currículo, avaliação e organização escolar. Como fruto dos encontros, foi elaborado um caderno com todas as orientações cabíveis a respeito da aplicabilidade do documento no período de 2010 a 2014.

A autenticidade e a confiabilidade do texto

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação, os Parâmetros Municipais de Belo Horizonte têm uma aplicação prática que aponta para uma legitimidade imediata, uma vez que determina diretamente a organização e aplicações dos currículos de ensino fundamental no Município. Há que se considerar que os processos de elaboração desse documento contribuíram para que o texto fosse confiável, uma vez que refletiu as demandas da própria escola e de seus atores.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Tais parâmetros contêm dois eixos: um contemplando a formação peculiar à educação infantil e outro que especifica as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos

alunos do ensino fundamental. O eixo para o ensino fundamental foi divulgado em 2010, e o específico para a educação infantil, em 2014.

As Proposições Curriculares para a RME/BH constituem um projeto de cultura comum que deve ser desenvolvido com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, jovens e adultos para que sua experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de educação como direito à formação humana. A cultura comum que compõe essas Proposições Curriculares pressupõe conhecimentos socialmente construídos, parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que se compreenda, o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 5).

[...] aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à igualdade nas relações de raça/étnicas, de classe e gênero (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 11).

Nessa versão do documento, há uma defesa de que crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos possam construir conhecimentos que lhes possibilitem a inserção social pautada na aceitação da diversidade e na premissa da igualdade de direito entre as pessoas, independentemente das diferenças existentes entre elas. Nessa construção, está mencionada a aprendizagem de conhecimentos sistematizados com base em uma herança social e cultural, devendo o educando ter acesso a estes de modo crítico e reflexivo.

Entre as habilidades e competências explicitadas nos Parâmetros Curriculares da Educação Municipal de Belo Horizonte, estão contemplados os objetivos de dominar os atos motores nomeados como correr, pular, saltar; as operações mentais, nomeadas como a capacidade de “enumerar, ordenar, identificar, localizar, distinguir, selecionar, calcular, associar, classificar, registrar, ler, interpretar, inferir, comparar, relacionar, analisar, sintetizar, avaliar, etc.” (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 12). Há o objetivo também de propiciar atitudes que favoreçam a autonomia e modos de convivência colaborativos com os demais, ser cordial, tolerante e altruísta, respeitar as opiniões divergentes, estabelecendo paralelos crítico reflexivos com sua própria percepção de mundo, conhecer diferentes raças, povos, ideologias e religiões, respeitando a diversidade e as diferenças; zelar pelo meio ambiente, valorizando a vida e o pensamento ecológico em sociedade.

Com base nessas linhas gerais, a perspectiva desses parâmetros é a de trabalhar tendo em vista as competências e habilidades. A aprendizagem é então compreendida como habilidade para construir relações entre os conhecimentos expressos pelos conteúdos e deve ser administrada no âmbito escolar a partir de uma lógica que implica introduzir, retomar, trabalhar e consolidar.

O texto aborda a defesa de uma educação plural:

Essa teoria, cuja gênese encontra-se nos estudos sobre classes, gênero e raça, ou seja, nos estudos que tratam da dominação econômica, sexista e rracica, esclarece que as práticas pedagógicas que se organizam da mesma forma que as práticas sociais excludentes, discriminatórias e hierarquizadas promovem as desigualdades escolares. Assim, a estrutura da escola, suas formas de organização e seu currículo tendem a ser fatores determinantes do fracasso ou do sucesso escolar de inúmeros estudantes. Essa proposta pedagógica, num movimento de negação das práticas sociais e pedagógicas que excluem, discriminam e selecionam, a partir da análise do cotidiano escolar, redefine aspectos que tradicionalmente contribuíam para a exclusão de amplos setores da sociedade do direito aos conhecimentos, “incorpora dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes” (Arroyo, 1995), constituindo, pois, uma proposta educacional e curricular que contrapõe-se àquelas que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 6).

A análise

Ao se pesquisar a expressão “gênero” no documento antes da reforma proposta em 2016 é possível perceber a relação entre as categorias de gênero, raça, etnia, classe como instrumentos de análise que revelam desigualdades. O texto apresenta essa relação, apontando a importância de o processo escolar trabalhar em prol da inclusão de todos. Ao lado das demais categorias, “gênero” já é apontado como marcador importante, para a consideração dos processos de construção de identidade das crianças no contexto escolar. É perceptível também uma preocupação em valorizar as experiências familiares e comunitárias vividas pelos estudantes, pois estas se integram ao processo de escolarização e aprendizagem das crianças.

No que tange à proposta de ensino municipal em Belo Horizonte, ela está envolvida por uma teoria curricular crítica, havendo destaque para as relações de poder e dominação que organizam a sociedade. Assim, a luta pela superação das desigualdades passa a ser abordada pelas práticas pedagógicas e, mais do que isso, são encaradas como determinantes para o processo educacional.

O projeto municipal de educação apresenta avanços teóricos centrados na defesa de uma educação mais adequada aos tempos em que todos têm direitos a uma formação integral. Propõe mudanças radicais, que não apenas alteram a estrutura e organização das escolas, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 6).

O destaque se dá pela necessidade de mudança por parte dos alunos e professores para que as propostas sejam efetivadas e para que a promoção de uma educação crítica ocorra de fato. Ainda na busca pelo termo “gênero”, o documento mostra os sentidos amplos do termo.

Além da conotação das diferenças entre homens e mulheres, são feitas referências ao sentido literário para a palavra gênero.

O documento aponta ainda que é esperada a compreensão de alguns tópicos elementares para a formação baseada em ciclos. Entre essas pautas, algumas se destacam quando relacionadas com as temáticas gênero e sexualidade:

- Reconhecer no corpo as transformações que ocorrem durante o crescimento e desenvolvimento, condições de manutenção da saúde; medidas de prevenção de doenças, fatores de risco, melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.
- Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais.
- Valorizar o cuidado com o próprio corpo com atenção para o **desenvolvimento** da sexualidade e para o bem-estar físico e social.
- Reconhecer relações de gênero, de etnia, de afetividade, de sexualidade, considerando aspectos biológicos, culturais, socioeconômicos e educacionais para valorizar e respeitar as diferenças individuais em contraposição a qualquer forma de discriminação e desvalorização (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 58) (grifo do autor).

Percebe-se no documento que fica posta a valorização de uma cultura de paz em defesa da igualdade e respeito às diferenças. Nessa citação, o que se expressa é uma concepção de sexualidade que se desenvolve em prol do bem-estar da pessoa e não há um direcionamento específico para que isso aconteça. Logo, é questionada a concepção de que o padrão heterossexual deve ser seguido e que isso resultaria necessariamente no bem-estar do indivíduo.

3.2.4 Plano Nacional de Educação (2014)

Análise preliminar

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) é um documento que aponta estratégias e metas para o sistema educacional brasileiro para os dez anos posteriores ao ano de publicação da lei. O PNE vigente foi publicado em 2014 (Lei n.º 13.005/2014) e é apontado como um documento “em movimento”, uma vez que foi organizado com a missão de articular interesses em prol de uma educação atualizada, considerando os avanços sociais e tecnológicos (BRASIL, 2014).

O PNE é o documento que rege todo o sistema educacional brasileiro, servindo como diretriz para os Estados e Municípios na construção de seus planos e projetos regionais de Educação. O texto atual foi alvo de grande polêmica. Seguindo a construção do documento para o decênio 2011-2020, o Ministério da Educação enviou o texto para aprovação,

contemplando a inclusão dos temas “identidade de gênero”, “diversidade sexual”, defendendo uma política educacional voltada para a supressão das desigualdades educacionais, promovendo no sistema de ensino, a igualdade racial, de gênero e de orientação sexual. Essa indicação defendia o que rege a Constituição Federal, que garante condições de acessibilidade e igualdade a todos. Contudo, bancadas do Senado e da Câmara de Deputados envolvidas na elaboração do documento questionaram, reagiram e sustentaram que o termo “gênero” propaga uma ideologia que defende o fim da família tradicional e dos papéis demarcados de homem e mulher, o que colocaria em questão o *status* dominante da heterossexualidade. Tal reação sustentava, na verdade, a manutenção da condição de desigualdade da mulher, da violência contra pessoas que têm orientação sexual diferente do padrão heterossexual. Esses setores lograram que a alteração do documento fosse feita e então foram suprimidas todas as expressões que fizessem alusão a “orientação sexual” e “identidade de gênero”.

Contexto

A análise dos dados de avaliação realizada pelo Ministério da Educação a respeito do aproveitamento escolar, dos índices de inclusão e permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola apontou a necessidade de elaborar novas metas e estratégias para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Estes dados embasaram o plano decenal no período de 2011 a 2020, que, ao ser revisado, passou a ser definido para o período de 2014 a 2024, abrangendo os níveis da educação infantil, educação fundamental, ensino médio, ensino superior e pesquisa.

Autores

Nos documentos oficiais do governo, há destaque para a participação popular na construção do texto do PNE (2014-2024), bem como a participação de atores dos âmbitos público e privado de educação. Por meio de fóruns e eventos de abrangências municipal, estadual e federal, destaca-se que as metas para o PNE foram construídas coletivamente. Na redação do próprio documento, mencionam-se vários atores governamentais e da sociedade civil como partícipes de sua construção.

Pode-se indicar que a miríade de atores do setor educacional que participou da construção do PNE 2014-2024 foi assim constituída: Atores governamentais a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de

Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal. c) O movimento “Todos pela Educação” reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado. d) Conselhos e fóruns de educação institucionais: CNE, FNCE, Uncme, FNE. Movimentos sociais. Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; e) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; dentre outros (BRASIL, 2014, p. 18-19).

Ao fim do processo, o texto introdutório do Plano menciona que os deputados e senadores envolvidos na tramitação vieram de trajetórias ligadas à educação e à gestão educacional, além de afirmar que houve amplo diálogo e discussão com diversos movimentos sociais e da comunidade científica na construção do documento.

Diante desse conjunto de atores e respectivas propostas, pressões e contrapressões, coube aos relatores, sobretudo ao deputado Ângelo Vanhoni, que primeiro teve que lidar com a peça legislativa do Executivo, promover os ajustes e consensos a partir das mediações chanceladas pelas comissões e pelo Plenário da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2014, p. 20).

Segundo Carvalho (2015), a elaboração e revisão do documento foi fruto de grande tensão entre grupos do Senado e da Câmara dos Deputados. Um dos grupos defendia a extinção das desigualdades educacionais pautadas nas diferenças de raça, região, gênero e de orientação sexual em prol da garantia de acessibilidade a todos; outro grupo entendia que tal orientação estaria fomentando uma “ideologia de gênero”, tendo como suposta consequência a extinção da família e dos papéis heterossexuais e reprodutivos.

A autenticidade e a confiabilidade do texto

Considerando a realidade do Brasil, a discussão de gênero é uma necessidade. No cenário atual, é comum deparar-se com situações que convidam à discussão de gênero no âmbito escolar. A retirada do termo “gênero” do documento compromete a legitimidade, pois não considera as práticas já estabelecidas no cenário escolar no campo da educação de gênero bem como as possibilidades de formação, análise e reflexão para os educadores que lidam com essa realidade. Além disso, a retirada da temática de gênero dos planos de Educação em todos níveis (federal, estaduais e municipais) fere a definição do Estado brasileiro como laico, uma vez que tal decisão fundamenta-se em argumentos religiosos fundamentalistas.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O texto, antes de apresentar as metas educacionais para o decênio 2014-2024, faz menção ao resgate histórico sobre o documento bem como cita as polêmicas que permearam a discussão do texto. Por se tratar de um texto mais específico e mais recente do que os documentos analisados anteriormente, os conceitos tratados neste PNE perpassam as diversas questões do campo educacional no Brasil e contempla discussões polêmicas, não tratadas anteriormente em documentos similares.

A análise

O texto do PNE de 2014 tem vigência decenal, sendo esse documento elaborado para vigorar entre 2014 e 2024, e com aplicabilidade em todos os âmbitos educacionais do Brasil, pois foi elaborado de forma colaborativa por representantes de todas as regiões do País.

Nos passos que antecederam a elaboração desse Plano, observa-se um retrocesso quanto à discussão de gênero na escola. Ao longo do documento, foram retiradas várias pautas referentes ao debate sobre gênero, igualdade e diversidade. Neste PNE, o texto menciona inicialmente, durante o processo de elaboração, como uma de suas diretrizes, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 22). Ao restringir o termo “desigualdades” para a categoria “educacional”, o texto suprime uma gama de desigualdades de ordem social, racial, de gênero, entre outras.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22).

A pressão de grupos religiosos sobre a Câmara e o Senado federais lograram a retirada do termo “gênero” dos textos legais que regem a educação no Brasil. Esses grupos defendiam que a “ideologia de gênero” sugere que homens e mulheres construiriam suas identidades de gênero e opção sexual com base em pautas sociais e não biológicas. Segundo esses grupos, tal argumento sustentaria o fim da formação tradicional da família, questionando o papel reprodutivo e a condição heterossexual dominante. Tal argumento revela um desconhecimento profundo da produção acadêmica no campo de gênero, bem como a luta de diversos

movimentos sociais pela equidade de gênero e não discriminação das pessoas, cuja orientação sexual é distinta da heterossexualidade.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) (2015), por meio dos grupos de trabalho Psicologia Social; Política e Sexualidades; Psicologia e Estudos de Gênero; História Social da Psicologia; História da Psicologia; Psicanálise, Subjetivação e Cultura Contemporânea; Psicologia Evolucionista, Subjetividade, Conhecimento e Práticas Sociais; Psicologia Sócio-histórica e o Contexto da Desigualdade Brasileira, repudiou tal ato, apontando para a triste realidade de um modelo de escola que reproduz e produz o preconceito e a intolerância à diversidade. Não havendo um espaço para debate no âmbito escolar proposto nos documentos que regem a educação nacional, observa-se um cenário de possível declínio nas condições para a promoção dos direitos humanos, fomentando, assim, condições para a segregação e exclusão da diversidade no âmbito educacional.

Apesar das discussões que foram travadas sobre a manutenção do termo gênero e as reflexões sobre o direito à diversidade, a sexualidade e as relações de gênero como temas transversais, o documento final do PNE (2014-2024), divulgado em 2015, suprimiu toda e qualquer menção aos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, modificando toda a estrutura do documento.

A institucionalização e validação desse discurso como lei representa grande retrocesso em relação ao direito à diversidade. A aprovação da retirada da dimensão de gênero dos planos de educação contradiz o princípio de um Estado laico previsto na Constituição Federal de 1988, pois tal decisão foi fundamentada por um discurso de fundo religioso fundamentalista, legitimando uma condução ditatorial de exclusão da diversidade, ferindo a igualdade de direitos humanos, de todas as pessoas, sejam quais forem as condições de sexo, gênero, sexualidade, etnia.

3.2.5 Proposições Curriculares para a Educação Infantil/Prefeitura de Belo Horizonte (2014)

Análise preliminar

A formulação das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte seguiu um caminho em paralelo ao da construção dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental deste Município. A elaboração dos documentos foi de responsabilidade da

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed), que organizou ambas as construções ao longo de 2007 e 2008.

Contexto

O Plano Nacional de Educação (2014) determina que cabe aos Estados e Municípios adequarem as diretrizes às características socioculturais de sua população, elaborando um documento específico que regule a educação. Tendo em vista o PNE em vigência e a prerrogativa da retirada da expressão gênero dos textos educacionais, a Prefeitura de Belo Horizonte, dialogando com o regimento nacional, retirou das produções, a partir de 2016, a expressão “gênero” das Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

Autores

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte organizou uma rede de formação que promoveu vários seminários e reuniões, no período entre 2012 e 2015, com os educadores, formadores, coordenadores e acompanhantes pedagógicos da educação infantil, dos quais participaram aproximadamente 2.300 profissionais, com o objetivo de formular o texto das Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Estas foram publicadas e oferecidas aos participantes. Inicialmente foram concluídos os volumes 1 e 2, e o volume 3 encontrava-se em fase de conclusão no momento de realização desta pesquisa.

A autenticidade e a confiabilidade do texto

A proposta curricular foi elaborada em torno da compreensão da criança como sujeito histórico e social. “Considera-se currículo todos os aspectos relacionados ao efetivo processo de humanização deste sujeito que está sendo iniciado nas vivências próprias de sua sociedade” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 90). O texto sobre o currículo menciona que a proposta é a de promover um ensino que contemple a criança à luz da contemporaneidade que, nessa medida, está circunscrita por questões da ordem da tecnologia, da violência, do momento político vigente bem como por particularidades que dizem respeito a seu conjunto microsocial e seus aspectos biológicos e psicológicos associados.

O conhecimento concreto e efetivo a respeito das crianças refere-se tanto a macro quanto a microspectos que caracterizam os sujeitos da infância neste documento.

Por macroaspectos considera-se: sujeitos biológicos que vivenciam processos de desenvolvimento específicos da espécie humana, em idade cronológica entre zero e cinco anos, urbanas, nascidas no século XXI, contemporâneas dos conflitos e benefícios da chamada sociedade da informação, das crises globalizadas, da interconectividade digital e do isolamento pessoal. Estas e outras características de amplo aspecto configuram o bojo da sociedade em que as crianças vivem. Os microaspectos referem-se a questões mais particulares que desenham intimidades das diversas instituições e de suas comunidades: as estruturas familiares, a cultura e os valores definidos na família, modos de organização local, atividades econômicas, associações de atuação política, visões de mundo, expectativas de vida e tantos outros. Ao ter cada criança, diariamente, convivendo dentro do microuniverso de uma turma, os professores e educadores tem diante de si, um sujeito que carrega a marca e a história de toda a sociedade até aquele momento (BELO HORIZONTE, 2014, p. 50).

Tendo sido elaborado antes da definição proposta pelo PNE da retirada dos termos “identidade de gênero” e “diversidade sexual”, as Proposições Curriculares evidenciavam o respeito à diversidade, tendo em vista raça, gênero, etnia, regionalidade.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Como eixos norteadores, o documento especifica os seguintes eixos: “As interações”, “O brincar” e “Cultura-Sociedade-Natureza”, endereçados ao 1º ciclo da Educação Infantil (0 a 3 anos) e ao 2º ciclo (4 a 5 anos). No eixo intitulado “As interações”, há uma constante valorização da perspectiva da diversidade e da inclusão, defendendo que as crianças possam interagir entre si e não apenas nos agrupamentos da mesma idade, mas com as crianças do mesmo ciclo e ainda do ciclo seguinte, garantindo um processo dinâmico de aprendizagem relacional no qual elas podem aprender com seus pares. Com esse mecanismo, a criança constrói sua própria identidade, que é dinâmica e processual. Logo, o eixo “Interação” retoma o importante papel mediador do educador junto ao grupo e reforça a perspectiva da integralidade entre escola e família, lugares de constante interação da criança.

Em primeiro lugar, há o reconhecimento de que o ser humano não se constitui de maneira isolada e autônoma. É a partir das interações que estabelece nas diversas experiências que vivencia desde seu nascimento, que o ser humano constitui-se, inicia a construção de suas identidades pessoal e social e passa a percorrer o infinito caminho da aprendizagem e do desenvolvimento. São as interações com o “outro” – compreendido como as pessoas, os artefatos culturais, os objetos de conhecimento, o mundo em geral – que possibilitam a cada sujeito identificar quem ele é, e também quem não é, o que lhe é próprio e o que caracteriza as demais pessoas do mundo, bem como o próprio mundo (BELO HORIZONTE, 2014, p. 23).

A dinâmica de atividades propostas apontam direções que seguem a validação da diversidade, pois defendem que as crianças possam realizar atividades simultânea ou colaborativamente, evitando que um aluno, ao finalizar a tarefa a ele designada, precise

“esperar quieto” até os demais colegas terminarem. Tal defesa valoriza a individualidade de cada um, respeitando o tempo e o processo de todos, o que colabora para uma educação mais solidária e humana. Tal prerrogativa também aponta para um olhar sobre o corpo e a gestualidade como partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil devem oferecer às crianças condições de identificarem as características com as quais melhor se relacionam sentindo-se suficientemente seguras para expor suas preferências, modos de ser e de agir. Para além disso, oferecer a elas oportunidades de refletirem e discutirem acerca das desigualdades existentes na sociedade e maneiras de superá-las a partir da vivência da diversidade de maneira igualitária em que todos sintam-se efetivamente representados e respeitados; explicitar aspectos constituintes das diversas raças e etnias existentes em seu grupo de crianças e no grupo de crianças e adultos da instituição como um todo; [...] propor situações em que as diferenças econômicas sejam problematizadas levando as crianças a desnaturalizarem a desigualdade e perceberem possibilidades de superação de estruturas hierárquicas e dominadoras; enfim, situar-se criticamente perante as situações e modos de organização da sociedade, buscando superar diferenças e trazendo a diversidade à tona por meio de atitudes acolhedoras e respeitadas. O toque e a proximidade do adulto de maneira indistinta com todas as crianças sejam elas negras ou brancas, com ou sem deficiência, crianças que apresentem condutas de gênero diversificadas são atitudes fundamentais por parte dos professores e educadores que compreendem a profundidade do impacto de suas atitudes no processo de construção das identidades e da autoimagem de cada criança (BELO HORIZONTE, 2014, v. 2, p. 31).

