

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS
BRINCADEIRAS INFANTIS E NA DOCÊNCIA:
DISCURSO, CONSOLIDAÇÃO, RESISTÊNCIA E AMBIVALÊNCIA**

LUCIMAR DA LUZ LEITE

LUCIMAR DA LUZ LEITE

**MARINGÁ-PR
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS
BRINCADEIRAS INFANTIS E NA DOCÊNCIA:
DISCURSO, CONSOLIDAÇÃO, RESISTÊNCIA E AMBIVALÊNCIA**

LUCIMAR DA LUZ LEITE

**MARINGÁ-PR
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS
BRINCADEIRAS INFANTIS E NA DOCÊNCIA:
DISCURSO, CONSOLIDAÇÃO, RESISTÊNCIA E AMBIVALÊNCIA**

Dissertação apresentada por LUCIMAR DA LUZ LEITE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. ELIANE ROSE MAIO.

MARINGÁ-PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L533r Leite, Lucimar da Luz
Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência / Lucimar da Luz Leite. -- Maringá, 2015.
141 f. : il. color. quadro, gráfico, anexo + apêndice

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Rose Maio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Gênero e sexualidade - Brincadeiras - Educação infantil. 2. Docência - Gênero e sexualidade - Educação infantil. I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.372
MN-002052

LUCIMAR DA LUZ LEITE

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS
BRINCADEIRAS INFANTIS E NA DOCÊNCIA:
DISCURSO, CONSOLIDAÇÃO, RESISTÊNCIA E AMBIVALÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a. Ivana Guilherme Simili – UEM

23 de julho de 2015.
Data de Aprovação

Dedico este trabalho a todos/as os/as pesquisadores/as que têm contribuído com estudos acerca de assuntos que tangenciam o gênero e a sexualidade no espaço da escola, em especial na Educação Infantil e na formação docente. E também ao Fabiano e ao Fábio Samuel, que participaram comigo de toda a trajetória do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me orgulhosa de, neste espaço, ter a oportunidade de agradecer às pessoas que muito contribuíram com minha formação e com a realização desta Dissertação.

À minha orientadora Dra. Eliane Rose Maio, pelas orientações valiosas, aulas, incentivos, e, sobretudo, pelo exemplo de pessoa e profissional, com quem aprendi a ver e a interpretar os fatos do mundo de outras maneiras.

À Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, que, durante 5 anos de convivência, acompanhou minha carreira de acadêmica, proporcionando imensas contribuições, incentivos e a primeira oportunidade de inserção no campo científico, experiência que alimentou meu interesse pela continuidade nos estudos, especialmente pela temática de gênero.

A todos/as meus/minhas familiares, mesmos/as aqueles/as que não estão mais presentes fisicamente, mas que de algum modo me proporcionaram aprendizados e reflexões, que auxiliaram em minhas escolhas, durante parte de minha trajetória de vida como estudante, profissional e pessoa.

Às professoras Cristina de Oliveira Satiê Pátaro, Ivana Guilherme Simili, Teresa Kazuko Teruya e Fabiane Freire França, por terem aceitado o convite para a banca e pelas excelentes contribuições na Qualificação.

Ao Fabiano, pessoa especial, que sempre possibilitou muito apoio e esteve presente em todos os momentos, principalmente naqueles mais difíceis, quando o renunciar tornava-se, a meu ver, a principal vicissitude.

Às professoras: Geiva Carolina Calsa, Verônica Regina Müller, Nerli Nonato Ribeiro Mori, Olinda Teruko Kajihara e Maria Terezinha Galuch, pelo conhecimento compartilhado, nas disciplinas ministradas.

Às docentes do Centro Municipal de Educação Infantil de Campo Mourão, por terem consentido em participar deste estudo.

À Danielle Zanatta, grandiosa amiga, que sempre esteve por perto nesta trajetória tão especial em minha vivência e nunca aferiu esforços em me ajudar.

Ao Ricardo F. Pátaro, pelas estimadas contribuições na minha vida profissional, quando conciliava o trabalho e os estudos.

Ao Programa, e, em especial, ao Hugo e à Márcia, pela atenção.

Aqui vão meus agradecimentos também à Cássia Furlan, à Luzia Aparecida, à Haline Nogueira, à Edyane Silva de Lima, ao José Sereneo Machado, ao Márcio de Oliveira, à Analéia Domingues, ao Renato Nascimento, à Adriana dos Anjos, à Valéria de Almeida, à Elizabeth Cristina Menechini, à Maria Lima, à Cleudet Scherer e ao grupo NUDISEX-CNPq (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual-UEM), que proporcionaram apoio, materiais, indicações de textos e ideias antes e/ou durante a realização do Mestrado.

[...] em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 7).

LEITE, Lucimar da Luz. **REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS INFANTIS E NA DOCÊNCIA: DISCURSO, CONSOLIDAÇÃO, RESISTÊNCIA E AMBIVALÊNCIA.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Eliane Rose Maio. Maringá, 2015.

RESUMO

Estudos contemporâneos têm apontado que gênero e sexualidade são identidades que aludem às aprendizagens construídas nos processos de socialização e na educação. Essas aprendizagens, quando não questionadas, nutrem a desigualdade e a discriminação de gênero e de sexualidade. Desse modo, esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos, em suas brincadeiras livres e espontâneas. A metodologia de pesquisa envolveu a aplicação de questionários junto a 14 professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão/Paraná. A partir da análise realizada, foi possível observar que o espaço escolar, embora seja considerado um contexto de extrema diversidade, (re)produz diferenças e discriminação de gênero e de sexualidade. Em algumas passagens dos questionários respondidos pelas docentes, há o processo de negação sobre as distinções de gênero nas brincadeiras das crianças; em outros momentos, apresentam indícios de diferenças nessas representações. Quanto à sexualidade, vários fragmentos evidenciam que esse tema é desnecessário na Educação Infantil, porque as crianças são pequenas, assim só faria sentido a elas quando tiverem maior idade. Destaca-se, dessa forma, que as expressões da sexualidade, historicamente reprimidas, continuam evidenciando princípios hostis, fruto da repressão histórica. E que as diferenças tradicionalmente construídas sobre gênero, em plena atualidade, proliferam na escola, e, sobremaneira, nas brincadeiras infantis. Com isso, compreende-se que se faz preciso implantar a temática de gênero e de sexualidade nos Cursos de formação docente, para que professoras/res trabalhem os significados culturais de gênero e de sexualidade, problematizando todo conhecimento (sistematizado e não sistematizado) que permeiam no contexto escolar.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Docência. Educação Infantil. Brincadeiras.

LEITE, Lucimar da Luz. **REPRESENTATIONS OF GENDER AND SEXUALITY IN CHILDREN'S PLAYS AND TEACHING: SPEECH, CONSOLIDATION, RESISTANCE AND AMBIVALENCE.** 141 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr^a. Eliane Rose Maio. Maringá, 2015.

ABSTRACT

Contemporary studies have demonstrated that gender and sexuality are identities that allude to learning built in the processes of socialization and education. This learning, when it is not questioned, nourish inequality and gender and sexuality discrimination. Thus, this research aimed to analyze the representations exposed by the teachers of a Child Education Municipal Center, relating to issues of gender and sexuality in the daily lives of students during their free and spontaneous play. The research methodology involved the application of questionnaires among 14 teachers of a Child Education Municipal Center in Campo Mourão/Paraná. From the analysis, it was possible to observe that the school environment, although it is considered a context of extreme diversity, (re)produces differences and gender and sexuality discrimination. In some parts of the questionnaires answered by the teachers, there is the process of denial about gender distinctions in children's play; at other moments, they present evidence of differences in these representations. In relation to sexuality, several excerpts highlight this issue is unnecessary in children's education because children are young, so it will only make sense to them when they are older. We point out, therefore, that the expressions of sexuality, historically repressed, still show hostile principles, result of historical repression. And the differences traditionally built around gender, nowadays, proliferate at school, and at children's play. Thus, we understand that it is necessary to implement the theme of gender and sexuality in teacher education courses so that they work cultural meanings of gender and sexuality, discussing all knowledge (systematized and not systematized) that permeate the school context.

Keywords: Gender and Sexuality. Teaching. Childhood Education. Play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Composição geral com as informações das participantes.....	83
Quadro 2- Categorias de análises	89
Quadro 3- Categorias de diferenciação de gênero no brincar e no brinquedo	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorias de conceituação de gênero citadas pelas docentes.....	90
Gráfico 2 - O olhar das docentes sobre as representações das manifestações sexuais infantis.....	95
Gráfico 3 - Diferenças de gênero no brincar.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

NUDISEX - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC - Projeto de Iniciação Científica

PPP - Projeto Político Pedagógico

PR - Paraná

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS	23
2.1. Infância e suas compreensões sócio-históricas	23
2.2. A Educação Infantil na contemporaneidade	35
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO	39
3.1. Brinquedos e brincadeiras: artefatos culturais.....	39
3.2. A importância do brincar/brinquedos no cotidiano infantil e as possíveis influências de gênero e sexualidade	43
4. CULTURA, ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE	50
4.1. Relação entre cultura e educação.....	50
4.2. Cogitações inerentes à conceituação de gênero.....	55
4.3. Sexualidade: dimensão cultural.....	60
4.4. Representações de gênero e de sexualidade na escola, nas brincadeiras/brinquedos e na docência.....	70
5. A TRAJETÓRIA DE PRODUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR	82
5.1. Caracterização da investigação	82
5.2. Sujeitos da pesquisa	83
5.3. Critérios de escolha.....	84
5.4. Questões éticas.....	85
5.5. (Des)caminhos da pesquisa	85
6. O QUE AS DOCENTES NOS DIZEM SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS INFANTIS?	89
6.1. Categorias de análise.....	89
6.1.1. CONCEITUANDO GÊNERO: O DITO, O OCULTO E O DESCONHECIDO	89
6.1.2. SEXUALIDADE: DIFERENTES VOZES POR TRÁS DO DISCURSO E DO SILÊNCIO	94

6.1.3. O DISCURSO E SUA EFETIVAÇÃO: AMBIVALÊNCIA, ALIENAÇÃO OU RESISTÊNCIAS? ..	100
6.1.4. REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	108
7. CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	126
ANEXOS	135

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação consiste em analisar as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Campo Mourão-Paraná, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos, em suas brincadeiras livres e espontâneas.

Os episódios e os relatos vivenciados em minha trajetória familiar, a experiência como docente na Educação Infantil e o desenvolvimento de uma pesquisa sobre diferenças de gênero entre jovens, justificam o interesse por realizarmos esta pesquisa sobre o assunto que tangencia gênero e a sexualidade. Vale ressaltar que, além dessas considerações, existem outras razões mais específicas que influenciaram na delimitação do estudo de gênero e de sexualidade na docência e na Educação Infantil.

O motivo que nos levou a decidir pelos estudos de gênero e de sexualidade na Educação Infantil foi por compreender nos estudos de diversos/as autores/as (MORENO, 1999; CAMARGO; RIBEIRO, 1999; FERREIRA, 2006; RIBEIRO, 1996 entre outras/os), que o processo de construção de gênero e de sexualidade advém desde a infância e percorre a vida toda. Nesse sentido, Ferreira (2006) adverte que a distinção entre os sexos refere-se às aprendizagens que se reproduzem do exterior para o interior das crianças, bem antes que nos corpos sejam vistos. Assim sendo, os comportamentos e as atitudes são apreendidos, permitindo às crianças a preservação de valores tidos como tradicionais, conforme sejam meninas ou meninos.

Ao nascermos, iniciam-se as primeiras aprendizagens que se constituem no contexto social. Quando efetivadas, as utilizamos em todos os espaços. Na escola, por exemplo, elas são refletidas, e, por vezes, contribuem para as compreensões dos gêneros, bem como das identidades sexuais. Para Ribeiro (1996), a maneira de ser menina ou menino é transmitida às crianças pela educação informal de tal modo que essas características diferenciadas proporcionam estereótipos de gêneros. Nesse sentido, compreendemos que o estudo de gênero e de sexualidade faz-se preciso nos Cursos de Licenciaturas porque as/os docentes são responsáveis em propagar o ensino formal que cabe às instituições escolares ofertar a todos/as que estão inseridos/as em seu espaço desde a Educação Infantil.

Ferreira (2006) acrescenta que, no contexto escolar, professoras e professores criam e estimulam tipos de comportamentos, conforme os/as estudantes sejam meninas e meninos. Precisamos inverter esse quadro, e, para isso, além das políticas públicas, os/as docentes devem intervir de forma a problematizar as atribuições culturais ligadas ao gênero e à sexualidade que, em muitos casos, são apreciadas e interpretadas como 'algo natural' pela sociedade, porque essas atribuições sociais são cogitadas em vários espaços e momentos na escola, incluindo os das brincadeiras.

Decorre daí o nosso interesse pelos assuntos gênero e sexualidade durante o brincar, por entendermos que tanto o brinquedo quanto a forma de brincar são elementos que historicamente estão embutidos de influência de gênero. Consideramos que, antes mesmo de uma criança vir ao mundo, já se iniciam o preparo e a intervenção da família, parentes e amigos/as para recebê-la. Presentes, arranjos no quarto, roupas, brinquedos vão sendo organizados, deixando bem evidentes os processos de significados e estereótipos de gêneros.

Outro aspecto justificativo refere-se por ser a brincadeira uma ação que possibilita liberdade. As crianças podem sentir-se mais à vontade para manifestar a sexualidade como descoberta corporal, em que brincam com seus genitais e expressam carinho, curiosidades e comunicam a afetividade por gestos. Essas manifestações sexuais, em alguns casos, podem ser caracterizadas na escola, por alguns/mas profissionais da educação, como condutas não "adequadas". Em consequência disso, acarretam o castigo e, conseqüentemente, os rótulos.

Para contrapor esse quadro oponente de caráter repressivo, Ribeiro (2011) explica que as crianças têm o direito à intimidade, a expressar sua sexualidade e à informação. No entanto, algumas escolas educam para o impedimento, ao invés de realizarem intervenções que permitam à criança aprender ou manifestar noções de intimidade, que Giddens (1993, p.11) compreende como "[...] uma total democratização do domínio interpessoal [...]". A intimidade como democracia é definida pelos direitos e deveres e precisa ser compreendida "[...] como um aglomerado de prerrogativas e responsabilidades que define o planejamento da atividade prática" (GIDDENS, 1993, p. 208).

Desse modo, pretendemos tratar de gênero e de sexualidade neste estudo, considerando os artefatos da cultura. Tendo essa finalidade, precisamos atentar para os seguintes elementos: discurso, ambivalência, consolidação e resistência que

fazem parte da dinâmica da sociedade. Por essas razões, chegamos à delimitação da temática: **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência**: discurso, consolidação, resistência e ambivalência.

O título nos indica reflexões sobre as representações de gênero e de sexualidade na docência e no contexto da Educação Infantil. Destarte, antes de fazermos o levantamento das produções bibliográficas sobre a temática, pretendemos discorrer sobre as seguintes conceituações: discurso, consolidação, resistência e ambivalência, que complementam o tema dessa investigação e auxiliarão na descrição analítica.

- **Discurso**

O discurso, como nos aponta a obra *A ordem do discurso*, de Foucault (1996), pode ser pronunciado ou escrito. E, ainda, silenciado, organizado, controlado e redistribuído. Portanto, não é um elemento neutro e nem transparente.

Para Foucault (1996), o discurso refere-se a uma rede de signos que se articula a outros discursos. Além disso, vincula-se ao objeto de desejo e poder de reprodução e de dominação. Para o autor, o discurso é a reverberação de uma verdade, que toma forma de discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo.

O discurso – como a Psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p.10).

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos, políticos são alguns exemplos de muitos que proporcionam aos sujeitos propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos. “[...] ‘as sociedades de discurso’, cuja função é conservar ou produzir discursos [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 39, grifo do autor).

Esses discursos proliferam em todos os ambientes de socializações, dentre eles o espaço educacional. Nesse sentido, Foucault (1996, p. 44) mostra-nos que o sistema educacional pode se posicionar de forma diferente: “[...] manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Os estudos de Foucault (1996) permitem-nos entender que a escola pode contribuir para a reprodução ou transformação de discursos que nela refletem.

Desse modo, sendo o discurso impingido de poderes e saberes, abrangemos que é algo que possui intencionalidades.

- **Consolidação e resistências**

Buscamos em Scottini (1998) definições para os seguintes termos¹:

- “*Consolidação*”: firmar, alicerçar, solidificar, tornar-se real.
- “*Resistência*”: empecilho, obstáculo, vigor, força.

As definições apresentadas ratificam diversos sinônimos. No entanto, ressaltamos que aqui usamos o termo *consolidação* no sentido de “tornar-se real”. Partimos da hipótese que nem sempre o que é dito concretiza-se. Os discursos proferidos na escola tornarem-se reais pode ser complicado porque envolvem inúmeros aspectos desde os mais amplos (políticas públicas, currículo, material didático) até os mais simples (sala de aula, metodologia, concepção teórica, valores). Assim sendo, a *resistência* é algo que pode interferir nas mudanças a serem consolidadas, que, nesta dissertação, referem-se ao gênero e à sexualidade no brincar. A resistência pode vir quando deparamos com algo novo, por isso é preciso desiludir de algo já apreendido para que as novas aprendizagens consolidem-se. Para Lopes (2007), tudo que sabemos é fruto da desilusão².

- **Ambivalência**

Para abordar o conceito de ambivalência recorreremos a Bauman (1999, p. 9), o qual, ao posicionar-se criticamente sobre a modernidade, entende que é uma

[...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas.

¹ Termos encontrados em Scottini (1998) nas páginas 127 e 400, respectivamente.

² Entendemos com os estudos de Lopes (2007) que desiludir significa desgrudar das aprendizagens já consolidadas, dando espaço às novas aprendizagens. Lopes (2007, p. 34) enfatiza que “[...] na concretude de práticas científicas, por conseguinte, o conhecimento é a reforma de uma ilusão. Sempre se conhece contra um conhecimento anterior, retificando o que se julgava sabido e sedimentado”.

A oposição é a questão central que Bauman (1999) utiliza-se para compreensão de ambivalência, pois o autor discorre sobre o exemplo de dois elementos opostos: amigos/as e inimigos/as, no sentido de mostrar que amigos/as e inimigos/as colocam-se em oposição uns/umas aos/às outros/as. “[...] os inimigos são a negatividade da positividade dos amigos. Os inimigos são o que os amigos não são [...]” (BAUMAN, 1999, p. 62). Existem inúmeras oposições que ordenam a sociedade interior e exterior, pois o exterior é negatividade para a positividade interior. O exterior é a negação do interior. Os/As inimigos/as são a negatividade da positividade dos/as amigos/as. Nesse caso, a oposição é uma realização e autoafirmação dos/as amigos/as.

Bauman (1999, p. 70) considera que “[...] a oposição, nascida do horror à ambiguidade, torna-se a principal fonte de ambivalência [...]”. Para o autor, a imposição de qualquer classificação significa inevitavelmente a produção de anomalias, quando é atravessada por categorias, cuja separação é o significado da ordem. Nesta dissertação, o conceito *ambivalência* é utilizado porque as representações das docentes, participantes da pesquisa, quanto ao gênero e à sexualidade no brincar, mostram-nos ideias contraditórias em meio às diferentes questões dos questionários aplicados junto a elas.

Com o intuito de conhecimento das produções bibliográficas sobre a temática referida, realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) de materiais produzidos, no período de 2004 a 2014, no Brasil. A determinação do tempo em 10 anos, deu-se no sentido de averiguar a evolução e a especificidade das produções que vêm sendo pesquisadas na última década a respeito da temática de gênero e de sexualidade. Com base nos dados apontados pela pesquisa avançada realizada no dia 8 de setembro de 2014, utilizamos os seguintes elementos:

- Assunto: gênero e sexualidade na docência e na Educação Infantil.
- Idioma: Português.
- Campo palavras: quaisquer palavras relacionadas ao assunto.

Averiguamos que, em 10 anos, foram produzidas 83.883 dissertações e 27.376 teses que abordam de modo geral assuntos inerentes ao gênero e à sexualidade.

Essa informação mostra-nos que os assuntos relacionados à temática de gênero e de sexualidade, do ponto de vista histórico, obtiveram avanços importantes na última década (2004-2014), apresentando grande quantidade de trabalhos na área da Educação. No entanto, diversos dados nos indicam que é ainda preciso mais estudos nesse campo. Além disso, esses estudos precisam atingir os Cursos de formação docente para que os conhecimentos refletidos e instituídos na escola sejam sujeitos à problematização.

Além da pesquisa avançada, realizamos a pesquisa básica na BDTD. Nessa procura, em um primeiro momento, utilizamos as seguintes palavras-chave: *gênero* e *sexualidade*. Encontramos 403 documentos: 124 teses e 279 dissertações. Com as palavras-chave: *gênero*, *sexualidade* e *Educação Infantil*, tivemos acesso a 21 documentos, sendo 5 teses e 16 dissertações. Com as palavras-chave: *gênero*, *sexualidade* e *brincadeiras*, encontramos 9 documentos: 3 teses e 6 dissertações.

Dando maior especificidade à nossa temática, realizamos a busca com as palavras-chave: *gênero*, *sexualidade*, *brincadeiras infantis*, *docência*. Nessa busca, encontramos 5 documentos: 4 dissertações e 1 tese. Desses 5 trabalhos, o que mais se aproxima com a nossa temática é a tese de Wenez (2012), a qual tem o seguinte título: *Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade*. Dessa forma, em alguns momentos desta dissertação, buscaremos referir-nos ao seu estudo. Vale salientar que, diferentemente da pesquisa avançada que delimitou o tempo de 10 anos, na procura básica não demarcamos o tempo de produção, apenas sugestão de trabalhos recentes produzidos no Brasil ao utilizarmos as palavras-chave conforme apresentadas. Isso ocorreu porque nessa pesquisa não havia a opção/campo de demarcação de tempo.

Essa dissertação encontra-se organizada em sete seções. A primeira refere-se ao desígnio introdutório. Na segunda seção, iniciamos pela compreensão de infância. Em seguida, nesta mesma seção, trazemos entendimentos históricos a respeito da Educação Infantil e, por fim, considerações que possibilitam compreensões dos avanços conseguidos na Educação Infantil, conforme asseguram as Leis que regem a educação.

Na seção seguinte, o terceiro, o objetivo consiste em argumentar e problematizar sobre a importância do lúdico na infância. Sucintamente, trazemos entendimentos sobre os brinquedos e brincadeiras enquanto artefatos culturais para,

então, compreendermos a relevância da brincadeira e do brinquedo no contexto da Educação Infantil.

A quarta seção aponta o conceito de cultura e sua afinidade com a educação, no sentido de demonstrar que, sendo a escola um mecanismo social, ela apresenta relação com a cultura, a qual permite implicações na educação. Essa seção também tem o objetivo de discutir sobre o gênero e a sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência, como elementos culturais e sociais que tangenciam os saberes culturais que são manifestados, e, por vezes, construídos no espaço da escola, bem como discorrer sobre a influência que as diferenças de gênero e sexualidade podem desempenhar direta e indiretamente sobre o brincar.

Entendemos que a quarta seção faz-se necessária visto que partimos do pressuposto de que a escola e a cultura são elementos que se relacionam. O espaço escolar contribui, portanto, para a formação das identidades de alunos/as, pois é por meio de relações culturais que as identidades de gênero e de sexualidade são estimuladas e, por vezes, formadas.

Na seção cinco, almejamos discorrer sobre os seguintes elementos: caracterização da pesquisa; sujeitos da pesquisa; (des)caminhos da pesquisa; critérios de escolha do Centro de Educação Infantil bem como as questões éticas.

Já a sexta seção apresenta as categorias de análise evidenciadas nas respostas das professoras, às quais nos permitiram compreender as possibilidades e/ou restrições que as diferenças de gênero estabelecem no brincar das crianças e as manifestações quanto à sexualidade. Nesse momento, discutimos sobre a prática docente do trabalho com essa temática e traçamos algumas reflexões sobre os processos educativos atuais. Na última seção, salientamos algumas considerações em relação às análises feitas nesta pesquisa.

Almejamos com esta investigação colaborar para compreensões culturais, sociais e históricas a respeito da sexualidade e das representações de gênero nas brincadeiras infantis e na docência, na tentativa de estudar e de refletir sobre os elementos padronizados que são instituídos como elementos 'naturais' e 'normais' na sociedade, e, por vezes, reportados e produzidos no espaço da escola, em especial, nas brincadeiras.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Nesta seção, iniciamos pela abordagem histórica sobre concepção de infância, tendo como desígnio apresentar as abrangências construídas culturalmente, e, por fim, abordamos sobre os aspectos legais que asseguram a Educação Infantil na sociedade contemporânea.

Esse percurso será realizado a fim de compreendermos os sentimentos da infância e refletirmos sobre o contexto histórico em que surgem as discussões sobre essa temática.

2.1. Infância e suas compreensões sócio-históricas

Para compreendermos a infância, certamente, faz-se necessário buscarmos na historicidade os sentimentos³, as compreensões, os valores e as crenças sobre a criança, para então entendermos a infância ou/e as infâncias que se proliferam na contemporaneidade.

Mansur (1999) entende que a infância é um momento singular em que as pessoas apresentam-se em constante construção e permanente descoberta. Assim, a autora ressalta que esse momento é específico porque acontece de maneira distinta. Kramer (1999, p. 271) complementa essas informações ao dizer que “[...] as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. Da mesma maneira, Oliveira (2008b) salienta que a infância é uma construção social e histórica que perpassa diferentes compreensões conforme cada momento histórico.

Para Kishimoto (2006), a infância é reconstituída pelo/a adulto/a, portanto ela apresenta sentidos diferentes. O primeiro refere-se ao vínculo com o contexto de valores e aspirações sociais. O segundo diz respeito às percepções próprias do/a adulto/a, em que incorporam memória do tempo de criança. Desse modo, a imagem da infância carrega a idealização do passado do/a adulto/a que contempla a sua própria infância. Para a autora “[...] a infância é portadora de uma imagem da

³ Sentimento é utilizado por Ariès (1981) ao estudar sobre o reconhecimento da infância que constitui a primeira idade da vida.

inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura” (KISHIMOTO, 2006, p. 19). Schlesener (2011) indica que não existe uma infância separada e alheia ao social. O mundo perceptivo da criança enraíza-se e, ao mesmo tempo, confronta-se com o mundo histórico.

As ideias desvendadas por Mansur (1999), Schlesener (2011), Kramer (1999) e Oliveira (2008b) revelam que o conceito de infância é dinâmico, e sua existência está acoplada à historicidade e às situações sólidas dos diversos segmentos da sociedade e está sempre em constante transformação. Partindo desse princípio, Oliveira (2008b) acrescenta que foi a partir das situações concretas que passaram a existir as regulamentações e as Leis como parte das políticas públicas para a Educação Infantil.

Há ainda de considerarmos, nos apontamentos de Camargo e Ribeiro (1999, p. 17), que o tratamento à criança passa por compreensões diversas, conforme as concepções de tempo e de espaço. Assim, as autoras compreendem que “[...] serão tantas infâncias quantas forem as ideias, as práticas, os discursos que se organizam em torno da criança e sobre ela”. Partindo desses apreços, consideramos que, por ser a infância uma construção social e histórica, os entendimentos e as abordagens diferenciam conforme sua condição de produção.

Ariès (1981), ao realizar estudos sobre a trajetória histórica e social da infância e da família, sustentado na concepção da arte medieval, discorre sobre as idades que se constitui a vida. Diante disso, o autor apresenta a infância como a primeira idade que se inicia ao nascimento e estende-se até aos sete anos. “[...] nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]” (ARIÈS, 1981, p. 36). A esse respeito, Camargo e Ribeiro (1999, p. 17) complementam ao dizerem que a criança, por não falar, ocupa a terceira pessoa nos discursos que falam sobre ela.

[...] o que vigora é a perspectiva adulta, que desconsidera as especificidades da criança, procurando nela o adulto e submetendo-a às suas necessidades. A criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação, que prescrevem como tratá-la e educá-la, com o objetivo de alcançar a obediência e a docilidade.