Ao longo do texto, há também referência à organização do espaço e tempo escolares, designando um espaço amplo, com boa luminosidade e com materiais adequados a cada faixa etária, entendendo-se que, quanto menor a criança, mais o espaço deve ser amplo. No processo de organização dos tempos e espaços, a criança continua em destaque, valorizando-se que a decoração e organização das salas possa ter efetiva participação dos alunos. Há clara referência à importância do corpo e suas manifestações, que podem ser nomeados, conforme esse estudo, como gestualidade.

O corpo, para a criança, é objeto de investigação e conhecimento como tantos outros objetos com os quais ela interage. Ela precisa tocá-lo, sentir as mais diversas sensações que ele possibilita, assim como tocar os corpos de seus colegas e dos adultos que com ela se relacionam. Esta é uma atitude exploratória que fornecerá às crianças informações importantes sobre si mesmas e sobre os outros. Entretanto, na maioria das vezes, os adultos lidam com a exploração corporal como um tabu, algo que não deve ser permitido ou incentivado. Relacionar-se positivamente com o próprio corpo e compreender seus limites têm inúmeros significados para as crianças, inclusive o significado de aprender a proteger-se de atitudes agressivas ou abusivas de outras crianças ou adultos (BELO HORIZONTE, 2014, p. 62).

Embora a dinâmica do corpo e da gestualidade sejam apontadas como elementos valorizados à prática da criança, percebem-se algumas sutilezas no discurso apresentado, que mostram o peso ainda da compreensão dual corpo *versus* psiquismo. Em algumas passagens, nota-se que o corpo e o movimento são concebidos como distintos da aprendizagem. Ainda

nessa direção, há uma menção direta à necessidade de os educadores permitirem e incentivarem que meninos e meninas participem indistintamente de todas as atividades, sejam elas práticas de esporte, dança, artesanato, culinária e de jogos, rompendo com paradigmas sexistas e excludentes. Defende-se que meninos e meninas possam ser encaminhados a participar, de modo igualitário, de todos os ambientes e propostas escolares sem que existam discriminações quanto a práticas para um ou outro gênero.

As instituições de Educação Infantil precisam contribuir para a quebra destes estereótipos para a extinção das **“brincadeiras de menino e de menina”**. De tal modo que as crianças possam ser crianças e vivenciar experiências significativas em seu desenvolvimento independentemente do papel a que estas vivências são atribuídas (BELO HORIZONTE, 2014, p. 59) (grifo nosso).

É possível perceber, com base nessas considerações, que embora o termo “gênero” não apareça no texto, o discurso é o de promover a aceitação das diferenças e de conviver com estas sem classificá-las de modo sexista. Nessa lógica, meninos e meninas podem brincar do que quiserem sem ser consideradas pessoas desviantes. O discurso explicita o objetivo de promover a igualdade diante das diferenças, contudo a palavra que demarca esse campo discursivo (“gênero”) está suprimida. Podemos supor que a supressão da palavra gênero nos documentos municipais de Belo Horizonte seja uma estratégia política, um tipo de recuo conjuntural para que se possa continuar a prática de promoção de uma educação que visa à equidade de gênero. Desse modo, podemos identificar que o texto do documento analisado (Proposições Curriculares para a Educação Infantil) revela esse jogo de poder característico das práticas discursivas.

Outro eixo norteador apresentado em paralelo ao das interações é “O brincar”. Embora já presente em vários momentos ao longo do texto, esse tópico procura ressaltar, no segundo volume das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, a importância de a atividade do brincar não ser a de apenas lidar com o jogo pedagógico com fins de aprendizagem de conceitos, por exemplo. A intenção é a de tratar a atividade lúdica como um todo, contemplando a brincadeira livre, o conto de histórias, a brincadeira semidirigida, os jogos de regras, jogos de tabuleiros, brincadeiras sensório-motoras e toda espécie de momento de criação e inventividade espontânea da criança. Nessas premissas, o sistema educacional favorece e valida a criança, seu processo criador e de aprendizagem como elementos norteadores da prática escolar. Nesse processo de brincar, estão destacados os aspectos imaginativos, de produção cultural e de transformação da realidade. Não se trata de apenas imitar ou reproduzir; a criança constrói nuances, modificando e estruturando seu modo de

brincar, também imagina histórias em que representa elementos do seu cotidiano e que aparecem simbolizados em atos ou gestos manifestos no brincar.

No tópico sobre a sexualidade, o texto segue o mesmo direcionamento, o de promover a aceitação e o entendimento da manifestação das crianças bem como o de promover práticas que não reforcem estereótipos machistas de erotização do corpo feminino. O lugar de expressividade acerca da descoberta da sexualidade deve ser um espaço fomentado na escola e mediado pelo educador, que precisa estar atento às intervenções no sentido de não culpabilizar a criança, mas de fomentar nela entendimento, percepção do próprio corpo, autocuidado e respeito ao corpo do outro.

Seja nas danças, nas músicas, nos livros ou nos diversos tipos de brincadeiras: é importante analisar as representações de homens, de mulheres e de crianças que estão sendo divulgadas. É importante observar o que ensinam sobre sexualidade e selecionar os materiais que divulguem **representações igualitárias de homens e mulheres**, que respeitem os direitos das crianças e que não divulguem conteúdos racistas, machistas ou homofóbicos (BELO HORIZONTE, 2014, p. 91) (grifo nosso).

O texto sobre o brincar reforça a necessidade de os educadores discutirem e estarem atentos aos estereótipos muitas vezes presentes em cantigas e brincadeiras, mascarando concepções pouco inclusivas e favorecedoras da desvalorização de raças e gêneros na escola. Os estereótipos apresentam-se inclusive em relação aos modos de organização familiar. O educador precisa conversar com as crianças sobre muitos modos de organização, resgatando a própria experiência familiar das crianças e que, em todos eles, podem estar presentes o amor, o afeto e o cuidado. “Existem famílias nucleares formadas por um casal heterossexual e seus filhos, as famílias mononucleares, as que são formadas por casais homoafetivos, as que são constituídas por filhos adotivos e várias outras constituições familiares” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 99).

Nessas passagens também se pode perceber a força do campo de tensão entre os discursos que ditam pela contenção dos corpos e supressão das diferenças nas escolas, intentando um padrão normativo em relação aos modos de ser menino e menina, e aqueles que lutam pela aceitação das diferenças e validação da condição de igualdade para com estes. Embora se possa perceber no texto a defesa pela inclusão das diferenças, o termo “gênero” não aparece.

O último eixo-norteador abordado, “Cultura-Sociedade-Natureza”, contempla a defesa da criança nas relações com o mundo e com os fenômenos que a circundam. Pensar nas questões ambientais, políticas, sociais e culturais de modo integrado ao plano de trabalho escolar é o ponto de destaque desse tópico. O texto é permeado ainda pela defesa da diversidade

de temas e informações a serem recortados para a situação de aprendizagem, seguindo a proposta de valorização do contexto e das práticas socioculturais das regiões nas quais as escolas se localizam.

Pautada nos preceitos de equidade, solidariedade, democracia, igualdade, liberdade, justiça social, sustentabilidade, responsabilidade a Educação Infantil precisa estar comprometida com práticas que possibilitem às crianças da primeira infância terem acesso à pluralidade de ideias e à diversidade de visões de mundo. Ao mesmo tempo, devem lhes ser dados instrumentos para refletirem sobre cada uma levantando seus aspectos mais significativos e as implicações delas para a vida na sociedade (BELO HORIZONTE, 2014, p. 114).

Como premissas para essa condução, o texto cita a consonância do tópico com a cidadania e a educação, o que significa defender uma educação igualitária, humana, sociocultural e solidária, concorrendo para a formação de cidadãos capazes de interagir entre si, de modo empático, atuando colaborativamente, buscando soluções negociadas para os conflitos cotidianos. A compreensão desse eixo vai ao encontro da defesa da construção de relações não hierárquicas de tratamento, tendo em vista as diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero e de orientação sexual, por exemplo. O texto, ao abordar as relações entre a cultura, sociedade, natureza e a criança, enfatiza a diversidade, a igualdade e a perspectiva inclusiva da diversidade.

Acredita-se que a incompreensão sobre a estreita relação entre cultura, educação e poder se deve ao fato de que tais conceitos e suas implicações não estão translúcidos aos olhares dos sujeitos envolvidos com a educação. Por este motivo, não é difícil encontrar instituições que priorizam o comum e o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa perspectiva, diferenças são ignoradas ou consideradas problemas a resolver (BELO HORIZONTE, 2014, p. 117)

Na mesma ótica de pensamento está a defesa da presença de uma concepção multiculturalista no currículo, destacando que a escola deve dar acesso às crianças ao conhecimento de várias culturas e modos de viver, promovendo uma percepção da diversidade e evitando jargões classificatórios de “boas ou más” culturas. Importante mencionar a diversidade, também diante das crenças religiosas que se inserem nessa proposta multiculturalista. A escola pode incluir esses pontos no currículo, de modo a valorizar a diversidade que aparece entre os próprios educandos. Outros temas mencionados e circundantes ao eixo apresentado é o debate sobre as questões ambientais e sobre o consumismo. Tal abordagem foca, mais uma vez, a preservação ambiental em um mundo que é para todos viverem bem.

Por fim, o documento apresenta um quadro de tópicos a serem contemplados como categorias de estudo. Defende-se novamente uma opção dinâmica de pontos a serem

contemplados, circunscrevendo-os sempre à perspectiva da diversidade e da realidade sociocultural de cada escola. O conjunto de conhecimentos apresentado está permeado pelos eixos norteadores, pelos princípios, competências e habilidades. Em favor de um maior panorama e por uma materialização desses pressupostos, o documento apresenta tabelas contendo sugestões de atividades e objetivos a serem considerados no currículo, como o desenvolvimento da autonomia na criança, o favorecimento da socialização, as atividades que podem promover o desenvolvimento do relacionamento ético da criança no ambiente sociocultural, entre outros. Tais competências e habilidades são seguidas por sugestões de atividades. Tal plano é apontado com sugestões de atividades diante dos temas contemplados, sem perder de vista a perspectiva construtiva e dinâmica do plano de trabalho.

A análise

Nessa proposta, inicialmente divulgada em 2014, aparece evidenciada em tópicos a valorização de um currículo que preza pela equidade e valorização das diferenças, compreendendo, na sistemática de saberes, a inclusão da diversidade de modo que todos tenham iguais direitos no acesso à educação de qualidade. A perspectiva curricular é a de atuar na linha de tensão entre os aspectos individuais, sociais, culturais e históricos, rompendo dicotomias como bom e ruim, certo ou errado. A tentativa é a de construir caminhos envolvendo aprendizagens que se circunscrevem num emaranhado social e histórico no qual se articulam saberes de amplos atores: educandos, comunidade local, sistema educacional, sistema político-econômico, entre outros (BELO HORIZONTE, 2014). Uma mostra dessa valorização é a organização de tópicos de destaque no texto: valorização da diversidade, promoção da igualdade étnico-racial e inclusão da criança com deficiência. Nesses tópicos, há sutis pontuações à questão do gênero, não aparecendo explicitamente a concepção acerca do tema. O texto segue em direção da defesa da igualdade e da diversidade, fazendo referências às questões étnico-racial e da inclusão das crianças com deficiência. A defesa de práticas de equidade baseia-se na concepção das diferenças não como desigualdade, ou seja, busca-se considerar as diferenças de modo não hierarquizado e polarizado em dominação e submissão. A análise do documento revela uma linha de tensão entre o discurso que sustenta a retirada do termo “gênero” dos textos educacionais e outro discurso que advoga para a manutenção das discussões sobre a temática nas escolas. Embora o discurso dominante seja o da supressão do termo, o discurso que sustenta a manutenção do debate sobre gênero nas escolas se mantém

vivo nas entrelinhas do texto. Mesmo que ainda em posição marginal, a defesa da igualdade de gênero nas escolas continua presente.

Outro documento complementar, elaborado pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Gerência de Articulação da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, foi publicado em 2015, com o título “As diretrizes da Educação para as relações de gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2015), como um material de orientação para discussão da temática das relações de gênero nas escolas municipais.

Meninos e meninas têm o direito de vivenciarem diversos papéis sociais e representarem diversas situações masculinas e femininas de tal forma que sejam capazes de compreenderem as características e realidades do sexo oposto ao seu. Vivências que lhes proporcionarão o exercício da compreensão em relação ao outro sexo, bem como o desenvolvimento de habilidades que as vivências exclusivas de um único gênero não possibilitariam. Na maioria das vezes, diante da escolha de uma menina de ser o soldado ou de um menino de passar esmaltes, os adultos escandalizam-se. As reações dos adultos diante do desejo das crianças de experimentarem papéis sociais e vivências normalmente atribuídas ao sexo oposto ao seu lhes fornecem significados culturais acerca da masculinidade e da feminilidade, perpetuando, muitas vezes, práticas preconceituosas (BELO HORIZONTE, 2014, v. 1, p. 125).

Logo se observa, de modo evidente, um avanço da discussão envolvendo a temática gênero, permitindo a elaboração de projetos e atividades mais contextualizadas com a demanda de desenvolvimento psicossocial, incluindo a esfera de gênero. Trata-se de um documento que privilegia as discussões contemporâneas e, conseqüentemente, serve de instrumento prático de trabalho para educadores infantis.

Após a aprovação do PNE (2014) com a retirada da temática das relações de gênero, as Proposições Curriculares elaboradas pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Gerência de Articulação da Política Educacional da Smed não foram reeditadas, e o Núcleo passou a orientar suas atividades com novas estratégias. Importante observar a presença de uma constante tensão entre os discursos produzidos pelos atores que constroem a legislação educacional, o que incorre na construção de diversas possibilidades para a produção da realidade. Movimentos em várias direções se manifestam no campo discursivo e este vai sendo coconstruído e validado de modo diverso nas cenas escolares. Os modos como as educadoras compreendem o documento, como constroem seus processos de compreensão acerca da construção de gênero das crianças, a participação da escola junto às formações promovidas e subsidiadas por estudos do campo de gênero mostram que muitos discursos se entrelaçam e podem produzir diferentes fazeres e tratamentos na cena escolar sobre o campo dos estudos de gênero.

3.2.6 Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015)

Análise preliminar

O documento traz propostas para a prática pedagógica para que a educação infantil incorpore, no cotidiano, atividades que busquem promover a equidade de gênero, considerando que esta é um elemento fundamental para o exercício da cidadania e para o enfrentamento da violência (BELO HORIZONTE, 2015).

Contexto

O texto surge da inquietação da Smed diante da carência de diretrizes que levem em consideração a temática gênero como formadora de identidade. Logo, fomentado por esse órgão.

Autores

O documento intitulado “Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” é um material produzido e organizado pela Secretaria Municipal de Educação, coordenado por Sueli Maria Baliza Dias, com a coordenação editorial e organização de Claudia Caldeira Soares, Cláudio Eduardo Rezende Alves e Magner Miranda de Souza, e assessoria técnica e redação da professora doutora Maria Ignez Costa Moreira. A equipe organizou o documento em três partes: a primeira abordando uma contextualização teórica sobre gênero, direitos humanos e cultura de paz; a segunda contendo sugestões de atividades escolares que problematizam os lugares demarcados pelo binarismo de gênero na escola; e a terceira parte contemplando sugestões de materiais de suporte para a sala de aula e para a formação docente sobre o assunto.

A Smed, por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Gerência de Articulação da Política Educacional, trabalhou na construção desse material de modo a atender às contínuas demandas de discussão sobre o assunto percebidas no cotidiano das escolas. O texto foi produzido na expectativa de contribuir para as discussões e reflexões no âmbito escolar sobre a “construção de políticas públicas de enfrentamento às práticas sexistas e na

problematização das assimetrias de gênero presentes nos espaços educacionais” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 3).

A autenticidade e a confiabilidade do texto

Trata-se de um documento elaborado com base nas teorias de gênero, com o objetivo de instrumentalizar os professores e orientadores pedagógicos para a discussão das relações de gênero no cotidiano escolar. O texto apresentado é didático e voltado para o professor inserido na educação infantil, básica e na educação de jovens e adultos (EJA), mostrando-se bem claro e esquemático. Os conceitos são apresentados claramente, sem preciosismos teóricos e academicistas, o que motiva a leitura, a reflexão e o uso didático, pedagógico e operacional na rotina de trabalho.

As crianças da educação infantil não são mencionadas especificamente na proposta, mas como “todos os estudantes”. Os educadores infantis também são citados no plano de atividades e sugestões. Com base nessa análise, é possível verificar e refletir sobre a amplitude da proposta para essa categoria da educação, cabendo, assim, mais investimentos e discussões para ampliar as reflexões no âmbito da educação infantil.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Nesse material, a perspectiva é a de sustentar e defender a valorização da diversidade, especialmente no campo das identidades de gênero, o direito à igualdade de oportunidades bem como a promoção da cultura da paz. Em respaldo à declaração proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), datada de 1999, a busca pela equidade de gênero é ressaltada no texto como um dos elementos que promovem o exercício da cidadania. Este é nomeado como o direito a se ter direitos bem como a condição plena para exercê-los. Pensar a questão de gênero articulada com a defesa dos direitos humanos e em prol da cultura da paz significa, conforme esse documento, discutir as relações de poder que acabam por violar tanto os direitos humanos como a paz nas relações escolares, pois “as relações de poder, quando assimétricas e desiguais, geram submissão, discriminação e violência” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 17).

Podemos perceber que as três dimensões estão profundamente articuladas e que a escola é uma instituição fundamental na promoção e defesa da equidade de gênero, da cultura da paz e dos direitos humanos, tanto no tempo presente, no fazer cotidiano, quanto na educação de cidadãos que formarão novas gerações (BELO HORIZONTE, 2015, p. 22).

O documento traz ainda “dados estatísticos do governo brasileiro que apontam assimetrias de gênero nas áreas da educação, saúde, trabalho e segurança. Tais dados ilustram a importância dos estudos de gênero para a instituição escolar” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 22).

A análise (descrição)

O discurso da igualdade e da diferença é o eixo norteador de todo o texto introdutório e da primeira parte das Diretrizes de Gênero. Defende uma política educacional que preze pela equidade de condições, tratamentos e de respeito à diversidade. Além de apresentar a distinção conceitual entre sexo e gênero, o texto discute três perspectivas explicativas para as diferenças entre homens e mulheres: o paradigma das teorias biologizantes, o das teorias de socialização e o das teorias de gênero. A primeira concepção defende que as “diferenças anatomofisiológicas, hormonais e das funções reprodutivas de homens e mulheres explicam e justificam as diferenças de comportamentos sociais e afetivos de cada um, bem como as expectativas sociais distintas depositadas nos homens e nas mulheres” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 15). Nessa ótica, as características masculinas e femininas seriam tidas como naturais e imutáveis, atribuindo a cada uma posições mais ou menos fixas em relação aos modos de ser e de agir no mundo.

Para o paradigma da socialização, a defesa é a de que as mulheres e os homens aprendem as funções sociais com base nos papéis de gênero que lhes são ensinados. Tal visão também legitima lugares para configurar-se homem ou mulher, atribuindo uma condição estática. Uma vez aprendido o papel social masculino ou feminino, homens e mulheres deverão corresponder a eles, respectivamente, de modo constante. Essa visão não apresenta possibilidades de desconstrução e questionamentos em relação às posições muitas vezes assimétricas e desiguais em relação às condições de poder e de submissão social a que homens e mulheres são colocados. Assim, muitas desigualdades e posições de menos valia são encobertas devido a essas posições que legitimam e referendam tais modelos.

Já o paradigma da teoria de gênero nasce do movimento feminista na busca pela emancipação da mulher e defende uma desconstrução da explicação naturalizada das diferenças atribuídas aos sexos, tanto por razões biológicas quanto por efeito dos processos de socialização tomados como estáveis e imutáveis.

Recusou-se a explicação essencialista de que as diferenças de posição de homens e mulheres nas relações sociais ou nos modos de conduzir a vida fossem derivadas das diferenças hormonais. Também alertaram para os riscos de que as explicações que

associaram as diferenças aos processos de socialização fossem tomadas como um produto imutável (BELO HORIZONTE, 2015, p. 17).

Nessa narrativa, a argumentação do texto defende a promoção da equidade de gênero e, consequentemente, a aceitação das diferenças. É com base nessa premissa que a defesa da cultura da paz e em prol dos direitos humanos se legitima ao longo do texto. O documento objetiva contribuir para que a escola possa fazer reflexões críticas sobre suas práticas sexistas e excludentes, sustentando a defesa de que qualquer forma de discriminação seja erradicada. Para isso, as Diretrizes apresentam propostas que incluem a discussão e a análise da rotina escolar. O documento apresenta datas simbólicas que reafirmam a necessidade de se colocar em pauta a discussão sobre gênero na escola.

Na sequência, o plano das Diretrizes descreve estratégias metodológicas que visam a manter o caráter dialógico no ambiente escolar. A roda de conversa e as oficinas pedagógicas são estratégias metodológicas sugeridas que favorecem a discussão de situações que surgem no cotidiano da escola e que abordam a temática do gênero, descortinando os espaços para meninos e meninas, de modo a discutir os seus atravessamentos. Atividades que discutem criticamente as mídias, os papéis sociais, as profissões, os espaços das mulheres e homens na sociedade também são sugeridas nesse documento.

Na última parte das Diretrizes, há a apresentação de livros, artigos, filmes e *sites* que abordam a temática das relações de gênero na escola. Os artigos são apresentados por meio de resumos, bem como os livros, que são expostos mediante ilustrações das próprias capas, em formato miniatura.

Esse documento de vanguarda em relação à discussão sobre gênero na escola perde força e abrangência após a determinação do PNE (2014-2020), contudo, embasados pela Nota Técnica n.º 24/2015 (BRASIL, 2015b), alguns setores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte buscam sustentar alguma resistência à supressão do debate sobre gênero nas escolas. Embora a Nota Técnica não tenha a mesma prerrogativa de lei, como o PNE, entende-se como um importante movimento de contestação e resistência em prol da autonomia de ideias, da aceitação da diversidade e da garantia de direitos iguais para todos. Nessa produção de novos discursos é importante que, na cena escolar, as educadoras voltem-se à reflexão e discussão sobre o assunto, de modo a não recortarem, em caráter de validade, apenas a lógica de uma lei que pede pela supressão do termo gênero nos documentos educacionais. Pela compreensão construcionista social, é possível sustentar uma prática sempre dialógica, na qual deve ser possível analisar os discursos vigentes na escola, revelando os interesses de poder que cada um deles aponta. Assim, a escola poderá se posicionar de um modo muito mais crítico,

convergente à compreensão construcionista, em prol de um ambiente que se constrói continuamente visando à produção de relações de respeito, igualitárias, em favor da diversidade e dos princípios de convivência diante das diferenças.

3.2.7 Nota técnica n.º 24/2015

Análise preliminar

A Nota Técnica n.º 24/2015, emitida pelo MEC (BRASIL, 2015b), foi elaborada como resposta ao PNE, que confere uma apresentação da temática de gênero no âmbito escolar. Explica-se, nesse documento, que o campo de gênero se propõe a discutir, evidenciar e propor estratégias de superação das relações de desigualdade entre homens e mulheres e, assim, deve fazer parte das aulas e discussões na escola, contribuindo com a construção de espaços mais igualitários.

Contexto

Em consideração às diretrizes do PNE (BRASIL, 2014), no que diz respeito à visibilidade das temáticas de gênero e de orientação sexual nos planos de educação, houve a necessidade de uma resposta a tais demandas sociais, parlamentares e dos sistemas de ensino, que culminou na elaboração da Nota Técnica n.º 24/2015 (BRASIL, 2015b).

Autores

O documento foi elaborado em conjunto pelo MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Diretoria de Políticas e Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Coordenação-Geral de Direitos Humanos (CGDH), que buscaram elaborar um documento para promover a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O documento faz uma breve apreciação das condições que fomentaram a produção de uma nota técnica. A partir da promulgação do PNE (BRASIL, 2014), viu-se a necessidade de se contemplar a definição dos conceitos de gênero e orientação sexual.

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

Com base nas definições iniciais a respeito dos conceitos-chave de gênero e orientação sexual, o documento se volta para as justificativas da importância de se trabalharem essas temáticas no âmbito escolar. “A escola participa ativamente na construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, especialmente das suas e dos estudantes” (BRASIL, 2015b).

A análise

A nota técnica divulgada pelo MEC (BRASIL, 2015b) aborda a necessidade de a escola discutir temas alusivos à diversidade de gênero e orientação sexual, de modo a promover debates que visem ao enfrentamento e erradicação do preconceito e exclusão por razões de gênero e orientação sexual, que ainda vigoram no ambiente escolar bem como no ambiente social. Por fim, o documento destaca a necessidade de estudos na área de gênero na escola, apontando para a urgência no debate e investigação sobre o assunto, de modo a garantir uma educação mais igualitária e voltada aos direitos humanos dos cidadãos, reduzindo, assim, os parâmetros de violência na escola e fora dela.

Diante do exposto e tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação, o Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas (BRASIL, 2015b, p. 5).

No sentido de garantir a permanência dos estudos de gênero no ambiente escolar, o Ministério da Educação, referendado pela Constituição Federal de 1988, anunciou a Portaria n.º 916, de 9 de setembro de 2015, que legitima a criação do Comitê de Gênero, de caráter consultivo no âmbito do MEC. Ao comitê compete:

- I - propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero, e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência;
- II - acompanhar e monitorar a implementação das ações do MEC que tenham foco nas questões de gênero, especialmente aquelas definidas no âmbito do Plano Plurianual - PPA e do PNPM;
- III - produzir relatórios periódicos sobre as atividades exercidas e resultados alcançados;
- IV - promover a articulação entre as secretarias do MEC e órgãos vinculados a esta Pasta responsáveis pela implementação do PNPM;
- V - propor ações de formação de servidores e dirigentes do MEC relacionadas a questões de gênero; e
- VI - contribuir para o desenvolvimento de ações correlatas nas secretarias do MEC e órgãos vinculados a esta Pasta, bem como nas demais esferas do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2015a).

Contudo, por causa da posição de parlamentares de frentes religiosas evangélicas e católicas fundamentalistas, o Congresso Nacional alterou o nome da comissão para “Comitê de Combate à Discriminação”. Nesse sentido, foi mantido, como discurso dominante, uma posição conservadora na constituição do referido comitê, demarcando novamente a tentativa de suprimir dos espaços educacionais a discussão sobre gênero. Percebe-se um movimento tensionado entre discursos políticos, sociais e partidários em relação ao campo de gênero. Ainda que os documentos, validados até o momento, apontem para a exclusão do termo gênero dos debates, outros discursos operam e intentam a retomada do destaque e da validação política e social. Dar voz a esses discursos torna-se uma postura construcionista social, pois esse pensamento entende que a diversidade dialógica deve coexistir e não ser tomada em *status* de verdade, o que implica violência e construção de relações opressivas.

3.2.8 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2016)

Análise preliminar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é um instrumento normativo de fundamental importância para a legitimação de um sistema nacional de educação, segundo Montalvão (2010). O documento aparece como norma desde a Constituição de 1961, como competências legislativas da União a sustentar eixos comuns para a educação nacional. A versão atualizada dessa lei foi publicada em setembro de 2016 e tem validade até 2019, quando será novamente atualizada (BRASIL, 2016).

Contexto

Segundo Cerqueira *et al.* (2009), o contexto político social do documento divulgado na década de 1960 era o da ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse cenário, os documentos apresentavam forte cunho disciplinar e de censura. Considerando as mudanças sociais e políticas vividas, a LDB vem sofrendo atualizações de acordo com as necessidades educacionais brasileiras. Em sua última versão, publicada em 22 de setembro de 2016, a partir de uma intervenção do Ministério Público, justificada pelos baixos valores no Índice de Desenvolvimento de Educação Brasileira (IDEB), foram feitas adequações na LDB, buscando a melhoria da educação. Ao analisar as adequações realizadas em 2016, percebe-se que houve maior dedicação às medidas que tratam especificamente do ensino médio. Nessas orientações, há a prerrogativa do aumento da carga horária, incluindo a implantação da escola integral para esse nível de ensino. Há também a indicação de uma grade curricular diferenciada que contemple disciplinas obrigatórias e outras facultativas. Indica-se também um perfil profissionalizante no ensino, demonstrando a necessidade de se contemplar no ensino médio a uma formação direcionada ao mercado de trabalho que possivelmente o jovem escolherá.

Há de se pontuar que o contexto atual é de uma retomada de ideais conservadores e que a supressão dos termos “gênero” e “identidade sexual” fomentam a defesa da retirada de matérias como Filosofia e Sociologia do currículo obrigatório do ensino médio, disciplinas historicamente consideradas como voltadas à discussão e à reflexão histórico-política da sociedade e do País.

Autores

O Ministério Público, diante das avaliações feitas na etapa de ensino médio que apontaram um alto índice de evasão escolar, indicou a necessidade de construção de estratégias de modo a garantir que os jovens frequentassem a escola. Logo, o Ministério da Educação iniciou estudos e avaliações para rever esse sistema de ensino. Essas análises repercutiram na reformulação da grade escolar para o ensino médio.

A autenticidade e a confiabilidade do texto

O processo de revisão da LDB conta com a participação de grupos político partidários, atores sociais, estudiosos da área pedagógica educacional, entre outros. Nesse processo travou-se um cenário de tensão e discussão acerca da melhor orientação e definição a ser apontada no

documento para reformulação do ensino médio. Por uma análise crítica, percebe-se que grupos orientados por uma visão conservadora, fundamentalista e religiosa acabaram por definir algumas ações de grande retrocesso para o ensino no País, como a supressão de disciplinas tidas como formadoras de opinião, como Filosofia e Sociologia, e a condição facultativa para a disciplina Educação Física.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Ao se observar a legislação para a educação infantil, percebem-se maiores alterações em 2013 e algumas adequações feitas em 2016. Já no ano de sua criação, em 1996, não havia grandes especificações quanto a essa etapa da educação no País, pois a entrada das crianças na escola era regulamentada a partir dos 5 anos de idade (artigo modificado em 2013 para 4 anos de idade).

Na revisão proposta em 2016, a LDB procurou destacar o processo em prol da ampliação da oferta de equipamentos voltados para a educação infantil bem como do aprimoramento da formação de professores, iniciado em 2013. Outros pontos relevantes estão relacionados às mudanças da idade mínima de inserção das crianças na educação básica e à corresponsabilização da família pela garantia do direito da criança à escolarização. Percebe-se que tais aspectos estão profundamente relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A análise

A LDB foi criada em 1996, com o intuito de regulamentar a educação no Brasil. A legislação conta com especificações de abrangência nacional, com o objetivo de oferecer qualidade de ensino em todas as etapas da educação, da básica à superior. Percebe-se que, em relação à educação infantil, o texto foi, ao longo das atualizações propostas, destacando a necessidade de o profissional que atua na educação infantil ter formação, prioritariamente, em graduação na área da Educação. Outro ponto a ser notado é a modificação da idade de matrícula obrigatória das crianças na educação básica, regulamentadas no artigo 4º dessa lei:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...] (BRASIL, 2016)

Além da regulamentação da entrada das crianças de 4 anos na educação infantil, a LDB, de acordo com as novas disposições de 2016, responsabiliza os pais das crianças pela matrícula: “Art. 6.º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2016). Percebe-se que há uma valorização da educação infantil por parte da LDB no ano em questão e acrescenta: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2016). É de tal valorização como etapa do desenvolvimento humano que se apresentam premissas a respeito do desenvolvimento do trabalho educacional a ser desenvolvido nessa etapa da educação básica:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao analisar o currículo proposto pela LDB (2016), encontramos, no que diz respeito ao currículo da Educação Infantil, no artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2016).

Nota-se que, na LDB (BRASIL, 1998b), não são tratadas as temáticas da orientação sexual ou discussões a respeito das relações de gênero. Porém, no documento de 1998, por meio de uma emenda no texto da LDB, foram inclusos os temas transversais no parágrafo 7º do artigo 26, no que diz respeito aos currículos da educação básica: “§ 7º - A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput” (BRASIL, 1998a). Ao se analisarem tais temas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebem-se as seguintes temáticas:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e **Orientação Sexual**) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1998a, p. 23) (grifo nosso).

Nota-se que, nas modificações de 2016, o direcionamento das emendas teve como foco o ensino médio, mas a educação infantil também recebeu algumas adequações nas seguintes emendas do artigo 26:

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2016).

Na versão da LDB após a revisão de 2016, manteve-se a maior parte do texto já construído. A respeito da orientação sexual e de gênero, não há qualquer menção em nenhuma das etapas de escolarização. É notório que a ausência da exigência legal da inclusão das temáticas da sexualidade e das relações de gênero pode prejudicar a ação formadora da educação infantil. Contudo, como já dito, há de se promover espaços de diálogo para que práticas discursivas sejam construídas visando a novas produções de sentido acerca da realidade. O cenário escolar deve contemplar esse movimento de abertura ao diálogo e coconstrução de discursos que viabilizem produzir espaços de igualdade, aceitação das diferenças e produção de relações em favor do respeito e da paz.

3.3 **Apreciação crítico-reflexiva com base nos documentos analisados**

Considerando as análises feitas, é possível perceber que, em um âmbito nacional, os documentos que regem o sistema escolar, na data de sua formulação, contemplaram alguma menção e defesa da erradicação da violência diante da diversidade de gênero e sexual. Contudo, a partir da retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”, foi destacada a preponderância de um discurso conservador e retrógrado que busca impedir a construção de

um espaço de discussão e reflexão em prol da garantia dos princípios de equidade de gênero e de orientação sexual.

Sendo o Plano Nacional de Educação (PNE) um documento elaborado para uma regência de dez anos, com caráter de lei, que designa os princípios norteadores da educação nacional, vê-se como um grande retrocesso a retirada da discussão de gênero e sexualidade da escola. O termo “sexual” passou, na atual versão do PNE, a designar práticas voltadas à compreensão biologicista do corpo, e a cultura difundida é a da máxima heteronormativa com fins à reprodução.

O texto inicialmente indicado para fazer parte do Plano Nacional de Educação apresentou trechos de destaque em relação à defesa da diversidade de gênero, contudo, após inúmeros debates, foi alterado, retirando-se qualquer menção ao direito à diversidade de gênero e de orientação sexual.

No artigo 2º, o projeto explicita as diretrizes do PNE, as quais correspondem, de maneira geral, a diretrizes referenciadas na Carta Magna. Uma inovação consiste na orientação atinente à superação das desigualdades educacionais de toda sorte, em redação mais detalhada do que o texto constitucional. A ênfase dessa diretriz incide na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Outra é a inclusão dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para a aprovação do Plano, o Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 22).

Uma contradição evidente apontada no texto aparece no discurso sobre o combate à exclusão, não havendo menção em relação à diversidade sexual e de gênero na atual versão do PNE. Em versão anterior (BRASIL, 2011), elaborada para o decênio 2011-2020, havia no texto clara exposição sobre as formas de discriminação sexual e de gênero, e o combate a essas formas, de modo a evitar a exclusão: “Meta 3.9: Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2011, p. 7). Na atual versão (2014-2024), o texto foi modificado para “Meta 3, estratégia 3.13: implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014, p. 55).

A edição anterior, para 2011 a 2020, mostrou-se com metas reduzidas, sendo uma primeira versão no processo de consolidação do PNE, logo, após constatação de baixos resultados em relação ao processo educacional, resolveu-se ampliar as metas e encorpar o documento direcionado à regulamentação das ações escolares e educacionais no País. Contudo, na versão atual, considerada para o decênio 2014-2024, houve supressão de importantes considerações em relação à defesa da diferença e combate à violência de gênero.

Sabe-se que uma das condições que fomenta a exclusão de jovens da escola, por exemplo, é a diferença em relação à orientação sexual e de gênero. Percebe-se, portanto, que a nova redação não contempla uma situação que é uma realidade nas escolas, maquiando um cenário de exclusão social. Ao sugerir a criação de “uma rede de proteção contra formas associadas de exclusão”, fica subentendido um caráter de tratamento especial para aqueles que são excluídos, o que pode indicar uma defesa que patologiza as diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero, por exemplo.

A Constituição Federal de 1988 é o documento de referência para a elaboração do PNE (organizado para decênios), da LDB (BRASIL, 2016) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que serão tomados como referências pelos Estados e Municípios na construção de seus planos regionais e locais de ação educacional. Nesse sentido, a retirada da discussão da temática relativa às relações de gênero fere a Constituição, que afirma o Estado brasileiro como laico, e tal retirada foi sustentada em argumentos fundamentalistas de origem religiosa.

Por meio dos documentos municipais, percebe-se que há uma resistência, em Belo Horizonte, sustentada pelos documentos escritos anteriores ao PNE (2014-2024), que continuam embasando as discussões sobre a diversidade de gênero e de orientação sexual nas escolas e são defendidos por educadores que militam a favor de uma perspectiva pluralista de ideias. No apêndice D, apresenta-se um panorama geral sobre a revisão dos documentos abordados.

Pelos documentos analisados, é possível perceber que a legislação atual não fornece respaldo que coloque em destaque a temática de gênero e o tratamento das questões relativas a este no âmbito escolar. Considerando a retirada do termo “gênero” dos documentos educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014) tenta desconstruir toda uma perspectiva de validar e ampliar discussões e reflexões sobre a construção de gênero na infância. O termo “gênero”, mesmo quando mencionado em alguns documentos antes da revisão proposta pelo PNE vigente, ainda retratava uma concepção associada ao sexo (biológico). Em vez de trazer avanços discursivos para ampliar essa visão, o PNE suplantou a temática, o termo e qualquer menção à expressão

“gênero”. Assim, o discurso que foi posto como *status* de verdade é o de que tal assunto não deve fazer parte do contexto escolar.

Entende-se que essa medida vai na contramão das demandas escolares. Cada vez mais educadoras e educadores se veem em dificuldades por não saberem administrar situações em que meninos querem usar maquiagem e vestir roupas de princesa e meninas narram que, na própria casa, a mãe tem uma namorada. Realidades que mostram a diversidade em relação à expressão do gênero e a construção da sexualidade chegam até a escola. As educadoras, muitas vezes, decidem se omitir, “fingindo não ver”, ou então fornecem explicações distorcidas e pouco esclarecedoras à criança. Perde-se a chance de trabalhar o contexto da diversidade, fazendo a alusão a uma conduta de aceitação e convivência de paz em relação às diferenças.

Com a retirada dos termos alusivos ao campo de gênero dos documentos oficiais, são afirmadas práticas sexistas e excludentes, normativas e prescritivas que traduzem um discurso hegemônico sobre as diferenças entre meninos e meninas tomado como natural. No entanto, no cenário escolar, emergem muitos discursos que revelam a diversidade das posições de gênero que as crianças observam em diversos espaços familiares, comunitários, sociais, midiáticos.

Na relação interpessoal estabelecida nas escolas, entre professoras, alunos e suas famílias, há um movimento permanente de transformação e conservação e de inovação e reprodução. Dito de outro modo, o discurso oficial não é meramente repetido sem crítica, mas interpretado e transformado. Assim, outros discursos são construídos e validados, afirmando novas realidades sobre o campo das experiências das crianças diante das descobertas sobre as diferenças dos corpos e do gênero.

Embora seja possível observar, pela participação e observação na escola, que há pouca compreensão do campo dos estudos de gênero por parte das educadoras, uma vez que ainda não é comum que as teorias de gênero estejam contempladas no currículo de formação de professores, percebe-se, pelos discursos verbais e não verbais, que há produção de novos sentidos sobre a construção das expressões de gênero das crianças. As conversações que se estabelecem na escola entre professoras, alunos e suas famílias em torno das relações de gênero revelam múltiplos modos de ver mundo, de organizar a vida. O espaço para a manifestação dessas expressões de gênero deve comportar a diversidade, para que a escola possa ser uma instituição que busca combater a violência e promover o respeito às diversidades.