Nesse contexto, Schlesener (2011) salienta que as crianças eram passivas, não tinham voz e nem vez, deviam seguir os ensinamentos 'ideais', apresentados pelas pessoas adultas. Do mesmo modo, Araújo (2008, p. 104) compreende que os/as adultos/as delineavam perfis ideais às crianças, os quais deveriam acompanhar a criança por toda a vida. Por isso, havia a preocupação de transformar as crianças “[...] em adultos também ideais, responsáveis, tutores, que têm muito mais a falar sobre/da criança do que ela própria”.

Em meados do século XII, Ariès (1981) menciona que a infância era desconhecida pela Arte Medieval. As crianças dessa época não tinham suas peculiaridades reconhecidas. Até o século XIII, no contexto das fórmulas românticas, as crianças não eram caracterizadas com suas expressões próprias, eram representadas com as mesmas características das pessoas adultas, apenas diferenciavam-se no tamanho, o qual era reduzido.

Na sociedade medieval, [...], o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p. 156).

A criança existiu em todas as ocasiões, o que não havia era a concepção de infância. Sobre isso, Postman (1999) reforça que os/as gregos/as não retratavam as crianças em seus quadros. Suas estátuas eram todas representações de pessoas adultas. Desse modo, o autor utiliza-se da seguinte frase: “[...] no mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível [...]” (POSTMAN, 1999, p. 33). E, ainda, o pesquisador profere que o século XIV ratifica a ausência das crianças nos legados e nos testamentos.

Até o final do século quatorze as crianças não são nem mesmo mencionadas em legados e testamentos, um indício de que os adultos não esperavam que elas vivessem muito tempo. De fato, provavelmente por causa disso, em algumas partes da Europa as crianças eram tratadas como se pertencessem ao gênero neutro. Na Itália do século quatorze, por exemplo, o sexo de uma criança que tivesse morrido nunca era registrado. Mas acredito que seria um erro dar importância demasiada à alta taxa de mortalidade infantil como meio de explicar a ausência da ideia de infância (POSTMAN, 1999, p. 32).

Nesse sentido, Postman (1999) compreende que a alta taxa de mortalidade infantil anterior ao século XIV é um indicativo que vem a confirmar desatenção à infância.

No entendimento de Ariès (1981), somente no decorrer do século XIII, as ideias sobre criança começam a ganhar sentido. Nesse contexto, são “retratados” três tipos de crianças que se tornaram mais próximos ao sentimento moderno da infância. A primeira representação refere-se à imagem do anjo, com aparência de um/a jovem adolescente. Aqui a criança já não mais era representada como um/a pequeno/a adulto/a. A segunda é a representação do menino Jesus, ou nossa Senhora menina. O menino Jesus não era retratado como uma criança, mas sim como um pequeno-Deus, idealizado como um adulto reduzido. E a nossa senhora era retratada como uma senhora menina, concebendo a infância vinculada ao ministério da maternidade. Outro aspecto a destacar refere-se ao traje das crianças dessa época que era semelhante ao do/a adulto/a. Somente no século XVII que as crianças nobres e/ou burguesas passam a ter um traje reservado à sua idade. Por fim, o terceiro tipo de criança, representada na fase gótica, demonstrava a nudez infantil, representada, assim, sem vestimentas.

Nos séculos XV e XVI, Ariès (1981, p. 55) evidencia que na iconografia a criança não era representada sozinha ou em seus grupos, estava sempre acompanhada pelos/as adultos/as.

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ouvíres, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX.

Como se observa, em todas as atividades cotidianas, crianças e adultos/as sempre se agrupavam, compartilhando dos mesmos afazeres (trabalhos e jogos). Nesse contexto, a criança era considerada como um ser insignificante, que ao morrer poderia ser enterrada em qualquer lugar. Além disso, compreendia-se ainda que, quando morta, ela voltaria para importunar as pessoas vivas (ARIÈS, 1981).

No século XVII, as mudanças fazem-se presentes. Os retratos apresentavam as crianças em seus grupos, não mais entre os/as adultos/as como antes. Ariès (1981, p.65) aponta que

[...] também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura, em que sobrevive sob uma forma leiga o tema da lição da Virgem da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando.

Foi nessa conjuntura que os sinais da infância tornaram-se significativos, embora Ariès (1981) considera que a descoberta da infância tenha se iniciado no decorrer do século XIII.

Se durante os séculos XII e XIII as crianças ficaram esquecidas, uma inversão aconteceu nos séculos seguintes (ARIÈS, 1981). O autor destaca que os textos dos séculos XVI e XVII vincularam-se à Psicologia infantil, a qual se preocupava com os métodos de educação voltados às crianças. “[...] as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximos de cristo, que as havia amado” (ARIÈS, 1981, p. 163). Aqui se compreende, então, face à construção social da infância, que a inocência é algo que caracteriza como particularidade própria da criança.

Para Ariès (1981), durante o século XIII a criança foi desprovida de sentimentos, mas, por volta dos séculos XVI e XVII, o sentimento da infância constitui-se, juntamente ao sentimento da família. O entendimento de infância dá-se primeiramente pelo sentimento caracterizado de paparicação, que se originou na conjuntura familiar, na companhia das crianças. O segundo sentimento associava-se à fraqueza e à inocência. “[...] exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda [...]” (ARIÈS, 1981, p. 186). Esses apontamentos retratam que, ao entender a criança como inocente, elas foram afastadas do “mundo das pessoas adultas”, conquistando, assim, seu espaço próprio.

Postman (1999) complementa essas informações ao dizer que a imprensa que “surgiu” por volta do século XV criou uma nova idade adulta. Com isso, possibilitou também a inovação à concepção de infância, baseada na incompetência de leitura. “[...] a nova idade adulta, por definição, exclui as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro

mundo que elas pudessem habitar” (POSTMAN, 1999, p. 34). O outro mundo refere-se ao da infância, que teve uma longa trajetória histórica para seu reconhecimento na civilização ocidental, levando aproximadamente duzentos anos.

Desse modo, formou-se a divisão entre as pessoas adultas (aquelas que dominavam a leitura) e as crianças (as que não dominavam a leitura), “[...] ficando estas últimas limitadas a uma sensibilidade e um nível de interesses medievais, ao passo que os primeiros eram lançados num mundo de novos fatos e percepções [...]” (POSTMAN, 1999, p. 42). Para o autor,

[...] o que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e agora. [...] A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. [...], os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

Em se tratando da diferença entre criança e adulto/a, Schlesener (2011), com base nos estudos de Walter Benjamin, fornece-nos elementos para compreendermos a criança de forma diferente do/a adulto/a. Para a autora, a criança conhece o mundo com a sensibilidade e com a atividade da fantasia, diferentes dos/as adultos/as que racionalizam, ordenam e controlam. “Na vida das crianças, os sentimentos se manifestam com pureza e sem ambiguidade” (SCHLESENER, 2011, p. 129).

Felipe e Prestes (2012, p. 2) declaram que somente a partir do século XVIII que são perceptíveis as transformações na representação da infância e de sua educação.

As crianças passaram a ser percebidas como sujeitos instituídos de uma “natureza” infantil, possuidoras de características específicas da idade. Vistas como inocentes e frágeis, precisavam agora de proteção do mundo adulto. [...] Dessa forma, a infância tem sido acionada como uma espécie de espaço utópico, associada à inocência, ingenuidade, pureza, sensibilidade, como um tempo de felicidade [...].

O exposto revela que o reconhecimento da infância veio acompanhado de vários adjetivos (frágeis, inocentes, ingênua, sensíveis), tidos como sentimentos

próprios do contexto infantil, os quais concebem que a criança precisa, além da educação, da afetividade. Sobre isso, Felipe (2006, p. 204) menciona que

[...] vistas como “inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade”, precisavam agora de proteção do mundo adulto. Deste modo, se instalou uma intensa produção discursiva sobre a infância possibilitando, de certa forma, a veiculação de uma imagem infantilizada e dessexualizada das crianças, de modo que elas deveriam ser protegidas de determinados conhecimentos, com destaque especial para as questões referentes ao sexo e à sexualidade.

No entanto, Felipe (2006) salienta a influência da mídia na concepção da infância. Estatísticas atuais revelam que os corpos infantis têm sido usados das mais diversas formas de exploração de mão-de-obra barata e/ou para o prazer sexual adulto/a, desconsiderando, assim, a compreensão de pureza e de ingenuidade na infância.

Para Câmara (2007), com a pedagogização da infância, questões relacionadas à violência e às relações sexuais entre crianças e adultos/as ganham também maior visibilidade. Portanto, no século XX, proteger uma criança designa assegurar seus direitos humanos básicos.

A pedagogização e a infantilização das crianças, aliadas às redes de proteção dos direitos das mesmas, se configura no que chamamos de “mundo infantil”, diferente do “mundo adulto”. Uma das consequências dessa separação de “mundos” é a própria questão das relações sexuais entre adultos e crianças, antes negligenciadas, aparecem, sobretudo no Estado Moderno, como um problema e um fenômeno, precisando ser tratado, escrutinado, exterminado. Os sujeitos que circulam entre o “mundo infantil” e o “mundo adulto” passam a ser intensamente vigiados, sobretudo contemporaneamente (CÂMARA, 2007, p. 51-52, grifos da autora).

Mediante essas considerações, Delgado e Muller (2005a), ao tratarem sobre metodologias investigativas com as crianças e suas culturas, a partir do referencial da Sociologia da Infância, têm ajudado a pensar que as crianças que, até então foram ignoradas pela própria Sociologia, são agentes ativos/as que, além de construir suas próprias culturas, trazem contribuições para a produção do mundo adulto. Para as autoras, a Sociologia interpretativa dos atores sociais entende que a criança atribui significados ao mundo que a rodeia. “As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma

forma própria dos grupos infantis [...]” (DELGADO; MULLER, 2005a, p. 163). Cada criança apresenta um modo de pensar e de agir que se constituem das significações que os adultos atribuem a elas e suas culturas (DELGADO; MULLER, 2005a).

Quanto às pesquisas no campo da Sociologia da Infância, Delgado e Muller (2005a, p. 176) destacam que, no Brasil, ainda há um longo caminho a percorrer. “[...] ainda necessitamos construir referenciais de análise que permitam conhecer esses atores sociais, que nos apresentam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública”. O entendimento das crianças como atores sociais é proveniente dos conceitos de socialização no campo da Sociologia.

Esta noção de socialização na Sociologia da Infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO; MULLER, 2005b, p. 353).

Referindo-se à escola, Araujo (2008) menciona que existem várias infâncias, que se diferem nos contextos e nos caminhos da história. E, em muitos casos, a escola tem-se estabelecido como ambiente de racismo, de preconceito e de discriminação. A autora, portanto, ressalta a necessidade de “[...] um currículo e um ensino que contemple realmente a diversidade étnica, social, sexual, enfim, dos diversos grupos humanos” (ARAUJO, 2008, p. 112). A partir do que expõe a autora, acrescentamos que, além do racismo, do preconceito e da discriminação, a escola também pode ser um espaço de violência quando não realiza o trabalho efetivo sobre as diversidades aqui referidas por ela.

Esses estudos demonstram que os diferentes discursos concebidos à criança são construídos ao longo do desenvolvimento da sociedade. Desse modo, Wenzel (2012, p. 21) indica que é necessário compreender a infância como uma construção contínua, histórica e cultural.

[...] hoje, pensamos em cuidar das crianças, proporcionar tempo e espaço especial para o seu cuidado e lazer, além daquele tempo necessário de sono, alimentação higiene pessoal e estudo. Para pensar no seu desenvolvimento físico e emocional investimos tempo e recursos para promover também seus momentos de brincadeiras, de vida em contato com a natureza e com uma variedade de experiências, de contato com a família e com crianças da mesma idade e de vivências com novas tecnologias, entre outras muitas atividades.

Atualmente, os direitos das crianças estão assegurados nas legislações. Diante disso, Machado (2008) parte da abrangência de que o campo consensual em torno do valor educativo da instituição de Educação Infantil inicia-se com a valorização de premissas fundamentais que objetivam o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida. No entender da autora, “[...] alia-se a esta crença uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de equacionar o desejo de dizer ‘não’ ao modelo assistencialista, às propostas espontaneístas e compensatórias [...]” (MACHADO, 2008, p. 25-26, grifo da autora). Com essa explicação, é relevante problematizar algumas propostas educacionais do nível infantil, a fim de refletir sobre as visões assistencialistas, espontaneístas e compensatórias, como bem evidencia a autora.

Em se tratando da afetividade à criança, Wenetz (2012, p. 17) enfatiza que o cuidado e a atenção à criança são práticas contemporâneas. Para a autora, “[...] há alguns séculos, a criança era entendida como um adulto em miniatura, como um sujeito que não era diferenciado e participava de igual modo na vida cotidiana”. Com as mudanças advindas das implicações sociais, diversas áreas da educação foram despertadas e, assim, começaram a problematizar o modo ou os modos como a(s) infância(s) eram compreendidas.

Estudos como os de Oliveira (2008b) vêm a confirmar os de Ariès (1981) e de Postman (1999) quando dizem que, anterior ao século XV, a criança era desprovida de seus direitos, pois não tinha contato com a educação formalizada; ela recebia apenas o cuidado que era de responsabilidade da figura feminina – a mãe e/ou outras mulheres. Fisicamente eram crianças, porém sua infância era invisível, uma vez que, desde muito cedo, ainda pequenas, ajudavam na realização das tarefas destinadas aos/às adultos/as, de tal modo que o brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, era algo que não fazia parte de seu cotidiano. Para a autora,

[...] tradicionalmente, o cuidado e educação da criança pequena foram entendidos como aqueles assumidos pela família. Todavia, arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da História. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco nas sociedades primitivas, de “mães mercenárias” presentes desde a Idade Antiga, além de arranjos mais formais realizados em instituições especialmente delineadas para este objetivo, e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como entendiam este desenvolvimento, forma esta contaminada pela maneira como o

destino social da criança atendida era pensado (OLIVEIRA, 2008a, p. 12, grifo da autora).

A afirmação de Oliveira (2008a) deixa evidenciar que, no contexto clássico, a criança tinha apenas o acesso à educação informal oferecida pelos/as familiares, pois a educação formal oferecida nas instituições de ensino era um fator ainda desconhecido pela sociedade. Nessa circunstância educacional informalizada, as representações de gênero eram já ratificadas, visto que a responsabilidade do cuidado das crianças era uma tarefa privada às mulheres.

No entender de Oliveira (2008a), foi por meio do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII, impregnando-se do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista, que se instituíram novas perspectivas educacionais voltadas à educação das crianças. Com isso, as discussões sobre a Educação Infantil começam a ganhar mais destaque. Para Oliveira (2008a), as discussões sobre a infância iniciaram-se em meados do Século XVIII, com autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly e Froebel, e autoras como Montessori, entre outros/as, os/as quais elaboraram diferentes propostas educacionais, pensando na educação formal voltada à Educação Infantil.

Nesse sentido, Oliveira (2008a) destaca que a ideia de educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais foi tratada por Comênio (1592-1670), o qual defendia que o processo de aprendizagem iniciava-se pelos sentidos. Desse modo, as impressões sensoriais sucedidas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão.

Para Oliveira (2008a), a educação das crianças pequenas beneficiou-se dos estudos de Rousseau (1712-1778), que entendia a importância do naturalismo e da necessidade de a criança experimentar desde cedo coisas e situações de acordo com seu próprio ritmo. Esse autor enfatizou o processo maturacional das crianças. Para Oliveira (2008a), essas ideias propostas por Rousseau serviram de suporte para os trabalhos de Pestalozzi (1746-1827), o qual propôs modificações nos métodos de ensino, particularmente os usados na escola elementar, e formalizou procedimentos para o treinamento de professores/as.

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, fez avançar essas ideias no contexto da educação pré-escolar, propondo a criação de *Kindergartens* (Jardins de Infância). A partir dessa criação, as crianças passaram a ser vistas como pequenas sementes que, “[...] adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio

ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2008a, p. 14).

Para Oliveira (2008a, p. 15), Maria Montessori (1870-1952) inclui-se, também, na luta dos/as principais pioneiros/as construtores/as da ideia da Educação Infantil, pois ela defendeu o aspecto biológico de crescimento e desenvolvimento infantil. “[...] sua grande marca foi a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos a cada objetivo educacional”.

Oliveira (2008b) menciona que a discussão sobre a escolaridade obrigatória intensificou-se em vários países europeus em meados dos séculos XVIII e XIX, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento social da criança. Ness/a conjunção, esta passou a ser vista como um sujeito que possuía necessidades próprias, sendo a escola um instrumento fundamental nesse processo.

Assim, o percurso de elaboração de propostas voltadas à Educação Infantil teve um longo caminho, pois, para Araújo e Abramowicz (2006), foi somente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que foram elaborados documentos que consistiam em legislar as definições legais em relação à criança. Nesse contexto, houve a ampliação do número de creches e pré-escolas⁴ na maior parte das regiões do País. Em decorrência, aumentou, também, o número de pesquisadores/as interessados/as em estudar sobre esse nível de ensino, que, até então, era pouco investigado.

Com isso, os estudos vinculados à infância passaram a existir nas Ciências Humanas e foram se ampliando para diversas áreas como: Antropologia, Psicologia, História, Sociologia. Desde então, Araújo e Abramowicz (2006) afirmam que tais discussões vêm crescendo. No entanto, a Educação Infantil, e em especial suas intersecções com as temáticas do gênero e da sexualidade, merecem ainda muitos estudos e pesquisas. Para complementar essas informações, Braga e Spirito (2010) defendem, em seus estudos, que é ainda necessário o desenvolvimento de estudos

⁴ Nomenclatura usada na época para designar o que atualmente reconhecemos como CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil. O Proc. n.º 610/05 assegura, no § 1.º, que “[...] as diferentes denominações hoje existentes (creches e/ou pré-escolas), para o atendimento às crianças de zero a seis anos, serão adequadas gradativamente em sua estrutura, transformando-se em Centros de Educação Infantil.” Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao_02_05cee.pdf. Acesso em: 6 out. 2014.

na Educação Infantil, com a finalidade de incluírem-se temáticas no currículo escolar voltadas aos debates a respeito de gênero e de sexualidade.

Camargo e Ribeiro (1999), ao debaterem sobre a sexualidade infantil, ressaltam que a infância é uma categoria estabelecida, negociada, desestabilizada e reconstituída historicamente, e que o poder coage corpos e mentes infantis. Por isso, elas entendem que falar sobre sexo é uma forma de controlar o comportamento das crianças. As autoras argumentam que esse controle é realizado pela sociedade por meio das instituições familiares, escolares e religiosas. Desse modo, elas ressaltam que infância é falada e pensada pelo/a adulto/a de tal modo que

[...] o sistema educativo desconhece a criança, procurando nela o adulto e esquecendo-se de olhar para ela como um ser que tem lugar no mundo, esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade, que o princípio da transformação está na essência do próprio ser e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 34).

O conjunto dessas discussões indica que a criança, assim como os aspectos de sua sexualidade, deve ser compreendida como algo que está em constante transformação. Nesse sentido, Camargo e Ribeiro (1999, p. 36) entendem que “[...] a criança, portanto, não é só produção de poder, mas também o exercício de infinitas possibilidades”. Concordamos, então, com as autoras quando elas consideram que não existe um caminho estabelecido que a criança deva seguir para se tornar um/a adulto/a e nem é um/a pré-adulto/a normatizado/a.

Os estudos de Ariès (1981) mostram-nos que os sentimentos da infância levaram um longo período para serem construídos. No entanto, Postman (1999, p. 18) aponta que esses sentimentos conquistados pela infância tendem, atualmente, a desaparecer. “Tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo [...]”.

Para confirmar a ideia de que a concepção da infância está ameaçada à extinção, Postman (1999, p.18) utiliza-se da seguinte indagação: “[...] quem viu alguém com mais de nove anos brincando de cavalinho, cabra-cega ou de roda?” Para responder a esse questionamento, o autor salienta que historiadores/as ingleses/as dos jogos infantis identificaram, ultimamente, que centenas de jogos

infantis não são mais usados pelas crianças americanas. Até o esconde-esconde que era praticado em Atenas de Péricles, há mais de dois mil anos, está desaparecendo da cultura infantil. “[...] é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis” (POSTMAN, 1999, p. 18).

Para Postman (1999), no século XVIII, a industrialização foi negativa para a infância. Com o crescimento das cidades industriais e a necessidade de trabalhadores/as nas fábricas, utilizou-se da mão de obra das crianças pobres para suprir a necessidade no trabalho. Assim, o acesso à escola não pertencia a essas crianças.

A criança, que foi criada com a tipografia, pode desaparecer com a mídia eletrônica. “[...] se considerarmos a televisão comercial como hoje a conhecemos, podemos ver nela, claramente, um paradigma de uma estrutura social emergente que deve fazer “desaparecer” a infância [...]” (POSTMAN, 1999, p. 89), pois as evidências do desaparecimento da infância fornecida pelos próprios meios de comunicação mostram-nos a desmontagem da infância em seu conteúdo.

Vale ressaltar que as discussões delineadas neste tópico procuraram, sucintamente, apresentar elementos históricos relacionados à infância e à Educação Infantil, pois as compreensões de infância são amplas, visto que existem as especificidades, pois cada criança carrega consigo uma particularidade que lhe é própria de seu contexto cultural e social e uma história em que ela é o sujeito e é influenciada por outros sujeitos e seus discursos.

2.2. A Educação Infantil na contemporaneidade

A Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, é uma das áreas educacionais que, do ponto de vista histórico, obteve avanços importantes nas últimas décadas. No entanto, diversos dados sugerem-nos que esse nível de ensino ainda precisa ser problematizado, pois há desafios a serem conquistados, principalmente no que diz respeito à sua ampliação, ao seu currículo e às pesquisas realizadas nesse campo.

Atualmente, existem várias leis educacionais que asseguram a inserção da criança no campo educativo e diversos direitos, tais como: saúde, educação, respeito, lazer, dignidade, entre outros. A Lei nº 8.069 de 1990, Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2010), em seu Art. 1º, assegura a proteção integral à criança. Entende-se como criança, nessa Lei, Art. 2º, a pessoa de até doze anos de idade incompletos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 29 (BRASIL, 1996), compreende que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ainda, a Lei acrescenta, em seu Art. 30, sobre a educação formalizada, educação esta que será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. A esse respeito, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) também reafirma no Art. 208 o dever do Estado com a garantia da Educação Infantil nas creches e nas pré-escolas.

A educação institucionalizada para as crianças foi uma imensa conquista que passou a existir a partir de situações reais e que, atualmente, está assegurada em diferentes diretrizes educacionais. Como bem evidenciam os estudos de Bonome-Pontoglio e Marturano, (2010, p. 366), “[...] a creche como contexto de desenvolvimento ganha destaque, visto que, com a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, cresce também a demanda por cuidados alternativos para bebês e crianças pequenas”. Com isso, podemos observar que, com essas mudanças no trabalho, o processo educacional também se modifica, no sentido de atender às necessidades do desenvolvimento econômico.

Para elucidar essas informações, Oliveira (2008b) menciona que as creches, atualmente denominadas como Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), surgiram para atender à necessidade socioeconômica, quando as mulheres começaram a ser inseridas no mercado de trabalho, lugar este antes reservado apenas para os homens. À vista disso, a autora destaca que

[...] em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas (OLIVEIRA, 2008b, p. 97).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho trazem implicações às propostas educacionais. Exemplo disso está evidenciado nos estudos de Oliveira (2008b) quando esta declara que foi com a inserção da figura feminina no setor

público que as instalações de creches foram delineadas para atender às necessidades das mulheres e do setor industrial, o qual precisava usufruir da mão de obra feminina.

Nessa conjuntura, Oliveira (2008b, p. 102) diz que surgiram novos Jardins de Infância. A princípio, estes estavam voltados a atender os grupos sociais de prestígio. Para essa autora,

[...] durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil – um capitalismo dependente e concentrador de riquezas – continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operários e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. (OLIVEIRA, 2008b, p. 102).

Nesse contexto, surgiram novos avanços, e, com isso, a Educação Infantil, por meio de um processo duradouro, passa a ser regulamentada nos Documentos que foram referenciados neste tópico, os quais têm como objetivo garantir o direito da inserção das crianças no campo educacional, tendo como finalidade seu desenvolvimento integral. No entanto, é pertinente destacar que, embora a educação para a criança esteja assegurada, atualmente inúmeras realidades com situações socioeconômicas precárias têm demonstrado o descaso às crianças, descaso este que nos faz refletir sobre o que tem representado a infância em alguns contextos sociais, marcado pela desigualdade, pela violência, pelo preconceito, entre outros fatores. Exemplos disso encontramos no documentário *Crianças Invisíveis*⁵, o qual retrata as diferentes e difíceis realidades vividas pelas crianças em diversos espaços do mundo. No Brasil, o curta-metragem retrata a história de Bilu e João, duas crianças que assumem responsabilidades tidas como do mundo dos/as adultos/as, não tendo tempo para usufruir de seus direitos, em especial da educação e das atividades lúdicas que devem configurar a infância. Desse modo, os

⁵ *Crianças invisíveis*: É um documentário composto de sete curtas-metragens realizados em países desenvolvidos e em desenvolvimento, gravado no ano de 2005. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2015. Os episódios foram dirigidos por: Mehdi Charef; Emir Kusturica; Spike Lee; Kátia Lund; Jordan Scott; Ridley Scott; Stefano Veneruso; John Woo. Produção: Maria Grazia Cucinotta; Chiara Tilesi; Stefano Veneruso. Paris Filmes. Itália, 2005. (116 min).

sentimentos da infância, os quais historicamente foram conquistados, ainda é algo para se pensar em plena contemporaneidade.

Dessa forma, na intenção de entender a acuidade que as atividades lúdicas proporcionam às crianças e sua influência cultural nas representações de gênero e de sexualidade, traremos, na próxima seção, algumas compreensões sobre a importância da garantia de espaço e do momento para o brincar e para as brincadeiras, considerando as inúmeras experiências que o brincar produz no desenvolvimento infantil.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

Esta seção discute o lúdico na Educação Infantil. Para tanto, faz-se necessário que abordemos o que se entende por brinquedos e brincadeiras para, então, compreendermos a importância da brincadeira e do brinquedo, bem como suas reproduções culturais e as influências de gênero e sexualidade no contexto da infância.

3.1. Brinquedos e brincadeiras: artefatos culturais

Kishimoto (2006, p. 18) elenca que o brinquedo é um elemento de estímulo da representação da realidade. “[...] pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-las.” A autora compreende que o brinquedo é um objeto lúdico que proporciona à criança além do mundo imaginário, as representações das coisas que estão no seu contexto, portanto “[...] a infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto” (KISHIMOTO, 2006, p.19), por isso o brinquedo pertence à cultura infantil.

[...] o vocabulário “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos dos jogos, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil [...] (KISHIMOTO, 2006, p. 21, grifo da autora).

A brincadeira diz respeito à ação que se efetiva quando a criança mergulha nas atividades lúdicas. O brinquedo e a brincadeira são importantes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Se o brinquedo apresenta dimensão material, cultural e técnica e, como objeto, serve de suporte para as brincadeiras, como bem apresenta Kishimoto (2006), então compreendemos que tanto os brinquedos quanto as brincadeiras são impregnados de intencionalidades. Assim sendo, eles exercem grandes influências nas representações de papéis sociais e na formação de identidade das crianças.

Como explica Bujes (2004), o brinquedo e o brincar têm atravessado épocas e culturas como manifestações da cultura vivida. Eles produzem e impõem

significados vinculados às relações de poder. Desse modo, as significações atribuídas ao brinquedo/à brincadeira são arquitetadas das práticas sociais.