Pela análise dos documentos, pode-se perceber que, mesmo nos textos legais e formais, há uma linha de tensão entre os vários discursos normativos que são dirigidos à escola. Enquanto alguns documentos apontam para a retirada do termo gênero e das práticas

pedagógicas que visam à promoção da equidade de gênero, há outros documentos que indicam a importância do debate, estudo e produção crítico-reflexiva desse tema.

Nesse sentido, a temática de gênero é objeto de disputa política e ideológica. A retirada significa a afirmação de um grupo que se pretende hegemônico e revela um momento histórico da sociedade brasileira de profundo retrocesso. Ao se considerarem, contudo, os movimentos de resistência e debate engajados na discussão e nos estudos de gênero, observam-se discursos questionadores que buscam promover a equidade de gênero no âmbito da escola.

Esses movimentos de resistência podem ser percebidos pelos discursos verbais, gestuais e teóricos ouvidos nos mais diversos lugares: no ambiente escolar, nas comunidades acadêmicas, nos movimentos feministas e em todos os grupos que buscam se expressar mostrando diferenças e subjetividades diversas. A produção de artigos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e reportagens divulgadas em mídias populares abordam corriqueiramente o tema, mostrando que o assunto merece ser abordado, pensado e discutido. Logo, ainda que a postulação do PNE (2014- 2024) vigente aponte para a retirada do termo “gênero” dos documentos normativos da educação, percebem-se rotas alternativas, linhas de fuga de uma perspectiva tradicionalista e excludente. É na direção desse movimento produtivo de contestação à dominação de um modelo heteronormativo e sexista que este texto se sustenta.

4 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS NO CAMPO ESCOLAR

4.1 O campo escolar e as práticas discursivas sobre a construção das expressões de gênero pelas crianças: do gesto à palavra

As escolas selecionadas para a construção dos dados foram duas unidades de educação infantil localizadas nas regiões Norte e Nordeste do Município de Belo Horizonte (MG). A pesquisa foi anunciada inicialmente na Secretaria Municipal de Educação, que concedeu a autorização para a realização da pesquisa nas escolas escolhidas. Na sequência, de posse da autorização da Prefeitura de Belo Horizonte, a pesquisadora submeteu o projeto ao Comitê de Ética na Pesquisa (anexo A – Carta de Aprovação pelo CEP).

O passo seguinte foi a visita às unidades escolares, de modo a explicar melhor sobre o propósito da pesquisa bem como identificar, junto à coordenação das escolas, quais as turmas estariam disponíveis à participação. Em ambas as escolas, a recepção foi afetuosa. Talvez pelo fato de a pesquisadora desenvolver um projeto de Extensão Universitária, como professora do Curso de Psicologia da Unidade São Gabriel da PUC Minas naquelas instituições, as Coordenadoras a encaminharam de pronto às professoras das turmas de crianças de 4 anos. Nestas duas turmas seriam feitas as práticas de observação, uma das estratégias metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa.

As professoras destas turmas também se mostraram disponíveis e curiosas para entender melhor sobre o assunto “gênero”. Algumas delas, inclusive, solicitaram que a pesquisadora falasse sobre o conceito de gênero, pois elas mesmas gostariam de aprender mais sobre o tema. Mencionaram alguns incômodos relatando cenas escolares nas quais meninos são chamados de “meninas” na escola, comentaram sobre o interesse em compreender melhor a realidade das “crianças transgêneras”, mostrando que o estudo da temática de gênero e sexualidade desperta o interesse delas. A partir dessas falas pode-se perceber a motivação para entender melhor sobre as diferenças em relação à expressão de gênero e os processos de construção da mesma.

De modo a contextualizar o processo de formação das educadoras que participaram da entrevista semiestruturada, foi organizado um quadro (quadro 2) mostrando informações sobre as professoras entrevistadas. Foram utilizados nomes de mulheres que se projetaram no mundo das artes, da literatura e das ciências para identificar as educadoras entrevistadas. São eles: Clarice Lispector, Frida Kahlo, Rose Marie, Malala, Carmen Miranda e Tarsila. Esta escolha

foi feita para que a identidade das professoras fosse preservada e para que se desse um destaque às mulheres que se afirmaram ao longo da história em atividades de reconhecimento público.

Para nomear as crianças, foram escolhidos nomes aleatórios que mantêm o anonimato delas. Os dados das crianças foram organizados no Quadro 3.

Quadro 2 - Caracterização das professoras entrevistadas

ESCOLA	EDUCADORAS	FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO DE PROFISSÃO NO ENSINO INFANTIL	IDADE	TURNOS DE TRABALHO
UMEI A	Professora Frida Kahlo	Magistério	19 anos de magistério	7 anos na educação infantil (12 anos no ensino fundamental)	34	Turnos manhã e tarde
	Professora Rose Marie	Magistério e superior em Letras	8 anos de docência	8 anos na educação infantil	47	Turnos manhã e tarde
	Professora Clarice Lispector	Magistério e Pedagogia, Especialização em Educação Infantil	Atuou na educação de jovens e adultos (EJA) e no ensino fundamental	18 anos na educação infantil	38	Turno manhã
UMEI B	Professora Malala	Magistério e Pedagogia	Trabalhava há 24 anos na educação (formal/informal - catequese/Igreja)	4 anos na educação infantil	34	Turno manhã
	Professora Carmem Miranda	Pedagogia	5 anos de docência	5 anos na educação infantil	41	Turno manhã e tarde
	Professora Tarsila	Magistério e Normal Superior	12 anos de docência	3 anos do ensino fundamental e 9 anos na educação infantil	36	Turno tarde

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 - Caracterização das crianças das turmas pesquisadas

ESCOLA	EDUCADORAS	FUNÇÃO NA ESCOLA	NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS	NOMES FICTÍCIOS USADOS	NÚMERO DE MENINOS	NÚMERO DE MENINAS	IDADE
UMEI A	Professora Frida Kahlo	Prof. ^a regente	23	Franciele, Aline, Gabriel, Ana, Ana Vitória, Jean, Júlia, Juliana, Maria Luísa, João, Arthur, Caio, Tamires, Ryan, Maria Eduarda, Alícia, Jéssica, Keisiany, Pedro, Lilian, Alice, Clara	8	15	4 anos
	Professora Rose Marie	Prof. ^a regente	23	Saulo, Mariana, Luísa, Tiago, Ítalo, Ana Gabriela, Eduardo, Ricardo, Julieta, Bernardo, Eliana, Samuel, Camila, João, Marcos, Alberto, Murilo, Carlos, Pietra, Marcela, Cláudia, Maurício, Miguel	14	9	5 anos
	Professora Clarice Lispector	Prof. ^a apoio		Os mesmos acima			4/5 anos
UMEI B	Professora Tarsila	Prof. ^a apoio		Os mesmos abaixo			4/5 anos
	Professora Carmem Miranda	Prof. ^a regente	23	Mateus, Fernanda, Miguel, Ian, Camila, João, Marina, José, Rômulo, Renato, Renata, Carmen, Lúcio, Sérgio, Alexandre, Manuela, Alessandra, Amanda, Benício, Bruno, Bento, Joaquim, José	15	8	4 anos
	Professora Malala	Prof. ^a regente	24	Lucas, Carolina, Estevão, Bruna, Fernando, Marcele, Mateus, Carla, Bianca, Rodrigo, Heloísa, Helena, Gustavo, Guilherme, Alencar, Wagner, Vinícius, Carlos Eduardo, Cláudio, Milena, Thábata, Sâmara, Elias, Cibele	13	11	5 anos

Fonte: elaborado pela autora.

4.1.1 Núcleo de significação: o discurso do controle ao corpo

A organização da escola é feita em salas de aula com um número aproximado de 25 crianças cada uma e 3 professoras para cada sala, que se revezam no atendimento pedagógico. Cada sala tem um espaço de 25 a 30 m². A organização da rotina é feita previamente por meio de um plano diário de trabalho. Esse plano deve ajustar-se à ocupação dos espaços na escola: pátio, salas de aula, biblioteca, refeitório, banheiros, brinquedoteca, entre outros. As escolas têm certa semelhança quanto à distribuição dos espaços, mas há variações: algumas possuem sala de brinquedoteca outras não, por exemplo. O uso desses espaços é organizado, e cada turma os frequenta a partir de horários e condições previamente estabelecidas entre as professoras.

Embora as crianças observadas tenham 4 anos, pode-se observar que se exige das crianças que permaneçam grande parte do tempo assentadas em suas cadeiras, realizando atividades em mesas para quatro crianças, ou seja, a maior parte do tempo as crianças permanecem no interior das salas de aula.

Essa condução das atividades sugere discursos e práticas de padronização e domesticação dos corpos das crianças. Nessa organização, o padrão de comportamento das crianças deve ser incentivado. As escolhas singulares e os interesses individuais para o uso dos espaços externos e a experimentação de tempo livre na escola ficam descartados. É possível perceber, portanto, que o discurso dominante é o de que as diferenças não encontrem espaços, tendo em vista a organização rígida das atividades escolares. Nessa dinâmica, há pouca exploração dos próprios corpos, estando também ausente uma discussão ou a prática dos combinados com as crianças, no sentido de incentivá-las à participação no planejamento das atividades. Não se fala de corpo, de diferenças sexuais, desigualdades, sexualidade, de sentidos social e culturalmente construídos para as atividades consideradas adequadas para meninos e meninas. A distribuição e a identificação generificada dessas atividades parecem ser implícitas.

Com base na observação do campo de pesquisa, percebeu-se que as professoras faziam uma organização das crianças nas mesas de trabalho conforme uma classificação de gênero, embora afirmassem que não separavam os meninos e as meninas.

Na escola A, na turma da professora Rose Marie, pôde-se perceber organizações diversas: meninos em uma mesa, meninas em outra, mas também grupos mistos de crianças. Ao indagar a professora sobre a organização das crianças nos grupos de trabalho, ela respondeu que mudava as crianças de lugar para que o grupo de trabalho não ficasse unicamente com

meninos muito “agitados” ou apenas meninas que “são tagarelas”. Ela afirmou que fazia grupos mistos para que não ficasse uma dinâmica muito “pesada” em sala. A explicação da professora revela uma concepção estereotipada dos papéis de gênero, o adjetivo “agitado” foi designado como próprio dos meninos e sugere uma movimentação física, gestos bruscos. As meninas identificadas como “tagarelas”, denotando que se as meninas se movimentam menos, elas falam mais. Percebeu-se, nessas cenas, a dominação de um discurso de controle e padronização dos corpos.

Outra cena observada mostrou uma construção engessada da gestualidade e a necessidade da professora de contenção da expressividade motora das crianças em sala. Como anotado no diário de campo:

Em alguns momentos, as crianças saíam de suas mesas e iam para o chão brincar. Havia uma certa intervenção da professora, de modo que elas permanecessem nas mesas. A professora pedia que elas “arredassem”, porque estavam atrapalhando a passagem e as conduzia para as mesas. Percebi que a brincadeira deveria ser mais “contida”. As crianças não deveriam se agitar demais, não poderiam ficar no chão, rolar ou pular. Identifiquei aqui a contenção corporal como marca educacional (fragmento do diário de campo - UMEI A - Turma da professora Rose Marie).

O discurso institucional era de que o lugar do corpo e da gestualidade eram o de contenção. Em algumas cenas escolares, ficava evidenciado que mostrar ou ver o corpo era proibido. Contudo as crianças produziam novos modos para que pudessem se expressar pela via do corpo. Elas deslizavam pelo chão, pediam para “beber água”, de modo a poderem explorar o espaço externo à sala de aula, buscavam os brinquedos e criavam brincadeiras de dançar e cantar. Nessa cena, fica evidente o campo de tensão entre os diversos discursos na cena escolar.

A curiosidade das crianças sobre as diferenças sexuais entre meninos e meninas foi observada em uma cena na escola, na qual as crianças conversavam sobre as diferenças sexuais entre meninos e meninas. Queriam entender se meninos poderiam ver o corpo das meninas e vice-versa. Diante dessa cena, a condução dada pela professora foi a de tentar censurar o assunto, indicando-o como inadequado. Tal postura sugere a prática discursiva do controle do corpo, na qual o silêncio sobre a sexualidade e os papéis de gênero no contexto escolar deve ser mantido.

Bruna: “Menino não pode entrar no quarto de menina quando está trocando de roupa” [as crianças riem].

A professora intervém: “A gente já conversou sobre isso né?”.

Bruna: “É. Porque não pode ver ninguém pelado. Porque, se ficar pelado, pode ficar com frio e doente”.

[Percebo que, diante a intervenção da professora, a criança se vê censurada e procura dar uma nova resposta que “corrija” o fato de ter abordado um assunto “proibido” ou inadequado] (fragmento do diário de campo).

Curiosa a explicação da criança diante do fato de que menino e menina não poderiam ver os corpos um do outro. A criança disse que era para não ficarem doentes. O tema parecia ser tão incômodo, sem abertura para falar sobre o fato, que as crianças acabavam criando suas próprias explicações.

O discurso do controle dos corpos foi percebido logo na chegada da pesquisadora ao campo de estudo. Uma das professoras anunciou que o contato corporal deveria ser moderado porque eu estava grávida. Parecia que as crianças, diante da vontade de abraçar, de tocar o outro, de ser abraçada e também tocada, agiam de modo impetuoso, estabanado, agressivo, sufocante, podendo machucar o outro e a si pelos apertões ou até mesmo caindo, por causa dos empurrões, na tentativa de todos se abraçarem. Parecia que, por não terem um espaço permitido para buscarem esse contato pelo toque, o abraço, o beijo, o gesto carinhoso e acolhedor, as crianças acabavam recorrendo a um comportamento que feria os limites do cuidado do outro e do próprio autocuidado.

“Ela quer ver o que vocês fazem e aprendem aqui. Mas é preciso ter muito cuidado com ela, e vocês sabem o por quê?”. As crianças disseram “não”. “Ela tem um bebê” e apontou para a minha barriga. Clarice Lispector disse que precisava desse apontamento porque as crianças queriam abraçar forte e ficar no colo e que precisam ser alertadas para evitar o “abraço forte”. Entendi isso como um alerta em relação ao cuidado ao corpo, mas também como uma perspectiva de controle delas. Por esse “alerta”, estava declarado que as crianças não deveriam me “pedir o colo” e não “me abraçarem forte”. Assim, o contato corporal estava delimitado (fragmentos do diário de campo - UMEI A - Apresentação na escola).

O fato de estar grávida despertou a curiosidade das crianças sobre a gravidez, sobre o nascimento, sobre a sexualidade.

Percebeu-se, também nesse trecho, que não foi dito para as crianças que a pesquisadora estava querendo conhecer sobre a expressão de gênero delas, isto é, que queria saber como meninos e meninas constroem suas escolhas e jeitos de ser. O termo “gênero” apareceu novamente suprimido. A professora explicou que as crianças não entenderiam o que significava “gênero”. Nessa cena ficou implícito que a professora poderia não saber explicar o que seria gênero e que também não gostaria que a pesquisadora usasse esse termo e o explicasse. Também sugeriu que o termo “gênero” não devesse ser tratado com crianças de 4 anos, porque poderia ser inadequado a essa idade. Em ambas as possibilidades, ficou explicitado um discurso de que a criança somente devia saber o que era prescrito pela escola.

Pôde-se observar que a criança na escola infantil, em alguns momentos, era vista como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelas normas escolares e familiares.

Os alunos e as alunas percebiam que meninos e meninas tinham espaços de circulação e uso diferentes no espaço escolar, por exemplo, os banheiros, identificados como de “menino” e de “menina”. Quando as crianças foram perguntadas sobre essa separação dos banheiros, explicaram da seguinte forma:

Eu: “E o que mais é diferente de menino e menina?”.

Clara: “O banheiro de menino e de menina”.

Eu: “Não podem ir no mesmo?”.

Clara: “Não”.

Franciele: “Só se for bebê”.

Eu: “Por quê?”.

Franciele: “Porque é a tia que troca a fralda dos bebês. E tem que trocar de todo mundo. Se a tia for no banheiro das meninas trocar as fraldas, quem vai trocar a dos meninos? Por isso é junto”.

Eu: “Na casa de vocês o banheiro é junto ou separado?”.

João: “É junto. Porque lá tem adulto”.

Eu: “Quando tem adulto, pode ser junto?”.

João: “Pode. Aqui na escola, tem um banheiro para os adultos”.

Eu: “E para as crianças, tem banheiro separado?”.

Júlia: “Porque é muita criança e não dá para ser um apenas” (fragmento do diário de campo).

Nessa fala, as crianças disseram que, na escola, o banheiro era diferente para meninos e meninas. Naquele contexto, os bebês pareciam não se enquadrar na categoria meninos e meninas. Como explicação, disseram que a professora era quem tinha de trocar as fraldas, então justificaram o fato do uso de apenas um banheiro em comum, para o caso dos bebês. As crianças pareciam criar explicações para buscar uma justificativa para o uso em separado dos banheiros. Parecia que a estrutura normativa da escola não permitia discutir e problematizar as diferenciações postas entre meninos e meninas.

A ausência dessa discussão excluía possibilidades para se refletir sobre os estereótipos de gênero. Na situação a seguir, quando, devido a um problema no encanamento do banheiro, as crianças tiveram de usar um banheiro apenas, ficou evidenciada a ausência de uma conversa sobre os modos tradicionalistas da estrutura escolar em relação à produção das diferenças entre meninos e meninas. Novamente o discurso que apareceu em preponderância foi o de normalização e padronização dos corpos com base nos estereótipos do “ser menino” e “ser menina”.

As crianças seguem para o jantar. Lavam as mãos no banheiro das meninas, e a professora me conta que o banheiro das meninas estava interditado naquele dia. As crianças vão entrando rindo bastante no banheiro. Pergunto porque estão rindo, e um dos meninos me diz: “O banheiro das meninas virou dos meninos hoje. As meninas vão virar menino!”. Ri muito. A professora intervém: “Para de bobeira, gente. Eu

já expliquei que o outro banheiro está estragado e que todos estão usando esse banheiro. Hoje ele é de menino e menina igual” (fragmento do diário de campo).

Já o discurso das crianças é o da curiosidade, o da necessidade de compreensão sobre as diferenças presentes no mundo. Nessa prática dos discursos, elas se divertem com a contradição: como, em uma situação, menina somente pode ir ao banheiro das meninas e em outra elas podem usar o banheiro dos meninos? Será que não vão virar meninos? Ainda que nessa idade já se opere uma constância de gênero, isto é, as crianças já sabem que não mudarão de gênero ao usarem espaços e objetos destinados para pessoas de sexo diferente do seu, as crianças brincam com essa contradição mantida pela conduta sobre o uso dos banheiros. Nessa prática discursiva, parecem apontar as falhas e incongruências do discurso que defende o uso de banheiro de menino e banheiro de menina.

4.1.2 Núcleo de significação: o discurso da diferença como contraponto à compreensão sobre a igualdade

Pelos diálogos estabelecidos na escola, foi possível perceber que a temática “gênero” era pouco abordada na escola. Muitas vezes, a ausência do debate sobre gênero aparecia encoberto pelo discurso da “igualdade”. As professoras diziam não tratar sobre o assunto das diferenças de gênero porque consideravam todos iguais. Segundo elas, falar sobre gênero poderia salientar um assunto a respeito das diferenças entre meninos e meninas, sobre as quais as crianças não tinham “consciência”: “Eles ainda não se atentaram para isso, então acho precoce falar que menino e menina são diferentes, principalmente em relação ao aparelho sexual, né?” (professora Carmen Miranda).

Professora Frida Kahlo: “Na escola não se fala da diferença. Não queremos marcar a diferença. Aqui todo mundo tem que ser tratado igual. Não falo das diferenças do corpo porque acho que as crianças não despertaram para as diferenças sexuais. Trocam as roupas das bonecas e não fazem menção a isso. Eu é quem fico incomodada com isso”.

Eu: “Por quê?”.

Professora Frida: “Porque acho que não está na hora de falar disso. Acho precoce esse assunto nessa idade. Aos 5, 6 anos, acho que eles estão mais maduros para entender isso. Quando há conversa sobre namoro, coloco esse assunto no horizonte de futuro. Digo que, quando crescerem mais, vão falar sobre isso” (fragmento do diário de campo).

Pareceu que a professora entendia que igualdade seria não abordar as diferenças. Segundo a professora Frida, ao falar sobre as diferenças anatômicas, de preferências, opiniões, posições sociais e de expectativas em relação à vida, por exemplo, ela estaria destacando e reforçando essas diferenças. Talvez por receio de não saberem conduzir o processo de

discussão acerca das diferenças, as educadoras preferiam ignorá-las. Percebeu-se também que as educadoras entendiam e praticavam o discurso da igualdade. As educadoras pareciam entender que o significado da expressão “igualdade” estava associado ao “não tratar das diferenças”, pois as diferenças poderiam ser tomadas como desigualdades.

O trabalho aqui é feito visando à igualdade de todos. Não se chega a falar do termo gênero, mas o entendimento é de que todos podem escolher e desejar coisas indistintamente. Não ficamos falando das diferenças, que menino isso e menina aquilo, para evitar que eles queiram escolher só aquilo que eles falam como sendo “de menina” ou “de menino” (fragmento do diário de campo - professora Rose Marie).

Uma das educadoras afirmou que as crianças percebiam as diferenças e que levavam isso para a escola como dúvidas, perguntas, afirmações que contavam para os colegas. Então era muito importante as professoras saberem do assunto, para conseguirem responder e intervir na situação. “As crianças percebem as diferenças entre meninos e meninas, e chegam à escola mostrando essas caracterizações. A gente tem ouvido na mídia isso de menino que quer ser menina, mas nunca tivemos essa situação aqui” (fragmento do diário de campo - professora Clarice Lispector).

Eles sabem quem é menino e quem é menina. Sabem que menino vai no banheiro de menino e menina no de menina. Às vezes, aparece assunto de casamento entre eles. Daí falam do ritual do casamento, das noivas, das princesas. Acho que percebem as diferenças de homem e mulher mais por aí. Aqui na escola, às vezes, tem umas que vêm de sutiã e quer mostrar para os colegas. É difícil, porque acho que a família fica antecipando as coisas. Não tem necessidade de uma criança de 4 anos usar sutiã. Mas quer ter uma novidade para chamar a atenção das colegas. Aí é uma agitação só (fragmento do diário de campo - professora Frida Kahlo).

A compreensão das educadoras e o discurso usado de orientação aos alunos mostravam um entendimento de que, para se defender a igualdade, era preciso não mostrar as diferenças. Destacar as diferenças poderia ser inadequado. Essa parecia ser a percepção da escola. Entendeu-se que essa associação poderia ser equivocada, pois, ao negar a existência das diferenças, ficavam encobertas as desigualdades produzidas na sociedade.

Eduardo: “Eu sou o Homem-Aranha”.
Saulo: “Eu sou o Homem de Ferro”.
Eu: “Todos podem brincar nessa brincadeira?”.
Eduardo: “Agora é só de menino”.
Eu: “E se menina quiser brincar?”.
Eduardo: “É que a gente tá brincando só eu, o Ítalo e o Saulo”.
Eu: “Menina não pode entrar se ela quiser? Porque menina não poderia brincar?”.
[Os meninos riem e não respondem. Continuam a brincadeira] (fragmento do diário de campo).

O discurso mantido era o de que seria inadequado demarcar as diferenças. Nesse discurso, também estava expressa a compreensão de que, ao se demarcarem as diferenças,

produz-se exclusão. As crianças se viram inibidas em afirmar que não queriam brincar com as meninas, que não queriam inclui-las e, nessa intenção, não poderiam destacar as diferenças percebidas entre meninos e meninas. Talvez porque a percepção dessas diferenças não sustentasse motivo para exclusão ou então porque não tinham condição de perceber e entender essa produção da exclusão, compreendendo-a como naturalizada e legitimada. Parece que queriam dizer que menina não devia brincar de super-herói, mas aquela resposta talvez fosse inadequada na escola, já que a professora ensinava que se devia deixar todo mundo brincar de todas as brincadeiras. As crianças mostravam que percebiam as diferenças entre meninos e meninas, contudo não tinham uma compreensão sobre o lugar em que essas diferenças eram postas. Assim, foi possível perceber que se ia naturalizando o universo produzido das diferenças e das desigualdades entre homens e mulheres.

Na situação seguinte, a professora mostrou estranheza quando as crianças apontavam diferenças no modo de brincar. Parecia que apontar a diferença era inadequado. Percebeu-se que a professora ficou surpresa com a resposta da criança. Parecia que a expectativa era de que a criança respondesse que todos brincavam juntos. Naquela turma de 4 anos, notou-se que havia maior necessidade de diferenciação entre meninos e meninas. As crianças se dividiam e caracterizavam mais diferenças entre meninos e meninas

Mateus: “As meninas brincam de boneca e os meninos brincam de carrinho”.

A professora pontua: “Uai, e vocês não brincam juntos de casinha? Eu já vi vocês brincando juntos, não?”.

Um dos meninos responde: “Eu não brinco! Porque não pode! Cada um brinca com seu brinquedo! Menino tem que brincar de carrinho”.

Professora: “Ué, mas vocês brincam, né? [há uma expressão de indignação na professora diante a resposta do aluno].

A professora se dirige a mim e diz: “Não sei por que eles responderam assim, porque brincam juntos na brincadeira livre”.

Eu: “E como são essas brincadeiras?”.

Professora: “As crianças têm preferências: os meninos gostam mais de brincadeiras com movimentos, e as meninas preferem brincadeiras mais calmas. Mas percebo que eles brincam juntos, sim. De fazer comidinha, de boliche, pega-pega...” (fragmento do diário de campo).

Na fala transcrita a seguir, a educadora conta que percebe que as crianças de 5 anos fazem escolhas para brincar com base naquilo que desejam e não pela categoria de gênero. Ela menciona que, quando mais novas, essa categorização aparecia mais e meninos escolhiam brincar com o grupo de meninos independentemente daquilo que brincavam, por exemplo. Já com 5 anos, ela sugere que as crianças brinquem mais juntas: meninos e meninas. Meninos brincam juntos com meninas já que a brincadeira faz parte de sua vontade. A educadora, nessa fala, menciona sua própria concepção acerca do gênero: pressupõe-se que a criança vai

aprendendo sobre sua identidade de gênero e depois se cristaliza em uma identificação: menino ou menina.

Nesta sala, não percebo que as crianças fazem discriminação entre as brincadeiras. Brincam de modo conjunto, e eu incentivo. Quando tinham 3 anos, percebia uma separação maior deles. Meninos, era azul, e meninas, rosa. Aos 4 anos, acho que já não tinha essa separação tão nítida e agora, com 5, eu vejo que eles sabem que menino é diferente de menina, mas que podem brincar juntos, que não mudarão de ser meninos ou meninas (fragmento do diário de campo - professora Malala - UMEI B).

Embora se possa perceber como um avanço a permissão do espaço de escolha e diferenciação, foi possível ver a ausência de um espaço de problematização no qual pudesse ser dito às crianças que, na sociedade e cultura, muitas diferenças são tratadas como desigualdades fazendo com que as pessoas fossem vistas como “inferiores” ou “inadequadas”.

4.1.3 Núcleo de Significação: a compreensão sobre gênero e as perspectivas para a construção das expressões de gênero na escola pela via da gestualidade

Foi possível perceber que as educadoras estavam acompanhando como a mídia abordava a temática de gênero. Ao longo do trabalho de campo, pôde-se notar que havia interesse delas em saber mais sobre o assunto.

Uma professora me contou que, no ano passado, tinha um aluno que só brincava de coisas de menina, Barbie e fantasias de princesa, e que ela ficava curiosa para entender isso. Neste ano, tem um aluno no turno da manhã que também é assim, só quer brincar com bonecas. É uma criança de três anos. “Minha filha também, que estuda aqui de manhã, fala: “Polícia prende menino porque os meninos são agitados e batem”. A professora falou que fica querendo entender de onde ela tirou isso. A professora me contou também sobre as famílias homoafetivas, dizendo-se curiosa por saber como o filho, hoje com 2 anos, vai lidar com o fato de ter duas mães e nenhum pai, aliás, “Uma faz papel de homem, é bem masculinizada. Temos uma criança que tem cabelo grande e a mãe amarra. Os colegas ficam perguntando se é menino ou menina”. A professora foi narrando esses episódios e se dizendo curiosa e pensativa sobre o assunto (fragmento do diário de campo - professora Clarice Lispector).

As construções no campo permitiram perceber que algumas professoras buscavam entender mais profundamente as relações de gênero e usavam para isso estratégias de formação e informação que possibilitavam maior clareza quanto a seu significado e sentidos de sexo, sexualidade e feminismo. Tais estratégias foram construídas com base na demanda da escola e consistiu em convidar professores e estudiosos para falarem sobre o tema. Percebeu-se que, embora existisse a prerrogativa legal da retirada da temática “gênero” da escola, havia uma escola viva, cotidianamente tomada por cenas que remetiam às questões de gênero. O movimento das educadoras mostrou que o discurso da contenção dos corpos, do

tradicionalismo que valida a dominação do homem branco e heterossexual está sendo questionado por um discurso mais libertário e em prol da igualdade.

Marina: “As meninas têm mochila da Barbie e é rosa. Também pode ser da Frozen”.
 João: “Os meninos não podem trazer essa mochila porque é de mulher”.
 Professora: “Por que não podem?”.
 João: “Porque não tá certo. Senão vão falar mulherzinha pros meninos”.
 João: “A mochila dos meninos é do Homem-Aranha, e as meninas não gostam do Homem-Aranha”.
 Professora: “Eu vou te dar essa mochila João, você quer?” [a professora mostra a mochila da Branca de Neve. As crianças riem].
 João: “Eu não! [grita] Eu não quero essa mochila porque é da Branca de Neve. Ela é de menina. Eu não gosto porque sou homem”.
 Professora: “Sua pesquisa é bem interessante, porque eu vejo que, às vezes, eles fazem uma separação de menino e menina, e penso que é a norma social que eles aprendem. Outras vezes, eles brincam juntos e não fazem distinção. Depois quero saber o que você descobriu. Você acha que menino e menina já entendem que são diferentes desde essa idade? Assim, que menino é de um jeito e menina de outro? Aqui todo mundo é igual, tratado do mesmo jeito, mas sabemos que eles vão aprendendo que menino tem mochila de super-herói e menina de princesa. Nos aniversários, menino não pode sair de balão rosa daqui da escola, senão os pais podem julgar mal” (fragmento do diário de campo).

Dessa forma, embora a compreensão das professoras sobre a temática de gênero pareça voltada à caracterização do que “é de menino e de menina”, e que tal condução não seria desejada, elas mostram disposição e interesse por saber mais do assunto. “Falar de gênero, acho que coloca menino de um lado e menina de outro, e não entendo isso como positivo” (fragmento do diário de campo - professora Rose Marie). Ainda nesse exemplo fica evidente a compreensão de que caracterizar as diferenças pode ser ruim, que talvez seja mais adequado padronizar e normalizar para que não se vejam as diferenças nem as desigualdades.

Com base na verbalização das professoras a respeito do que pensavam sobre como as crianças construíam suas expressões de gênero, notou-se que o discurso de gênero usado se aproximava de um paradigma empiricista. Por vezes, foi possível observar discursos e posturas das educadoras que compreendiam a construção das expressões de gênero nas crianças com base em características biológicas ou inatas (essencialismo) e, em outros momentos, ficou evidente a compreensão de que a aprendizagem das expressões de gênero pelas crianças se dava pela via de uma socialização “naturalizante” que, no decorrer desse processo, os traços de gênero masculino ou feminino tornavam-se cristalizados e estáveis (abordagem da socialização).

Professora Malala: “Acho que as meninas amadurecem mais rápido. Aprendem os comandos mais rápido. Acho que é mais biológico, sabe? As meninas são mais centradas, e os meninos, mais brutos. As meninas se mostram mais concentradas, já dominam as letras, e os meninos da sala ainda não” (fragmento do diário de campo).

A percepção dessa professora era de que haveria diferenças entre meninos e meninas em relação à maturidade intelectual e social. Ela entendia que, em parte, essas diferenças eram ora biológicas, ora sociais.

Professora Carmem Miranda: “Acho que as crianças vão aprendendo se são meninos ou meninas. Quando vamos falando, ensinando, as crianças vão identificando se são meninos ou meninas, aí vão aprendendo as diferenças. Percebem as características, o tipo de roupa, as coisas culturais, como brinco, batom... E daí vão vendo que menino tem diferença das meninas” (fragmento do diário de campo).

Já essa educadora disse que entendia que as posições sociais de gênero eram aprendidas, contudo parecia ser uma aprendizagem de uma informação posta, que deveria ser introjetada. Meninos e meninas iriam aprendendo como deviam ser para que correspondessem aos estereótipos de “ser homem e ser mulher” na sociedade. Esse parecia ser um modelo esperado e a ser treinado na escola.

Considerando esse cenário, foi possível perceber que as educadoras ensinavam pautas de gênero às crianças, dizendo-lhes, por meio de gestos e palavras, como precisavam agir e se apresentar para corresponder aos estereótipos de gênero postos. Exemplo disso era o fato de haver a classificação diária em número de meninos e meninas. A professora Rose Marie afirmou que aquele era um recurso para que as crianças aprendessem a contar e que era melhor que fosse uma categoria familiar a elas. Desse modo, a professora explicou que classificava a turma em meninos e meninas, nomeando os ausentes e indicando os que estavam presentes:

No quadro branco, estava anotada a rotina do dia, o número de crianças, a classificação de quantas meninas e quantos meninos do dia. Cada criança tinha um nome no quadro estampado com uma carinha.

Exemplo:



(Fragmento do diário de campo).

Percebeu-se que o corpo recebia marcas de expressão de gênero quando a professora diferenciava os rostos de meninas e meninos com o cabelo comprido e cabelo curto ou careca. Inferiu-se que essa marca traduzia um discurso performático para a organização corporal da criança. Esta devia então corresponder aquele estereótipo para ajustar-se à classificação posta para meninos e meninas. Era a gestualidade se moldando com base em pautas sociais aprendidas na escola.

No contexto fora da escola, as crianças também aprendiam pautas gestuais que indicavam como seus corpos deviam se apresentar para que pudessem se enquadrar na categoria “meninos” ou “meninas”. Foi possível perceber essa análise na conversa produzida pelas crianças na construção dos dados em campo:

Eu: “Menino pode brincar?”.

Camila: “Pode!”.

Luísa: “Ô Saulo, você quer brincar com a gente? Você fica sendo o pai”.

[Saulo está brincando de montar.]

Saulo: “Eu tô montando o prédio”.

Camila: “Você vai ser o pai que trabalha construindo o prédio da gente morar, tá?”.

[E continuam a brincadeira] (fragmento do diário de campo).

Com a pergunta da pesquisadora, uma das meninas convidou o colega para brincar de casinha. A menina já afirmou ao colega qual papel deveria ocupar: o do pai. Com a resposta do menino, a colega procurou incluí-lo na brincadeira sem que o colega saísse da brincadeira que estava fazendo. Naquela dinâmica, as crianças interagem com base no mesmo conteúdo da brincadeira, mas mantinham os papéis “ditos como clássicos e tradicionais” para homens e mulheres.

Dois grupos de meninas brincam interagindo-se: um de cabelereiro e o outro de casinha. Um grupinho é formado por duas meninas, e o outro, por quatro. As meninas que estão brincando de casinha chamam os meninos para brincar. Em alguns momentos, esses meninos que brincam de ser “ladrões” invadem a brincadeira de casinha das meninas, brincando de roubar objetos da casinha. As meninas gritam: “Socorro, me roubaram! Prendam esses ladrões”. E assim, os meninos que são os “policiais” capturam os “ladrões” e devolvem os objetos roubados. Dessa forma, as brincadeiras interagem entre si (turma da professora Carmem Miranda – 4 anos).

Ricardo: “Desenho de menina é de princesa e de menino é do Ben 10”.

Saulo: “Minha festa de aniversário foi do Ben 10”.

Júlia: “A minha foi da Frozen”.

Ana Gabriela: “A minha foi das princesas”.

Samuel: “A minha vai ser dos carros” (fragmentos do diário de campo).

Nesse diálogo, apareceu uma identificação com os personagens de desenhos. Meninos e meninas nomearam diferenças com base na caracterização dos personagens. Meninos se identificaram com Ben 10, um personagem de desenho animado que enfrenta desafios e luta com inimigos, e com o desenho “Carros”, caracterizado por ser uma produção em que os personagens enfrentam desafios de corrida. Meninas se identificaram com as princesas, essas foram lançadas pela produção Disney como sendo 11 personagens protagonistas de histórias infantis: Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, Bela (Bela e a Fera), Jasmine, Ariel, Mulan, Tiana, Pocahontas, Rapunzel e Mérida. As personagens têm características específicas dentro da trama, e algumas delas são ingenuidade, pureza, bondade, lealdade, delicadeza, muitas delas se apaixonam e se casam com um príncipe. Depois de críticas, os estúdios Disney,

em parceria com outros produtores, procuraram caracterizar as personagens mais recentes, como *Mulan* (1998) e *Mérida* (2012), como figuras femininas diferentes do modelo de princesa que encontra um príncipe para se casar, como ocorre com Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida, por exemplo. Em *Mulan* e *Mérida*, aparece uma busca da mulher pela luta em favor do próprio reino, uma vontade de dominar reinos e guerrear. Essas personagens buscam, na aprendizagem do uso das lutas e armas, recursos para batalharem em prol de seu povo. Em *Mulan*, o curioso é que a personagem, para então poder lutar no exército, veste-se de homem. Mesmo não sendo objetivo aqui analisar os personagens infantis, cabe esse apontamento, no intuito de ilustrar como as características mercadológicas influenciam meninos e meninas em suas caracterizações e construções identitárias.

Logo, pelas práticas (também escolares), as crianças vão aprendendo o que é adequado para meninos para meninas. Vai se dando uma socialização de gênero em que cada criança vai construindo o lugar que deve ocupar. Destaca-se que o uso de modelos que estereotipam o lugar de meninos e meninas ocuparem acaba por reproduzir mecanismos por vezes excludentes e que não colaboram para que as crianças aprendam que as diferenças entre homens e mulheres não devem ser postas em posição de menos e maior valia. A aprendizagem sobre as posições de gênero a serem desempenhadas vão sendo construídas na relação entre as crianças, apoiadas pelos discursos dos adultos.

Eduardo: “Você tem que mandar o *laser*, o poder nos zumbis”.

Eu: “Quem são os zumbis?”.

Eduardo: “Quem quiser. E, se não tiver ninguém, é de mentira que a gente inventa”.

Ricardo: “Eu e o Eduardo brincamos. E o Miguel”.

Eu: “Só meninos?”.

Eduardo: “É porque menino é que mata zumbi. Assim ó!”.

Ana Gabriela: “Eu não brinco dessa brincadeira de machucar. É de menino”.

Eu: “Menino brinca de brincadeira de machucar?”.

Eduardo: “Mas não machuca não. Só às vezes” [ri].

Ana Gabriela: “A tia não deixa brincadeira de machucar. Nem de luta” (fragmento do diário de campo).

Percebeu-se que, naquela cena, os meninos criavam propostas mais dinâmicas que envolviam correr, fugir, capturar, dominar. As meninas ficavam mais em brincadeiras de fugir, escorregar, de casinha. A brincadeira de “zumbi” era tida como “de machucar”, porque envolvia “matar”. Pareceu que esse código, ainda que de brincadeira, era proibido no ambiente escolar, principalmente para as meninas.

Ao se perguntar às crianças como menino e menina brincavam, notou-se que elas usavam o discurso normativo de características que aprenderam para designar menino e menina, contudo problematizaram as classificações aprendidas quando compararam as

atividades de menino e menina, observando que a distinção não precisava ser tão tradicionalista e extremista. As brincadeiras ditas como masculinas também podiam ser exercidas pelas meninas. Para tanto, de modo a se ajustarem ao discurso social dito como esperado, as crianças produziam falas que buscavam explicar e justificar a participação de meninas em práticas ditas masculinas e de meninos em práticas ditas femininas.

Ítalo: “Menino brinca de montar, de castelo, de futebol e de super-herói. Menina pode brincar de castelo e de montar também”.

Eu: “E de futebol e super-herói? As meninas podem brincar?”.

Davi: “Elas podem, mas não sabem. Elas não gostam”.

Eu: “E de que as meninas gostam?”.

Davi: “Daquela brincadeira” [aponta as meninas brincando de casinha].