Para exemplificar a compreensão da cultura histórica do brinquedo, Bujes (2004) faz referência aos brinquedos (bonecas fabricadas de celulóide, bolas confeccionadas de borracha e couro, carros e caminhões feitos de madeira) de sua época – antes da expansão industrial, brinquedos estes que apresentavam limitações de ofertas. Embora existissem poucos brinquedos, a autora indica que as brincadeiras não só se restringiam aos brinquedos citados, as crianças podiam (re)criar outros brinquedos e outras brincadeiras, usufruindo da produção artesanal. Para a autora, “[...] os **brinquedos** - e também as **brincadeiras** - são característicos de cada **cultura** e de cada momento histórico, ainda que alguns **guardem um caráter de sobrevivência**” (BUJES, 2004, p. 207, grifos nossos). Os fragmentos que se encontram em ressalvas enfatizam que, por estarem os brinquedos e as brincadeiras atrelados à cultura, algumas significações são sujeitas à permanência. E, por vezes, compreendemos que elas interferem nos papéis e na construção de identidades de gênero porque os significados culturais perpassam as gerações.

Para Cordazzo e Vieira (2008), definir o que é o brincar não é uma tarefa simples, visto que existem diferentes visões – o que pode ser considerado como brincar para alguns/algumas pode não ser para outros/as. Para a autora e o autor, o brincar e a brincadeira são termos diferenciados, pois ela e ele entendem que o brincar está ligado aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica. Desse modo, o brincar volta-se às atitudes comportamentais de cada criança. Já a brincadeira refere-se ao modo como se caracterizam as atividades tais como: brincadeira de faz-de-conta, brincadeira de futebol etc.

Santos e Dias (2010), ao discorrerem sobre brincadeiras, apontam dois elementos importantes nesse processo: o reconhecer e o definir. Para a autora e o autor, o brincar é um comportamento fácil de ser reconhecido, mas difícil de ser definido. Bjorklund (2002 *apud* SANTOS; DIAS, 2010, p. 586) afirma que a “[...] brincadeira é como a arte: nós a reconhecemos quando a vemos, mas não sabemos como defini-la”.

Essa consideração evidencia que é possível identificar o ato do brincar, no entanto, defini-lo é um tanto complexo, visto que as definições são diversas e variam conforme as abordagens metodológicas.

[...] as crianças apresentam ou não certos tipos de brincadeira por causa das condições contextuais como o espaço físico e o tempo disponível para brincar e objetos para sustentar sua imaginação. As atitudes dos adultos em relação à brincadeira também são fator crítico. Se faltarem condições para a aprendizagem em um grupo sócio-cultural, essa deficiência vai se refletir na ausência de determinada brincadeira ou no seu subdesenvolvimento (SANTOS; DIAS, 2010, p. 588).

Ao brincar estamos em constante contato com os objetos do mundo e esses objetos variam conforme a condição contextual e cultural (SANTOS; DIAS, 2010). Bujes (2004, p. 211) ajuda-nos nessa acepção, mostrando-nos que “[...] a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribui-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem”. Nesse sentido, para a autora, as representações de brinquedos de determinado espaço cultural proporcionam às pessoas (criança e adulto/a) influências nos significados que essas mesmas pessoas atribuem aos objetos, que, nesse caso, referem-se ao brinquedo. Destarte, a dimensão política e econômica articula-se à dimensão cultural do brinquedo. Bujes (2004) sugere, portanto, que, ao estudarmos os artefatos culturais, devemos explorar sua representação, as identidades sociais associadas, o consumo, a produção e o mecanismo que regula sua distribuição de uso. As considerações tecidas por Santos e Dias (2010) e Bujes (2004) proporcionam-nos o entendimento de que é na relação entre objeto, cultura e sujeitos no brincar que as aprendizagens de gênero e de sexualidade são concebidas.

Frente a essa compreensão, cabe recorrer novamente a Bujes (2004) que socializa um episódio de sua vivência (refere-se à indagação que sua colega fez sobre as diferenças da trajetória histórica de brinquedos femininos e masculinos, quando estavam no supermercado à compra de presentes), no sentido de associar o brinquedo – objeto cultural à identidade de gênero – também artefato cultural. Vejamos as indagações: “Tu já percebeste que até o feitio destas loucinhas não mudou desde que éramos crianças? Por que será que com os brinquedos para os meninos não aconteceu o mesmo?” (BUJES, 2004, p. 209-210). Para a autora, havia, no contexto dos anos 70, louças, panelas e bonecas que repetiam os modelos de mais de 20 anos. O boneco que fazia xixi, que ainda não se fazia presente no Brasil, encontrou-se em outro país. Em controversa, para os meninos, existiam diversas novidades. “[...] havia novos aviões, carros, trens, armas, circuitos de

corrida, todos produzindo movimentos, cores, sons, num simulacro do mundo masculino: 'ativo', 'guerreiro', 'decidido'" (BUJES, 2004, p. 210, grifos da autora). Enquanto os meninos tinham diferentes possibilidades de brinquedos para usufruírem, a única novidade para as meninas referia-se à boneca à pilha, que podia fazer algo como: chorar caminhar e andar de bicicleta.

Nesse sentido, Bujes (2004) ressalta que as representações de brinquedos são associadas à possibilidade de acesso a tais artefatos disponíveis nas prateleiras dos supermercados e lojas da cidade ou ao seu marcado caráter de identificação com determinado gênero. Para a autora, o que torna o brinquedo parte da cultura são as práticas sociais às quais ele se associa.

Ainda, para compreendermos sobre a relação dos objetos (nesse caso, referem-se aos brinquedos) com a cultura, recorremos a Daniel Roche (2000), que discorre sobre a cultura material e entende os significados que se formam nas relações entre indivíduos, objetos e o mundo. Para o autor, os objetos são elementos que nos proporcionam compreensões sobre os modos de vida de determinada população, manifestações culturais e relações sociais. "No final do século XX, a história das coisas banais desejaria [...] compreender melhor nossa relação com as coisas, nossa mediação com os objetos e com o mundo" (ROCHE, 2000, p. 11).

Roche (2000), embora não aborde especificamente sobre brinquedos e brincadeiras, mas que discute a cultura material e os significados dessa cultura, permite-nos compreender o brinquedo como um objeto que sofre influência da cultura e, assim, influenciam nas construções de gênero e de sexualidade. "Nossa cultura banaliza o objeto na sociedade; ela esquece seu lugar e sua função, ou então só quer ver neles a expressão e a causa da nossa alienação definitiva" (ROCHE, 2000, p. 11). Para o autor, a cultura material permite aos/às historiadores/as relacionarem-se aos fatos (político, religioso, social e econômico). Ou seja, estudar as respostas dadas pelas pessoas às sujeições dos espaços onde vivem. "Essas 'sujeições' acarretam reações e adaptações diversas através das quais o natural se revela fundamentalmente cultural, necessidades e desejos representados por objetos e valores" (ROCHE, 2000, p. 12-13, grifo do autor).

Para Roche (2000), os objetos, as relações físicas ou humanas não se reduzem apenas à materialidade, elas também organizam significação das coisas e dos bens. O autor usa como exemplo as vestimentas para expressar significados da

cultura. “A moda, entre liberdade e sujeição, se presta a todos os jogos da distinção, do poder” (ROCHE, 2000, p. 13). As roupas criam laço entre o mundo e o indivíduo, por isso as mudanças nos trajes visam a transformação da pessoa e das coisas do social. O autor mostra, portanto, que todo objeto ensina por meio de suas significações culturais.

Fernandes e Elali (2008) dizem que a atividade lúdica é uma experiência fundamental para pessoas de quaisquer idades. Para as crianças entre três e sete anos, as brincadeiras e os papéis nelas desempenhados são modos largamente utilizados para descobrir o mundo que as cerca. Para as autoras, existem dois aspectos relevantes a destacar nas situações de brincadeiras. O primeiro considera a criança como agente de seu próprio desenvolvimento, na medida em que pode realizar algumas seleções referentes às atividades e aos objetos, seus lugares preferidos, seus colegas. O segundo diz respeito à influência do ambiente sócio-físico sobre a criança, o que pode facilitar, contribuir e até alterar comportamentos. Essas compreensões proferidas por Fernandes e Elali (2008) mostram-nos que os espaços de socializações exercem influências no processo de constituição de identidades da criança. Entendemos, pois, que escola é um desses espaços que devem proporcionar às crianças o contato com diversas brincadeiras e brinquedos sem distinção de gênero.

3.2. A importância do brincar/brinquedos no cotidiano infantil e as possíveis influências de gênero e sexualidade

É na infância que as atividades de brincadeiras ganham maior relevância. Segundo o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), a atividade lúdica proporciona às crianças o desenvolvimento das habilidades, das atitudes e dos conceitos. O texto *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*, de Kishimoto (2010, p. 1), evidencia que o brincar é uma ação que proporciona o desenvolvimento de regras, linguagens, habilidades e imaginação na criança. Por essas razões, a autora considera que

[...] todo o período da educação infantil como importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar alguns tendem a focalizar o brincar como característico de

processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Para a autora, o brincar é relevante no mundo infantil porque auxilia as crianças nas decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos/as outros/as e ao mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o/a outro/a, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção e para solucionar problemas. Enfim, o brincar contribui para o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, como memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem da criança. Kishimoto e Pinazza (2007) acrescentam que, quando a criança aprende a segurar os brinquedos com mais equilíbrio, aprimora o desenvolvimento físico, fortalecendo os músculos de todo corpo.

Kishimoto (2010) ressalta a importância das interações sociais no brincar. Para ela, a criança não nasce sabendo, só aprende a brincar por meio das interações com outras crianças e com os/as adultos/as. Esse processo envolve ensino e aprendizagem. Depois das brincadeiras apreendidas no contexto social, as crianças recriam novas brincadeiras. Nessa circunstância, elas vão garantindo a circulação e a preservação da cultura lúdica. “[...] o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para expressão lúdica” (KISHIMOTO, 2010, p. 5). O contato com o brincar é de suma importância para o contexto infantil, visto que possibilita o desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos/as alunos/as que deve iniciar nos primeiros anos de vida. Para complementar essas considerações, recorreremos a Machado (2008, p. 38), ao elencar que

[...] partindo do princípio de que, nas situações de interação promotoras de desenvolvimento, diferentes níveis de conhecimento e conceitualização podem dela decorrer, parece necessário, ao tentarmos buscar uma melhor caracterização institucional para a criança de 0 a 6 anos, investigar a natureza de algumas das diferentes interações – educativas, pedagógicas e lúdicas – presentes na instituição.

Esse discurso apresenta a relevância em relação à investigação dos elementos de interações, tais como: educativas, pedagógicas e lúdicas no espaço institucional, uma vez que as situações de interações contribuirão para o desenvolvimento de níveis de conhecimento e de conceitos.

Para Kishimoto (2006), os brinquedos e as brincadeiras remetem a criança a situações de desenvolvimento e de construção do conhecimento (afetividade, cognição, físico e social). “Hoje, a imagem da infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil” (KISHIMOTO, 2006, p. 21). Na dimensão educativa, as situações lúdicas estimulam diferentes aprendizagens, que se encontram vinculadas à cultura que (re)constitui os hábitos, as atitudes e os comportamentos.

Para reforçar as compreensões até aqui mencionadas, Lira e Rubio (2014) entendem que o lúdico é relevante na Educação Infantil, porque possibilita as sensações e as emoções fundamentais para o desenvolvimento da criança. Ao considerar o lúdico na infância, Machado (2008) defende que é de fundamental acuidade que o/a profissional da Educação Infantil ofereça condições que viabilizem as interações lúdicas que são imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do/a outro/a.

Ao se realizar estudos voltados para as dimensões do brincar, Schlesener (2011) apresenta contribuições importantes sobre a exploração da sensibilidade e do sentimento. A autora entende que a criança, nas brincadeiras, cria seu próprio mundo no qual os objetos ganham vida e sentido, recria a experiência enquanto sensibilidade. Apregoa também que,

[...] existem duas características da brincadeira que poderiam ser retomadas no processo de conhecimento do mundo pelo adulto: a primeira revela o mundo perceptivo da criança em sua relação com a tradição, isto é, demonstra que a brincadeira é permeada por traços culturais de gerações anteriores ante os quais a percepção infantil se confronta. Benjamin acentua que não só a fantasia dos contos de fadas, mas também antigos brinquedos foram originalmente objetos de culto impostos a criança e somente graças a sua imaginação se transformaram em brinquedos. A segunda revela que a base de toda brincadeira é a lei da repetição, que atua tanto como imersão no prazer (compulsão que se repete no sexo) quanto como “transformação em hábito de uma experiência devastadora”, princípio de toda aprendizagem infantil (SCHLESENER, 2011, p. 133, grifo da autora).

A brincadeira é uma atividade que se relaciona com o repertório cultural. Schlesener (2011, p. 135) afirma que os estudos de Walter Benjamin compreendem o brinquedo e a brincadeira como formas de aprendizagem prazerosa, os quais preservam e valorizam a sensibilidade, a imaginação, a criatividade da criança. “O brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é a delícia de uma aprendizagem libertadora”.

Com base nos estudos de Kishimoto e Pinazza (2007), Schlesener (2011) e Kishimoto (2006, 2010), entre outros referidos nessa seção, é fato que as diversas brincadeiras e a variedade de brinquedos contribuem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Diferentes autores/as, tais como Finco (2003) e Moreno (1999), complementam que, além disso, os aspectos culturais que se fazem presentes nos brinquedos e nas brincadeiras influenciam nas constituições de gênero e de sexualidade, de tal modo que as crianças ao brincarem espelham-se em papéis e identidades de gênero e de sexualidade pré-estabelecidos conforme a identidade de gênero das crianças.

Ariès (1981, p. 91) diz que, em torno dos anos de 1600, os brinquedos já faziam parte do contexto infantil, apresentando, assim, algumas diferenças com relação ao uso atual. “[...] como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas [...]”. A boneca, que se compreende atualmente como um brinquedo da esfera feminina, antigamente, tanto as meninas quanto os meninos a utilizavam. Diferentemente de hoje, em que algumas sociedades classificam alguns brinquedos em masculino e em feminino. Os estudos de Ariès (1981) permitem-nos entender que a relação de gênero é culturalmente construída.

Finco (2003, p. 95) elenca que nos momentos das brincadeiras as crianças reportam suas formas de ser menino ou menina. “São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro”. Quando os comportamentos de meninas e de meninos não são apropriados a cada gênero, conforme o padrão instituído em meio à sociedade, a autora ressalta que isso proporciona incômodo aos/às profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que acreditam que os brinquedos podem interferir na identidade sexual⁶ das crianças. “Esse conjunto de

⁶ Conforme Seffner (2006, p. 89), “[...] identidade sexual diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e prazer sexual”. O autor destaca que “[...] um mesmo indivíduo pode experimentar situações de identidade marginalizada ou

construções, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual” (FINCO 2003, p. 97-98). No entanto, Finco (2003) desconsidera a compreensão sobre a influência do brinquedo na escolha sexual. A autora salienta que não quer dizer que pelo fato de meninas brincarem de carrinhos e meninos brincarem de boneca terão orientação homossexual. Ainda, acrescenta que, quando o/a professor/a em sua prática oportuniza às crianças uma diversidade de brinquedos, que seria o papel da escola, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, elas experimentam inúmeros papéis sem determinar quais são “próprios” a cada gênero e apreendem muito com isso. Quando as crianças são separadas em grupos distintos (grupos de meninas e de meninos), assim como os brinquedos (brinquedos tidos como de meninos e de meninas), é uma forma de favorecer ainda mais o sexismo⁷.

As normas da cultura sexista têm origem histórica, e, dessa forma, transcorrem as diferentes gerações. E estas, por vezes, influenciam nas brincadeiras das crianças. Desse modo, “[...] as manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo, como no caso de uma disputa de bola, no jogo de futebol” (MORENO, 1999, p. 27). Quando ocorre o contrário, as crianças são rotuladas e, conseqüentemente, em muitos casos, discriminadas.

Para Moreno (1999), as crianças exercitam em suas brincadeiras livres os modelos apreendidos de conduta que cada gênero deve se identificar. Assim, há contradição entre ‘liberdade’ e ‘limitação’, visto que é no brincar que as crianças deveriam ter liberdade, encontram-se mais limitadas às normas estabelecidas. E, em muitos casos, essa limitação não é nem ao menos notada, que dirá interrogada.

central, estigmatizada ou aceita como normal. No caso das trajetórias de homens, a cultura investe na construção da heterossexualidade como a identidade de referência e, a partir dela, julgam-se as demais” (SEFFNER, 2006, p. 86). Para o pesquisador, além da identidade heterossexual, existem diversas identidades (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais) construídas no campo da sexualidade.

⁷ Com sustentação nos estudos de Finco (2003), compreendemos que o sexismo refere-se à hierarquia dos gêneros, que privilegia determinado gênero em detrimento de outro gênero. Para Finco (2003), o sexismo é aprendido na escola ao se defrontar com as diferenças de papéis determinados para os gêneros. Além das representações de padrões estabelecidos de papéis sociais, o sexismo também está embutido nas terminologias (ABRANCHES, 2011). Silva, Silva e Santos (2009, p. 9) entendem que o “SEXISMO – Discriminação baseada no sexo. Assim uma Educação Sexista baseia-se em estereótipos e reforça as desigualdades e discriminações entre os sexos”.

Ribeiro (2006) entende que, nas interações infantis, há classificações de comportamento adequado e esperado aos meninos e às meninas. As crianças ao brincarem reproduzem as informações transmitidas pelos/as adultos/as e sua cultura. Elas criam ideias sobre as construções sociais (formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, brincadeiras de erotização do corpo). “Brincadeiras como os jogos das bolinhas, por exemplo, podem ser ilustrativas da simbologia de gênero, podendo apresentar ‘um idioma de formação da sexualidade masculina’ ou feminina, como construção de uma identidade em gênero” (RIBEIRO, 2006, p. 163, grifo da autora).

Nesse sentido, Ribeiro (2006) compreende que durante as brincadeiras há a presença de papéis sociais e de gênero distintos, os quais propagam as masculinidades e feminilidades. “Os momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações, em especial naquele tipo de atividade lúdica que denomino brincadeiras sexuais” (RIBEIRO, 2006, p. 156). Para essa autora, nas brincadeiras infantis, as crianças expressam com os próprios corpos e o dos outros, sempre por formas lúdicas, que inventa e reproduz a sexualidade marcada pela divisão de gênero.

Bujes (2004) salienta que sua experiência como orientadora de estágio na Educação Infantil justifica a compreensão de três formas de tratamentos aos brinquedos no ambiente escolar pelos/as professores/as. O primeiro se alude à compreensão do brinquedo como elemento que desestabiliza e desorganiza a sala de aula. Por isso que se tem o Dia do Brinquedo em algumas instituições infantis. As crianças levam seus brinquedos e os socializam com os/as colegas. Ainda, nessa perspectiva, os brinquedos disponíveis em sala de aula são utilizados como decoração nas estantes e nas janelas altas. Na segunda compreensão, alude-se a ideia de se render ao objeto/brinquedo, tornando-se um objeto a ser dissecado cientificamente (BUJES, 2004). A terceira apreensão entende o brinquedo como um objeto que envolve perigos pelas características físicas (exemplo: as armas) e razões ideológicas (brincar de faz-de-conta) por envolver situações difíceis de lidar, como a expressão da sexualidade e agressividade.

Para Bujes (2004), as Ciências Humanas entendem o brincar como fruto da ‘natureza’ humana. Já, para a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicanálise, o brinquedo seria lugar de observação e de normalização das crianças. Assim, a autora entende que o brinquedo/brincar enquanto prática cultural e social é

constituído nos locais pedagógicos, nos quais, além de proporcionarem importantes aprendizagens às crianças, também “[...] moldam suas identidades, onde constroem seus modos de pensar” (BUJES, 2004, p. 226). Diante disso, “[...] os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros” (BUJES, 2004, p. 227).

O brincar e o brinquedo são essenciais na vivência do mundo infantil, por isso a importância de as instituições de ensino ofertarem diversas atividades lúdicas, utilizando-se de diferentes brinquedos às crianças, no intuito de problematizar as influências exercidas pelos padrões de comportamento atribuídos à sociedade e que são ressignificados pelos sujeitos, nas relações interpessoais e culturais. Partimos, portanto, do pressuposto de que a escola e a cultura são elementos que se relacionam. Dessa forma, entendemos que o espaço escolar contribui para a formação das identidades de alunos/as, pois é na escola que as identidades são refletidas, e, por vezes, podem ser questionadas e/ou formadas.

As discussões que apresentamos nesta seção voltam-se às conceituações de brinquedos e de brincadeiras, e, sucintamente, suas representações enquanto elementos sociais e culturais, que proporcionam aprendizagens afetivas, cognitivas e de gênero e de sexualidade. Dando sequência, no terceiro tópico da quarta seção, abordamos sobre o processo de constituição de identidades das crianças, relações de gênero e de sexualidade e aspectos culturais que permeiam as brincadeiras e os brinquedos, visto que o objetivo desta investigação busca estudar e analisar as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos em suas brincadeiras livres e espontâneas.

4. CULTURA, ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Esta seção coloca em pauta as temáticas sobre cultura, educação, gênero, sexualidade e brincadeiras infantis, tendo como objetivo discutir alguns elementos que tangenciam os saberes escolares e sua afinidade com a cultura e as práticas que são manifestadas e, por vezes, construídas no espaço da escola. A seção aborda, também, a relação entre cultura e escola, ou seja, como os aprendizados culturais são reportados na escola, de forma a influenciar direta e indiretamente sobre o brincar.

Para atingir os objetivos almejados desta seção, pretendemos buscar contribuições em vários/as autores/as de diversas áreas (HALL, 1997; CANDAU, 2011; SCHMIDT, 2012) e outros/as que serão referenciados/as ao longo do texto, que não analisam somente a educação, mas também os sentidos que levam às significações e aos valores culturais.

4.1. Relação entre cultura e educação

Para Veiga-Neto (2007, p. 32), desde o momento em que nascemos, estamos sujeitos a diversas influências da sociedade. “Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e articulam”. Desse modo, o sentido que damos ao mundo é proveniente de enunciados culturais.

Stuart Hall (1997, p. 1), ao questionar sobre a cultura na sociedade contemporânea, salienta que ela sempre foi importante e essa importância é reconhecida pelas Ciências Humanas e Sociais.

Nas humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as idéias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos, constituíram o conteúdo fundamental, embora a idéia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados – uma cultura – não foi uma idéia tão comum como poderíamos supor. Nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da “ação social” – como um comportamento que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva – é que ela requer e é relevante para o significado. Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A

ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Para Hall (1997), as Ciências Sociais e Humanas, ao tratarem da cultura, consideram a centralidade substantiva que se refere à organização das atividades, das instituições e das relações culturais nos diferentes momentos históricos da sociedade. Hall (1997, p. 13) destaca que existem inúmeras culturas (cultura das corporações, do trabalho, das organizações públicas e privadas, da masculinidade, da maternidade e da família, da decoração e das compras, da magreza) e muitas outras que permeiam nos espaços de socialização. “[...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura [...]”.

Do ponto de vista da centralidade da cultura, afastando-se da definição tradicional, Hall (1997) entende que toda prática social depende e tem relação com o significado, e, conseqüentemente tem uma dimensão cultural. Assim sendo, toda prática social apresenta o seu caráter discursivo. “[...] as práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’” (HALL, 1997, p. 14, grifos do autor). Nessa perspectiva, a cultura refere-se à soma de diferentes sistemas de classificação e formações discursivas, às quais a língua recorre a fim de proporcionar significado às coisas.

Diante das definições conceituais até aqui elencadas, podemos dizer que o termo cultura concebe um conjunto de elementos ligados às representações sociais, que se difere conforme a dimensão histórica e espacial. Lopes (1999, p. 73) realça que a “[...] cultura é essencialmente o campo do diverso, da diferença, da heterogeneidade, da ruptura, da multiplicidade, do pluralismo”.

Schmidt (2012) auxilia-nos ao apresentar que os elementos da cultura fazem referência aos artefatos, às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações das e entre as pessoas, sendo elas

produto e também produtoras de cultura. Essas considerações evidenciam que sendo a cultura um produto histórico, embutido de significados de um determinado período e contexto social, é selecionada de forma intencional pelas pessoas. Para a autora,

[...] pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produtos e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar (SCHMIDT, 2012, p. 92-93).

Além de Schmidt (2012) entender a cultura vinculada às dimensões temporais e espaciais, a autora também compreende que há uma relação entre os dois elementos: cultura histórica e cultura escolar. Para ela, “[...] a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual” (SCHMIDT, 2012, p. 96). Dessa forma, compreendemos que a cultura histórica refere-se à orientação do presente, passado e futuro que possui inúmeros olhares, conforme a historicidade, e está diretamente vinculada aos vários segmentos, como o político, social e econômico. Isso significa que a cultura pode ser entendida de formas diferentes, já que existem variações contextuais. Enquanto,

[...] na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (SCHMIDT, 2012, p. 93).

A cultura escolar, embora possua afinidades com a cultura histórica, tem suas especificidades que são asseguradas nos documentos legislativos que regem a educação escolar. Entendemos, então, que a cultura escolar é fruto da cultura histórica, por isso, sendo a escola um espaço de transmissão de saber cultural, esta possui uma relação intrínseca e dinâmica com a cultura histórica embora tenham peculiaridades próprias.

Para complementar essa discussão, cabe aqui fazer referência à Candau (2011, p. 241, grifo da autora), a qual salienta que a cultura escolar dominante em

nossas instituições educativas “[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver”. É nessa dinâmica de escolha de saberes culturais que as relações de poder são constituídas.

Partindo do termo cultura, como uma categoria polissêmica e complexa, Candau (2011, p. 245) busca respaldo nos estudos de Velho (2003), para dizer que

[...] hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

O discurso acima confirma que o significado de cultura é algo que correlaciona com os aprendizados e o ensino (crenças, valores, ideologias) que são construídos nas relações e difere-se conforme os grupos sociais e os períodos históricos.

No ponto de vista de Silveira (2010), assegurado nas Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de 2010, o termo cultura refere-se à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e às coisas do mundo. Desse modo, a cultura vai além de um sistema de costumes. Silveira (2010) entende a cultura como artefato de intervenção humana que varia conforme os princípios de cada sociedade.

Partindo da compreensão geral que os/as autores/as aludem, pronunciamos que o termo cultura certamente é entendido como algo vinculado aos diversos segmentos (como o social, o econômico e o político) construído historicamente, e que, ao passar por uma seleção, levando em consideração elementos pautados nas relações de poder, é oficializado e assegurado nos currículos escolares. Logo, a escola tem papel importante na reprodução cultural. Daí provém à relação entre cultura e educação.

Lopes (1999) declara que a educação consiste em condição privilegiada de transmissão da cultura e tem enfrentado processos de dominação de diferenças de classe, etnias, sexo, religião, religiosidade, ou de outros fatores. Sendo a educação um elemento de transmissão de cultura, conforme salienta Lopes (1999), a escola,

em muitos casos, tem sido um lugar de exclusão, uma vez que suas práticas trazem princípios preconceituosos contra aqueles/as que não se encaixam na sociedade heteronormativa.

Nessa mesma linha de raciocínio, Forquin (1993) enfatiza que a cultura é o conteúdo substancial da educação. Cabe, portanto, à escola fazer uma seleção no interior dessa cultura e de seus conteúdos a serem transmitidos às pessoas. Dessa forma, em aquiescência com o que nos traz o autor, o conceito de cultura refere-se às categorias sociais que são construídas e abarcadas na trajetória histórica, as quais instituem ingerência na vivência das pessoas em diversos espaços de socialização, dentre eles a escola.

[...] estando em curso o processo crescente de mundialização da cultura que, em nome da sociedade de consumo e de massas, tende ainda mais a homogeneizar a cultura e negar a pluralidade, precisamos pensar que papel o ensino do conhecimento científico pode cumprir na luta contra os múltiplos mecanismos de dominação que se exercem cotidianamente em nossas vidas (LOPES, 1999, p. 84).

Ao analisar o pensamento de Lopes (1999), é possível reconhecer que o currículo abrange a questão de poder, de domínio e de homogeneização. Dessa forma, evidencia-se o descompasso entre os discursos que se travam sobre diversidade cultural no espaço da escola e a realidade vivida.