Embora as meninas participem da brincadeira de montar, são os meninos que travam o diálogo. As meninas que brincam de montar estão mais caladas. Os meninos, para explicarem as diferenças das brincadeiras entre meninos e meninas, dizem que as meninas podem brincar junto de futebol e de super-herói, mas que elas não gostam e que preferem a brincadeira de casinha. Já a brincadeira de montar eles entendem como unissex.

Um grupinho de meninos brinca de rebater as coisas sobre a mesa. Pegam objetos e os deslizam sobre a mesa, enquanto o colega tenta impedir que caiam no chão.

É possível perceber que há mais brinquedos de casinha, como panelinhas, copinhos, pratinhos do que carrinhos ou peças para montar. Não há jogos estruturados disponíveis. Os meninos que brincam de rebater usam os pratinhos e panelinhas para rebater, e a “bola” era uma tampa de bule. Mesmo os brinquedos sendo basicamente típicos à brincadeira de “casinha”, os meninos usam os utensílios para brincar de rebater e fazer gol, como um futebol de botão.

Alícia: “E menina também brinca com menino. De correr, de pegar. Só de carrinho que não”.

Eu: “Por que de carrinho não?”.

Alícia: “Porque ninguém gosta. Nenhuma menina”.

Eu: “E se alguma menina quiser brincar?”.

[As crianças riem.]

Jean: “Todo mundo pode brincar de tudo. Não é, professora? Que todo mundo pode brincar de tudo aqui na escola?”.

[A professora faz interlocução com o olhar, concordando com a pontuação da criança] (fragmentos do diário de campo).

Notou-se que as crianças buscavam a aprovação da professora quando falavam. Usavam respostas clichês como “menina brinca de casinha e menino brinca de carrinho”, mas, em seguida, contradiziam-se, dizendo que ambos podiam brincar juntos. Buscavam a concordância da professora nessa afirmativa.

Eu: “E em casa? Pode brincar de tudo menino e menina?”.

Jean: “Se tiver coisa de menino e menina, e a mãe deixar, pode”.

Eu: “Às vezes, a mãe não deixa?”.

Jean: “Porque, se for da irmã e ela chorar, a mãe fala pra deixar com ela” (fragmento do diário de campo).

Curiosa essa afirmativa e sua explicação. A criança disse que, às vezes, a mãe não deixava brincar junto, e explicou que, se a menina chorasse, a mãe diria que era para deixar o brinquedo com ela. Talvez por ser uma criança mais nova ou por ser menina, a mãe interditava a brincadeira. Essa condição pareceu lógica e natural para a criança, que explicou o fato de, às vezes, não brincarem juntos menino e menina. “Menino ganha carrinho e, se não tiver irmã, não vai ter coisa de menina pra brincar. Mas, se tiver, ele pode brincar, ser o pai, o guarda” (Franciele).

A criança disse que menino podia brincar com “coisas de menina” se tivesse irmã. Podia brincar sendo o pai ou o guarda. Nessa cena, foi possível perceber que muitos discursos estão operando: discursos que sustentem a prática da diversidade na qual meninos e meninas possam brincar do que quiserem, discursos que defendem a classificação e padronização dos modos de ser menino e de ser menina, discursos que sustentam que quem manda é a mãe, entre outros.

Na prática discursiva, a criança expressa, nas contradições da sua fala, a tentativa de atender a alguns desses discursos que considera válidos. Logo, a criança constrói e sustenta uma fala que afirma como adequado a possibilidade de brincar com todos os brinquedos desde que, no caso de o menino querer usar brinquedo dito como de menina, a mãe permita. Tal construção dialógica mostra como, na prática discursiva, estão postos diversos discursos e que estes tomam *status* de dominação ou não no ato da conversação. Assim, visando a que discursos menos dominantes tradicionalmente possam validar e sustentar práticas, o pensamento construcionista social propõe um exercício reflexivo e crítico de produção de sentidos e realidades que evidenciem um constante fazer entre subjetividades individuais e coletivas.

A construção das expressões de gênero pelas crianças vai acontecendo no encontro discursivo destas com os ditos escolares, familiares, da comunidade local bem como baseada em toda a trama sociocultural circundante. Na conversa com as educadoras, uma delas relatou sobre a problemática em haver um estagiário homem na sala. Ela contou que tinha receio de que os pais, principalmente das meninas, tomassem o fato como um problema por causa das filhas.

Mas não é fácil ter um ajudante homem aqui na escola. Para não gerar polêmica com as famílias, peço a ele para não colocar criança no colo, não ficar passando a mão no cabelo. Porque as meninas adoram brincar de salão e ficam pedindo para pentear os cabelos. Daí peço para ele tomar cuidado nisso. Falo para ele não trocar as crianças também, porque ele está comigo desde o ano passado (fragmento do diário de campo - professora Malala - Turma 5 anos - UMEI B).

Percebeu-se que a presença de homens na escola infantil era vista ainda com incômodo. Havia um cuidado da professora para que o estagiário tivesse menos contato físico com as crianças. Ficou entendido que a relação poderia ser interpretada como inadequada pelas famílias por poder insinuar algo do contato sexual. O discurso transposto nessa cena é o de que o lugar do homem não é o do cuidar e que a visão de masculinidade dominante remete a um padrão de virilidade no qual o contato corporal do homem com qualquer outro indivíduo (homem, mulher ou criança) pode remeter a uma intenção de prática sexual e de prazer genital.

Na sala de aula, esse estagiário permanecia oculto, quase invisível quando as crianças estavam em atividade. A ele era designada a tarefa de auxiliar uma criança com problemas de locomoção. A professora contou que solicitou à Secretaria de Educação que enviassem um homem, pois acreditava que estaria mais apto a carregar a criança. Já tinha observado a dificuldade de estagiárias para lidar com isso, então pediu um estagiário. Não foi observado nenhuma prática de conversação dele com as crianças fora da situação de auxílio ao aluno com deficiência. Pôde-se entender essa invisibilidade como um lugar tradicionalmente posto ao corpo do homem em relação à dinâmica do cuidado. É a esse discurso que tal observação remete. Uma prática que acaba por reforçar e perpetuar uma posição tradicional e retrógrada de que a mulher é quem cuida, precisa ser afetuosa e dedicada às relações com as crianças; ao homem cabe o papel de usar a força para operacionalizar o fazer que circunda o cuidado.

Interessante observar como as crianças vão construindo percepções sobre o que é “ser mulher” e como a escola, por talvez desconhecimento, perde oportunidades de discutir os estereótipos postos para homens e mulheres. Logo, se uma menina gosta de carros, deve poder manifestar sua escolha, não sendo tolhida por um estereótipo de que “menino é quem brinca de carrinho” e que “mulher é inábil em se tratando de carros”. Dessa maneira, a escola poderia fomentar a discussão sobre como as mulheres são impelidas a determinadas situações de violência e desigualdade, e que essas situações são tomadas como “naturais”, correspondendo a um tradicionalismo e estereótipo de “ser mulher”.

Uma das meninas começou a chorar, dizendo que não tinha boneca e que as colegas tinham pegado duas! A professora não interviu, e logo outra colega deu uma das bonecas à criança que estava chorando. Perguntei à criança: “Para brincar todos têm de ter boneca?”. A menina me respondeu: “Sim, porque toda mãe tem que ter um filho”. Eu: “Sempre tem que ter mãe na brincadeira?”. Menina: “Sim, porque, na brincadeira de casinha, tem a mãe que cuida da casa”. Eu: “Mas não tem gente que mora na casa e que não tem filho?”. Menina: “Tem, mas é porque é criança ainda. Eu quero ser a mãe” (fragmento do diário de campo).

Notou-se aqui que a condição de ter um filho parecia estar associada à situação de ser mulher, adulta e viver em uma casa. Para a menina, quem não tinha filho eram somente as

crianças. Sendo adulto, precisava ter filho e, sendo mulher na brincadeira de casinha, consequentemente, o papel a ser exercido deveria ser o de mãe. Essa cena mostra a presença de um discurso dominante de que o papel da mulher é o de ser mãe. Os meninos participavam da brincadeira, mas o cuidado com o filho não fazia parte do repertório de ação deles. Eles até dramatizavam serem os pais, mas a função era o de perseguir bandido e proteger a casa. Também faziam o papel de policiais. Pareceu bem demarcado na aprendizagem social das crianças que as meninas devessem ter e cuidar de seus “filhos” e, para tanto, deviam exercitar habilidades de observação, coordenação motora fina, linguagem e de organização. Para os meninos, a aprendizagem social parecia indicar o exercício de habilidades de agilidade, dinamismo, coordenação motora ampla, força, astúcia, velocidade, competição e esperteza para capturar os adversários. A não intervenção da professora pareceu validar a cena, concordando com a situação, ou ainda, pôde sugerir que, ao não saber como lidar com a discussão, a educadora tinha preferido deixar em oculto esse diálogo verbal e não verbal. A gestualidade, tratada como prática discursiva, fala da consolidação de papéis tradicionalmente imputados à mulher. Por não ser tomada como válida no processo comunicacional, pode acabar legitimando, ainda mais, tais estereótipos de ser mulher e de ser mãe.

Professora: “A Érica chegou, crianças, e ela quer saber o que vocês estão fazendo!”.
Uma menina respondeu: “Estamos fazendo um trabalho para a mãe!”.
E a professora disse: “Não é sobre a mãe, gente, é sobre o Dia Internacional da Mulher!” (fragmento do diário de campo).

Percebeu-se que o Dia Internacional da Mulher era uma boa oportunidade para se falar da violência contra a mulher, mas não havia essa ênfase da escola. A atividade de colorir um desenho com uma mulher e uma rosa remeteu as crianças ao Dia das Mães. Outro ponto observado foi a imagem da flor e da mulher como símbolos retratados para o Dia Internacional da Mulher. A associação acabou evidenciando o discurso da mulher frágil, endereçando-lhe atributos de fragilidade, doçura, beleza, pureza e sensibilidade à mulher, o que colabora na construção das expressões de gênero pelas crianças. A figura da mulher magra, de salto e vestido ao lado de rosas acaba por reforçar um estereótipo de ser mulher. O modo como o corpo feminino se apresentava na ilustração indicava que a gestualidade perpassava pela delicadeza da flor.

Pela análise dos dados construídos em campo, contudo, foi possível perceber que as crianças produziam estratégias inventivas na construção das expressões de gênero. Por vezes, questionavam o binarismo tradicionalista homem *versus* mulher, mostrando que o universo da subjetividade devia ser preponderante quando se tratasse de escolhas. Ao escolher determinado

brinquedo, não estava posta, em princípio, a reprodução de um estereótipo de gênero, afirmava-se também a produção de novos discursos mostrando subjetividades.

A professora anunciou que não valia brincar de arma e luta, e que bola não cabia na brincadeira em sala. A maioria dos brinquedos eram panelas, bonecas, alguns carrinhos e jogos de montar. As meninas pegaram principalmente bonecas e panelas. Os meninos pegaram panelas, garfinhos e jogos de montar. Os meninos usavam os objetos de cozinha para construir “campinhos” de futebol e fazerem arremessos com os garfinhos. As panelas eram o “gol”. Os meninos que buscaram objetos de casinha fizeram uso desses objetos para brincarem de futebol. Essa estratégia me pareceu bastante criativa, o que mostra que os objetos são transformados no ato do brincar e que são as crianças é que atuam sobre o brinquedo. Isso mostrou que permitir que meninos e meninas tenham acesso indistinto a todos os tipos de brinquedo possibilita produções criativas e inventivas das crianças na construção de novos discursos sobre o campo do feminino e do masculino (Fragmentos do diário de campo. Sala da professora Rose Marie - grupo 4 anos)

Em outro grupo de crianças, estão quatro meninos e uma menina. Brincam, com as vassourinhas e o rodinho, de lançamento de blocos no chão. Parece uma espécie de hóquei. Vão lançando os blocos até próximo a uma caixa que estipulam que seja o gol. Pergunto como é essa brincadeira. As crianças me explicam que tem de mandar a peça no gol.

Eu: “É futebol?”

João: “Não. É com isso aqui” [mostra-me a vassourinha].

Eu: “Todo mundo pode brincar dessa brincadeira se quiser?”

João: “Sim, pode!” (fragmento do diário de campo).

Percebeu-se que as crianças transformavam os brinquedos em brincadeiras escolhidas por elas. Embora usassem vassourinha e objetos da brincadeira de casinha, brincavam de polícia e ladrão e de lançamento no gol. Logo, o que imperou na cena foi o ato de se divertir, independentemente do tipo do brinquedo escolhido.

Outra construção que revelou o processo das crianças, um tanto quanto inventivo, para adequarem as demandas subjetivas às categorias tradicionais “de ser homem” e “de ser mulher bem como produzir novos discursos sobre seus modos de brincar diante dos estereótipos apontados como “brinquedo de menina e de menino”, foi o diálogo estabelecido entre os alunos da sala da professora Rose Marie em um dos dias de campo: “Menina usa laço, e menino não usa” (Ana Gabriela). “Mas se o menino gostar de laço, ele pode comprar e dar para a mãe. Ele pode colocar no pescoço” [mostra como gravata] (Ricardo) (fragmento do diário de campo).

As crianças, nessa cena, perceberam as diferenças pela via das características de vestuário. Interessante observar que a lógica do consumo influenciava muito na construção das expressões de gênero. Referiu-se a essa lógica como o lançamento pelo mercado de consumo de itens que esse mesmo mercado endereça para meninos e meninas. Interessante a fala do menino, afirmando que, se “gostar de laço, ele pode comprar e dar para a mãe”. O outro disse que laço pode em menino, se for em gravata. Ainda que os meninos pudessem gostar de laços, pareceu não ser possível assumir esse gosto por ele estar endereçado a uma característica das

meninas. Assim, para justificar essa preferência, os meninos construíam explicações que os aproximavam de uma categorização dentro do universo masculino. Interessante essa estratégia, pois permitia uma saída para que os meninos pudessem usar o laço sem se fixarem “no que aprenderam sobre as características femininas”.

Outra passagem que mostrou essa construção ocorreu na cena em que as crianças iam contando sobre as diferenças entre o pai e mãe. Esse assunto surgiu de uma conversa em sala de aula que, ao abordar a cena familiar, trouxe à tona a expressão das crianças sobre a rotina dos pais.

Eu: “O que o pai e a mãe têm de diferente?”.

Ítalo: “A mãe faz comida, e o pai trabalha”.

Mariana: “Minha mãe trabalha também”.

Eduardo: “Meu pai faz só ‘mexido’”.

Bernardo: “A mãe usa maquiagem, e o pai dorme e trabalha”.

Eduardo: “Meu pai coloca pimenta na comida”.

Camila: “A mãe ri, faz bolo, passeia comigo” (fragmento do diário de campo).

O convite para narrarem as diferenças entre meninos e meninas passou pela exposição de características de vestuário e foi até a descrição das funções da casa exercidas pelo pai e pela mãe. Nota-se que esses tópicos foram trazidos pelas crianças quando desejaram explicar as diferenças entre menino e menina. Nessa diferenciação, os papéis do pai e da mãe ficaram marcados: a mãe cuida dos filhos, cuida da casa e cuida da própria beleza; o pai trabalha e come a comida feita pela mãe. Quando apareceu alguma resposta que contrariava essa diferenciação (o pai também cozinha), as crianças procuraram justificar com uma nova categoria (meu pai não cozinha, só faz mexido). Interessante como os discursos expressos e construídos nessa cena passam a coexistir e no emaranhado de significados constrói-se novo discurso. O discurso tradicionalista do papel do homem e da mulher na cena da casa coexiste com o discurso pós-moderno da realidade das famílias que vivem o fato de muitas mulheres trabalharem fora e dos homens permanecerem em casa nos cuidados com a criança. Diante do encontro desses discursos, as crianças criam, na prática discursiva, uma nova atualização do significado de o homem cozinhar, afirmando: “Meu pai não cozinha, só faz mexido!”.

Na cena seguinte, as crianças mostraram perceber as diferenças de raça e a condição de desigualdade indicada na sociedade. Ao notarem que a criança de cabelo crespo não poderia brincar de “pentear no salão”, construíam uma saída inventiva e criativa para a brincadeira. Mostraram, pela via da gestualidade, como construir condições de igualdade valorizando as diferenças e subjetividade de cada um.

As meninas que brincam de cabeleireiro perguntam qual dos colegas quer ir ao salão. Uma das meninas que brincava de casinha diz que quer. Muda assim de brincadeira,

passando a ser atendida no salão de brincadeira. Nessa brincadeira, as crianças fingem passar esmaltes nas unhas e arrumar os cabelos. Uma das crianças, de cabelo crespo, diz que não pode soltar seu cabelo para brincar porque a mãe não deixa. As colegas, uma de cabelo crespo e a outra de cabelo liso, pegam uns tecidos e combinam de enrolá-los na cabeça. Aquele seria o cabelo delas. Com os cabelos de pano, fingem fazer tranças e penteados, colocam prendedores e enfeites no “cabelo” (fragmento do diário de campo).

Interessante a estratégia usada pelas crianças diante do fato de nem todas poderem manipular o próprio cabelo. Quando a criança de cabelo crespo disse que a mãe não a deixava soltar o cabelo, seu olhar mostrava certa frustração. A brincadeira parecia estar comprometida ali. Contudo a ideia da colega de usar cabelos de tecido possibilitou com que todas pudessem brincar juntas. O cabelo de tecido imitava um cabelo grande e liso (tido como desejável em nossa cultura) e as meninas manuseavam, prendiam, enfeitavam. Essa situação mostrava o enfrentamento das crianças e a construção de uma realidade que apontava para o discurso da inclusão, da aceitação, da igualdade diante das diferenças. A princípio, essa cena poderia ser excludente, terminando na retirada da brincadeira daquela menina que não tinha o cabelo para fazer as tranças e pentear, um discurso muito tomado como válido e frequente nas cenas do cotidiano. Contudo, a partir da prática discursiva das crianças, suas percepções sobre as realidades, a prática destas na família, na escola e em todo o espaço social, acabou-se por produzir uma cena de valorização e inclusão. Pelas estratégias usadas, foi possível construir um encaminhamento em favor da igualdade.

4.1.4 Núcleo de significação: a supressão da expressão “gênero” da base legal da educação e a realidade escolar, uma discussão sobre poder e empoderamento

Em relação ao respaldo da escola para um trabalho sobre gênero, as educadoras afirmaram que não havia um direcionamento, e cada uma trabalhava do jeito que quisesse.

“Não. Cada professor aborda do seu jeito. Eu lido quando aparece algum assunto de coisa de menino e menina. Ou quando começam a falar de namorar, por exemplo” (fala da professora Rose Marie, ao ser perguntada se abordava a temática gênero em seu planejamento).

A professora Rose Marie mencionou que a Secretaria Municipal de Educação exigia um planejamento mais sistemático e que elas estavam tendo de produzir relatórios para enviar aos setores responsáveis. A educadora comentou que essa estratégia exigia mais trabalho, mas, se era uma norma, então se esforçaria para cumpri-la. Nessa fala, foi possível perceber que o discurso dominante sustentava mecanismos de controle sobre o que estava sendo dito, feito e

planejado na sala de aula. Tal postura era convergente ao colocado pela legislação escolar. Ao determinar a retirada do termo “gênero” dos documentos educacionais, ficou dito que o conceito não deveria ser abordado no contexto da escola, assim, de modo a verificar o cumprimento dessa prerrogativa, o discurso sobre o envio dos planejamentos encontrava respaldo.

Ao serem perguntadas sobre o trabalho pedagógico que incluísse a categoria gênero, uma professora afirmou que não havia um direcionamento específico, mas, em contraposição, disse de uma perspectiva de vigilância e controle sobre os diários e planos de aula.

Não, a escola não faz nenhum direcionamento específico. Temos a liberdade nas discussões e planejamentos. Não há direcionamento do trabalho sobre gênero. Trato todos com igualdade. É um pensamento meu. A escola é bem aberta. A Prefeitura está exigindo um planejamento escrito diário, o que está nos sobrecarregando, mas, se é obrigatório, vamos fazer (fragmento do diário de campo - professora Rose Marie).

O discurso da professora mostrou contrapontos em que uma possível abertura da escola em relação a um não direcionamento para os planos de aula era confrontada pelo controle exigido pela Secretaria de Educação. Percebe-se nessa fala um cenário no qual discursos são entrepostos, atravessam-se, interpelam a disputar um *status* de validade. Há, então, uma contínua linha de tensão a reger as práticas; por ora se controla, por ora se libertam. Entende-se que esse discurso está apontado no momento social vigente, após a reformulação do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014). Enquanto o documento indicava a retirada da discussão sobre gênero nas escolas, as unidades educacionais demandavam entendimento e discussão sobre o assunto. Daí se estabelece uma tensão entre o discurso daqueles que validam o debate de gênero como uma prática em favor das diferenças e pela igualdade de direitos, e o discurso de outros que defendem que a discussão sobre gênero pode fomentar a extinção da família tradicional, dos papéis ditos como esperados para homens e mulheres. Ainda que se perceba, na atualidade, a dominação do discurso tradicionalista, identifica-se e busca-se a construção de discursos que intentem a luta em prol das diferenças e igualdades.

É possível perceber que a demanda sobre a discussão de gênero urge no cenário escolar. As crianças buscam entender as categorias de ser menino e menina bem como ativam meios para compreender o universo dessas diferenças. Sustentados pela exclusão legal do debate nos documentos educacionais, perde-se um lugar instituído para se discutir sobre o assunto. A escola, contudo, é dinâmica e formada por realidades que apontam a necessidade de se pensar sobre a questão de gênero. Estão postos dois discursos: o da prerrogativa do controle dos documentos que aponta para o tradicionalismo e uma visão retrógrada; e o da necessidade de

entender uma realidade que mostra posições cada vez mais diversas para se nomear homem e mulher em nossa sociedade. Nessa prática discursiva, por vezes os discursos se engalfinham e um ou outro sentido acaba por ser privilegiado na produção de um terceiro discurso: o praticado e sustentado em determinada cena. É nesse emaranhado que as relações vão construindo propostas de realidade. Na cena a seguir, é possível observar que dois discursos coexistem: a necessidade de compreensão das crianças sobre as diferenças sexuais e a dinâmica de invisibilidade dos corpos. No encaminhamento das práticas, o discurso da contenção dos corpos aparece. Por não validar o assunto da sexualidade na sala de aula, a professora elege censurar a agitação.

No decorrer da atividade, em uma das mesas, as crianças começaram a entrar embaixo da mesa, escondendo-se da professora. Quando estavam embaixo da mesa, uma das meninas mostrava que estava usando sutiã. As outras crianças riam e faziam menção de levantar e blusa. O único menino envolvido fazia questão de mostrar a cueca. Toda brincadeira aconteceu gestualmente animada e com risadas. Não houve comunicação verbal entre as crianças. A professora seguiu com a atividade, e as risadas do grupo teve a atenção atraída. A professora foi até o grupo e perguntou por que as crianças estavam embaixo da mesa. De pronto, as crianças voltaram às cadeiras e nada responderam. A professora falou da importância de fazer silêncio ao longo da atividade e da melhor forma para receber visitas na sala. Chamou a atenção para a minha presença dizendo que eu não ia querer voltar com tamanho barulho (turma da professora Rose Marie - UMEI A).

Em uma das mesas formada por 3 meninos e 1 menina, há uma agitação maior. As crianças riem e olham por debaixo da mesa. Detenho-me na cena e percebo que as crianças olham por debaixo da mesa para ver dentro do *short* dos colegas. As crianças abrem as pernas e, quando o colega abaixa para ver, elas fecham as pernas. Brincam de esconder e mostrar a calcinha/cueca. Um dos meninos entra embaixo da mesa, a colega abre e fecha rápido suas pernas e ele diz: “Não vi nada!”. E os dois riem. No momento seguinte, a menina e um dos meninos entram embaixo da mesa. A professora vê essa cena e diz para as crianças se assentarem, que não era para ficar embaixo da mesa. O menino e a menina que brincam voltam às suas cadeiras. A menina diz: “Agora para, senão vou contar para a professora”. E essa brincadeira termina (turma da professora Carmen Miranda - UMEI B).

Percebo que aparece aqui a curiosidade e a percepção das diferenças sexuais. Isso é mostrado de modo encoberto e proibido. As crianças estão escondidas e ameaçam denunciar o assunto para a professora, o que mostra que o tema é inadequado na escola (fragmentos do diário de campo).

Pela comunicação gestual das crianças, a vivência corporal e os gestos marcam seus espaços de subjetividade. Essa comunicação não verbal sugere que o assunto sobre as diferenças sexuais fica muitas vezes encoberto, “não dito”, por se tratar de um tema o qual as educadoras acreditam não deverem abordar. Por vezes, falar do próprio corpo, das diferenças corporais, das características de meninos e meninas é tido como proibido, o que pode causar estranheza diante da descoberta do próprio corpo e dos prazeres que este proporciona. Entende-se como importante que as crianças possam falar sobre as sensações do corpo e as diferenças.

Mariana: “Também não pode beijar na boca”.
 Eu: “Quem não pode beijar na boca?”.
 Mariana: “A gente não pode. Só no rosto. Só a mãe e o pai é que beijam na boca”.
 Eu: “Por que as crianças não podem beijar na boca?”.
 Julieta: “Porque elas não vão casar. Só podem beijar no rosto”.
 Mariana: “É”.
 Eu: “Em quem elas podem beijar no rosto?”.
 Julieta: “Nos amigos”.
 Eu: “Menino e menina podem beijar no rosto?”.
 Mariana: “Podem sim, se eles forem amigos”.
 Mariana: “Eu não gosto” [ri].
 Eu: “Por quê?”.
 Bernardo: “Menino beijar menina...” [ri e esconde o rosto. Os meninos riem].
 Uma das meninas (Julieta) fala com jeito de descaso: “Todo mundo pode beijar no rosto, não é, professora?” (fragmentos do diário de campo).

O tema da sexualidade apareceu em meio a risos e expressões que mostravam que o assunto não era tranquilo de ser abordado, por ser proibido naquele contexto escolar. Os risos e a expressão do assunto pareciam em tom de desafio para a professora. Teve-se a impressão de que as crianças lançavam o assunto de modo a provocar a professora a falar sobre o tema. Porém, naquele diálogo, a professora não se posicionava muito, apenas mostrava um olhar de consentimento quando a criança enquadrava o assunto, dizendo que o beijo no rosto era válido.

Eu: “E o que tem de diferente entre menino e menina?”.
 Pedro: “Menino tem cueca, e menina não tem” [ri].
 Franciele: “Menina tem calcinha”.
 Jean: “Menino tem piu-piu” [ri].
 [As meninas riem e olham para a professora. A professora faz interlocução com naturalidade afirmativa/aprovativa.]
 Alice: “Menino tem *short*, e menina tem vestido”.
 Maria Eduarda: “Menina também tem *short*. Menino só que não tem vestido”.
 Lilian: “Menino brinca de carrinho, e menina, de boneca. Podem brincar de *tablet* menino e menina”.
 Franciele: “Menina brinca de boneca, mamãe e filhinha, princesa, panelinha. Menino brinca de boneco, polícia, monstro, pula-corda” (fragmento do diário de campo).

As crianças mostraram se diferenciar pelo vestuário e o órgão sexual, procuraram também abordar a temática sobre a expressão do gênero e sobre a diferenciação genital. Contudo essa temática pareceu ser inadequada no ambiente escolar, pois a professora não participou ou problematizou a discussão.

Outra cena escolar que mostrou o pedido das crianças para uma conversa sobre a sexualidade e as diferenças sexuais foi observada na UMEI A, na turma da professora Rose Marie. Na cena observada, uma menina mostrou o sutiã para outros três colegas, sendo um deles um menino. Essa realidade remeteu à tentativa das crianças de falarem sobre as diferenças sexuais. Para a menina, que mostrava “escondido” o sutiã, a descoberta sugeriu uma proibição, algo que devia ser feito escondido. Já o menino, que mostrou de modo mais explícito a cueca, sugeriu mais desinibição em se mostrar. Essa cena remetia que as normas sociais do

uso do corpo estavam sendo construídas. Nessas regras, a gestualidade feminina se mostrava em conflito entre descobrir o corpo, explicitando a vivência das diferenças e a norma social em não mostrar o corpo e suas diferenças. Já com os meninos, parecia acontecer diferente. Havia uma postura de ostentação do corpo, da gestualidade e das diferenças sexuais.

O discurso tradicionalista, que afirma como esperado que homens sejam “garanhões”, que se mostrem às mulheres, e que as mulheres devam ser “recatadas”, inibidas e contidas ganhou, nessa cena, *status* de validação. Esse discurso também se tornou evidente na cena escolar em que a criança queria “dar o peito” para o bebê mamar e foi interditada pela colega, que lhe disse não poder levantar a blusa.

Algumas meninas montam a “casinha” organizando os utensílios e as bonecas. Brincam de fazer comidinha e dar de mamar para os bebês. Uma das meninas levanta a blusa e coloca o bebê para mamar no peito. Outra colega diz: “Professora, a Julieta tá levantando a blusa! A professora parece não ter escutado, mas a menina retira logo a boneca de dentro da blusa” (fragmento do diário de campo).

Percebeu-se que colocar a boneca para mamar era uma brincadeira inadequada, pois a colega logo denunciou o comportamento à professora. Talvez a professora realmente não tivesse visto, mas acreditou-se que houve um certo receio da professora sobre a resposta adequada a ser dada. Crê-se que a professora tenha ficado temerosa em agir inadequadamente diante da situação porque a pesquisadora estava ali. De qualquer modo, pôde-se notar que a brincadeira construída pelas meninas foi a de casinha. Naquela brincadeira, a gestualidade das meninas foi a de cuidar de seus bebês, fazer comidinha e cuidar da casa.

O fato de a mãe amamentar o filho em público é uma questão que permeia as discussões sociais. Polêmicas sobre a amamentação no peito feita em público surgem constantemente, movimentando mães, feministas e a sociedade como um todo. Contudo a ausência de um espaço na escola para se discutirem essas questões dificulta a construção de uma perspectiva de corpo no qual o respeito em relação a este não está condicionado à sua exposição. Um homem, ao andar sem “a camisa”, não é necessariamente assediado, contudo as mulheres, se usam saia ou amamentam em público, são desrespeitadas, assediadas, tratadas como imorais. Com base em uma fala machista, há um discurso de que as mulheres não devem amamentar em público, de modo a evitar a condição de assédio. A defesa e a discussão giram em torno do fato da desigualdade que se instaura nessa afirmativa. As mulheres devem ser respeitadas, independentemente de como se organizam em relação ao próprio corpo.

A ausência de um respaldo legal para se discutirem os estereótipos de gênero, sobre as diferenças e as condições de exclusão, sobre a aceitação da diversidade, aponta para um campo de tensão no qual estão presentes a realidade e subsídios legais escassos para discuti-la. Fica

evidente, contudo, que ainda nesse cenário algumas professoras têm buscado, pelo convite a estudiosos do assunto, pela leitura e pesquisa, saber mais sobre o tema, o que tem favorecido um espaço de reflexão, ainda que mínimo, no ambiente escolar.

Em um dos diálogos com as crianças no campo escolar, ficou evidente que elas vinham compreendendo que existia apenas um modelo de família e que aquele era o padrão “correto”. Assim, caso algum aluno não se encontrasse naquele formato, o sentimento podia ser o de exclusão, rejeição e de menor valia.

Luísa: “A mãe casa com o pai. E usa o anel de casamento na mão”.

Ricardo: “O pai casa também”.

Ana Gabriela: “O cabelo da mãe fica diferente no casamento. O pai só coloca gel”.

Ricardo: “Meu pai usou jaqueta no dia do casamento, calça e gravata”.

Mariana: “Minha mãe ficou igual princesa. Colocou sapato alto” (fragmento do diário de campo).

Ao narrarem sobre as diferenças entre meninos e meninas, surgiu o tema casamento, talvez porque remetesse ao encontro de homem e mulher. Não havia menção a outra formação para casamento na narrativa das crianças, referiam-se à união do pai e da mãe.

É possível perceber que nas escolas há uma constante linha de tensão sobre a temática. Enquanto a realidade mostra a necessidade de se discutir sobre a construção das expressões de gênero pelas crianças, algumas educadoras fingem não ver e tolhem as manifestações das crianças que possam remeter a essa discussão. Uma das professoras comentou que “ainda bem” nunca vivera o “problema” de uma criança fazer uma escolha que a colocasse em situação embaraçosa, em se tratando das expressões de gênero. Essa colocação mostrou que a discussão não era vista como benéfica, não era tratada como uma reflexão importante em favor do respeito às diferenças e à subjetividade de escolhas. A fala da professora mostrou que uma situação em que menino escolhe coisas que socialmente são consideradas “para meninas” tinha um lugar aversivo, “problemático”, desviante.

Nunca tive nenhuma intervenção da família nas danças, ou de reclamar em ganhar surpresinha/lembrancinha ou alguma coisa que a escola manda como inadequado para menino ou para menina. Mas também não mando coisas tipo “rosa” para algum menino. Nunca tive situação de algum menino escolher o rosa e eu ficar embaraçada, por exemplo (fragmento do diário de campo).

Em outros diálogos, é possível ver a busca das educadoras por entender melhor sobre o que a realidade traz. Segundo uma das professoras, é possível ver situações em que menino quer brincar de ser menina, quer vestir como menina. “É, no mínimo, curioso e intrigante”, diz ela.

4.1.5 Núcleo de significação: o gesto e a palavra na construção das expressões de gênero; vivências e aprendizados

Construir uma pesquisa sobre a construção das expressões de gênero da criança na escola foi uma tarefa vivida intensamente através de um corpo gestante. As inquietações sobre os modos de ser menino e menina em nossa cultura e a tentativa de compreender tais práticas estiveram presentes não apenas no meu trabalho em campo, mas ao longo de minha experiência de ser mãe. Os enfrentamentos, a vivificação dos estereótipos de ser mãe, de ser mulher eram não apenas percebidos na cena escolar, no bojo das relações infantis, mas vivenciadas por mim, pelo meu corpo a esperar um bebê. Inicialmente sem nome, sem distinção de sexo, depois, imerso na significação do “é menina”. O que aguardaria a minha menina nesse sistema emaranhado de sentidos? Poderia construir discursos inventivos com base em vivências a não sustentar e reforçar os estereótipos? Tais criações seriam tomadas na escola como desviantes? Melhor então se adequar, moldar-se, corresponder aos padrões? Questões que foram se apresentando e, aos poucos, encontrando lugar possível para ferver. No borbulhar dessa fervura, fui descobrindo que não se tratava de um produto, de uma posição, de um algo a ser cozido. Uns parênteses aqui para falar das metáforas da cena da cozinha. Também a essa inquietação estava dedicada. Até então eu era a mulher que trabalhava e comia fora. Agora, com o nascimento de minha bebê, teria eu de me ajustar ao padrão da mãe cozinheira? Possibilidade fatídica, pois em nada me aproximava dessa identificação.

Ao então descobrir que não se trataria de ocupar um lugar, uma posição e que as perguntas que me fazia não tinham uma resposta a ser encontrada nem nos manuais do desenvolvimento nem nas prerrogativas teóricas, encontrei-me em processo de desconstrução. Desconstrução de saberes e de posições demarcadas em meu corpo, sem ter outra verdade a substituir a anterior. A lógica da troca entre ideias e pensamentos passava a não servir mais. Compreender o construcionismo social e me aproximar do convite de desconstrução por esse pensamento proposto implicou em um processo vivificado de me afastar dos “pré-conceitos”, dos padrões, da busca por uma das “verdades” sobre a realidade. Aproximar-me da experiência do encontro, das relações, na construção e produção dos discursos me convidou a um movimento de encontrar em mim, na minha história de desejo em ser mãe, um lugar possível de construção do ser mãe para mim, do ser a mulher que quero e posso ser. Significou reconstruir em favor de uma não construção, posicionar-se no processo e não diante a um produto. Ser mãe, mulher, estudante, esposa, profissional, filha, amiga passava a tornar-se, de fato, movimento. Fluir-se na dinâmica dos encontros e nas práticas discursivas, atentando-se à

trama das tensões presentes, às presenças tradicionalistas, conservadoras e às marcas inventivas, pós-modernas.

A experiência da gestação, a expectativa da maternidade, as vivências construídas na escola, as leituras, pesquisas e o adentrar no campo construtivista social me proporcionaram construir um corpo sensório-textual, atualizável no encontro com os discursos de gênero que coconstruo com base nas realidades em que transito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos 7 anos de idade, minha professora, Vânia Lúcia, usava uma metodologia de narração de histórias na qual contava um trecho de um livro ao final de cada dia de aula. Ao final de uma semana, ela contava um livro inteiro. Eu, um tanto quanto entusiasmada e “cinética”, que permanecia, ao longo das aulas, mobilizada pelo movimento, aquietava-me, serenava meu viver para ouvir a história da semana. Uma dessas histórias que me recordo bem foi “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Inicialmente, lembro-me de ter sido tomada por um sentimento de tristeza e indignação pelos peixinhos mortos de fome pela negligência da cuidadora. Depois, no decorrer da história, fui tomando apreço pela autora, que mesmo responsável pela morte dos peixes, adorava animais e que, por se concentrar em tantas outras coisas, acabou se esquecendo de alimentar os peixes. Comecei a entender aí um pouco sobre a condição de ser mãe, mulher, profissional, estudante. Reflexões sobre escolhas, prioridades, fins e recomeços. Aprendia então sobre transformar-se e construir novas realidades diante aos tropeços, reparações, tristezas e alegrias da vida.

Ao chegar ao final da pesquisa, retomo um misto de sensações e, de modo similar, à minha experiência com o livro de Clarice Lispector, resgato a expectativa inicial com a temática, certa frustração com o ruir de paradigmas e, por fim, com a alegria da transformação, com o alargamento dos horizontes epistemológicos e com a possibilidade dos novos encontros. Parece que, tendo percorrido o caminho de produção da pesquisa, vejo-me em condições de, agora, iniciá-la. Tomada por tais sensações, detenho-me em breve análise desta trajetória.

O desejo de conhecer mais sobre o processo de construção de gênero na criança, despontado no calor do trabalho na escola, foi, ao longo do processo de pesquisa, tomando uma força e dimensões não previsíveis. Isso porque as inquietações que as educadoras apontavam foram se juntando ao movimento midiático de inquietação e polêmica acerca da temática de gênero. Nesse sentido, muitas questões relacionadas ao campo foram alcançando visibilidade social, impulsionadas pela mídia e redes sociais, especialmente, em 2017, ano de conclusão desta pesquisa, que foi marcado pela divulgação e debate social sobre pessoas transexuais bem como sobre as crianças transgêneras.

Esses temas foram bastante abordados nas rodas de conversa, nas novelas, nas reportagens televisivas, nos meios impressos e despertaram o interesse das professoras que participavam da pesquisa em saber sobre a melhor atitude a ser tomada diante do desejo de meninos usarem fantasias tidas “para meninas” e sobre como se posicionar em relação à expectativa de meninas brincarem de usar nomes tidos como “de menino”. Embora a questão

do universo trans não fosse objeto da pesquisa, ela foi trazida ao campo pelas professoras e ganhou gradativamente um lugar nas nossas conversas.

Ao longo deste estudo, outras mudanças sociais foram ocorrendo, exigindo que o texto fosse constantemente alterado. Tendo realizado a revisão documental de modo a caracterizar como as normas legais tratavam a temática de gênero no âmbito escolar, fui surpreendida com a supressão do Plano Nacional de Educação da expressão “gênero” e todos os outros documentos que explicitavam as relações de gênero como tema transversal dos conteúdos escolares. Assim, considerei necessário revisar toda a produção, imprimindo um olhar crítico-reflexivo sobre este momento de tão grave retrocesso.

A revisão bibliográfica teve como ponto de partida um olhar voltado ao desenvolvimento humano, percorri publicações e pesquisas capazes de me conduzir a uma apropriação sobre os modos como a criança constrói sua identificação de gênero. No entanto os meus caminhos inicialmente traçados foram radicalmente transformados, pois, ao me aproximar do construcionismo, nos estudos e pesquisas sobre o campo de gênero, meus paradigmas foram sendo desconstruídos. Diante dessa ruptura, o caos se instaurou no processo acadêmico de produção, pois me via diante a um trabalho de escrita e teorização que não mais sustentava o meu olhar de análise da realidade.

Compreender como crianças de 4 e 5 anos construíam suas expressões de gênero tendo como referência estudos quantitativos, dados experimentais, classificação de etapas e processos desenvolvimentais não mais respondiam às questões no curso da pesquisa. O construcionismo social foi tomado como um norteador teórico-prático no processo capaz de explicar a dinâmica dos processos de subjetivação de gênero. Tornava-se evidente que menina não aprendia a ser menina por um processo linear de incorporação dos significados sociais ensinados a ela sobre como “ser menina”. Tornava-se precária a explicação de que os modos como lhe ensinam irão se configurar nos modos como ela aprenderá. A ideia de uma socialização de gênero cristalizada e estável ao longo da vida entrava em declínio, e a aproximação de um conjunto de pensamentos que defendia a dinâmica relacional e processual desconstruiu o aspecto constante e linear do pensamento anterior.