As ideias proferidas por Forquin (1993), Lopes (1999) e Candau (2011), apresentadas até aqui, auxiliam-nos no entendimento de que cultura e educação são elementos intrínsecos que são construídos socialmente e diferem conforme as dimensões temporais (passado, presente e futuro).

Estando a cultura e a educação acopladas, conseqüentemente o currículo relaciona-se à cultura. Assim sendo, ambos são permeados de desigualdade e discriminação de gênero e de sexualidade. Tanto a cultura quanto o currículo são “[...] práticas de significação, produção, relação social, relação de poder e práticas que produzem e reproduzem identidades sociais” (FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 201).

Dessa forma, é preciso estudar gênero e sexualidade no brincar de alunas e de alunos da Educação Infantil e na docência, no intuito de questionar toda a aprendizagem, proporcionando espaços aos novos saberes quanto ao gênero e à sexualidade a partir das abrangências histórica e cultural.

4.2. Cogitações inerentes à conceituação de gênero

Estudos como os dos/as autores/as como Vianna e Ridenti (1998), Braga (2010a), Seffner (2006) e Ribeiro (1996) têm assinalado que as identidades de gênero referem-se às aprendizagens arquitetadas historicamente e que são refletidas nos espaços de socialização, dentre eles, na escola.

Para Vianna e Ridenti (1998), gênero relaciona-se aos valores e às atribuições sociais e culturais que são construídos e compreendidos nos espaços culturais. As autoras compreendem que “[...] gênero começou a ser usado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo” [...] (VIANNA; RIDENTI, 1998, p. 96). Nesse sentido, há quem diga que “[...] o ser menino ou menina é transmitido às crianças desde o nascimento pela educação informal” [...] (RIBEIRO, 1996, p. 15). Partindo dessas considerações, compreendemos que as diferenças biológicas convieram como ponto principal para as aprendizagens sociais que foram construídas culturalmente quanto ao gênero.

Tudo que se relaciona ao comportamento - representações de papéis, vestimentas, cores, brinquedos para o masculino e o feminino -, tem suas raízes sustentadas às aprendizagens culturais. Para complementar nossas considerações, trazemos Sousa e Altmann (1999), os quais afirmam que a ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre o masculino e o feminino, entretanto as autoras ponderam que, com base nas contestações biológicas, outras são construídas.

A esse respeito, as palavras de Silva *et al.* (2006) auxiliam-nos quando dizem que as diferenças relacionadas aos gêneros estão presentes em praticamente todas as sociedades. Dessa forma, sempre é possível intuir exemplos de como os gêneros diferem nas formas de comportar-se, nos aspectos relacionados ao poder dos grupos, nos papéis e na ideologia de papéis, na divisão de tarefas e nas expectativas de comportamento etc. Por isso que

[...] falar de sexo, como característica fisiológica e anatômica significa sempre falar de dois grupos de indivíduos determinados pela Biologia: macho ou fêmea [...]. Pode-se dizer que a base das diferenciações de gênero é biológica, mas as construções que se processam e a forma como se processam são simbólicas, são

sociais. Isso justifica, portanto, a necessidade de situar a discussão dentro de uma perspectiva mais aberta e integrada, permitindo uma visão mais ampliada do fenômeno da diferenciação de gênero e da autocategorização, percebendo-se como fatores biológicos e culturais interagem (SILVA *et al.*, 2006, p. 114).

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e de mulheres em uma sociedade, é preciso observar tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. “Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social” (LOURO, 1997, p. 21, grifo da autora). É possível notar a presença de relações desiguais de gênero em vários conhecimentos, quer seja no senso comum ou no científico.

Nesse mesmo entrosamento, Seffner (2006) conceitua identidade de gênero como identificação de homens e de mulheres vinculados/as aos atributos culturais. Significa dizer que é nas e pelas relações sociais que são construídas as definições normativas da feminilidade e da masculinidade. A esse respeito,

[...] observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 3).

Para Xavier Filha (2006), o gênero e o sexo possuem significados díspares. Sexo (macho, fêmea) refere-se à identidade biológica das pessoas. Em controvérsia, gênero é algo inacabado, que estaria ligado à constituição social das pessoas. Compreendemos que, por mais que ainda haja discursos rotineiros nas práticas educacionais que evidenciam sexo como sinônimo de gênero, estudos têm tratado como elementos desiguais, visto que

[...] a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2010a, p. 206).

Partindo do ponto de vista da autora, proferimos que o termo gênero compreende as atribuições social, cultural e política construídas historicamente. Diferente de sexo, que se refere às questões biológicas do masculino e do feminino. Desse modo, falar de relações de gênero significa ponderar sobre o processo de

educação atribuído aos sujeitos pela sociedade e sua cultura. Processo que, para Sousa e Altmann (1999), está perpetuado ao processo ensino-aprendizagem de valores, de conhecimentos, de postura e de movimentos corporais, tidos como próprios para o âmbito masculino e feminino.

Para Louro (1997), as palavras têm história e fazem história. O conceito de gênero 'surgiu' com o movimento feminista contemporâneo e foram os estudos feministas que possibilitaram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas. Na visão da autora,

[...] tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 1997, p. 17).

A aprendizagem de papéis masculinos e femininos remete à análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. E as desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações. Louro (1997, p. 24) entende que

[...] ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que por meio das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos [...] constituem hierarquias entre os gêneros.

A autora também apresenta o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, identidade esta que se transforma e pode ser contraditória. Para Louro (1997), não é possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante, elas também estão continuamente se construindo e se transformando nas relações, visto que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras.

[...] em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1997, p. 28).

Scott (1995) menciona as diversas compreensões conseguidas no decorrer da história a respeito do gênero, fazendo menção que, a princípio, o termo gênero foi pensado entre as feministas americanas, que queriam ressaltar as atribuições sociais das distinções baseadas no sexo. A palavra gênero, contudo, indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

Com o movimento feminista o termo gênero ficou conhecido como sendo uma adjacência própria da figura feminina. Esse termo, além de ser um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre homens, o que implica em um estudo sobre o outro, designando, assim, as relações sociais entre o masculino e o feminino conforme foi constituído (SCOTT 1995).

Para Scott (1995), por muito tempo, as mulheres tornaram-se exclusas da história. Dessa forma, há o destaque de que elas tiveram uma história separada da dos homens. O homem foi entendido como sujeito notável e efetivo da historicidade, tendo suas ações individuais restringidas pelas relações de poder na sociedade. Quanto à história da mulher, que, até então, era separada da política e da economia, teve o apoio das feministas para sua concretização.

Na perspectiva histórica, as relações entre os direitos e as obrigações que regulam a vida privada de homens e de mulheres são bastante diferenciadas. Uma vez que é admitido culturalmente que os homens sejam menos capacitados para cuidar das relações interpessoais e a atenção para com os vínculos afetivos em que se sustentam os núcleos familiares, essa atividade era direcionada à mulher. Contudo, as responsabilidades tradicionais do trabalho doméstico feminino explicariam em parte o não acesso das mulheres no mercado de trabalho, na história e na política, uma vez que seu trabalho referia-se ao mundo privado (SCOTT, 1995).

Além da diferença de gênero relacionado ao masculino e ao feminino, também há em torno do gênero a afinidade de poder, que Weeks (1999) compreende como uma relação que historicamente foi arraigada, pois, no decorrer da história, interpretações e ideologias hierárquicas foram construídas culturalmente para as figuras masculinas e femininas, nas quais o corpo feminino era interpretado como inferior ao masculino, o que Sastre *et al.* (1999) compreendem como discriminação por gênero, que tem suas raízes sustentadas no momento histórico em que a mulher não estava associada à vida pública, lugar este antes ocupado

somente pelos homens. Logo, as mulheres não desempenhavam trabalho remunerado e eram formadas para realizarem afazeres domésticos, tais como o cuidado com casa e filhos/as.

Observamos que, ainda em plena contemporaneidade, esses princípios que evidenciam desigualdades de gênero, influenciam, sobremaneira, a vivência das pessoas. Nesse sentido, Vianna e Ridenti (1998) dizem que, quando não nos posicionamos criticamente acerca dessas desigualdades, reforçamos atitudes preconceituosas.

Michel Foucault (1987, p. 29), em sua obra *Vigiar e Punir*, destaca que “[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. É nesse contexto de relações de poder que os corpos são dominados por meio de ideologias políticas e culturais, evidenciando a submissão ou a superioridade uns sobre os outros. Para o autor,

[...] houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1987, p. 163).

O investimento político do corpo, na concepção de Foucault (1987), vincula-se às relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica. O poder e saber são elementos que estão diretamente implicados.

[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 1987, p. 31).

Foucault (1987) argumenta que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas eram tidas como fórmulas de dominação e de obediência do corpo humano. Daí a formação de uma política das coerções sobre o corpo, proporcionando uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de

seus comportamentos. É nesse processo que o corpo humano entra em uma maquinaria de poder. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 164-165, grifo do autor). A disciplina dos corpos é compreendida como artefato de dominação da sociedade. Assim,

[...] em toda sociedade a produção é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

O que se constata, portanto, é que, além da relação de poder como elemento social, Foucault (1996) discorre sobre o discurso. Para ele, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Ainda, em se tratando do discurso, Louro (1997) entende que a invisibilidade, produzida por múltiplos discursos que caracterizam a esfera privada como o ‘verdadeiro’ universo feminino, sofre transformações ao longo do tempo.

Compreendemos que ainda há desafios a serem conquistados acerca das relações de gênero. Ribeiro (2013) enfatiza que o desafio reportado aos/às educadores/as é tentar atuar considerando que todas as aprendizagens de gênero podem ser problematizadas e questionadas. Essa é a dinâmica que precisamos trabalhar em prol da efetivação do trabalho de gênero e de sexualidade.

4.3. Sexualidade: dimensão cultural

Para Seffner (2006), a sexualidade refere-se ao modo de organização e de valorização das expressões prazerosas. E Wenez (2012) menciona que a sexualidade é entendida como os diferentes modos de expressar desejos e prazeres, os quais têm uma dimensão social, já que as maneiras que os sujeitos utilizam para expressar-se são tanto aprendidas socialmente quanto codificadas em um contexto em particular. Maia (2013) acrescenta que compreender a sexualidade, como sinônimo de sexo, é um modo reducionista de conceber a sexualidade humana. Cabe aqui recorrermos aos estudos de Silva, Silva e Santos (2009) que

realçam a sexualidade como algo complexo que não se associa somente ao sexo. Para as autoras, os sentimentos, o corpo, as formas de sentirmos prazer, como nos relacionamos sexualmente, a orientação do nosso desejo, o afeto são elementos da sexualidade. “Para as crianças, a sexualidade está ligada principalmente à descoberta de seu corpo, à forma de dar e receber afeto e como isso está relacionado ao mundo – mãe, pai, irmã(o), amiga(o)” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 22).

Ao estar a sexualidade associada à descoberta do corpo, as autoras apontam que podem surgir perguntas, tais como: De onde vêm os bebês? Por que menina faz xixi sentada e menino faz em pé? O que é sexo? Menstruação dói? Como o bebê sai da barriga da mãe?; as quais indicam que as crianças estão em busca de saber sobre algo que pertence ao seu cotidiano (elas têm curiosidades), mas que ainda é desconhecido.

Kuperman (1999, p. 77, grifos do autor) parte da explicação de que a sexualidade humana constitui-se por meio da gradativa obtenção de prazer.

[...] chupar o dedo ou outras partes do corpo, controlar as funções intestinais e mesmo brincar com as próprias fezes, masturbar-se, ter curiosidade em observar os órgãos sexuais de alguém ou em exhibir o próprio corpo, a agressividade sádica e várias outras manifestações habituais da infância, cujo sentido maior é o fato de que elas trazem satisfação à criança, são o protótipo dos comportamentos “perversos” encontrados em certos adultos e, também, a origem das preliminares ao ato sexual “normal”.

A partir dos estudos de Kuperman (1999), entendemos que as manifestações sexuais (curiosidades, olhares, toque, beijo etc.) iniciam-se na infância. No entanto, quando interpretadas como algo não conveniente para os “olhos” da sociedade, podem ser fontes de rótulos e de preconceitos que são ocasionados como próprio da “naturalidade”. Sobre essa compreensão, Louro (2010, p. 11, grifos da autora) pronuncia que

[...] muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...].

Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza.

Para a autora, é por meio dos próprios processos culturais que definimos o que é ‘natural’. É nesse processo que os corpos ganham sentidos socialmente, uma vez que as possibilidades da sexualidade e das formas de expressar os desejos e prazeres também são elementos edificados socialmente. Desse modo, compreendemos que as identidades de gênero e sexuais são moldadas pela sociedade.

Camargo e Ribeiro (1999) argumentam que, em meados do Século XIX, diversas áreas científicas preocuparam-se em realizar estudos referentes à sexualidade humana. Desse modo, muitos conhecimentos foram produzidos. No entanto, estudos como os de Braga (2010b) evidenciam que, atualmente, o tema sexualidade é considerado difícil de ser tratado no contexto da escola por muitos/as professores/as. Ainda é reconhecido de forma preconceituosa e encontra impedimentos para as discussões.

Estudos de Camargo e Ribeiro (1999) apontam que muitos/as professores/as da Educação Infantil apresentam receios em trabalhar com a temática sexualidade no espaço escolar. Essa dificuldade pode ser consequência da própria formação dos professores e das professoras, durante a qual há poucas – ou, na maioria das vezes, quase nenhuma – oportunidades de debates sobre gênero e sexualidade. Braga (2010b) auxilia-nos ao acrescentar que o tema sexualidade é ainda ‘conflituoso’ quando discutido em sala de aula – limita-se ao discurso biológico.

Essa defasagem na formação docente pode contribuir para as intervenções ‘inconvenientes’ na escola, as quais procuram, por vezes, mostrar ao/à aluno/a que existem maneiras ‘adequadas’ de se comportar. Recorremos aos estudos de Camargo e Ribeiro (1999, p. 24) ao afirmarem que

[...] no Brasil, nas últimas décadas do século, o espaço familiar e a escola se transformaram em ambientes de formação dos filhos por meio dos corpos e, principalmente, de uma educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e onde se falava.

No decorrer da história, o falar sobre sexualidade, em muitos casos, era ocultado. Quando dito deveria ter certo controle. Ribeiro (2011) salienta que a intimidade, a informação e as manifestações sexuais são algo a que as crianças têm

direito. No entanto, “[...] nós educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 35). Desse modo, cabe à escola realizar sua função formativa e não se utilizar de atos repressores diante da presença dessa temática.

Para compreendermos as hipóteses que levam à repressão da sexualidade, Camargo e Ribeiro (1999) alertam que é preciso ter em mente que a família nuclear (entendida como heterossexual, constituída pelo pai, mãe, filhos/as) passou a ser sinônimo de civilização de bons costumes. Por isso que, ainda, a educação sexual na escola brasileira, principalmente nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem sido bastante polêmica. “Muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 39).

No entanto, as autoras apontam que estudos científicos realizados em diversos países, os quais compararam os/as adolescentes que participaram e que não participaram de programas de Educação Sexual, demonstraram que a inserção dessa temática no espaço na escola não estimulou a atividade sexual, nem antecipou a idade do primeiro contato sexual. Camargo e Ribeiro (1999) complementam que a sexualidade humana não se resume apenas na relação sexual e na reprodução. Ela é complexa – abrange as pessoas, seus sentimentos e seus relacionamentos, proporcionando aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisões.

Para Braga (2010a, p. 207), “[...] as manifestações sexuais que aparecem na escola demonstram, a cada momento, as dificuldades que as instituições educativas apresentam quando tratam da temática da sexualidade em seu cotidiano”. Diante desse quadro, a pesquisadora destaca que a esfera educativa seria um dos campos mais favoráveis a projetos de Educação Sexual. Ela ressalta, também, que a escola só deixará de ser um espaço de opressão e repressão na medida em que apresentar respaldo científico para tratar de diferentes temáticas, em especial, sobre sexualidade.

Assim, na concepção de Sayão (1997, p. 115), “[...] o fundamental para a preparação do profissional da educação em orientação sexual é a sua formação em temas afins à sexualidade”, visto que, para a autora, a sexualidade na escola deve

sucedem-se de forma integradora, considerando suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Abarcamos, dessa forma, que é preciso pensar em relação à inserção da temática sexualidade nas instituições que oferecem cursos superiores (graduação e pós-graduação), pois partimos da hipótese de que um dos fatores que intervêm no trabalho sistêmico de gênero e de sexualidade, em grande parte, é a ausência de conhecimentos, por ser a sexualidade uma temática que historicamente foi repreendida, visto como algo proibido a ser discutido.

Foucault (1993) discorre que, no início do século XVII, a sexualidade era vista como algo proibido, sendo permitido somente no quarto dos pais. No século XVIII

[...] o sexo se torna questão de “política”. Mas no sentido pleno e forte que se atribuía então a essa palavra – não como repressão da desordem e sim como majoração ordenada das forças coletivas e individuais [...]. Política do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição. (FOUCAULT, 1993, p. 27-28, grifo do autor).

Foucault (1993) questiona a sociedade que, desde o Século XIX, se fere pela sua hipocrisia. De modo geral, o filósofo discute como o sexo foi compreendido ao longo da maior parte da história da humanidade, em que os entendimentos voltaram-se basicamente à repressão, à proibição e à condenação, visando, nesse contexto, a reprodução. O filósofo argumenta ainda que, além desses entendimentos repressivos constituídos sobre o sexo, faz-se necessário que se entenda a lógica discursiva do sexo, construída por diversas instituições, como: igreja, escola, família, consultório médico, entre outras. Essas instituições não visavam proibir ou reduzir a prática sexual; mas sim o controle da população e, por vezes, a sua relação de poder por meio das proliferações de discursos sobre o sexo.

Weeks (1999) declara que a discussão sobre a sexualidade ganhou força no final do Século XIX, em que diversas áreas do conhecimento passaram a abordar esse assunto cientificamente. A autora compreende que os significados tradicionalmente atribuídos ao gênero e à identidade sexual existem há muitos séculos. Contudo, partimos do pressuposto de que tais implicações permanecem de maneira evidente na sociedade atual em geral: na família, na religião e na escola.

Forcano (1996) destaca que as realidades sociais sancionam a existência do fenômeno sexual, em que uma série de fatos testemunha a crescente tendência a representar figuras humanas, mais ou menos vestidas, em diversos lugares, tais como em cartazes, revistas, anúncios e outros, confirmando as relações sexuais

mais íntimas. Ele considera que a sexualidade humana é uma atividade domesticável; logo, o ser humano pode desenvolver um domínio consciente e responsável sobre sua atividade sexual. Esse poder de dominância está vinculado às condições culturais, que são aprendizados relacionados aos critérios, às atitudes, aos costumes e aos valores que se encontram no âmbito social.

Os estudos evidenciados por Foucault (1993) e Forcano (1996) demonstram que algumas instituições religiosas interferiram diretamente na construção de ideologias quanto à sexualidade. Dessa forma, elas são responsáveis por parte dos aprendizados que ainda estão embutidos em nossa vivência. Exemplo disso, conforme ressalta Forcano (1996), é que, até o Século XX, a Igreja Católica utilizou-se de discursos contra o prazer, por entender o sexo como pecado, pois era visto apenas como algo essencial à reprodução.

Nos dias de hoje, existem algumas instituições religiosas que reforçam esses pensamentos. Abud (2008), em sua obra *As filhas de Eva: mulheres católicas do presente*, aponta que as relações de gênero permeiam os discursos de ordem social, cultural e religiosa.

A Igreja, assim como outras instituições, possui regras e procedimentos estratégicos para manter e consolidar a organização e a identidade de um grupo social. Seja através da determinação de valores morais, modos de ser e agir em torno de um mercado lingüístico, que produz um tipo de sujeito e uniformização social, passando pelo corpo e pela alma de seus/suas fiéis. (ABUD, 2008, p. 2).

Silva (2010), ao realizar um estudo sobre homossexualidade e direitos sexuais com jovens de inúmeras religiões (Matriz cristã: Igreja Católica, Igreja Episcopal Anglicana, Igreja da Assembleia de Deus, Igreja Adventista da Promessa; Matriz afro-brasileira: dois Terreiros de Umbanda e dois Terreiros de Candomblé – Ketu e Tambor de Mina), da região metropolitana de São Paulo, mostra-nos que não são somente algumas instituições Católicas que desempenham seu papel de influenciadoras de relações desiguais de gênero e identidades sexuais. Há, também, algumas Igrejas Evangélicas que podem ser grandes moldadoras e formadoras de comportamentos, considerando a identidade heterossexual⁸ como modelo a ser seguido.

⁸ Heterossexualidades – “[...] mulheres e homens que sentem desejo e se relacionam com pessoas do sexo oposto” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 25).

Para Correa (2013), diante da necessidade de discutir os temas ligados à educação sexual, os/as educadores/as fazem referências àquilo que o Legislativo do País considera como padrão “normal” de comportamento em relação ao sexo. As designações dessas “normalidades”, descritas pela Lei e pelas relações da sociedade, são padrões hostis de comportamento para o masculino e para o feminino. Para essa autora,

[...] as questões de gênero ganham relevância dentro do processo de capacitação da/o educador/a para a educação sexual, pois a lei que pré-define papéis e condutas para os campos do masculino e feminino, de certa forma, direciona o olhar da/o professor/a, muitas vezes levando-a/o a definir comportamentos que espera dos meninos e meninas no âmbito escolar. O que se leva em consideração aqui é que a escola está inserida numa sociedade, em muitos aspectos, ainda fundamentada no modelo patriarcalista de definições de papéis, o qual influencia a elaboração de leis, as atitudes das/os educadoras/es e outras áreas sociais. (CORREA, 2013, p. 49).

A autora entende que, sendo a instituição escolar um lugar social privilegiado do saber sistematizado, esta necessita tornar-se um espaço de debates, ampliando o que entende ou pratica, em ações ditas educativas, sobre a questão de gênero e de sexualidade, no sentido de refletir sobre a tradição patriarcal que permeou e ainda permeia nas leis que regem no espaço educacional e as atitudes dos/as professores/as.

Junqueira (2013) ressalta que a escola é um espaço obstinado na produção, na reprodução e na atualização dos parâmetros da heteronormatividade, pois é um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio do qual a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única identidade. Ele entende que

[...] a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir a figura do “outro” (considerando estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são instrumentos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como “elementos estruturantes” do espaço escolar, onde são “cotidiana e sistematicamente” consentidos, cultivados e

ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2013, p. 192, grifos do autor).

Para Junqueira (2013), a escola mostra-se como instituição que constrói identidades, reafirmando e garantindo os processos de incorporação das normas de gênero, vigiando os corpos de todos/as. Desse modo, o autor entende que os processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se “[...] fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos” (JUNQUEIRA, 2013, p. 195-196). Nessa compreensão, os discursos que ressaltam a identidade heterossexual como referência social sustentam os preconceitos e a homofobia⁹, inclusive nas escolas.

Nessa mesma linha de entendimento, Ribeiro (2013) ressalta que a nossa cultura é respaldada na dicotomia, ou somos homens ou mulheres, e homem só se deve relacionar com mulher e vice-versa. Quem fugir desse padrão é considerado “anormal” pela sociedade. Nesse sentido, “[...] no que diz respeito ao espaço escolar, a questão em se trabalhar a sexualidade é uma realidade distante. [...]. Também não podemos deixar de citar a repressão e exclusão” (RIBEIRO, 2013, p. 63).

As ideias expostas por Ribeiro (2013) permitem-nos entender que a falta de preparo dos/as profissionais envolvidos/as com a educação interfere no trabalho diante da sexualidade (nas manifestações sexuais das crianças), fazendo com que, diante de manifestações de sexualidade infantil, os/as adultos/as prendam-se na discussão sobre o que é o ‘certo’ e ‘errado’, do ‘normal’ e do ‘anormal’. Nesse sentido, a autora alerta que precisamos assumir posturas críticas que permitam problematizar as ‘verdades naturalizadas’ sobre a sexualidade infantil, no sentido de desconstituir a infância em objeto de intervenção higiênica, disciplinar e de controle. Para ela,

[...] a sexualidade como nos afirma Freud está presente desde a mais tenra idade. A sua manifestação na infância é vigiada e controlada pelos adultos que tentam a qualquer custo ignorar e/ou reprimir, sob premissa de que a infância é assexuada ou na vertente oposta a esta, de que a infância é uma etapa decisiva e que carece de controle e direcionamento rumo um ideal conveniente (RIBEIRO, 2013, p. 62).

⁹ Homofobia, na acepção de Junqueira (2013), refere-se às situações de zombaria, comentários e variadas formas de violência pautadas nos princípios heteronormativos da sociedade.

Podemos dizer que os comportamentos relacionados à sexualidade, considerados “ideais” à criança são instruídos e, por vezes, controlados, isso porque há a compreensão, como bem salienta Ribeiro (2013), de que a infância é uma etapa que precisa ser vigiada pelos/as adultos/as, por isso que muitas expressões manifestadas pelas crianças, entendidas como impróprias à sua idade, são reprimidas e, em muitos casos, são os motivos de comentários oponentes. Em consonância a essa ideia, Camargo e Ribeiro (1999, p. 43) destacam que

[...] a escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos. Atualmente, esfacelada por uma série de motivos, a escola contém espaços de resistências, em que a criatividade e a sensibilidade representam possibilidades de problematização de seu papel.

As autoras defendem que a escola, como um espaço social, contribui com o ensino da cultura e do comportamento aceitável pela sociedade. No entanto, a própria escola pode exercer a função de questionar em seu espaço os comportamentos culturais nela refletidos e ensinados.

Xavier Filha (2012, p. 20) declara que “[...] a sexualidade na infância, vista por educadores[as] e familiares, é um campo em que a vigilância é constante. Há uma intenção em não se incentivar a sexualidade e contê-la”. Isso porque há a concepção das crianças como assexuadas¹⁰; desse modo, alguns/mas professores/as podem acreditar que é desnecessário abordar assuntos relacionados à sexualidade nas instituições escolares de Educação Infantil. Essa ideia oponente quanto à sexualidade, para Xavier Filha (2012), é permeada e ancorada por vários dos discursos hegemônicos, que permite que muitas/os professoras/es construam um tipo de infância sexuada.

Felipe e Prestes (2012) indicam que ainda hoje as discussões envolvendo sexualidade nas escolas, proporcionam desconforto aos pais, às mães e aos/às responsáveis, e entendem que o simples fato de esclarecer questões relativas à

¹⁰ O termo assexuado será referido em vários momentos desta dissertação, tomando como sustentação os estudos de Xavier Filha (2012), Felipe e Prestes (2012), Silva, Silva e Santos (2009). Assexuado quer dizer que não tem expressões da sexualidade (dúvidas, curiosidades e prazeres sobre o corpo). Portanto, a sexualidade não é associada apenas ao sexo. Ela é muito mais complexa, “[...] tem a ver com os nossos sentimentos, nosso corpo, as formas de sentirmos prazer, como nos relacionamos sexualmente, a orientação do nosso desejo, o afeto que sentimos e recebemos [...]” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 21).

concepção e ao nascimento às crianças antecipará a vida sexual. “Parece haver uma crença de que crianças são (ou devem ser) assexuadas nessa fase da vida. No entanto, percebe-se uma minuciosa estratégia de controle e vigilância dos corpos infantis [...]” (FELIPE; PRESTES, 2012, p. 2).

No entanto, as autoras mostram-nos o contrário, pois o não falar sobre assuntos relacionados à sexualidade pode gerar, muitas vezes, situações de risco para as crianças, tornando-as mais vulneráveis em relação a possíveis violências e abusos causados pelas pessoas adultas.

Felipe (2012, p. 47) apresenta que é na infância que começam as manifestações submersas da sexualidade, pois

[...] começamos a descobrir o nosso corpo, a perceber que ele pode ser fonte de prazer. Quando o bebê recebe seu primeiro alimento, ali ele já descobre o seio materno como fonte de satisfação. O carinho recebido por meio de massagens, do toque no banho, na troca de fraldas ou de roupa, o beijo, o abraço, as palavras de afeto que destinamos a esses seres tão frágeis e tão irresistíveis, vão construído sua autoestima e, de certa forma, sua capacidade de construir afeto e relacionar com o mundo.

Essas relações de afetos como “toque”, olhares, beijo e abraço, ao serem manifestadas no ambiente escolar, podem ser entendidas como algo impróprio. Buscamos sustentação em Wenez (2012), a qual reforça as compreensões de Xavier Filha (2012), Felipe e Prestes (2012), ao dizer que na sociedade ainda existe o entendimento de a criança não ser sexuada, por isso não se pode falar sobre o tema sexualidade. “Nesse contexto, a sexualidade infantil foi criada em contraposição à sexualidade do adulto, sendo absorvida no espaço da família, no qual não existe nem deve haver manifestação sobre ela [...]” (WENETZ, 2012, p. 37).

Entendemos que a escola pode e deve estar preparada para o trabalho de todas as temáticas. Contudo, Junqueira (2013) diz-nos que, infelizmente, mesmo a escola sendo entendida como lugar onde deve perpassar o conhecimento, ela mantém-se, em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, de desconhecimento, de ignorância, de violência, de medo e de vergonha.

4.4. Representações de gênero e de sexualidade na escola, nas brincadeiras/brinquedos e na docência

Para Ferreira (2006), a distinção entre os sexos é instruída às pessoas nas relações sociais. A autora aponta que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula é marcada pelas relações de gênero e de sexualidade. Procedendo dessa maneira, verificamos que as representações das identidades de gênero e de sexualidade são ensinadas às crianças, mesmo ocorrendo de forma consciente e/ou inconsciente.

É importante destacarmos que as influências relacionadas à sexualidade e ao gênero embutidas no espaço da escola, entre outros momentos, manifesta-se no brincar das crianças na Educação Infantil. Sobre isso, encontramos sustentação nas palavras de Ferreira (2006), quando esta diz que, no contexto escolar, professoras e professores instituem comportamentos díspares aos/às estudantes. Nesse sentido, Louro (1997, p. 58, grifo da autora) salienta que “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela declara o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. As relações de gênero interditas nos diferentes contextos de socialização são cogitadas no âmbito educativo, por isso a relevância de a escola problematizar as representações de gênero que nela se refletem e se formam.

Da mesma maneira, Moreno (1999) constata que as manifestações espontâneas nas brincadeiras possibilitam-nos perceber diversas diferenças quanto ao gênero em função de cada sexo. Assim, a autora discorre que “[...] as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos [...], e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, ‘super-homens’ [...]” (MORENO, 1999, p. 32). Para a autora, as manifestações espontâneas nas brincadeiras tidas como dos meninos tendem a ser de caráter mais agressivo e as das meninas, de caráter pacífico.

As meninas e os meninos devem comportar-se de modo diferente durante as atividades lúdicas. Caso haja condutas semelhantes, os comentários invasivos são realçados, na acepção de mostrar que as normas sociais estão sendo desrespeitadas. Para Louro (2008, p. 23), as aprendizagens vivenciadas de gênero

e de sexualidade são edificadas nas culturas. “[...] As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra.” A autora afirma que, atualmente, as certezas acabaram e com isso existem inúmeras possibilidades de vivenciar os gêneros e as sexualidades.

Louro (1997) ressalta que o que importa é considerar que na dinâmica do gênero e da sexualidade as identidades são erigidas. Elas são, portanto, passíveis de discussão e de transformação.

[...] suas identidades sexuais se constituiriam, pois, por meio das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 1997, p. 27).

As distinções e as discriminações de gênero evidenciadas na escola são, muitas vezes, vistas com certa “naturalidade”. Dessa forma, a escola realça tais diferenças, separando os meninos e as meninas nas filas, nas brincadeiras, entre outros momentos, sem ao menos refletir sobre essas ações. Louro (1997, p. 60, grifo da autora) destaca que “[...] tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas”. Isso pressupõe que as aprendizagens referentes às relações de gênero, quando entendidas como algo próprio da natureza, como evidencia Louro (1997), tornam-se mais difíceis de serem problematizadas como deveriam, resistindo, então, aos novos olhares.

Desse modo, infelizmente “[...] um longo aprendizado vai, afinal, colocar cada qual em seu lugar” (LOURO, 1997, p. 60). Todos os aprendizados (gestos, movimentos, sentidos) ao serem incorporados pelos gêneros (masculino e feminino), tornam-se parte de seus corpos. Ainda apresenta que

[...] os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passará pelos bancos escolares (LOURO, 1997, p. 61).

Recentemente, observamos alguns valores (relacionados às brincadeiras, às cores, aos brinquedos, tidos como de meninas e de meninos) calcados na herança de padrões, os quais diferenciam e separam as pessoas, conforme cada identidade de gênero. Para Pereira e Mourão (2005, p. 206), tais privilégios proporcionam diferenças às pessoas, “[...] algumas brincadeiras preferidas pela maioria das meninas conduzem à passividade, enquanto os meninos geralmente preferem atividades consideradas mais ativas e vigorosas”. Assim, um gênero torna-se mais apto do que o outro. Isso não significa que um seja naturalmente mais hábil do que o outro, são as construções culturais que compreendem que meninos apresentam mais habilidades para determinada tarefa/brincadeira (jogar bola, soltar pipas) do que as meninas. Nesse ponto, “[...] observa-se que, desde o nascimento, meninas e meninos são submetidos a um tratamento diferenciado que lhes ensina os comportamentos e emoções ‘adequados’ e ‘aprovados socialmente’ ao seu sexo” (PEREIRA; MOURÃO, 2005, p. 206, grifos das autoras).

Culturalmente, os gêneros (masculino e feminino) aprendem a se comportar de maneira diferente. Tais diferenças nutrem a discriminação de gênero, discriminação esta que, para Moreno (1999), começa no momento do nascimento, ou mesmo antes, nas relações familiares, e invade o espaço escolar, visto que meninas e meninos ao chegarem à escola já têm interiorizados padrões de conduta que revelam princípios discriminatórios. Para justificar o porquê dessa discriminação, a autora afirma que

[...] mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los (MORENO, 1999, p. 30-31).

As diferenças são apreendidas nos convívios entre as pessoas. Para Cunha, Araújo e Gomes (2011), o brincar, além de ser considerado como atividade essencial para o desenvolvimento infantil, configura-se como importante aparelho de fabricação de diferenças e de estereótipos.

A esse respeito, Kishimoto (2010, p. 10) ressalta sobre a importância de desconstruir práticas que adotam posturas de diferenciação quanto ao gênero no espaço da escola.

[...] criar um ambiente em que meninos e meninas tenham acesso a todos os brinquedos sem distinção de sexo, classe social ou etnia. Ficar passiva diante dos preconceitos, é uma forma de reproduzi-los. É preciso desconstruir tais práticas, assumindo claras posturas para evitar a permanência dos preconceitos.

Os princípios culturais que ratificam a diferenciação de brinquedos/brincadeiras que o gênero masculino e feminino tem acessibilidade precisam ser problematizados, uma vez que os estudos de Fiaes *et al.* (2010), conforme já apresentado nesta dissertação, têm evidenciado que meninos e meninas realizam brincadeiras diferentes, principalmente nos espaços abertos. Além disso, os brinquedos com os quais as crianças brincam são industrializados e diferentes. “Os brinquedos industrializados já trazem em seu bojo uma carga de dotação de papéis sexuais, isso pode ser vislumbrado na utilização das cores dos brinquedos de meninos e meninas” (PONTES; MAGALHÃES; MARTIN, 2008, p. 171-172).

A essa reverência, Silvestri e Barreto (2008) salientam que, atualmente, no capitalismo globalizado, as variedades de brinquedos industrializados produzidos contribuem para os sentidos de gênero, revelando as relações e os lugares que as crianças mantêm no mundo. Para as autoras,

[...] os brinquedos vêm sendo apropriados pelas crianças no cotidiano como ícones, por meio dos quais são acionados, dentre outros valores, os referenciais de gênero que vão sendo introjetados/construídos, no imaginário infantil, de acordo com as formas de acesso e os usos dos brinquedos. Não podemos esquecer que os brinquedos permitem a dramatização criativa do cotidiano, a reprodução e a recriação de situações de vida, movimentando uma infinita multiplicidade de valores sociais (SILVESTRI; BARRETO 2008, p. 60).

Dessa forma, os brinquedos sofrem influência do contexto social e a criança é o sujeito desse processo, que, por vezes, é segmentado. A esse respeito, Felipe (2012, p. 220) diz que os espaços, os brinquedos e as brincadeiras que proporcionamos às crianças não podem pautar-se por segmentações, pois “[...] em geral as pessoas costumam argumentar que os comportamentos de meninos e meninas, homens e mulheres são geneticamente explicados, que a natureza os fez pensar desta ou daquela forma”. No entanto, Goellner (2012, p. 109) declara

[...] que o gênero, é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Quando dizemos a um menino que ele não pode chorar porque isso é coisa de mulher ou, ainda, quando ensinamos as meninas que elas não devem participar de brincadeiras que exijam força porque isso é para homens, estamos reforçando modos de ser masculino e feminino que são comumente aceitos como normais e desejáveis a nossa cultura.

Tendo-se a compreensão de que o gênero refere-se às aprendizagens de valores construídos socialmente, como bem ratifica Goellner (2012), essas aprendizagens continuam proliferando-se à medida que as atitudes, os comportamentos e as condutas são incididos às pessoas.

Para Junqueira (2013, p. 199), “[...] atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos aos meninos e às meninas tornam-se, arbitrária e binariamente masculinos e femininos”. Essas ideias que revelam as expressões heteronormativas requerem problematizações. E isso cabe à escola realizar por ser marcadora de diferenças de gênero e identidades sexuais.

Para compreender as diferenças de gênero, Wenez (2012) salienta que na escola há uma legitimação da heterossexualidade, visto que algumas crianças que atravessam as fronteiras do gênero, realizando brincadeiras que são consideradas do outro gênero, recebem apelidos¹¹, por exemplo: menininha/mulherzinha, para os meninos; e moleque de saia, entre outros, para as meninas. Diante disso, Wenez (2012, p. 32) traz que “[...] ao estudar as brincadeiras, podemos observar alguns caminhos marcados pelas pesquisas realizadas que permitem compreender algumas das articulações entre o brincar, o gênero e também em relação à sexualidade”. Apresenta que

[...] ainda que o brincar seja parte do nosso cotidiano, pode-se questionar como o brincar das crianças parece ser constituído de maneiras diferenciadas, segundo o gênero. Também é oportuno refletir como são diversas as aprendizagens, conforme o espaço em que se pode brincar, pelo qual algumas coisas são permitidas e outras não (WENETZ, 2012, p. 32).

As brincadeiras são constituídas a partir do repertório cultural. Para Wenez (2012), além das representações de gênero, a sexualidade também se organiza nas

¹¹ Os apelidos aqui referidos não são citados por Wenez (2012), porém são destacados por nós com base na experiência vivenciada em alguns espaços educativos.

relações sociais, fortalecendo determinada forma de identidade sexual, compreendida historicamente como “normal”. Dessa maneira, um silenciamento sobre a sexualidade foi e vai se perpetuando nas práticas escolares e nas vivências coletivas das brincadeiras das crianças, uma vez que o silêncio ainda promove, legítima e valoriza uma única forma de sexualidade, as masculinidades e as feminilidades heterossexuais.

Louro (1997, p. 88), ao questionar sobre qual é o gênero da escola, salienta que imediatamente podem existir pensamentos diferentes. Algumas pessoas podem pensar que a escola é feminina porque sua atuação é feminina. Vejamos o primeiro ponto de vista:

[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes.

Outras pessoas podem achar que a escola é masculina partindo da compreensão de que nela vincula o conhecimento historicamente constituído pelos homens. Louro (1997, p. 89) argumenta que, para algumas pessoas, “[...] a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens”. Compreendemos que no que tange ao processo de educação, houve a discriminação de gênero. Nessa lógica,

[...] ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89, grifo da autora).

Para Louro (1997), as argumentações expostas compreendem a escola como um artefato atravessado pelos gêneros. E de fato, ela é. Dessa forma é preciso

pensar sobre as instituições escolares e suas construções sociais e culturais do masculino e do feminino.

Para complementar essa ideia de desigualdade e discriminação por gênero, buscamos sustentação nos estudos de Vianna e Ridenti (1998), quando estas apresentam um relato que se refere a não aceitação de professor (homem) no contexto da Educação Infantil. No exemplo, as autoras mostram que as críticas feitas pelas mães de alunos/as sobre o professor não se referiam à atuação pedagógica e nem à sua postura e sim por ser homem, pois compreendiam que esse não saberia “cuidar” das crianças pequenas, especialmente de meninas.

Esse fato mostra-nos o quanto as discriminações e preconceitos estão atualmente embutidos nas vivências de muitas pessoas. O que está em voga nessa afirmação é que existem ‘coisas’ consideradas ‘ideais’ ao homem, e coisas tidas como ‘ideais’ à mulher. Um exemplo disso refere-se ao cuidado que ao longo do tempo foi compreendido como uma tarefa afetiva essencial ao mundo feminino e, ainda hoje, permanece embutida em nossas vivências e práticas educacionais.

Ainda, para compreendermos as diferenças de gênero, partilhamos dos estudos de Perrot (1988) sobre a história das mulheres que foram excluídas da própria historicidade. A autora, com base na historiografia, compreende que os homens e as mulheres são marcados/as por fronteiras entre o público e o privado. Essas fronteiras, que nem sempre existiram e que são sujeitas à mudança ao longo do tempo, são invadidas pela relação de poder. “Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se, poderes. No ocidente contemporâneo, elas investem no privado, no familiar e mesmo no social, na sociedade civil [...]” (PERROT, 1988, p. 167).

Perrot (1988, p. 176), ao ressaltar sobre o descompasso entre a declaração dos direitos dos homens que proclama a igualdade entre todos os indivíduos e a exclusão das mulheres, utiliza-se da indagação: “[...] as mulheres não seriam indivíduos?”.

Para essa questão, a autora retoma o discurso naturalista, apoiado na Medicina e na Biologia, que, no Século XIX, revelou a divisão sexual. “Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúdica, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 1988, p. 177). Por isso, a Ciência, o Estado e outras atividades do setor público destinavam-se somente aos homens. As tarefas da esfera privada (família,

casa) ficavam sob a responsabilidade das mulheres. “Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes [...]” (PERROT, 1988, p. 178). Para a autora, a distinção entre o público e o privado possibilita a segregação sexual, em que o espaço público fica reservado aos homens, excluindo, assim, as mulheres. A elas reservou-se o privado por acreditar que as mulheres levam jeito para cuidarem dos afazeres domésticos e dos/as filhos/as porque são sensíveis e atenciosas. No entanto, Moreno (1999, p. 76) aponta que “[...] a sensibilidade, a ternura, a atenção às relações interpessoais não têm por que ser patrimônio exclusivamente feminino”.

A própria história é produto construído pelos homens (historiadores) que tiveram o monopólio de coisas públicas. Por meio das coisas públicas, assuntos políticos, desenha-se um mundo da sociabilidade masculina, excluindo-se as mulheres. Nesse sentido, Perrot (1988, p.173) destaca que “[...] há o caso em que a exclusão das mulheres do poder político ocorre pura e simplesmente; há outros em que essa exclusão vem acompanhada por justificativas ou compensações, e outros ainda onde ela se dá em graus variados”. Para Perrot (1988, p. 207), a inserção das mulheres na política ainda significa um campo de reflexão. “Calar as mulheres. Civilizá-las. Ensiná-las a ler. Mas o imaginário feminino se esquivava, recusa-se a se deixar colonizar pela via da ciência e da razão.” Colling (2009) considera a exclusão das mulheres na história como uma violência simbólica, uma vez que o passado da metade da humanidade é silenciado. Desse modo, a própria ciência reforça a desigualdade e a discriminação de gênero, por isso o conhecimento científico, também, precisa ser discutido e questionado.

Aos poucos as mulheres que, até então, exerciam tarefas em seus lares, no decorrer do Século XIX, conquistam novos espaços como donas de casa nos setores de serviços (faxina, lavagem de roupas, entregas), como também pequenos comércios das mulheres, como bancas e vendedoras a domicílio. “[...] Contra tudo e contra todos, a dona-de-casa tenta manter esse papel monetário que desempenhou na sociedade tradicional: trazer dinheiro para o lar” (PERROT, 1988, p. 214). Outros pontos de convergência das mulheres referem-se aos equipamentos coletivos - hospitais, igrejas, creches, escolas -, porque, segundo Perrot (1988), culturalmente correspondem às tarefas femininas.

As discussões apresentadas por Perrot (1998) evidenciam marcas do passado excludente, marcas estas que influenciam a sociedade e a escola atual.

Desse modo, a temática de gênero e sexualidade deve ocupar lugar na formação docente, para que os significados culturais e históricos sejam debatidos.

No entanto, em plena contemporaneidade, a temática inerente ao gênero e à sexualidade na escola ainda proporciona manifestações sentimentais por parte de muitos/as docentes, tais como inquietação, espanto, intimidade, sigilo, coibição, medo, insegurança etc. Para compreender esse processo, referimo-nos a Santos (2013) o qual mostra que há presença do medo, da insegurança e do mal-estar no que se refere ao trabalho com a sexualidade e com a Educação Sexual sistematizada como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino da educação básica e formação de profissionais que atuam na educação, que abrange a formação inicial e continuada. “[...] esse medo e insegurança são latentes no discurso de profissionais da educação [...]” (SANTOS, 2013, p. 163).

Nesse sentido, essas expressões sensíveis podem ocorrer porque, como salientam Maio (2011) e Sayão (1997), a escola ainda apresenta dificuldade em desempenhar seu papel formativo diante do assunto inerente ao gênero e à sexualidade. Essas afirmações explicitam que é preciso pensar em propostas para reverter esse quadro no espaço da escola. Para isso, a inserção da temática gênero e sexualidade na formação docente é essencial, porque são os/as docentes que intervirão nas práticas pedagógicas. Compreendemos que professoras/es precisam teoricamente saber de gênero e de sexualidade porque são os conhecimentos teóricos que subsidiarão a prática pedagógica. Se os cursos de formação docente não permitirem isso, nas práticas as discussões sobre essas temáticas poderão ser ocultadas, ou, quando trabalhadas, poderão ser de maneira enfraquecida e/ou distorcida, favorecendo ainda mais as relações culturais desiguais de gênero e de sexualidade.

Rabelo e Ferreira (2013) defendem a relevância da discussão da temática sexualidade e de gênero junto aos/às professores/as, para que estes/estas reflitam sobre a ‘naturalidade’ com que são tratadas essas questões. Os/As docentes precisam compreender que as relações de gênero e de sexualidade são culturais, sociais e históricas, e, assim, transcorrem as gerações. Caso contrário, os atos de discriminação, de violência e de repressão a respeito de gênero e de sexualidade continuarão muito mais fortes do que imaginamos, como tem evidenciado a mídia e algumas realidades sociais.

Os cursos de formação docente deverão dar suporte aos/às professores/as para que estes/estas possam questionar os conhecimentos (re)produzidos no âmbito da escola. Teixeira (2010, p. 47) aponta que a escola não se reduz somente ao conhecimento científico, ela precisa também considerar e questionar o senso comum que permeia em seu espaço. Todas as informações devem ser possíveis a discussões. “Sentimentos, valores, estereótipos se não discutidos, ouvidos, são apenas fantasmas, portanto não existem, de fato, mas são apenas pressentidos e temidos. E se pressentidos, não são tocáveis, mas assumem um poder intenso sob os indivíduos”. Quando não debatidos, esses elementos interveem nas relações desiguais refletidas e produzidas na escola.

Para Moreno (1999), os conteúdos científicos propagados nos livros didáticos são permeados de códigos e símbolos sociais, que consistem em uma ideologia sexista sobre os gêneros. Os estudos de Texeira (2010) e Moreno (1999) mostram que o conhecimento quer seja sistematizado ou não é embutido de relações de gênero, por isso é preciso problematizá-los.

Cada professor/a, em sua trajetória de vida, recebe conhecimentos conforme sua concepção cultural. Nesse processo, ideologias religiosas, valores e crenças são construídos. Muitas dessas aprendizagens adquiridas nos espaços não formais podem acompanhar e reforçar a prática docente na escola. Por isso, como destacam Rabelo e Ferreira (2013), é de suma importância a temática de gênero e da sexualidade na formação inicial e continuada dos/as docentes, no sentido de problematizar também essas aprendizagens. Conforme já mencionado, entendemos que, além de tais aprendizagens, o próprio conhecimento sistematizado enquanto construções históricas, culturais e sociais, precisa ser questionado, por evidenciar discriminação de gênero, como evidencia Moreno (1999). A diferença de gênero pode estar presente no próprio currículo e, conseqüentemente, nos materiais de apoio, dentre eles, no livro didático e em outros recursos pedagógicos na escola.

Colling (2009) entende que a escola, e, por conseguinte, o currículo, são atravessados por questões de gênero e de sexualidade, uma vez que o currículo além de excluir sujeitos, inventa verdades submetidas em nome de um sujeito branco, heterossexual e masculino. Esse aspecto de disciplinamento nem sempre é notado pelos/as professores/as. É preciso, desse modo, introduzir no currículo a dimensão da relação entre os gêneros, demonstrando que essa relação não é um fato natural, mas sim refere-se à relação social. Faz-se necessário que as diferenças

sejam problematizadas, muitas delas relacionadas às brincadeiras, como: Por que é natural que meninas gostem de bonecas e meninos de bola? Por que os meninos não querem ser professores?

Para Camargo e Ribeiro (1999), no espaço educativo, professores/as são treinados/as para atingir os modelos estabelecidos, e, ao perceber que as vozes das crianças não correspondem a esse modelo, as possibilidades de atuação e de percepção são as seguintes:

- a) O professor ou a professora não percebe a voz singular da criança e executa o modelo aprendido.
- b) O professor ou a professora percebe, mas não sabe como atuar.
- c) Percebe, sabe como atuar, mas por medo da marginalização, não ousa criar qualquer atividade diferente daquela aprendida e que possibilitaria atender às singularidades.
- d) Percebe, sabe como atuar e atua, mas com medo (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 35).

Para as autoras, professores/as, ao manterem em sua prática educativa os modelos do sistema hierárquico, apresentam resistência de mudança frente a esses modelos. Nessa compreensão, o pensar diferente é visto como ousadia, que ultrapassa as regras das relações de poder. Por isso, é preciso mudança no espaço educativo para que os/as professores/as percebam a voz singular da criança e saibam como atuar e atuem. “A escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamentos desses comportamentos” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 43).

Ancoradas nos estudos de Camargo e Ribeiro (1999), Colling (2009), Teixeira (2010) e Moreno (1999), buscamos mostrar as relações de gênero e de sexualidade no contexto da escola. Evidenciamos, assim, a necessidade de (re)pensar na formação das/os professoras/res para trabalharem efetivamente diante de tais questões. Braga (2010b), ao indicar a escola como instituição responsável para a superação dos preconceitos que nela se produzem, ressalta que “[...] a escola, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional a seus desafios, no que diz respeito à superação de preconceito e à defesa irrestrita dos direitos humanos” (BRAGA, 2010b, p. 52). Desse modo, os cursos de formação de professores/as devem com urgência inserir em suas grades curriculares disciplinas que tratem de gênero e sexualidade (MAIO, 2011).

Ao discutir sobre gênero e sexualidade no brincar e na docência, fizemos o percurso histórico do papel social da mulher, porque os estudos de Vianna e Ridenti (1998), Wenez (2012), Silvestri e Barreto (2008) e Colling (2009) permitem-nos compreender que essas representações sociais de desigualdade de gênero ainda são recentes e, por vezes, representadas no currículo escolar. Portanto, o currículo deve ser interrogado e, para isso, os cursos de formação docente têm papel essencial nesse processo.

Essa seção discorreu sobre a relação entre cultura e escola, as representações de gênero e de sexualidade no espaço da escola, no currículo, especialmente nas brincadeiras e na docência, no sentido de demonstrar a necessidade da inserção das temáticas gênero e sexualidade nos cursos de formação de professoras e professores para que estas/estes possam sentir-se preparadas/os para atuarem frente a tais temáticas. Dessa forma, na próxima seção, apresentamos o trajeto da pesquisa, os resultados e as discussões.

5. A TRAJETÓRIA DE PRODUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Nesta seção, apresentamos a trajetória da pesquisa, a qual propôs a análise de dados provenientes de questionários realizados com 14 professoras que lecionam em um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão-Paraná. A pesquisa teve por objetivo analisar as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos, em suas brincadeiras livres e espontâneas.

Para melhor compreensão da investigação, discorreremos sobre os seguintes elementos: caracterização da investigação, sujeitos da pesquisa, (des)caminhos da pesquisa, critérios de escolha do campo onde a pesquisa foi realizada, bem como as questões éticas.

5.1. Caracterização da investigação

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sustentando-se a metodologia utilizada na abordagem etnográfica. Para André (2002), esse tipo de pesquisa possibilita ao/à pesquisador/a, por meio de observações, a interação e, conseqüentemente, a intervenção na realidade. O/A pesquisador/a não é apenas um 'olho externo', mas um sujeito que interpreta e relaciona-se com os demais sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, entendemos como uma das características da pesquisa etnográfica o trabalho de campo com ênfase no processo, isto é, o que está ocorrendo durante o desenvolvimento do estudo, de modo que a pesquisa não se limite apenas em descrever as situações evidenciadas, mas compreenda o/a pesquisador/a como um sujeito que faz parte da própria realidade investigada. Pressupõe André (2002, p. 45) que “[...] o investigador deve [...] ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo”.

5.2. Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Mourão, Paraná. De acordo com dados do Caderno Estatístico do Município (PARANÁ, 2013), Campo Mourão conta, até o ano desta pesquisa, com aproximadamente 91.648 habitantes e 68 estabelecimentos públicos de ensino da Educação Infantil, nos quais atuam 2018 docentes. Com base nos dados referentes à realidade do Município e para atender aos objetivos da presente investigação, o estudo foi realizado junto a 14 docentes que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil que se encontra localizado em um bairro da cidade. Essa escola atende à totalidade de 160 crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos, assim distribuídas: Berçário, Maternal I, Maternal II, Maternal III, Nível I e Nível II. No quadro 1 a seguir, encontram-se sistematizadas algumas informações disponibilizadas pelas participantes desta investigação.

QUADRO 1 - Composição geral com as informações das participantes¹²

DADOS INFORMATIVOS								
Nome	Idade	Sexo	Religião	Formação	Instituição de Formação	Tempo de Formação	Tempo de Atuação	Especialização
Ana	29	F	Católica	Pedagogia	Privada / distância	4	4 anos	Educação Especial
Beatriz	25	F	Evangélica	Pedagogia	Pública / Presencial	2	2 anos	Educação Especial
Caroline	33	F	Católica	Pedagogia	Privada / Distância	5	7 anos	Psicopedagogia
Daiane	45	F	Católica	Magistério	Pública / Presencial	22	16 anos	Educação Especial
Elaine	34	F	Evangélica	Pedagogia	Pública / Presencial	4	7 meses	-
Franciele	31	F	Evangélica	Pedagogia	Pública / Presencial	4	2 meses	Gestão Pedagógica
Giane	30	F	Católica	Pedagogia	Privada / Distância	10	-	-
Ivete	44	F	Católica	Magistério Pedagogia	Privada / Distância	5	20 anos	Educação Especial
Helena	25	F	Católica	Pedagogia	Privada / Presencial	-	1 ano	Educação Especial
Karina	26	F	Católica	Pedagogia	Pública / Presencial	3	6 meses	Gestão Pedagógica
Joana	19	F	Católica	Magistério	Privada / Presencial	Cursando pedagogia	3 anos	-
Liara	34	F	Evangélica	Pedagogia	Privada / Distância	-	2 meses	Cursando

¹² Os nomes das participantes são fictícios, preservando a ética na pesquisa. A escolha desses nomes ocorreu pelo seguinte critério: as primeiras 14 letras sequenciais do alfabeto.

Mariane	40	F	Católica	Magistério Pedagogia	Privada / Distância	-	11 anos	Cursando
Nayara	45	F	Evangélica	Pedagogia	Privada / Distância	17	17	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações provenientes do questionário aplicado às professoras em 2014.

Os elementos incluídos no quadro anterior foram apresentados para adjacência de conhecimento do público de professoras que fizeram parte deste estudo. Conforme já mencionamos anteriormente, foram 14 docentes. Entre a idade de 19 a 45 anos, com formação em Pedagogia e Magistério, sendo 39% formadas em instituições públicas/presenciais, 38% em instituições privada/distância, 15% privada/presencial, e 8% em pública a distância. Das 14 participantes, 57% têm cursos de especialização, 29% são somente graduadas e 14% estão em processo de curso de especialização. As docentes que participaram deste estudo têm entre 0 e 20 anos de atuação na Educação Infantil, conforme evidenciamos no quadro 1. Salientamos que três docentes (Ivete, Mariane e Joana), antes de terem a formação em Pedagogia, já atuavam na Educação Infantil, com formação em Magistério.

5.3. Critérios de escolha

A princípio, pensamos no seguinte critério para a escolha do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para realizar a investigação: quantidade de professoras. Precisaríamos de um Centro onde trabalhassem pelo menos 10 docentes, pois um Centro pequeno poderia não corresponder à quantidade de professoras que se pretendia desenvolver o questionário. Tendo definido esse critério, dois Centros Municipais de Educação Infantil foram selecionados com a ajuda da Secretaria Municipal da Educação de Campo Mourão. A Secretaria participou indicando as localizações desses Centros.

Ao realizar o contato com o primeiro CMEI, foi possível percebermos a atuação de 7 professoras já conhecidas, das quais 3, inclusive, formaram-se conosco. Dessa forma, elas tinham conhecimento tanto da nossa pessoa, quanto da temática que abordaríamos nesta investigação, visto que esse tema é continuação do assunto com o qual trabalhamos na Graduação (Pedagogia), ao participar de um

Projeto de Iniciação Científica (PIC)¹³. Por pensar em possíveis influências, optamos, com consentimento da diretora, em realizar a investigação no segundo Centro Municipal de Educação Infantil, o qual atende aproximadamente 160 alunos e alunas, tendo 20 docentes que lecionam em seu espaço. Das 20 docentes que atuam no CMEI de Campo Mourão, apenas 14 consentiram em participar deste estudo. Das 20 professoras, uma não participou porque estava de atestado médico. Das outras 5, conseguimos falar com 2 que alegaram ter outros afazeres durante suas horas atividades, momento este em que os questionários foram aplicados, dessa forma não tinham tempo para contribuir com nossa pesquisa. As demais tinham hora atividade durante os dias em que aplicamos o questionário, mas não foi possível localizá-las.

5.4. Questões éticas

Por haver o envolvimento direto com seres humanos (professoras), o projeto, juntamente a outras documentações necessárias, foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) e aprovado no dia 5 de agosto de 2014 conforme consta no Parecer nº 739.372 (ANEXO A). As documentações que acompanharam o projeto foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), com as descrições possíveis dos riscos e desconfortos do estudo; Questionários (APÊNDICES B e C). Além disso, foi assinada a autorização (ANEXO B) pela diretora do Centro Municipal de Educação Infantil onde foi desenvolvida a pesquisa.

5.5. (Des)caminhos da pesquisa

Ao delinear a trajetória de caminhos a seguir na realização de uma investigação, situações desafiadoras podem surgir, deixando-nos ansiosos/as. Essas situações podem também possibilitar muitas novidades, levando-nos a surpreender-nos. Esse processo faz com que desgrudemos de algo almejado para

¹³ PIC – Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada *Diferenças de gênero na juventude: um estudo a partir das vivências de estudantes de ensino médio no município de Campo Mourão*, vinculada ao Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar (NUPEM/Fecilcam), desenvolvida em 2010-2011, com apoio do PIBIC/CNPq, sob a orientação da professora Dra. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro.

buscar caminhos desconhecidos. Bujes (2007) escreve sobre o processo de desencaminhamento que é algo presente e faz-se necessário na vida do/a pesquisador/a ao iniciar no mundo da pesquisa.

Os estudos de Bujes (2007) evidenciam que, ao pesquisar, delineamos caminhos a percorrer. Tais caminhos não são determinados, eles podem ser planejados e replanejados na trajetória investigativa, pois os novos sentidos no campo da investigação só serão constituídos a partir de novas leituras, novos métodos e novas ferramentas. Para Bujes (2007), é no processo de descaminhos e de caminhos que o conhecimento é produzido. Para tanto, a realização dessa investigação organizou-se por diferentes caminhos e descaminhos.

Em uma primeira etapa, realizamos o contato inicial com a instituição de ensino e o encaminhamento das autorizações necessárias. A segunda etapa refere-se às observações¹⁴. Realizamos 10 encontros de observação no Parque¹⁵, com duas turmas (nível I e II), totalizando 40 crianças. Cada observação durou 1 hora e 30 minutos. Registramos as informações observadas no Caderno de Campo, informações que vieram somar à pesquisa, possibilitando reflexões, principalmente nas escolhas das categorias, bem como a confirmação das relações desiguais de gênero evidenciadas nas representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano das crianças, em suas brincadeiras livres e espontâneas. Nesse caso, as observações tratam-se “[...] de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta” (DUARTE, 2002, p. 146).

A sequência consistiu na realização de questionários estruturados (APÊNDICES B e C), aplicados com as professoras que trabalham na instituição selecionada junto às crianças de 0-5 anos de idade, com diferentes questões que versam sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil. As docentes participantes da pesquisa foram abordadas na sala dos/as professores/as, no intuito de informar

¹⁴ Observamos como as crianças brincam no Parque, se brincam meninas com meninos, ou vice-versa; em grandes grupos ou/e grupos pequenos, nos mesmos ou com os mesmos brinquedos que compõem o parque e que levam nos dias autorizados. Dos 10 encontros, em 3 deles as crianças levaram seus brinquedos: bolas, carrinhos, bonecas, homem aranha, super-homem.

¹⁵ O Parque é um espaço grande, composto por 2 escorregadores (um grande e outro pequeno), 6 balanços agrupados de três em três, um gira-gira, 2 gangorras.

sobre o objetivo e alguns elementos (sigilo e confidencialidade) da investigação e marcar a aplicação de questionários no horário de suas horas atividades.

A princípio, aplicamos um questionário composto por 12 questões. Por ficarem várias questões sem responder, comprometendo nossa análise, pensamos em outra estratégia em nossa pesquisa que seria o trabalho com grupo focal¹⁶, em forma de curso de formação. O objetivo era levarmos várias questões relacionadas ao gênero e à sexualidade para serem discutidas, utilizando-se do recurso vídeo. As professoras negaram a participar, alegando não ter tempo. Como a maioria trabalha 40 horas semanais, justificaram que, em suas horas vagas, elas têm outros compromissos com seus familiares, afazeres domésticos e, principalmente, com instituições religiosas.

Assim sendo, posteriormente, com intervalo de 2 meses, aplicamos um segundo questionário, que veio a completar o primeiro, contendo 6 questões (APÊNDICE C), provenientes das 12 aplicadas no primeiro momento. Buscamos instigar o mesmo conteúdo, com o intuito de atentar para as contradições, a confirmação, o aprofundamento, as novas evidências e as mudanças nos relatos iniciais. Salientamos que os questionários, tanto o primeiro quanto o segundo, foram aplicados individualmente, durante as horas atividades das professoras. Após leitura do material coletado e selecionados os fragmentos das respostas das docentes, organizamos 4 categorias que estão apresentadas no item 6.1 desta dissertação.

Por fim, realizamos o trabalho analítico com os acontecimentos obtidos e selecionados nos questionários, que nos permitiram compreender as possibilidades e/ou restrições que as diferenças de gênero e sexualidade estabelecem no brincar das crianças, bem como na prática docente. Pretendemos, com os resultados, que a pesquisa contribua para a formação docente, na medida em que ela traz reflexões

¹⁶ Grupo Focal, na concepção de Gondim (2002), refere-se à técnica de pesquisa utilizada na coleta de dados sobre assunto(s) sugerido(s) pelo pesquisador nas interações grupais. O grupo focal também pode ser caracterizado como recurso para compreensão (processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais) dos grupos humanos. Para a autora, o moderador de um grupo focal ocupa a posição facilitadora do processo de discussão, enfatizando os processos psicossociais que emergem as interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. “Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2002, p.151).

sobre as relações de gênero, bem como sobre a sexualidade na escola, principalmente no brincar.

6. O QUE AS DOCENTES NOS DIZEM SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS INFANTIS?

Esta seção coloca em pauta as discussões voltadas às categorias de análise evidenciadas nas respostas das professoras (Ana, Beatriz, Caroline, Diane, Elaine, Franciele, Giane, Helena, Ivete, Joana, Karina, Liara, Mariane e Nayara) que nos permitem compreender as possibilidades e/ou as restrições que as diferenças de gênero estabelecem no brincar das crianças e as manifestações quanto à sexualidade. Nesse momento, almejamos cogitar e problematizar sobre os dados obtidos das categorias que serão apresentadas a seguir. Salientamos que as exposições teóricas apresentadas nas seções anteriores servirão de subsídios para análise e discussões dos dados.

6.1. Categorias de análise

A partir da leitura e da releitura dos dados conseguidos pelas docentes de um Centro Municipal de Educação infantil em Campo Mourão - PR, identificamos quatro categorias de análise conforme são abordadas na sequência das discussões:

QUADRO 2 - Categorias de análise

Categoria A	Conceituando gênero: o dito, o oculto e o desconhecido.
Categoria B:	Sexualidade: diferentes vozes por trás do discurso e do silêncio.
Categoria C:	O discurso e sua efetivação: ambivalências, alienação e/ou resistências?
Categoria D:	Representações de gênero na sociedade e na escola.

Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

6.1.1. CONCEITUANDO GÊNERO: O DITO, O OCULTO E O DESCONHECIDO

Provenientes das questões que seguem, elencamos três elementos (o *dito*, o *oculto* e o *desconhecido*), os quais se constituem no título dessa categoria.

- Descreva suas compreensões sobre o conceito de gênero (APÊNDICE B).
- Em sua opinião, o que é ser menina/mulher? E o que é ser menino/homem? (APÊNDICE C).

Na análise dos dados, evidenciamos ausência de apreensão a respeito do conceito de gênero. Das 14 docentes que participaram da investigação, 5 delas,

correspondendo 36%, demonstraram-se entender sexo e gênero como elementos que não se diferem. Vejamos essas considerações no Gráfico 1 proposto a seguir.

GRÁFICO 1 - Categorias de conceituação de gênero citadas pelas docentes



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Conforme mostra o Gráfico 1, além do entendimento de sexo como unívoco de gênero pelas participantes, identificamos também que 50% das docentes deixaram de responder à questão sobre o conceito de gênero. Diante disso, pressupomos que as perguntas não respondidas têm muito a nos dizer. A falta de conhecimento e de domínio referente ao assunto pode ter sido um dos indícios. Desse modo, o ocultar (não responder) pode ser visto como uma alternativa de fuga de algo que não se sente segurança.

As considerações de Xavier Filha (2006) auxiliam-nos na compreensão desses dados quando diz que gênero e sexo são elementos com significados distintos. A conceituação de sexo refere à identidade biológica da pessoa, definindo-a como 'macho' ou 'fêmea'. Em contestação, gênero alude-se às edificações da cultura, portanto é algo inacabado, constituído nas afinidades sociais. Do mesmo modo, Vianna e Ridenti (1998) e Seffner (2006) destacam que o gênero relaciona-se aos apegos e às atribuições sociais e culturais que são construídos e compreendidos conforme cada extensão histórica e espacial. Significa dizer que são nas e pelas relações sociais que são construídas as definições normativas para o feminino e para o masculino.

Braga (2010a) e Louro (1997) complementam que as diferenças de gênero constituem-se a partir das diferenças biológicas. As autoras entendem que o sexo é componente biológico, enquanto o gênero é uma construção instituída pelas pessoas, nas interações umas com as outras. Essas construções, para Ribeiro (1996), são transmitidas às crianças pela educação sem formalidades.

As discussões apresentadas nos estudos de Braga (2010a), Louro (1997) e Xavier Filha (2006) demonstram que as diferenças pautadas no biológico servem de subsídios para as construções sociais e culturais do gênero. No entanto, não significa dizer que sexo e gênero aludem a um mesmo conceito, embora ainda haja essa distorção de conceitos. 'Sexo' faz referência às características fisiológicas e anatômicas de dois grupos de indivíduos determinados pela Biologia. Enquanto a terminologia 'gênero' perpassa as aprendizagens do repertório cultural.

Desse modo, falar das relações de gênero exprime ponderar sobre o processo de educação atribuído aos sujeitos pela sociedade e sua cultura. Processo este que Sousa e Altmann (1999) entendem como procedimento de ensino e aprendizagem de valores, conhecimentos, postura e movimentos corporais do ser masculino e feminino.

Quanto ao não responder a questão sobre a conceituação de gênero, atingindo a porcentagem de 50% das participantes, compreendemos que tratar desse assunto pode ainda não ser fácil. Para Maio (2011) e Sayão (1997), o espaço escolar ainda tem apresentado dificuldade em desempenhar seu papel formativo diante do assunto inerente ao gênero e à sexualidade. Assim, entendemos que, por mais que atualmente as discussões e as pesquisas sobre esses assuntos estejam bem avançadas, ainda não atingiram os cursos de formação docente e as escolas como deveriam. Por isso que Braga (2010a, 2010b) alude à relevância de inserir as temáticas de gênero nos cursos de formação de professoras/res para que estes/estas estejam preparados/as para realizarem trabalhos efetivos sobre gênero e sexualidade.

Ainda, sobre as discussões em torno do conceito de gênero, esta resposta avocou-nos atenção: "*orientar sobre a higiene, e o ser menina ou menino*" (Ivete). Nesse discurso, a professora deixa transparecer marcas do gênero impregnadas nos códigos e nos símbolos sociais, que consiste em uma ideologia historicamente construída. Quando ela diz que gênero refere-se à orientação da higiene e o 'ser menina' e 'menino', deciframos que, nesse discurso, ela profere que, além das orientações quanto à higienização infantil, ser menina é uma coisa e ser menino é outra. Aí estão as relações distintas de gênero, que induzem aos/às alunos/as padrões de conduta conforme sejam meninos e meninas.

Esses padrões, para Ribeiro (1996), são transmitidos às crianças, estabelecendo estereótipos dos gêneros, no sentido de mostrar que, para ser

menino ou menina, existem variações que correspondem às normas sociais. Dessa forma, compreendemos que fugir dessas normas estabelecidas é como estar à margem da sociedade. Essas considerações explicam-nos o porquê da marginalização e de barbáries refletidas em nossa sociedade contra os seres humanos que não se encaixam nos preceitos designados e estabelecidos.

Surgiu, desse modo, na aplicação do primeiro questionário, no relato de Ivete, a evidência que existe um modo de “*ser menina ou menino*”. No segundo questionário, aplicamos a questão *O que é ser menina/mulher? E o que é ser menino/homem?*, no intuito de indagar das professoras sobre as representações de gênero. Grande parte das respostas dadas pelas docentes revela-nos certa diferenciação nas relações de gênero. Como observamos, as atribuições como **frágil, sonhadora, pensante** são remetidas à figura feminina. Em controversa, **ser forte, lutador, crescer**, aparecem como ideais para o masculino. E, ainda, o discurso de Ivete reafirma as questões sentimentais e de fantasias (sonhar, amar, criar contos de fada) para as meninas. E, para os meninos, diz que o curso que fez não abordou o que é ser menino. Não sabemos que curso a participante refere-se, se é o de graduação ou outros cursos de formação continuada; entretanto, notamos em sua fala a edificação de lugares e de comportamentos para meninas. Isso é o que nos desvenda os relatos que se professam a seguir.

- *Ser menina é sonhar, é pensar no futuro, é acreditar. Ser menino é lutar por um ideal, é crescer, é viver* (Caroline).

- *Ser menina é sonhar com um grande amor, é criar contos de fadas. Ser menino, o curso que fiz não abordou esse assunto* (Ivete).

O depoimento que segue chama-nos a atenção, pois ele sugere valores culturais diferentes com os quais nos deparamos nas práticas sociais e os quais Finco (2003), Moreno, (1999), Pereira e Mourão (2005), entre outras e outros, vêm apontando em seus estudos. Vejamos:

- *Menina: em minha opinião as meninas são mais agitadas, são mais desenvolvidas e expressam mais suas vontades. Menino: os meninos são um pouco mais comportados, não são todos em geral, em minha opinião eles são mais calmos* (Liara).

As maneiras de ser menina ou menino construídas culturalmente são sujeitas a permanências e mudanças, proporcionando que novos conceitos e olhares sejam (re)formulados. Ser calma e comportada era considerado como ideal para a figura feminina, como podemos observar nos estudos de Moreno (1999), quando esta diz que as manifestações espontâneas nas brincadeiras tidas como dos meninos tendem a ser de caráter mais agressivo, em controvérsia às brincadeiras consideradas de meninas as quais apresentam mais tranquilidade. Pereira e Mourão (2005) mostram que algumas brincadeiras preferidas pela maioria das meninas conduzem à passividade, enquanto os meninos geralmente preferem atividades consideradas mais ativas e vigorosas.

No entanto, a professora deixa transparecer em seu relato que, atualmente, as visões são outras, as meninas são mais **agitadas, desenvolvidas e expressivas**, enquanto os meninos são mais **calmos e comportados**, atribuições que culturalmente não condiziam aos meninos, uma vez que estudos, como de Moreno (1999), têm demonstrado que as compreensões culturais entendem que até nas escolhas das brincadeiras e, conseqüentemente, no brincar os meninos expressam agressividade.

Notamos que o exemplo exposto reforça que as condições sociais e culturais passam por transformações, e, com isso, permite que significados culturais permaneçam e outros se alteram. Para Louro (1997), as identidades de gênero são construídas; logo, elas são passíveis de alteração. Considerando as palavras de Louro (1997), acreditamos que toda conduta, valores e comportamento, podem ser desconstruídos. E a escola tem fundamental papel na desconstrução desses valores e comportamentos por meio de problematizações.

No relato a seguir, Franciele entende que “[...] *ser mulher é uma pessoa que nasce com características físicas que a caracteriza como tal e ser homem é qualificado da mesma forma. Ambas são pessoas distintas, dotadas de comportamentos diferentes criados e definidos pela sociedade de forma diferente*”. Na preleção da docente, ela deixa evidente o conceito de gênero; no entanto, não podemos dizer se essa conceituação foi apenas instruída como aprendizagem ‘natural’ ou se há um olhar de criticidade do conceito de gênero pautado nas dimensões sociais e culturais historicamente construídos pela docente. O que podemos afirmar é que esse relato permite-nos verificar que as diferenças de gênero refletidas na sociedade é algo que se constitui com as condições sociais e culturais.

Condições que Braga (2010a) e Louro (1997) entendem como ‘surgidas’ das diferenças biológicas, conforme já apresentado nesta dissertação.

6.1.2. SEXUALIDADE: DIFERENTES VOZES POR TRÁS DO DISCURSO E DO SILÊNCIO

Conforme já apontado, esta investigação foi realizada com 14 docentes de um CMEI em Campo Mourão, as quais atuam nos diferentes níveis de ensino Infantil (Berçário, Maternal I, Maternal II, Maternal III, Nível I e Nível II, com crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos).

As perguntas que permearam a categoria B são as seguintes:

- No brincar as crianças manifestam questões relacionadas à sexualidade? Quais manifestações são mais comuns ocorrer? Como lidam com essas manifestações? Existem intervenções? De que forma ocorrem? (APÊNDICE B).
- Como você avalia o trabalho de gênero e sexualidade na Educação Infantil? (APÊNDICE C).
- Você acha que existe algum tipo de dificuldade para se trabalhar assuntos relacionados à sexualidade e gênero na escola? Quais? Caso não haja dificuldades descreva algumas ações/intervenções que você tem realizado sobre a temática (APÊNDICE C).

Ao questionarmos sobre as manifestações sexuais das crianças durante o brincar, mais da metade das participantes, chegando a 64% (GRÁFICO 2), argumentaram que, durante seu tempo de atuação na Educação Infantil, elas não têm percebido nenhuma manifestação em relação à sexualidade das crianças. As docentes acreditam que isso não foi percebido porque as crianças são ainda muito pequenas para expressar a sexualidade. A esse respeito, Felipe (2012) enfatiza que é na infância que começam as manifestações submersas da sexualidade, por meio do descobrimento da criança de seu próprio corpo como fonte de prazer.

GRÁFICO 2 - O olhar das docentes sobre as representações das manifestações sexuais infantis

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Compreendemos que, aparentemente, há um olhar das docentes sobre as crianças como assexuadas. A esse respeito, Xavier Filha (2012) faz-nos refletir quando diz que ainda há o entendimento que o falar sobre a sexualidade com as crianças pode incentivá-las a vida sexual, por isso a ausência de trabalho sobre esse assunto. Felipe e Prestes (2012), Wenez (2012), Xavier Filha (2012) e Silva, Silva e Santos (2009) declaram que, no espaço escolar, há entendimento de que, por ser criança, não é preciso saber sobre sexualidade. No entanto, seja qual for a idade da criança, ela é sexuada, visto que sexualidade não se refere apenas à vida sexual, está vinculada aos sentimentos, às curiosidades, às dúvidas, às descobertas, aos afetos e ao corpo (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009). Camargo e Ribeiro (1999) dizem que, atualmente, alguns/mas professores/as ainda acreditam que a abordagem de questões sexuais na escola estimularia precocemente a sexualidade da criança.

Existem inúmeras maneiras de expressar a sexualidade - como pelas relações de afetos e/ou pela linguagem simbólica. Desse modo, é relevante tratar sobre sexualidade no contexto infantil. Para Felipe (2012, p. 47), nosso corpo é fonte de prazer, e, desde o nascimento da criança, iniciam-se as primeiras descobertas. “[...] quando o bebê recebe seu primeiro alimento, ali já descobre o seio materno como fonte de satisfação”. E, ao longo da vida, outras expressões são descobertas, tais como o carinho, o toque no banho, a troca de fraldas ou de roupa, o beijo, o abraço, as palavras de afeto.

Xavier Filha (2012) acrescenta que a família e a escola precisam ensinar as noções de privacidade às crianças. Isso não quer dizer que as manifestações sexuais das crianças devam ser tolhidas, mas sim entender como algo importante para o desenvolvimento das crianças. Nessa lógica, a escola deve trabalhar

efetivamente com todas as temáticas, mas, infelizmente, como diz Junqueira (2013), mesmo a escola sendo entendida como lugar de conhecimento, em muitos casos, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como lugar de censura, de desconhecimento, de ignorância, de violência, de medo e de vergonha. A partir do ponto de vista do autor, acrescentamos que todos esses sentidos sobre a temática têm suas raízes sustentadas nas compreensões históricas, que vão perpassando as diferentes gerações. Mais ainda, vão sendo entendidas como tão ‘normais’ que refletir sobre as construções e as desconstruções desses significados culturais pode parecer evitável.

Referindo-se ainda aos dados relacionados à sexualidade, ressaltamos que 36% das participantes argumentaram já ter identificado manifestações sexuais das crianças durante o brincar. Vejamos nas escritas que se seguem:

- Em alguns momentos, as crianças brincam de casinha, como os papéis de pai, mãe e filhos, mas sempre com a supervisão do professor (Karina).

- No Maternal ainda não presenciei nada, mas no Nível¹⁷ já ocorreram situações de usarem as bonecas para brincar de namorados. Mediante essa brincadeira é conversado com eles que são muitos pequenos para pensar neste assunto e sugeridas outras formas de brincar (Beatriz).

- Sim, beijo na boca, conversar e explicar que agora não é o momento e nem o tempo de se fazer isso, que, quando ela for maior, eles vão poder beijar quem eles gostarem e escolherem como namorado (Joana).

- Beijo na boca, mais selinho e abraços. Conversamos com cada criança e falamos que eles não têm idade para estar namorando (Elaine).

- Sim, eles brincam de papai, mamãe e filhinho (Daiane).

A narrativa de Daiane mostra-nos as manifestações de afetos e as representações culturais da família (pai, mãe e filho/a) marcada pela heterogeneidade, o ‘ideal’ de configurações familiares aceitáveis em meio à sociedade. O depoimento de Elaine evidencia a intervenção pedagógica que procura reforçar a sexualidade como assunto desnecessário no contexto da Educação Infantil, quando dizem que as crianças não têm idade para representar papéis relacionados ao namoro.

¹⁷ A participante Beatriz não relatou a que Nível escolar se refere.

Os relatos indicam que ainda existe certo receio em tratar da temática sexualidade no contexto da Educação Infantil. As professoras entrevistadas parecem acreditar que esse assunto é proibido para as crianças. As docentes, além de verem as crianças sem expressões da sexualidade, entendem que estas não apresentam “maturidade” para tratar sobre o assunto, pois são pequenas demais, não vão entender, ou, ainda, as professoras parecem crer que não há necessidade de as crianças entenderem sobre o assunto por considerarem-nas ‘inocentes’. Isso é evidenciado, principalmente, no segundo e no terceiro fragmentos dos relatos anteriores.

O tema sexualidade na infância parece não estar associado à vivência das crianças. Aparentemente, as narrativas das professoras reforçam que esse assunto só vai fazer parte do cotidiano dessas crianças e fazer sentido a elas quando tiverem mais idade. Por isso, este discurso: *“Em alguns momentos as crianças brincam de casinha, como os papéis de pai, mãe e filhos, mas sempre com a supervisão do professor”* (Karina). A necessidade da vigilância da atuação profissional fica bem evidenciada na fala da professora e nos estudos de Xavier Filha (2012), quando esta aponta que a sexualidade das crianças, muitas vezes, é contida pelos/as adultos/as.

Considerando as manifestações sexuais (gestos, comportamentos, curiosidade e atitudes) da cultura, família e do amor conjugal no contexto da infância, Kuperman (1999) enfoca que, quando essas manifestações são interpretadas ideologicamente, podem ser fontes que servirão para nutrir os rótulos e os preconceitos, os quais passam a existir e são entendidos como próprios da ‘natureza’.

Louro (2010, p. 11) pronuncia que a sexualidade envolve “[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]. Processos profundamente culturais e plurais”. É nesse sentido, por ser a sexualidade constituída por todos esses princípios, que, para muitos/as profissionais do contexto escolar, ocultar esse assunto parece ser a melhor forma. Isso é evidenciado no fragmento a seguir em que o assunto é desviado e aludido como vicissitude. *“No Maternal ainda não presenciei nada, mas no nível,¹⁸ já ocorreram situações de usarem as bonecas para brincarem de namorados. Mediante essa brincadeira é conversado com eles que **são muitos pequenos** para pensar neste assunto e*

¹⁸ Idem nota de rodapé 16.

sugeridas outras formas de brincar” (Beatriz). Cabe destacar que, além da “escapada”, destacamos outra vez a compreensão de que as crianças não têm idade para pensar sobre o assunto. Isso porque, para Camargo e Ribeiro (1999), ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola é considerada por muitos/as profissionais como algo não sadio, porque estimularia “precocemente” a sexualidade da criança.

No depoimento de Beatriz, identificamos marcas explícitas que evidenciam que as bonecas são feitas de namorados pelas crianças. Essas representações das crianças são repreendidas ou ‘disfarçadas’, como notamos no depoimento anterior. Culturalmente, as repressões são mais com as meninas, porque a compreensão que se tem em meio a algumas sociedades é que meninas devem ser ‘comportadas’, terem poucos namorados, para não serem ‘mal faladas’, diferentemente dos meninos, cujas atitudes são de valentia e ‘garanhão’, podem namorar quantas meninas quiserem. A esse respeito, Moreno (1999) nos auxilia quando diz que as brincadeiras de meninos expressam liberdade, força e ousadia, representando a (re)criação dos valores sociais.

As análises assinaladas e de estudos de autores e de autoras até aqui referidos/as mostra-nos a necessidade e a relevância da inserção da temática de gênero e sexualidade nas instituições que oferecem Cursos Superiores (Graduação e Pós-Graduação), para que os/as docentes possam realizar o trabalho pedagógico eficaz e sem discriminação. Desse modo, compreendemos que cabe à escola problematizar todo conhecimento e informações, pautada no senso comum e/ou científico, no sentido de refletir e, conseqüentemente, amenizar as desigualdades e as discriminações de gênero e de identidades sexuais que permeiam em seu espaço.

Entendemos, então, que, em meio às diferentes vozes manifestadas nos discursos, que vão perpetuando nas práticas escolares e nas vivências coletivas das brincadeiras das crianças, indícios de desigualdade e discriminação de gênero, classificando os papéis ‘ideais’ do gênero masculino e feminino são evidenciados. Por isso que discursar sobre algo que há muito tempo foi visto como impedimento ou tabu não é fácil, e mais difícil ainda é tornar tal discurso em materialidade. Para essa dinâmica, anseios (crenças, valores e princípios religiosos) são envoltos em meio ao conhecimento assegurado no currículo, os quais mexem com o eu docente e, de certa forma, com o/a outro/a (escola e família). Para melhor entendimento,

participaram desta pesquisa 9 professoras da Religião Católica e 5 da Evangélica. Presumimos, assim, que os valores religiosos também podem ser um dos entraves para o trabalho de gênero e de sexualidade.

Outro dado importante evidenciado em nossa análise a partir da questão *Como você avalia o trabalho de gênero e sexualidade na Educação Infantil?* é a grande relevância que 6 professoras atribuem ao trabalho de gênero e de sexualidade. No entanto, outra vez, parecem entender que essa temática é proeminente a partir de uma faixa etária, não no contexto da Educação Infantil, conforme mostramos nos fragmentos a seguir:

- *Acredito ser importante, mas a partir de uma determinada idade (Karina).*
- *É importante, porém varia da faixa etária da criança, ou seja, a partir dos 10 anos (Joana).*
- *O trabalho é muito importante e também necessário para o desenvolvimento das crianças, mas não é muito trabalhado sobre isso nas escolas de Educação Infantil (Liara).*
- *É importante abordar gênero e sexualidade, pois eles estão aprendendo a conhecer a si mesmos e aos outros, mas ainda falta muito material pedagógico nesse sentido, o que deixa a desejar a condição de trabalho do professor (Beatriz).*
- *É necessário trabalhar esse tema sim (Daiane).*
- *Sim, acho importante para eles se conhecerem (Elaine).*

Para Giane, o trabalho sobre o assunto sexualidade é um assunto complicado e deve ser realizado em parceria escola e família, porém a família atribui essa responsabilidade à escola.

- *Muito **complicado**, pois as famílias largam o assunto sexualidade na mão da escola, sendo um assunto em conjunto (Giane).*

Compreendemos que o trabalho sobre sexualidade deve ser de função da escola, pois é o/a professor/a o/a responsável pela mediação do conhecimento. Por isso, Rabelo e Ferreira (2013) alertam que questões sobre gênero e sexualidade devem ser abordadas na formação inicial e continuada dos/as docentes. No entanto, os relatos a seguir reforçam a ineficiência de estudos sobre essa temática na formação das professoras.

- *Em minha opinião, os professores deveriam participar de uma formação nesse sentido. Não temos materiais para trabalhar sobre sexualidade (Mariane).*

- *Não me sinto à vontade, pois não tive a oportunidade de estudar sobre esse assunto (Ivete).*

O depoimento a seguir confirma que o trabalho de gênero e de sexualidade é de grande relevância: *“A sexualidade e gênero é um assunto importante e pode ser abordado de forma interdisciplinar, por meio de atividades lúdicas e de conversas informais”* (Franciele). No entanto, interpretamos que esse discurso parece revelar que não necessariamente precisa de formalidade para a abordagem sobre esse assunto, quando a professora aponta as conversas informais. Referindo-se a isso, compreendemos, com os estudos de Camargo e Ribeiro (1999), Braga (2010a, 2010b) e Sayão (1997), que as relações de gênero e as expressões da sexualidade no espaço da escola devem apresentar sustentação científica e deve ser trabalhado levando em conta as dimensões sociais e culturais.

6.1.3. O DISCURSO E SUA EFETIVAÇÃO: AMBIVALÊNCIA, ALIENAÇÃO OU RESISTÊNCIAS?

Essa categoria originou-se das indagações decorrentes das perguntas conforme inseridas a seguir, no sentido de investigar quais são as representações das docentes.

- Como você avalia o lúdico na Educação Infantil? (APÊNDICE B).
- Como é exposto o momento lúdico para as crianças? É livre e/ou espontâneo ou há momento que é conduzido? De que forma as crianças brincam? Em grande grupo? Pequenos grupos? Com quais brincadeiras e brinquedos? (APÊNDICE B).
- Quais são os brinquedos e as brincadeiras que a escola mais oportuniza para as crianças brincarem?
- Existem conflitos durante o brincar? Quais são? E quais motivos poderão contribuir para que esses conflitos ocorram? E quais são as intervenções realizadas durante o brincar? (APÊNDICE B).
- Você tem percebido durante o brincar distinções entre meninos e meninas? Quais distinções? Quais intervenções a escola tem feito para evitar as distinções? (APÊNDICE B).

- Como você se sente ao trabalhar com Sexualidade e Gênero no espaço da escola. Explique detalhadamente sua resposta. (APÊNDICE C).

Alguns estudos, como os de Moreno (1999), Cunha, Araújo e Gomes (2011), Silvestri e Barreto (2008) e Wenez (2012), vêm sugerindo que existem diferenças de gênero em relação ao brincar. Com sustentações a esses estudos, partimos da hipótese de que essas diferenças podem ser manifestadas, sobretudo, nos contextos atuais de ensino, em especial, nas brincadeiras infantis.

No entanto, grande parte dos dados de nosso estudo tem evidenciado contradições a essas considerações, pois as 14 participantes escreveram que não têm percebido diferenças de gênero no brincar das crianças, conforme podemos observar nos dados sistematizados no quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 - Categorias de diferenciação de gênero no brincar e no brinquedo

Como ocorrem as brincadeiras?	
Não há divisão entre meninas e meninos; brincam com os mesmos brinquedos e brincadeiras.	Há divisão, não brincam com os mesmos brinquedos e brincadeiras.
14 professoras	Nenhuma professora

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Esses dados indicam quais seriam os elementos por trás da indiferença de gênero para os olhos das professoras, em que as crianças brincam, tanto meninas e meninos, com os mesmos brinquedos, sem apresentarem nenhum receio. Nesse sentido, já que as mudanças só poderão acontecer por meio de condições sólidas e são entendidas como capacidades necessárias para a formação humana, perguntamos: Por que um ensino escolar centrado na reprodução social? E ainda mais, por que não ver a realidade como ela é representada?

Partimos do pressuposto de que nem sempre o não perceber a diferença nas representações de gênero não quer dizer que ela não exista. A força da lógica do natural, tão embutida em nossa vivência e, conseqüentemente, na prática educacional, pode fazer com que não intuíamos tais diferenças. Contudo, se percebemos, ocultar seria uma maneira ‘natural’ de enxergar a realidade da forma como sempre foi constituída, partindo do entendimento da lógica própria da ‘natureza’.

As considerações de Louro (1997) auxiliam-nos na interpretação dessas considerações, ao apontar que nos múltiplos espaços e nas muitas instâncias em que se podem observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente, porque “[...] ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 65, grifo da autora). Xavier Filha (2006) evidencia que gênero é algo inacabado, que estaria ligado à constituição social do sujeito masculino e feminino. Compreendemos que os valores culturais são introjetados socialmente na medida em que interagimos uns/umas com os/as outros/as. Desse modo, somos educados/as com os hábitos culturais, embora ainda haja o entendimento dessa dinâmica como algo próprio da ‘natureza’.

A força que se tem de que as representações de gênero são provenientes do ‘natural’ interfere em nossa maneira de estar e apreciar o mundo. É preciso refletir e problematizar o conhecimento subjetivo e o objetivo, pois os dois, tendo suas origens na cultura, podem estar marcados pela discriminação e desigualdade de gênero.

Ainda, sobre as diferenças de gênero no brincar, os discursos buscam a referendar, outra vez, a igualdade de gênero. As docentes relatam não existir as distinções e os receios nas brincadeiras das crianças no espaço educacional. É o que podemos observar a partir dos discursos a seguir:

- *Eles sempre trocam os brinquedos entre os amigos, não se dividem, brincam sempre misturados (Ana).*
- *Trazem carrinhos e bonecas, são os mais utilizados entre eles. Geralmente, as crianças brincam juntas, participam todos uns com os outros (Liara).*
- *Todos brincam juntos e não há divisão de meninas e meninos (Helena).*
- *Eles sempre brincam em conjunto e gostam de trocar de brinquedos (Daiane).*
- *Eles costumam trazer bonecas e carrinhos e brincam todos juntos (Karina).*
- *As meninas trazem bonecas e os meninos carros, mas a maioria não brinca com seus brinquedos, ou deixa outras crianças brincarem com os seus. Brincam todos juntos (Elaine).*
- *As crianças podem trazer de casa brinquedos, ocorre o momento da troca, as meninas podem participar das brincadeiras dos meninos e vice-versa, pois*

todas as oportunidades poderão ser educativas e fazer parte da aprendizagem (Franciele).

- Dependendo da brincadeira os meninos não querem brincar com as meninas. Por meio de diálogos com as crianças, tentamos resolver as situações (Mariane).

Vale ressaltar que, em alguns momentos das narrativas, identificamos diferenças em relação ao gênero, mesmo sendo negado pelas participantes que tais diferenças são inexistentes. Vejamos nestes fragmentos:

- [...] dependendo da brincadeira os meninos não querem brincar com as meninas (Mariane).

- As diferenças que existem nas brincadeiras dos meninos e das meninas é que geralmente as meninas brincam de casinha, boneca com seu grupo de meninas, e os meninos também fazem o seu grupo e brincam de carrinhos etc. Acho que essas diferenças existem porque já foram ensinados assim desde antes, já aprenderam assim com seus pais (Liara).

Constatamos que as diferenças, as distinções, as desigualdades de gênero evidenciadas na escola muitas vezes não são percebidas por serem vistas com certa 'naturalidade'. Dessa forma, a escola reafirma tais diferenças, separa automaticamente os meninos e as meninas, entre outros momentos, nas filas, nas brincadeiras. Exemplo dessa compreensão de 'naturalidade' e 'normalidade' identificamos na fala: “[...] *as relações de gênero nos espaços de socialização são normais: sim, meninas brincam com meninos e vice-versa, com naturalidade*” (Ivete). Desse modo, recorremos a Louro (1997), quando diz que a “naturalidade” tão fortemente construída acaba impedindo que notemos as diferenças entre meninos e meninas nos contextos escolares atuais.

Outro aspecto a ser destacado nos dados desta análise é a terminologia sexista nos fragmentos anteriores, e, praticamente, em grande parte dos relatos, nos quais as docentes utilizam termos masculinos para referirem-se ao gênero masculino e feminino, tais como: *professores, eles, todos, pequenos, amigos* entre outros. Para Neri e Teixeira (2012), isso é comum, pois a língua assume o conteúdo de uma sociedade patriarcal¹⁹. Desse modo, as autoras afirmam que o gênero

¹⁹ Sociedade patriarcal: visa o “[...] domínio dos homens sobre as mulheres e crianças; a ampliação deste domínio masculino para toda a sociedade” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 9).

feminino desaparece por trás do masculino, mesmo que em um determinado local a presença feminina seja majoritária. Abranches (2011) acrescenta que a ocultação do feminino na linguagem gramatical corresponde à instalação do masculino específico em genérico, exibindo o poder de representação geral do ser humano.

Evidenciamos, ainda, em nossa pesquisa, que todas as pessoas que lecionam no CMEI, na qual a pesquisa foi realizada, são mulheres. A esse respeito, Louro (1997) aponta que, por mais que a escola tenha lidado com universo masculino – visto que a história do conhecimento que em seu espaço permeia foi ‘produzida’ pelos homens –, a docência é uma atividade assumida, em maior número, pelas mulheres.

Os primeiros professores foram os jesuítas, que catequizaram os índios e formaram os meninos e jovens brancos dos setores dominantes. No decorrer da segunda metade do século XIX, as mulheres são inseridas no exercício da docência. Nesse contexto, houve a feminização do magistério. “O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres” (LOURO, 1997, p. 95).

Os estudos de Louro (1997) assinalam que, ainda hoje, os discursos pedagógicos revelam a relação entre as práticas escolares e as relações familiares, constituída pelo afeto e pela confiança. Para a autora, “[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado” (LOURO, 1997, p. 88).

O gráfico 3 a seguir é uma sistematização que vem confirmar os discursos citados anteriormente pelas docentes de como elas percebem as relações quanto ao gênero nas brincadeiras das crianças.

GRÁFICO 3 - Diferenças de gênero no brincar



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Outro dado importante demonstrado em nossa análise é a evidente preocupação das docentes com a importância do lúdico para a Educação Infantil. Há também nos relatos delas a preocupação com as possíveis defasagens do lúdico na escola. Vejamos essas preocupações: “O lúdico é fraco, pois ainda faltam muitos recursos” (Beatriz); “Bem defasado por falta de recursos, porém é de extrema importância para o desenvolvimento da criança” (Joana). Como verificamos, as participantes fazem referências à importância do lúdico para o desenvolvimento da criança. No entanto, elas evidenciam que falta maior atenção, visto que o lúdico é defasado, no sentido de que falta investimento de recursos (materiais e estudos).

Ao questionarmos como as professoras sentem-se ao trabalhar com sexualidade e gênero no espaço da escola, três professoras citam a deficiência de material pedagógico e cursos de formação relacionados aos assuntos de gênero e de sexualidade. É o que apontam os trechos a seguir:

- *Devido à falta de material pedagógico, fica muito difícil abordar esse tema com as crianças. Não temos acesso a materiais de apoio para esse tipo de trabalho e nem apoio visual de acesso para as crianças. No momento, eu me sinto sem meios e sem preparo para realizar um trabalho mais profundo com as crianças sobre gênero e sexualidade (Beatriz).*

- *Não temos materiais para trabalhar sobre sexualidade (Mariane).*

- *Não me sinto à vontade, pois não tive a oportunidade de estudar sobre esse assunto (Ivete).*

- *Com meus alunos que têm idade de 2 anos, trabalho apenas as diferenças entre os sexos, com imagens, fotos etc. (Giane).*

- *É trabalhado, mas não aprofundado por causa da idade deles (Elaine).*

- *Ainda existem dificuldades ao trabalhar assuntos relacionados à sexualidade, mas se faz necessário, assim procuramos abordar o tema por meio de projetos referentes à higienização, esquema corporal, por meio do lúdico, vídeos e roda de conversa (Franciele).*

- *Sim, acho que alguns professores têm dificuldade em trabalhar esse tema por não saber como falar sobre o assunto, como explicar de um jeito que as crianças entendam pelo fato da idade deles (Liara).*

- *É difícil, pois é um assunto delicado, mas, por meio de pesquisa, para seu próprio conhecimento, professores passam por projetos, brincadeiras, filmes para as crianças (Daiane).*

- *Sim. Como ensinar a criança que eles são diferentes e o porquê disso e para que servem os aparelhos genitais (Joana).*

Conforme demonstrado nas narrativas, grande parte das docentes reconhece as dificuldades ao abordar assuntos sobre gênero e sexualidade. A esse respeito, estudos como os de Maio (2011), Sayão (1997), Rabelo e Ferreira (2013) vêm assinalando a relevância da discussão da temática sexualidade e gênero junto aos/as professores/as, especialmente na formação docente, por acreditarem na necessidade de trabalhos sobre gênero e sexualidade no sentido de compreender as relações da própria sociedade.

Outra vez, os dados evidenciam a ineficiência de materiais sobre o tema gênero e sexualidade. “*A escola tem feito seu papel, mas o que faltam são materiais que podem ser disponibilizados aos professores para possibilitar mais informação sobre o tema*” (Beatriz). Para Braga (2010a), a escola, sendo um dos campos mais favoráveis a projetos de educação e de sexualidade, tem demonstrado dificuldades quando trata da temática da sexualidade em seu cotidiano.

Apenas três professoras indicaram não existir dificuldades, porém não discorrem sobre suas ações e intervenções pedagógicas sobre o assunto. Observamos nos fragmentos:

- *Não (Elaine).*

- *Não. Na faixa etária que trabalho não vejo nenhuma dificuldade pelo contrário, eles ficam se observando (Giane).*

- *No desenvolvimento de minhas atividades e brincadeiras não vejo dificuldades, pois todos, meninas e meninos, desenvolvem as mesmas atividades (Karina).*

- Gosto de trabalhar em forma de projetos, é mais fácil para as crianças assimilarem (Daiane).

No depoimento de Liara, ela sugere que há a ausência do trabalho com a temática de gênero e de sexualidade na escola. Enquanto no relato da docente Joana, ela evidencia que, quando trabalhada a temática, é de forma superficial. Isso nos chama atenção por ser a maioria das docentes formadas recentemente, conforme consta no quadro 1. Apenas 3 delas formaram-se há mais de 5 anos. Nesse sentido, mesmo que os estudos sobre a temática de gênero e de sexualidade tenham aumentado, ainda se fazem necessárias mais pesquisas que repensem o próprio currículo dos cursos de formação.

- Eu particularmente nunca trabalhei sobre sexualidade e gênero, mas avalio como sendo importante para as crianças e também para a escola (Liara).

-Trabalho só a distinção entre meninas e meninos, não aprofundo o assunto (Joana).

Quanto às brincadeiras, o relato a seguir deixa transparecer que no brincar meninas e meninos comportam-se de forma diferente, ou seja, eles/elas brincam com brinquedos diferentes:

- Atualmente mulheres e homens têm desempenhado papéis bem semelhantes na sua fase adulta. Enquanto criança ainda vemos situações em que meninos usam azul e brincam de carrinho e as meninas não devem agir como meninos e vice-versa, na fase infantil ainda há muito pré-conceito com relação ao ser menina e menino (Beatriz).

- Em relação à criança percebo que ainda há diferença, nas brincadeiras nem sempre os meninos querem brincar com as meninas. Na relação homem e mulher, o homem é visto na sociedade como forte e a mulher como frágil (Mariane).

- Ainda existem diferenças entre meninos e meninas, mas bem menos que antigamente (Daiane).

Em se tratando dessa representação diferenciada no brincar quanto ao gênero, Moreno (1999) constata que, socialmente, foram instituídas em função de cada sexo. Desse modo, para ela, existem brincadeiras pré-estabelecidas para meninos e meninas.

6.1.4. REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Com a intenção de perceber nas escritas as compreensões das docentes sobre as representações voltadas aos gêneros feminino e masculino na sociedade, especialmente no contexto da escola, durante as brincadeiras, realizamos os seguintes questionamentos:

- Ao longo do tempo, a mulher e o homem foram tratados/as de forma desigual. No seu ponto de vista o que justifica essa desigualdade e hierarquização entre os gêneros? Na atualidade, quais as diferenças que você observa entre as brincadeiras de meninos e meninas? Por que você acha que essas diferenças existem?
- Como você vê as relações de gênero nos diversos espaços de socialização? Isso é refletido na escola? De que modo acontece? E como você lida com isso?

No conjunto de questões: “Como você vê as relações de gênero nos diversos espaços de socialização? Isso é refletido na escola? De que modo acontece? E como você lida com isso?”, obtivemos as seguintes respostas:

- *As relações de gênero nos espaços de socialização são **normais**, sim, meninas brincam com meninos e vice-versa, com **naturalidade** (Ivete).*
- *Nas escolas, principalmente com os maiores, ainda têm a visão de que as meninas não podem, por exemplo, brincar de bola com os meninos por serem meninas. Mas na escola são realizadas atividades com todos juntos (Beatriz).*
- *Respeito à individualidade de cada um (Mariane).*
- *Penso que a questão cultural reflete diretamente na escola e nos diversos espaços os quais convivemos e fazemos parte. Acontece de forma discriminatória priorizando sempre um único gênero. É importante lidar de forma consciente com o conhecimento para não podar o crescimento e desenvolvimento de nenhum dos gêneros (Franciele).*
- *Na sociedade o conceito de gênero masculino e feminino já está bem mudado devido às mulheres terem ganhado e conquistado mais espaço, como mãe, mulher e profissional (Caroline).*
- *Na questão de relacionamento entre homem e mulher, no dia a dia, acho que o machismo ainda existe, pois muitas coisas o homem pode fazer que a sociedade não o condena, mas a mulher se separar e logo ficar com outro, todos vão falar mal e o (homem) no caso do homem não (Liara).*

- *A mulher ainda vem conquistando seu espaço na sociedade, onde o homem, em alguns meios sociais, é superior à mulher. Acredito que isso não é refletido na escola (Karina).*

- *Respeito à individualidade de cada um. Isso reflete sim na escola. Como já houve casos de meninos dizerem que ele só gosta de meninos, queria beijá-los. Não houve a minha intervenção, essa criança não é de minha turma (Daiane).*

- *Apesar dos dias atuais, a mulher ser ativa na sociedade, há ainda uma diferenciação entre o homem e a mulher. Ainda não, eles são pequenos e brincam todos juntos sem haver separações (Joana).*

Os 9 discursos anteriores evidenciam que, embora a sociedade tenha passado por inúmeras mudanças nos mais diferentes segmentos, como no social, no cultural e no econômico, os valores, os quais revelam diferenças quanto ao gênero, ainda se proliferam. Isso pode ser refletido nas realidades educativas, mesmo passando despercebido pelas docentes. Esses valores, em nossa cultura, procuram ressaltar que o homem e a mulher são moldados a partir de relações de poder (SCOTT, 1995).

O ponto que nos chama atenção alude-se a este discurso: “[...] *na sociedade o conceito de gênero masculino e feminino já está bem mudado devido às mulheres terem ganhado e conquistado mais espaço, como mãe, mulher e profissional*” (Caroline). Esse relato permite-nos entender que, embora destaque a conquista profissional no campo feminino, a docente não deixa de reafirmar as atribuições tradicionalmente atribuídas à mulher: o papel de mãe e de ser mulher. A esse respeito, Sastre *et al.* (1999) destacam que a discriminação de gênero foi constituída ao longo do tempo e que, em plena contemporaneidade, é possível perceber discriminações nas representações de gênero.

Ao indagar às participantes quais elementos justificam as diferenças de gênero construídas ao longo do tempo e quais as diferenças que elas têm observado entre as brincadeiras de meninos e meninas, obtivemos as seguintes respostas:

- *Não sei. Contexto social (Joana).*

- *Em minha opinião, não tenho notado diferença, pois a faixa etária de 2 anos de idade estão se descobrindo (Giane).*

- *Esta diferença existe porque os pais, ou algum membro familiar, impõe boneca para menina, carrinho para menino (Elaine).*

- *Apesar do erro do passado, a mulher vem conquistando seu espaço. No meio educacional, entre meninos e meninas, o brincar ocorre de uma forma natural e sem distinção (Karina).*

- *As mulheres antigamente eram tidas como submissas aos homens. Hoje essa visão não atende mais nossa realidade, atualmente tanto as mulheres quanto os homens são responsáveis pelo sustento de uma casa. Nas brincadeiras das crianças, vemos eles desempenhando as funções que os pais têm em casa (trabalho fora e dentro de casa), a distinção entre o que os meninos podem fazer ou não fazer diferente das meninas, é mais por conta da intervenção dos pais (Beatriz).*

- *No meu ponto de vista, antigamente havia muita desigualdade no tratamento ao homem e no tratamento à mulher, pois a mulher era submissa ao homem, era vista apenas como esposa, a dona de casa, e não podia trabalhar, enquanto o homem era o chefe da casa, era quem mandava. Hoje a mulher ganhou espaço e tem os mesmos direitos que os homens. As diferenças que existem nas brincadeiras dos meninos e das meninas é que geralmente as meninas brincam de casinha, boneca com seu grupo de meninas, e os meninos também fazem o seu grupo e brincam de carrinhos etc. Acho que essas diferenças existem porque já foram ensinados assim desde antes, já aprenderam assim com seus pais (Liara).*

- *Antigamente, as mulheres eram submissas ao homem, e já hoje em dia ganharam seu espaço na sociedade, desde pequenas as crianças já têm essa diferença entre homem e mulher, temos que trabalhar isso em sala de aula (Caroline).*

- *No início, o homem era mais valorizado que a mulher. Hoje posso ver que a sociedade está tendo um novo olhar para o sexo feminino. Geralmente, procuro brincar com as crianças envolvendo meninos e meninas juntos, assim procuro sanar as diferenças (Mariane).*

- *A mulher e o homem foram tratados de forma desigual, devido ao contexto cultural. São rótulos que a sociedade colocou de forma que o homem sempre foi colocado como superior à mulher, atividades que somente ele poderia desenvolver. Em relação às brincadeiras, ainda existem diferenças, mas tem melhorado, pois procuramos estimular o conhecimento de igual modo para ambos (Franciele).*

Nos depoimentos de Franciele, Mariane, Caroline, Liara e Beatriz, identificamos marcas explícitas das diferenças de gênero construídas historicamente e que, por vezes, acabam por refletir no contexto educacional. Para algumas participantes, o homem sempre ocupou lugar de destaque em relação à mulher. No entanto, no depoimento de Franciele, ao buscar entender as relações de gênero nas

brincadeiras, ela diz que ainda hoje as diferenças têm diminuído, porém não deixaram de existir. Dessa forma, parte das docentes acredita que a escola pode fazer algo para diminuir essas diferenças entre as brincadeiras, tais como:

- *Diálogos e exemplos com as crianças podem ajudar (Mariane).*
- *Oferecendo cursos sobre o assunto para os professores (Ivete).*
- *Trabalhar a turma em grupo (Caroline).*
- *Incentivar que todos brinquem juntos sem diferenças (Daiane).*
- *Proporcionar brincadeiras com atividades que ambos participem por igual (Giane).*
- *Deixarem que eles brinquem à vontade, seja qual for o brinquedo que eles querem brincar, sem impor: esse é de menina, esse é de menino. Eles brincam à vontade sem preconceito (Elaine).*
- *Para diminuir as diferenças entre as brincadeiras é necessário a escola trabalhar mais a socialização entre as crianças de forma igual, ou seja, não separar as meninas e os meninos na hora das brincadeiras em sala com os brinquedos (Liara).*

No fragmento a seguir, além de a professora ressaltar a necessidade de um trabalho voltado às questões de gênero na escola, ela pronuncia que, referindo às brincadeiras, meninas e meninos são iguais em alguns direitos e deveres. O uso do termo **alguns** deixa transparecer certa diferença em relação ao gênero, no sentido de mostrar que existem outros direitos e deveres que se diferem conforme a pessoa seja homem ou mulher. Para Scott (1995), devido às mulheres tornaram-se exclusas da história, as relações entre os direitos e as obrigações que regulam a vida privada de homens e de mulheres, ao longo do tempo, foram bastante diferenciadas.

- *A escola poderá trabalhar atividades de brincadeiras incluindo ambas as partes, meninos e meninas. Por meio de conversas procurar orientar desde pequenos que ambos são iguais em **alguns** direitos e deveres e em relação às diferenças, não são inferiores por isso (Franciele).*

No entanto, as professoras Karina, Joana e Caroline percebem que no contexto educacional não existem diferenças. Parecem acreditar que só pelo fato de as crianças brincarem juntas, sem separação em grupos, deixam de ser estimuladas quanto às diferenças de gênero. É o que demonstram os relatos que seguem.

- *No meio em que vivo, não vejo diferenças entre meninas e meninos no brincar (Karina).*
- *No meu contexto escolar não existe diferenciação entre brincadeiras de meninos e meninas. Brincam todos juntos sem haver distinção (Joana).*
- *Trabalhar a turma em grupo (Caroline).*

A discriminação de gênero não se refere só quando separamos em grupos diferentes, conforme as crianças sejam meninos e meninas. Pensamos que vai, além disso, desde as terminologias utilizadas em sala, como comportamentos esperados, brinquedos e brincadeiras, bem como as representações de papéis nas brincadeiras. Para Pereira e Mourão (2005), nas relações sociais, meninas e meninos são submetidas/os ao tratamento diferenciado, que ensina os comportamentos, as condutas, as emoções e os sentimentos considerados como “normais” para o feminino e o masculino. Na escola, “[...] o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado [...]” (LOURO, 1997, p. 61).

Para Moreno (1999), nas brincadeiras, as crianças representam papéis deferentes. As meninas brincam em espaços limitados de cozinheiras, cabeleireiras, mães etc., em contrapartida os meninos realizam outras brincadeiras, utilizando-se dos espaços livres e brincadeiras que exigem força. Louro (1997), ao posicionar que o gênero e sexualidade são artefatos culturais, diz que, infelizmente, ainda hoje, as relações desiguais de gênero são entendidas pelas pessoas como algo próprio da ‘natureza’.

Nesse sentido, para Cunha, Araújo e Gomes (2011), o brincar configura-se como importante aparelho que (re)significa as diferenças e as desigualdades de gênero por meio de estereótipos sociais. Os próprios brinquedos já vêm introjados de relações de gênero, representando papéis sexuais (PONTES; MAGALHÃES; MARTIN, 2008). Mediante essas considerações, Wenzel (2012) salienta que é oportuno refletir sobre as diversas aprendizagens no brincar.

Esta seção discorreu sobre os resultados e discussões acerca dos dados coletados no processo de pesquisa com as 14 professoras que atuam na Educação Infantil. Em suma, os resultados traduzidos nesta dissertação, um tanto evidentes e significativos em face aos objetivos da pesquisa, indicam diferenças de gênero nas brincadeiras infantis e a sexualidade como um assunto desnecessário para as

crianças. Contudo, os/as autores/as Braga (2010a, 2010b), Sayão (1997) Ribeiro (2013) reconhecem que os cursos de formação de professores/as deveriam abordar efetivamente as temáticas de gênero e de sexualidade, para que essas temáticas sejam trabalhadas realmente no espaço da escola pelos/as professores/as.

7. CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS

Esta investigação buscou analisar as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos, em suas brincadeiras livres e espontâneas, em Campo Mourão-PR. Adiantamos que, ao traçar os resultados evidenciados nesta pesquisa, pretendíamos possibilitar reflexões e contribuições sociais, no sentido de engendrar novos olhares e estudos sobre a temática. Salienciamos que, ao realizar a análise, utilizando o instrumento questionário, temos várias considerações, as quais serão tratadas a seguir.

A primeira relaciona-se a não percepção das docentes sobre as diferenças de gênero no brincar das crianças. Sobre isso, observamos que os discursos proporcionados pelas participantes, em alguns momentos, reportam-se à contradição, na medida em que elas acreditam não reconhecer as diferenças de gênero no espaço educativo, mas deixam transparecer nos fragmentos marcas bem explícitas de diferenciação de gênero. Diferenciações estas que são arquitetadas na sociedade e refletidas na escola, que, com o tempo, vão ganhando novos significados.

Entendemos que a negação que se vincula à lógica da “naturalidade” impede que as pessoas percebam a realidade e sua participação nela vivenciada, uma vez que os depoimentos ainda trazem valores tradicionais e hierarquizados, sobre o gênero e a sexualidade. Assim sendo, compreendemos que muitas atribuições culturais construídas socialmente propagam-se no espaço da escola. No entanto, nem sempre tais atribuições aparentemente são notadas. Parte das participantes parece entender que as diferenças evidenciadas na sociedade não são refletidas e nem estimuladas na escola.

Em relação à segunda consideração, referindo-se à sexualidade, entendemos que ainda é um tema que carrega certa aceção de interdição. As narrativas analisadas evocam que o tema é relevante, porém deve ser trabalhado a partir de uma determinada faixa etária. Além disso, as professoras entrevistadas acreditam não ter presenciado nenhuma expressão de sexualidade na escola e parecem compreender que não faz sentido falar sobre sexualidade no contexto da Educação Infantil, visto que as crianças são pequenas.

Outro aspecto confirmado durante a pesquisa faz referência à ausência de materiais pedagógicos que possam servir de subsídios para o trabalho de gênero e de sexualidade com as crianças. De 14 participantes, a metade alegou encontrar dificuldades em trabalhar com gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, porque na escola não há material de apoio sobre a temática. Desse modo, elas se sentem sem respaldo para tratar de gênero e de sexualidade na Educação Infantil.

Sobre isso, reconhecemos que os 'materiais de apoio' são recursos de suma importância, mas não o suficiente para o trabalho consistente de gênero e de sexualidade no espaço educativo. Ter acesso ao material e o conhecimento teórico ser superficial e/ou distorcido pelas compreensões biológicas não adianta muito porque consideramos que, por trás de uma ampla ação pedagógica (que problematize as práticas sociais e as aprendizagens de gênero e sexualidade), há a necessidade de uma boa base teórica. Destarte, defendemos a proeminência de se implantar, nas escolas e na formação de professores, estudos sobre o gênero e a sexualidade.

Outro destaque necessário refere-se ao sexismo linguístico em grande parte das respostas oferecidas pelas participantes. Constatamos a presença de vários termos masculinos designados para proferir-se à representação geral da espécie humana, tanto para o feminino quanto o masculino. Isso pode revelar a linguagem sexista, fruto das relações sociais que está ainda, infelizmente, embutida na sociedade e no cotidiano da escola. A linguagem sexista provoca relações de gênero desiguais e a inferioridade do gênero feminino em determinadas situações da sociedade.

A última consideração transparecida em nossa análise trata-se do entendimento de socialização como sinônimo de igualdade de gênero. As evidências dos relatos mostram-nos que, pelo fato de as crianças brincarem todas juntas em um mesmo espaço, das 14 participantes, 8 parecem entender que a diferença de gênero é inexistente. O fato de todas as crianças brincarem juntas, sem separação de meninas e de meninos, como aparecem nos discursos, não quer dizer que não exista diferenças quanto ao gênero, pois as diferenças não são apresentadas somente quando separamos meninas de meninos. Estudos de autores/as como Moreno (1999), Silvestri e Barreto (2008), Pereira e Mourão (2005) e Kishimoto (2010) têm mostrado que as diferenças podem estar relacionadas ao modo de como as crianças brincam, nos papéis representados por elas, nos brinquedos e até

mesmo na significação dada às brincadeiras. Desse modo, sendo a escola um dentre outros segmentos que interferem na formação humana, acreditamos serem necessárias reflexões acerca dos processos educativos e de socialização voltados à temática de gênero e de sexualidade na contemporaneidade, a fim de questionar determinados papéis tidos como próprios de meninas e de meninos que são naturalizados de forma consciente e/ou inconsciente.

Embora tenham crescido as pesquisas sobre gênero e sexualidade, boa parte desses estudos parece não chegar diretamente à escola. Dessa forma, vemos a importância de incluir nos cursos de formação docente o tema gênero e sexualidade, pois referimos que esse tema deve ser trabalhado na escola, da mesma forma que trabalham outros conteúdos curriculares.

A esse respeito, cabe, portanto, destacar que as análises advindas da nossa investigação e dos estudos de Maio (2011), Sayão (1997), Rabelo e Ferreira (2013) têm permitido perceber que as discussões de gênero e sexualidade no âmbito da escola e nos cursos de formação docente vêm ao encontro da necessidade dos/as profissionais da Educação, para que estes/as realizem trabalho efetivo que vise à igualdade de gênero e respeito às diferentes identidades sexuais, quebrando, assim, os tabus e preconceitos.

Consideramos que, a partir das discussões traçadas nesta investigação e de outras contribuições teóricas que surgiram e vêm surgindo sobre a temática de gênero e de sexualidade, sirvam de subsídios para novas pesquisas que estudem como 'contaminar' ainda mais os/as profissionais, para que estes/as possam compreender e problematizar as relações desiguais de gênero e de sexualidade que perpassa o currículo escolar e, que, muitas vezes, nem ao menos são notadas. Essas discussões, ao serem divulgadas nas escolas e nos cursos de formação, colaboram na superação da ignorância e da opressão que caracterizam o gênero e a sexualidade na escola e na sociedade em geral.

Nesse sentido, esperamos que a presente investigação possa ter contagiado as participantes, pois presumimos que, pelo fato desta pesquisa ter questionado o trabalho de gênero e de sexualidade no espaço educativo, especialmente na docência e nas brincadeiras, tenha permitido às professoras cogitações e desconfortos sobre o assunto em suas práticas pedagógicas, no sentido de amenizar as diferenças de gênero que são instituídas na sociedade e, por vezes, reportada e produzida no espaço educativo.

Ao fazer a busca por dissertações e teses produzidas na última década (2004-2014) sobre gênero e sexualidade, intuímos que ainda é preciso produzir e socializar mais pesquisas como esta, a qual pretende colaborar para uma compreensão mais dinâmica a respeito da sexualidade e diferenças de gênero, na tentativa de estudar e problematizar os conhecimentos propagados no âmbito educacional.

Nesse sentido, socializo aqui meu ponto de vista sobre uma das questões realizadas com as participantes: “*Como você avalia o trabalho de gênero e de sexualidade na Educação Infantil?*”. Compreendo que tanto a sexualidade quanto o gênero são temas relevantes que estão associados às vivências das crianças, ainda que, em alguns espaços escolares, as relações desiguais de gênero e as expressões da sexualidade das crianças não são percebidas. Muitas vezes, quando intuídas, são assuntos silenciados - nesse caso, a resistência sobressai sobre as ações pedagógicas que deveriam ser realizadas, no sentido de auxiliar na quebra de tabus, interdições e preconceitos que estão presentes nos espaços educativos e que, conseqüentemente, alimentam a homofobia. Partindo dessa compreensão, faz-se necessária a discussão de gênero e de sexualidade nas escolas, visto que nesses espaços também há (re)produção de desigualdade e discriminação de gênero e de sexualidade.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, G. Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita. *In*: JOAQUIM, T.; PINTO, T. **Gênero e recursos educativos digitais**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2011. p. 33-37.

ABUD, C. C. R. As filhas de Eva: católicas do presente. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST30/Cristiane_de_C_Ramos_Abud_30.pdf>. Acesso em: 2 maio 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ARAUJO, D. C. de. A construção social da infância: uma outra história. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/158_931.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ARAÚJO, A. L. C. de; ABRAMOWICZ, A. A criança fora da Educação Infantil no GT 7 da ANPEd: a construção de um campo de pesquisa. *In*: MAGALHÃES, L.; ALVES, A. E.; CASIMIRO, A. P. (Orgs.). **Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2006. p. 87-101.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BONOME-PONTOGLIO, C. R.; MARTURANO, E. D. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. Campinas, **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 365-373, jul./set. 2010.

BRAGA, E. R. M. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. *In*: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá, PR: EDUEM. 2010a. p. 205-218.

_____. Diversidade sexual: questões pedagógicas. *In*: SILVA, H. M. da; CELÓRIO, J. A.; SILVA, M. C. A. da. **Saberes e sabores da Educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2010b. p. 49-58.

BRAGA, E. R. M.; SPIRITO, C. A. Una investigación sobre la importancia de la educación afectivo-sexual en las escuelas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 3, p. 18-36, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, M. I. Crianças e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: COSTA, M. V.; VEIGA NETO, A. (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.

_____. Descaminhos. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 11-33.

CÂMARA, A. P. Masculinidade heterossexual e pedofilização: apontamentos iniciais para um debate. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 6, p. 49-57, jun. 2007.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. Campinas, SP: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Currículo sem Fronteiras, 2011.

COLLING, A. M. Relações de poder e gênero no currículo escolar. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. da; GOELLNER, S. V. G. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande, RS: FURG, 2009. p.77-84.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p 365-373.

CORREA, C. M. de A. Educação, Lei e Sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. *In*: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. de A. (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá, PR: Eduem, 2013. p. 43-53.

CUNHA, B. B. B.; ARAÚJO, M. F.; GOMES, R. F. F. **Infância e diversidade**: significações de gênero no brincar de crianças na Brinquedoteca. Campo Mourão, PR: Nupem, 2011. p. 23-37.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005a.

_____. Dossiê: Sociologia da Infância – Pesquisa com Crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005b.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.

_____. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. *In*: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 47-58.

FELIPE, D.; FRANÇA, F. F. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. *In*: FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. (Orgs.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p.193-208.

FELIPE, J.; PRESTES, L. M. Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_42_52_2538-7464-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. **Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar**: o que aprendemos observando as atividades das crianças. Natal: UFRG, 2008.

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relação de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. *In*: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: FURG, 2006. p. 69-82.

FIAES, C. S. *et al.* Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 31-41, 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 89-101, set./dez. 2003.

FORCANO, B. Libertar a sexualidade. *In*: _____. **Nova Ética Sexual**. São Paulo: Musa, 1996. p. 9-66.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor, e erotismo nas sociedades modernas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. *In: XAVIER FILHA, C. (Org.). Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias.* Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p. 103-116.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** 1997. Disponível em:
<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

JUNQUEIRA, R. D. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais”. Vigilância de Gênero, Heteronormatividade e Heterossexismo no cotidiano escolar: Notas sobre a *Pedagogia do Armário*. *In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. de A. (Orgs.). Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares.* Maringá, PR: Eduem, 2013. p. 191-209.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** São Paulo: USP, 2010.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In: KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In: _____ (Org.). Infância e educação infantil.* Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 269-280.

KUPERMAN, D. Afinal, o que fazer com o “Juquinha”? *In: DUNLEY, G. (Org.) Sexualidade & Educação.* Um diálogo possível. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 69-100.

LIRA, N. A.; RUBIO, J. de A. S. A Importância do brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, 2014.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 2007.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Pedagogias da sexualidade. *In*: _____. (Org.) **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.
- _____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Porto Alegre, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008.
- MACHADO, M. L. de A. Educação infantil e Sócio-Interacionismo. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 25-50.
- MAIA, A. C. B. Educação Sexual para pessoas com deficiência intelectual: procedimentos básicos e estratégias pedagógicas. *In*: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. de A. (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá, PR: Eduem, 2013. p. 87-95.
- MAIO, E. R. **O Nome da Coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.
- MANSUR, K. V. Proposta curricular: ação de uma equipe. *In*: KRAMER, S. *et al.* (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 225-242.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Unicamp, 1999.
- NERI, D. M.; TEIXEIRA, S. **Racismo e sexismo linguístico: questões semânticas e morfológicas**. Bahia: UFBA, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 11-24.
- _____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008b.
- PARANÁ. **Caderno Estatístico de Campo Mourão**. Campo Mourão: IPARDES, 2013.
- PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. **Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Rio Claro, SP: Motriz, 2005.
- PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.; MARTIN, W. L. B. Preferências de Crianças no Brinquedo de Miriti: a influência do gênero e composição da díade. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 170-178, ago. 2008.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RABELO, A. O.; FERREIRA, A. G. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. *In*: RABELO, A. O. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FPERJ, 2013. p. 25-74.

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

_____. **Não existe política de capacitação do professor para ele entender que a sexualidade é diferente de sexo**. 2011. Disponível em: <<http://www.educacional.net/entrevistas/entrevista0030.asp>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 145-68, 2006.

RIBEIRO, C. M. Gênero e Sexualidade no cotidiano de processos educativos: “apesar de tanta sombra, apesar de tanto medo”. *In*: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. de A. (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá, PR: Eduem, 2013. p. 55-71.

ROCHE, D. **História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades (séculos XVII ao XIX)**. Rio de Janeiro: Rosco, 2000.

SANTOS, V. M. M. Trajetórias profissionais e formação docente: caminhos que se fazem na caminha. *In*: RABELO, A. O. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FPERJ, 2013. p. 163-178.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, Vo. 26, n. 4, p. 585-594, 2010.

SASTRE, G. *et al.* **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Unicamp, 1999.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.107-118.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**, Curitiba, v. 21, n. 48, p.129-135, jan./abr. 2011.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogo a partir da educação histórica**. Goiânia: CNPq, 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez. 1995.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau, SC: Brasileitura, 1998.

SEFFNER, F. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). *In*: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande, RS: FURG, 2006. p. 85-94.

SILVA, C. G. da. Homossexualidade e direitos sexuais entre jovens de diferentes religiões da região metropolitana de São Paulo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADE, DESLOCAMENTOS, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277323900_ARQUIVO_CristianeGS_paper_ST66_FG9.pdf>. Acesso em: 3 maio 2015.

SILVA, A. de F.; SILVA, D. da; SANTOS, A. dos. **Por uma educação não sexista**. Rio de Janeiro: CAMTRA, 2009.

SILVA, L. I. da C. *et al.* Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Belém, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2006.

SILVEIRA, V. T. Gênero: como e por que compreender? *In*: BRASIL. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de Estado da educação do Paraná**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf. Acesso em: 13 out. 2014.

SILVESTRI, M. L.; BARRETO, F. O. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. *In*: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras, MG: UFLA, 2008. p. 59-71.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

TEIXEIRA, A. B. M. “Magistério” do gênero: impactos da vida de discentes e docentes. *In*: MACHADO, C. J. S *et al.* (Org.). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010. p. 35-48.

VEIGA-NETO, A. Olhares... *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes nas ruas: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 228 f. Tese. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

XAVIER FILHA, C. Construindo identidade(s) sexual e de gênero: artefatos culturais em análise. *In*: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 2., 2006, Paranaíba. **Anais...**Paranaíba: UEMS, 2006. v. 1. p. 20-31.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias. *In*: _____. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: UEMS, 2012. p. 17-34.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidá-lo/a para participar da pesquisa intitulada “Educação infantil: diferenças de gênero e de sexualidade no brincar de crianças no contexto escolar”, que faz parte do curso de PPE (Programa de Pós-Graduação em Educação), a ser realizada pela mestranda Lucimar da Luz Leite, sob orientação da professora Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa consiste em estudar e analisar de que forma as diferenças de gênero e as questões da sexualidade se traduzem no cotidiano das alunas e dos alunos em suas brincadeiras livres e espontâneas, de um CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Campo Mourão - Paraná. Para isto a sua participação é muito relevante, e ela se daria na realização de um questionário, que se encontra estruturado da seguinte forma: O questionário contém 12 questões dissertativas acerca de assuntos que tangenciam a importância do lúdico na Educação Infantil, relações de gênero e sexualidade no espaço escolar, a ser aplicado em duas etapas distintas, com intervalo de pelo menos 15 dias. Cada etapa será composta por seis questões que poderão ser respondidas conforme o/a participante voluntário/a achar necessário, não sendo obrigatório responder todas as questões. Gostaríamos de salientar que ao responder o questionário em momento algum você precisa se identificar e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Salientamos que a pesquisa poderá proporcionar alguns riscos, visto que as respostas obtidas por meio do questionário serão utilizadas como objeto de análise e servirão de base para a discussão acerca das relações de gênero e sexualidade no espaço escolar. Caso se sinta desconfortável e/ou constrangida em alguma circunstância, você poderá negar participar, mesmo havendo o consentimento da diretora da escola para que o questionário seja aplicado junto às professoras, sem que isso lhe cause ônus ou prejuízo. Destacamos que os benefícios esperados a partir da investigação podem contribuir para uma compreensão mais dinâmica a respeito das relações de gênero e sexualidade no brincar de alunas e de alunos da Educação Infantil, na tentativa de estudar e refletir sobre os preconceitos e tabus presentes no ambiente educacional. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela acadêmica Lucimar da Luz Leite, sob orientação da Professora pesquisadora Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data: _____
Assinatura da pesquisadora

Eu, Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: _____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o/a pesquisador/a, conforme o endereço abaixo:

Nome: Eliane Rose Maio

Endereço: Av. Colombo, 4750 – Maringá-Paraná

(telefone/e-mail) (44) 30115104 – elianerosemaio@yahoo.com.br

Nome: Lucimar da Luz Leite

Endereço: Rua Antonio Justino Ferreira, 698 – Campo Mourão, Paraná

(telefone/e-mail) (44) 99164506 – lukaluz24@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS - 1ª ETAPA

Idade: _____

Sexo: _____

Religião? _____

Graduação: _____

Tempo de formação: _____

Magistério: () Sim () Não

Pedagogia: () Sim () Não

Outra graduação: _____

Instituição da formação:

() Presencial () Distância

() Pública () Particular

Pós-graduação: () Sim () Não Qual? _____

1. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil? O que levou a atuar nesse nível de ensino?
2. Como você avalia o lúdico na Educação Infantil?
3. Como é exposto o momento lúdico para as crianças? É livre e/ou espontâneo ou há momento que é conduzido? De que forma as crianças brincam? Em grande grupo? Pequenos grupos? Com quais brincadeiras e brinquedos?
4. Quais são os brinquedos e as brincadeiras que a escola mais oportuniza para as crianças brincarem? Existem conflitos durante o brincar? Quais são? E quais motivos poderão contribuir para que esses conflitos ocorram? E quais são as intervenções realizadas durante o brincar?
5. Existem conflitos durante o brincar? Quais são? E quais motivos poderão contribuir para que esses conflitos ocorram? E quais são as intervenções realizadas durante o brincar?
6. No brincar as crianças manifestam questões relacionadas à sexualidade? Quais manifestações são mais comuns ocorrer? Como lidam com essas manifestações? Existem intervenções? De que forma ocorrem?
7. Descreva suas compreensões sobre o conceito de gênero.

8. Além dos brinquedos que as escolas oferecem às crianças, eles podem trazer brinquedos de suas casas para brincarem na escola? Como isso ocorre, trazem todos os dias ou existe um dia estipulado para isso?
9. Se ocorrer, quais são os brinquedos que as crianças costumam trazer? Cada criança brinca com seu brinquedo ou como se organizam? Há divisão entre meninos e meninas nas brincadeiras? Eles/as podem participar de todas as brincadeiras e brincar com os mesmos brinquedos?
10. Na escola tem acontecido alguma situação em que a criança tem apresentado algum receio em brincar com determinado brinquedo por conta da cor ou outras questões? Se já aconteceu, discorra sobre isso.
11. Você tem percebido durante o brincar distinções entre meninos e meninas? Quais distinções? Quais intervenções a escola tem feito para evitar as distinções?
12. Como você vê as relações de gênero nos diversos espaços de socialização? Isso é refletido na escola? De que modo acontece? E como você lida com isso?

APÊNDICE C

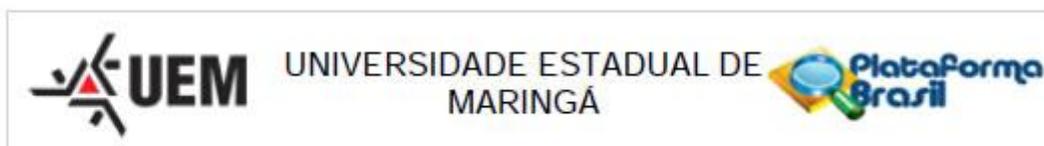
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS - 2ª ETAPA

- 1) Em sua opinião, o que é ser menina/mulher? E o que é ser menino/homem?
- 2) Como você avalia o trabalho de gênero e sexualidade na Educação Infantil?
- 3) Como você se sente ao trabalhar com Sexualidade e Gênero no espaço da escola. Explique detalhadamente sua resposta.
- 4) Você acha que existe algum tipo de dificuldade para se trabalhar assuntos relacionados à sexualidade e ao gênero na escola? Quais? Caso não haja dificuldades, descreva algumas ações/intervenções que você tem realizado sobre a temática.
- 5) Ao longo do tempo a mulher e o homem foram tratados/as de forma desigual. No seu ponto de vista o que justifica essa desigualdade e hierarquização entre os gêneros? Na atualidade, quais as diferenças que você observa entre as brincadeiras de meninos e de meninas? Por que você acha que essas diferenças existem?
- 6) O que acha que a escola pode fazer para diminuir estas diferenças entre as brincadeiras?

ANEXOS

ANEXO A

**PARECER COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS (COPEP)**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRINCAR DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: Eliane Rose Maio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30344214.9.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Proprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 739.372

Data da Relatoria: 09/07/2014

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por finalidade estudar e analisar de que forma as diferenças de gênero e a sexualidade se traduzem no cotidiano das alunas e dos alunos em suas brincadeiras livres e espontâneas. A metodologia pauta-se na abordagem de pesquisa etnográfica, propondo-se a realização da investigação junto a crianças da educação infantil, de ambos os gêneros, na faixa etária de 4 a 5 anos, em três centros municipais em Campo Mourão/Paraná. Parte-se da hipótese de que as questões de gênero e sexualidade estão presentes nos processos educativos e se expressam, dentre outros, no brincar das crianças, a partir de influências exercidas pelos padrões de comportamento tradicionalmente atribuídos ao feminino e masculino, e que são ressignificados pelos sujeitos em seu processo de socialização. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sendo que a metodologia utilizada sustenta-se na abordagem etnográfica que compreende o trabalho de campo com ênfase no processo, isto é, o que está ocorrendo durante o desenvolvimento do estudo, de modo que a pesquisa não se limita apenas em descrever as situações evidenciadas, mas compreende o pesquisador como um sujeito que faz parte da própria realidade investigada.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar junto aos professores reflexões relacionadas ao gênero e à sexualidade no espaço

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 739.372

escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sendo que a metodologia utilizada sustenta-se na abordagem etnográfica. Em uma primeira etapa, pretende-se realizar o contato inicial com as instituições de ensino, o encaminhamento das autorizações necessárias, o levantamento e estudos de documentos (Proposto Pedagógico e Plano de Trabalho Docente). Na sequência, consiste na realização de questionário estruturado com os professores e as professoras que trabalham na instituição selecionada junto às crianças de 0-5 anos de idade, a partir de diferentes questões que versam sobre gênero e sexualidade. Em segunda etapa, serão realizadas entrevistas não estruturadas (questões em aberto) com o grupo de crianças da instituição. As entrevistas não estruturadas, que serão realizadas no decorrer das observações/interações com as crianças e registradas no diário de campo, têm como objetivo, de acordo com André (2002), aprofundar os relatos e esclarecer os problemas observados. Na etapa seguinte, a partir dos acontecimentos conseguidos e selecionados, buscaremos identificar categorias de análise que nos permitam compreender as possibilidades e/ou restrições que as diferenças de gênero estabelecem no brincar das crianças e as manifestações quanto à sexualidade. Pretende-se, com os resultados da pesquisa, contribuir para a reflexão e formação dos professores, a partir de discussões acerca das relações de gênero, bem como das manifestações sexuais refletidas na escola, principalmente no brincar. As docentes participantes da pesquisa serão abordadas na Sala dos Professores e serão marcadas as entrevistas no horário e local de preferência de cada uma. Foi apresentado um cronograma de execução prevendo um total de 7 meses (01/05/2014 a 22/12/2014) com início da coleta de dados para 23/06/2014, envolvendo 10 sujeitos (docentes de educação infantil). O orçamento do estudo foi avaliado em R\$ 100,00 com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi enviada folha de rosto devidamente assinada e carimbada. O TCLE descreve os possíveis riscos e desconfortos do estudo. Foi apresentado o questionário que será aplicado. Foi enviada a autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Doce Magia onde será desenvolvida a pesquisa.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 739.372

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

MARINGÁ, 05 de Agosto de 2014

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copep@uem.br

ANEXO B

AUTORIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Autorização

O CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED] da cidade de Campo Mourão – Paraná, que se encontra localizado à rua: [REDACTED], devidamente representada pela diretora [REDACTED] autoriza a acadêmica **Lucimar da Luz Leite**, [REDACTED] do curso de PPE - Programa de Pós - Graduação em Educação, sob orientação da professora Dra. **Eliane Rose Maio**, da Universidade Estadual de Maringá, a desenvolver seu projeto de pesquisa, com a temática: **EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRINCAR DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, em nosso Centro de Educação Infantil.

Atenciosamente

[REDACTED]

Centro Municipal de Educação

[REDACTED]

CAMPO MOURÃO - PR

[REDACTED]

Campo Mourão, 31 de Março de 2014

[REDACTED]