Foi, na ótica do campo escolar e no reencontro com o meu lugar familiar de trabalho, agora revisitado pela estranheza de um olhar novo, que pude retomar o eixo de debate inicialmente intencionado. A partir desse processo, foi-me possível visitar os parâmetros do desenvolvimento e seus estudos sobre a construção das expressões de gênero na criança, localizando esse pensamento como uma das concepções que embasam as práticas discursivas no âmbito escolar.

A realidade escolar, vista na perspectiva do construcionismo social, não era mais uma cena fechada a abrigar dados que seriam capturados, mas uma realidade em vital construção, dinâmica, viva, produzindo sentidos novos e reinterpretações de significados tradicionais ao longo dos encontros no desenvolvimento da pesquisa. Assim, deu-se um intenso processo de desconstrução no qual se intentou mostrar como uma visão desenvolvimentista, embora ainda presente na escola e na cena social, não é capaz de sustentar a análise das realidades em processo que se apresentam no contexto escolar.

Também não parecia o bastante realizar “uma troca teórica”, substituindo um modo de análise da realidade por outro. Passava a fazer sentido um pensamento voltado ao processo de conhecimento e reconhecimento, na cena de estudo, das práticas do discurso que ali se amontoavam, produzindo novos estados de conhecimento. Um saber sempre localizado, circunscrito a um modo de relação construído a partir dos encontros.

Logo, nesse processo de produção e na exigência de cumprir um formato acadêmico de texto que pudesse traduzir essa transformação, vi-me convidada a reeditar o material escrito, de modo a não simplesmente descartá-lo e substituí-lo por um novo discurso. Busquei retornar ao material já construído, investigando e apresentando os discursos que se mostravam ali, as linhas de tensão expressas pelas práticas discursivas, verbais e não verbais, bem como estabelecer diálogos crítico analíticos capazes de mostrar o encontro de modos diferentes de pensar e coconstrução de outros novos. Mostrar essa dinâmica fluídica e processual em um material acadêmico se fez um desafio, pois, a cada recorte feito e análise subsequente, novas práticas interlocutivas se estabeleciam, inaugurando um processo contínuo e infindável de produção de análises e críticas acerca das realidades que iam se apresentando a cada momento. Desse modo, apresentar os recortes e análises construídos mostra um processo localizado de coconstrução acerca da realidade escolar visitada, bem como, mostra os conjuntos de pensamento que foram guiando um olhar e um processo de pensar.

Trata-se de um caminho que vai para além de explicar como as crianças constroem suas expressões de gênero, trata-se do caminhar, da prática discursiva em si que, ao revelar discursos e pensamentos, constrói e sustenta novos modos de pensar, defendendo uma postura vivificada do texto, na qual o próprio texto, ao ser tomado como prática discursiva, revela a sua dinamicidade. Assim, mais do que explicar sobre a construção das expressões de gênero das crianças na escola de modo verbal e não verbal, o estudo aponta a potência dos encontros e dos discursos como sempre atuantes a produzir realidades.

No campo escolar, as crianças constroem práticas discursivas que falam de encontros com diversos atores: família, educadores, outras crianças. Conforme consideramos esse

aspecto de análise, podemos nos atentar aos discursos que se tornam presentes na cena escolar, mostrando posições sobre a construção das expressões de gênero pelas crianças. Os textos expressos pelos documentos que referendam a educação são tomados como objetos de discurso e, na cena dialógica com a escola, mostram-se mais ou menos potentes, configurando pensamentos e ações que por ora validam este discurso e por ora o criticam.

A retirada do termo gênero dos documentos legais que regem a escola e, por conseguinte, a tentativa de suprimir o assunto das escolas é a face prescritiva de um momento de profundo retrocesso na sociedade brasileira, no entanto há um hiato entre o prescrito e o vivido. Pois as relações de gênero continuam a ser vividas no interior das escolas, o grande desafio continua sendo superar o modo como essas relações de poder assimétricas e desiguais são naturalizadas e justificam práticas de violência, em prol da construção de relações de equidade de gênero e respeito às diferenças no interior das escolas.

Consideremos que, embora o discurso dominante queira ocupar um *status* perene, outros discursos se produzem com sentido crítico e reflexivo e é, na prática discursiva, que se intenta mostrar as linhas de tensão presentes entre as tentativas de dominação desses discursos. Nessa direção, faz-se necessário manter um estado constante de análise e crítica, de modo a mostrar, com base nas práticas discursivas, as práticas de dominação. Em se tratando da construção das expressões de gênero pelas crianças, percebemos que o gesto e a palavra produzem discursos que, por vezes, suprimem a expressão de meninos e meninas. Em nome da defesa de uma condição binária de gênero, os discursos verbais e não verbais intentam cercear subjetividades e exigir enquadramentos e classificações.

As crianças que participaram desta pesquisa mostram, em gestos e palavras, as formas como elas constroem seus processos de identificação com o gênero. Revelam também que a dinâmica de brincar diz de seu processo de criação e de subjetivação e está para além de uma relação de ensino-aprendizagem sobre como “ser menino” e de como “ser menina”. Essa compreensão coloca em xeque a classificação dos brinquedos e espaços “para meninos” e “para meninas” no interior da escola, uma vez que tal prática não colabora para uma construção das expressões de gênero das crianças voltadas para a aceitação das diferenças e a afirmação da cultura de paz e não violência.

Quando se tolhe a condição de expressão do indivíduo, tende-se a violentar as diferenças, preconizando modos “prontos”, padrões para ser menino e menina, homem e mulher. Contudo, ainda vigorando essa realidade, resistências são produzidas e rotas de fuga a um discurso opressivo e classificatório são construídas.

Logo, nessa tentativa de mostrar discursos, verbais e não verbais, presentes na cena escolar, intentou-se apontar que a construção das expressões de gênero pelas crianças é dinâmica, e cada realidade mostra novos discursos. Desse modo, percebe-se que a construção da pesquisa, embora exija um aspecto conclusivo, está em constante processo, podendo ser retomada e revisitada a partir de um outro olhar, que configura um novo encontro discursivo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALVES, V. de F. N. A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. de (org.). *Veredas: formação superior de professores: módulo 6*. v. 1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004. p. 23-50.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (ANPEPP). **Nota sobre a retirada do debate de gênero/sexualidade nas políticas de educação estaduais e municipais**. Belo Horizonte: ANPEPP, 2015. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/noticia_setor/NOT_ARQ_NOTIC20150701140906.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro**. 2003. 203 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102010-133724/publico/TANIA_DE_AZEVEDO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. **Revista de Iniciação Científica da Ulbra**, Canoas, v. 1, n. 12, 2014.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 42, set./dez. 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação: proposições curriculares para o ensino fundamental**. Belo Horizonte, 2010a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=Desafios_da_Formacao:_Proposicoes_curriculares:_caderno_introdutorio.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diretrizes da educação para as relações de gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Smed, 2015. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150423150543.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Proposições curriculares: ensino fundamental: textos introdutórios**. Belo Horizonte, 2010b. (Coleção Desafios da Formação). Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=Desafios_da_Formacao:_Proposicoes_curriculares:_caderno_introdutorio.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Proposições curriculares para a educação infantil**. Belo Horizonte, 2014. (Coleção Desafios da

Formação). Disponível em:

<<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/linhaVidaTemas.jsf>>.

Acesso em: 16 jul. 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. (Série Textos Básicos, 67)

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei Darcy Ribeiro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série Legislação, 263).

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014 (edição extra). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, a. 153, n. 184A, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. (v. 1-3). Brasília: Ministério da Educação, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: 2011-2020. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 916, de 9 de setembro de 2015. Institui o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 set. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas em Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação-Geral de Direitos Humanos. **Nota técnica n.º 24/2015**, de 17 de agosto de 2015. Brasília, 2015b. Disponível em:

<<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da Anped (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 99-117, 2011.

CARVALHO, Milena. Exclusão de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso. **Jornal IG**, São Paulo, 26 dez. 2015. Disponível em:

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil**: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6977>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Parte III, p. 295-314.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho *et al.* A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 20, 2009, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2009. Disponível em:

<http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

FILETTI, Elisandra; SILVA, Regis Henrique dos Reis. Corpo e linguagem: perspectivas discursivas e interdisciplinares. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 175-197, abr. 2009.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 14, v. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). **Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Belo Horizonte**: atlas metropolitano. Belo Horizonte, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, jan. 2009.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo social**: um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GREINER, Christine. **O corpo**. São Paulo: Annablume, 2005.

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

HALIM, May Ling; LINDNER, Natasha C. Autossocialização de gênero na primeira infância. In: **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**. Long Beach: Department of Psychology, California State University, 2013. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2498/auto-socializacao-de-genero-na-primeira-infancia.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017

HASHIGUTI, Simone. O corpo como materialidade do/no discurso. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 1-6. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/3SEAD/Simposios/SimoneHashiguti.pdf>>.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza. **Sexualidade**: o olhar das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 40-58.

HICKS, Deborah. Discourse, learning and teaching. **Review of Research in Education**, Washington, v. 21, n. 1, p. 49-95, jan. 1995.

LE BRETON, David, **A sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-39, jun. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>>. Acesso em: 16 maio 2017.

NOGUEIRA, Maria da Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 112, p. 137-153, mar. 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16105.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

NOGUEIRA, Maria da Conceição. Feminismo e “discurso” do gênero na Psicologia Social. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001b. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4117>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

NOGUEIRA, Maria da Conceição. A análise do discurso. In: FERNANDES, Eugénia M.; ALMEIDA, Leandro S. **Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação**. Braga: Universidade do Minho, CEEP, 2001c. p. 1-51. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

NOGUEIRA, Maria da Conceição. Palestras: “Ter” ou “fazer” o gênero: o dilema das opções epistemológicas em Psicologia Social. In: GUARESCHI, N. (org.). **Estratégias de invenção do presente: a Psicologia social no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 220-253. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-18.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

ROBERT, Christelle; ROUYER, Véronique. Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe?: représentations du masculin et du féminin chez l'enfance âgée de 4 ans. In: ROUYER, Véronique; CROITY-BELZ, Sandrine; PRÊTEUR Yves (orgs.). **Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité**. Toulouse: Éres, 2010. p. 15-24.

ROUYER, Véronique; CROITY-BELZ, Sandrine; PRÊTEUR Yves (orgs.). **Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité**. Toulouse: Éres, 2010.

ROUYER, Véronique. **La construction de l'identité sexuée**. Paris: Armand Colin, 2007.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**,

São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/63371/66114>>. Acesso em: 16 maio 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em:
<<https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>>. Acesso em: 16 maio. 2016.

SPINK, Mary Jane Paris; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1, p. 17-39.

SPINK, Mary Jane Paris; GIMENES, Maria da Gloria G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/6951/8420>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

TAVEIRA, Maria do Céu; NOGUEIRA, Maria da Conceição. Estudos de gênero e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In: TAVEIRA, Maria do Céu *et al.* **Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações**. Coimbra: Almedina, 2004. p. 57-81. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4148>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

VIANNA, Claudia Pereira; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso-ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 1994.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido à unidade escolar e ao Comitê de Ética PBH

N.º Registro no Comitê de Ética em Pesquisa na Unidade de Fomento à Pesquisa:

Título do Projeto: A gestualidade na construção de gênero na infância:
engendramentos e enfrentamentos da criança na relação escolar

Prezado responsável pela unidade escolar/Comitê de Ética em Pesquisa PBH,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a gestualidade no processo de construção de gênero na escola. Esta unidade escolar foi selecionado(a) porque se enquadra nos critérios de inclusão da pesquisa, bem como já mantém certa parceria com a universidade à qual esta pesquisa está vinculada. A sua participação neste estudo consiste em autorizar a observação de duas turmas da unidade municipal de educação infantil (Primeiro de Maio/SEJA) ao longo de 50 minutos semanais, no período de 2 meses, e autorizar a realização de entrevistas semiestruturadas às crianças e às educadoras, bem como permitir o uso dos dados coletados. As identidades da população pesquisada estarão devidamente resguardadas, não sendo divulgado nenhum dado que possibilite identificar os sujeitos de pesquisa. As perguntas a serem utilizadas serão disponibilizadas previamente ao seu uso, estando abertas a modificações caso necessário. Os dados serão armazenados em sigilo por um período de um ano após a divulgação dos resultados. Estes serão feitos por meio de artigo científico e tese, divulgados em meio acadêmico. Após esse período, todo o material coletado será descartado.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se essa for sua decisão.

Se houver algum constrangimento ou desconforto psicológico como resultado direto da participação neste estudo, haverá assistência e/ou encaminhamento ao sujeito da pesquisa na Clínica de Psicologia da PUC Minas, no São Gabriel.

Os resultados desta pesquisa servirão para viabilizar o conhecimento dos pais e profissionais que trabalham com a criança sobre a construção de gênero por meio da gestualidade. Conhecer como a criança constrói pautas de gênero pela gestualidade é um estudo de grande relevância para pais, educadores e pesquisadores da área, pois possibilita ampliar a compreensão acerca dos modos de se tornar menino e menina em nossa sociedade, bem como problematizar tais compreensões de forma a promover estratégias não discriminatórias e incluídas dos modos de a criança ser e agir no mundo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Érica Silva Fróis Contatos: (31) 91685017 -
ericafrois@gmail.com.

Apêndice B - Perguntas-tema para entrevista semiestruturada com as crianças participantes

- 1- O que meninos e meninas fazem na escola?
- 2- Há coisas diferentes para menino e menina? Quais?
- 3- Conte sobre como menino e menina brincam na escola.

Apêndice C - Perguntas-tema para entrevista com os educadores participantes

- 1- Percebe que as crianças identificam diferenças entre meninos e meninas na escola?
Como percebe isso?
- 2- Como a escola lida com essas diferenças?
- 3- Em relação à gestualidade, percebe algo que caracteriza meninos e meninas? Descreva.

Apêndice D - Base legal da Educação Infantil no Brasil

(continua)

Documento	Ano de promulgação	Autoria institucional	Conteúdo	Revisão após 2016
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	1997 Reformulação em 2016 (em vigor)	Brasil (MEC)	Estabelecem os direcionamentos, conteúdos e habilidades da educação no Brasil. O documento é formado de cadernos que contemplam a grade de conteúdos e o sistema didático metodológico a ser contemplado na educação formal de crianças e jovens do ensino fundamental (6 a 15 anos). Além de temas ditos “básicos” no texto, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, por exemplo, há textos complementares organizados em cadernos chamados temas transversais: meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Esses conteúdos são organizados em cadernos individuais que podem ser lidos junto com o caderno introdutório ou separadamente.	Os PCN, ao retirarem os termos “gênero” e “orientação sexual”, deixam de considerar um dos cadernos que compõem o conjunto dos livros temáticos. Havendo essa supressão de termos, todo o texto se modifica. O caderno intitulado “Orientação sexual”, que contemplaria uma discussão sobre diversidade e pluralidade, passa a tratar a sexualidade como um tópico de conhecimento do corpo e de suas funções reprodutivas. Outra revisão proposta ainda em caráter de Medida Provisória (BRASIL, 2016) destaca a reformulação do ensino médio, retirando algumas disciplinas como obrigatórias e colocando-as como facultativas (Educação Física, Artes, conteúdo de Sociologia e Filosofia). Inclui o ensino profissionalizante e a educação em tempo integral para esse segmento de ensino.

(continuação)

Documento	Ano de promulgação	Autoria institucional	Conteúdo	Revisão após 2016
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	2006 Reformulação em 2016 (em vigor)	Brasil (MEC)	O documento é organizado em três volumes, com o objetivo de regulamentar a educação infantil no Brasil por meio de propostas diretas do currículo a ser desenvolvido em tal etapa da educação básica. Aborda o termo gênero e sexualidade, considerando as temáticas como inerentes à condição humana, cabendo então abordar o assunto desde a educação infantil. O texto escrito em 2006 busca defender a igualdade de oportunidades no campo da aprendizagem para meninos e meninas. Aborda a importância do brincar coletivo entre meninos e meninas, ressalta a aceitação da diversidade em relação ao desejo de criar e produzir.	Após a proposta de retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, o texto desconsidera todo o debate acerca da sexualidade como uma construção social que ocorre desde a primeira infância. Desse modo, acabam ignorando as manifestações das crianças que querem saber sobre mulheres que se casam com mulheres e entender sobre um colega que tem “dois pais”. Ao desconsiderar um debate sobre gênero, perde-se a oportunidade de conduzir um ensino que preze pela igualdade e pela aceitação da diversidade. Sem um respaldo para discussão, as educadoras acabam ignorando o assunto ou patologizando a criança que manifesta diferença em relação às escolhas ditas como “corretas para meninos e meninas”. Desse modo, constroem-se espaços cada vez menos autônomos, críticos e reflexivos na escola.
Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental/ Prefeitura de Belo Horizonte: textos introdutórios	2010 Reformulação em 2016 (em vigor)	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Educação)	A legislação tem como princípio propor adequações curriculares para o ensino fundamental, de acordo com a realidade do Município de Belo Horizonte, visando à garantia da qualidade de ensino. Faz defesa a uma formação pluralista e igualitária de educação.	Após a reformulação em 2016, o documento tem alterado em seu texto a abrangência a uma formação pluralista e igualitária em relação à diversidade sexual e de gênero, visto que a redação do documento passa a considerar a erradicação da desigualdade como uma menção compacta e simplista de todas as formas de desigualdade. Considerando que a violência de gênero é uma realidade, não explicitar essa condição é uma forma de encobri-la e negá-la. O que reforça ainda mais sua condição excludente.

Documento	Ano de promulgação	Autoria institucional	Conteúdo	Revisão após 2016
Plano Nacional de Educação	2014-2024 (em vigor)	Brasil (MEC)	O PNE é um documento elaborado por comissões ligadas à educação no País. Por meio de reuniões municipais, estaduais e federais, equipes e setores do País que participam da construção educacional brasileira elaboram um documento que busca abordar melhorias a ser consideradas para o avanço da educação no Brasil. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) se propõe a legitimar as discussões, apontando metas para o decênio educacional do Brasil. Em 2016, o documento foi editado e retiradas as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, sucumbindo toda uma discussão em favor da igualdade em relação à diversidade sexual e de gênero.	
Proposições Curriculares para a Educação Infantil / Prefeitura de Belo Horizonte	2012/2014 Reformulação em 2016 (em vigor)	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Educação)	Adequa as diretrizes do PNE à realidade sociocultural da educação infantil em Belo Horizonte. O documento faz parte da proposta do Referencial Curricular do Município de Belo Horizonte e, desse modo, segue a mesma formatação.	

(continuação)

Documento	Ano de promulgação	Autoria institucional	Conteúdo	Revisão após 2016
Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	2015/2016	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Educação)	O documento surge como resposta à demanda das escolas de Belo Horizonte em receber orientações de como trabalhar as relações de gênero no ambiente escolar. Dessa forma, as diretrizes vêm como recurso pedagógico para os profissionais da educação trabalharem as questões de gênero nos espaços educacionais. A proposta das diretrizes é embasada em posicionamentos não sexistas e na problematização das assimetrias de gênero.	O documento, que seria ampliado para um novo volume, foi suspenso das pautas de trabalho. O texto vigente, por contemplar em sua totalidade o assunto “gênero e sexualidade”, passa a ser desconsiderado após a reforma proposta pelo PNE.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996/2019 2015-2019 (em vigor)	Brasil (MEC)	A legislação estabelece os eixos da educação nacional por meio de diretrizes e bases educacionais. O documento é atualizado de acordo com as necessidades educacionais brasileiras, mobilizando as instituições de ensino a promover a melhora na educação.	Após a reformulação, a LDB apresenta mudanças em relação à organização do ensino médio, propondo disciplinas facultativas, ensino integral e inclusão de uma formação profissional no currículo.
Nota Técnica n.º 24	2014 2015 (em vigor)	Brasil (MEC)	A nota foi elaborada como resposta ao PNE, e traz contribuições à didática educacional, sugerindo conduzir o tema orientações de gênero com base em discussões crítico-reflexiva no ambiente escolar, a fim de promover o respeito e a igualdade entre os gêneros.	

Fonte: elaborado pela autora

ANEXO**Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa**