

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
**VALÉRIA LOPES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS FALAS DAS PROFESSORAS  
DA PRÉ-ESCOLA E PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS**

**Corumbá - MS  
2011**

**VALÉRIA LOPES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS FALAS DAS PROFESSORAS  
DA PRÉ-ESCOLA E PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha.

**Corumbá - MS  
2011**

**VALÉRIA LOPES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS FALAS DAS PROFESSORAS  
DA PRÉ-ESCOLA E PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha.

Aprovado em: 27/10/2011.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Ribeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabete Franco Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Seção de Biblioteca - UFMS, Campus do Pantanal, Corumbá, Brasil)

---

Santos, Valéria Lopes dos.

S237r        Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá, MS/ Valéria Lopes dos Santos. – Corumbá, MS 2011  
115 f. ; 30 cm.

Orientador: Constantina Xavier Filha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmpus do Pantanal.

1. Educação fundamental. 2. Pré-escola. 3. Identidade social. I. Xavier Filha, Constantina II. Título.

CDD (22) 372.1

---

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação aos meus amigos e amigas, Josidelma dos santos Gonçalves, Jussara dos Santos, Maria Romilda Lopes, Maxinete Ferreira de Siqueira, Renner Córdova Junior e Wagner farias Torres que sempre me estimularam a dar este grande passo. Estas pessoas com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação estiveram ao meu lado me encorajando nas horas difíceis e me aplaudindo nos momentos de glória. Obrigada por serem meus amigos, profissionais corretos e competentes, fonte de inspiração, apoio e ensino diário.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe por ter sido a estrela que me guia por onde quer que eu vá mesmo sem poder me abraçar ou beijar.

Ao meu pai que iluminou os caminhos obscuros com afeto e dedicação para que os trilhassem sem medo e cheio de esperança.

Aos/as colegas do mestrado pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

À Profa. Dra. Constantina Xavier Filha, orientadora desta dissertação, por todo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência. Gostaria de ratificar a sua competência, participação com discussões, correções, revisões e sugestões que fizeram com que concluíssemos este trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal e pela confiança em mim depositada.

À Profa. Dra. Vanessa Catarina Neumann, Profa. Jolise Saad Leite, Profa. Carmem Saad Costa, Profa. Dra. Nosimar, por sempre me incentivarem na busca do conhecimento, sendo exemplos de competência, garra, determinação e disciplina.

À Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro e Profa. Dra. Elizabete Franco Cruz, por aceitarem participar da Banca de Defesa desta Dissertação, proporcionando discussões e sugestões que serviram para crescimento, aprendizado e incentivo à pesquisa.

A Direção e coordenação da escola pela hospitalidade, agilidade e auxílio que permitiram a realização deste estudo.

Às professoras entrevistadas, por tornarem factível a realização deste trabalho sendo prestativas, pois sem elas nenhuma dessas páginas estaria completa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento concedidos.

Aos meus familiares que sempre me deram amor e força, valorizando meus potenciais.

A todos/as os/as meus/minhas amigos e amigas que sempre estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução dessa Dissertação de Mestrado.

E, finalmente, a DEUS pela oportunidade e pelo privilégio que nos foram dados em compartilhar tamanha experiência e, ao empreender essa pesquisa, perceber e atentar para a relevância do tema estudado no cotidiano que compreende o espaço escolar.

## **Durante este trabalho...**

As dificuldades não foram poucas...

Os desafios foram muitos...

Os obstáculos, muitas vezes, pareciam intransponíveis.

Muitas vezes nos sentimos só, e, assim, o estivemos...

O desânimo quis contagiar, porém, a garra e a tenacidade foram mais fortes, sobrepondo esse sentimento, fazendo-nos seguir a caminhada, apesar da sinuosidade do caminho.

Agora, ao olharmos para trás, a sensação do dever cumprido se faz presente e podemos constatar que as noites de sono perdidas, as viagens e visitas realizadas; o cansaço dos encontros, os longos tempos de leitura, digitação, discussão; a ansiedade em querer fazer e a angústia de muitas vezes não o conseguir, por problemas estruturais; não foram em vão.

Aqui estamos, como sobreviventes de uma longa batalha, porém, muito mais fortes e hábeis, com coragem suficiente para mudar a nossa postura, apesar de todos os percalços...

Como dizia *Antoine Saint Exupéry* em sua obra prima "*O Pequeno Príncipe*":  
"Foi o tempo que perdeste com a tua rosa, que fez a tua rosa tão importante"

## RESUMO

Esta dissertação analisa as representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Corumbá/MS, buscando compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade, bem como, entender em que medida tais representações produzem práticas pedagógicas. As reflexões foram embasadas com o aporte teórico os Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Estudos Culturais em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista. Adotamos a pesquisa qualitativa como caminho metodológico e como técnicas a entrevista e observação para a coleta de dados. Os sujeitos dessa pesquisa foram seis professoras da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental. A observação, com duração de uma semana, totalizando 40 horas, foi realizada em duas turmas (de pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental) de uma escola de periferia do município de Corumbá/MS. A fase de observação teve como intuito delimitar o objeto de estudo e compreender as relações de gênero no espaço escolar. As entrevistas foram realizadas com seis professoras, na sala de duas delas foram realizadas as observações. No total foram entrevistadas quatro professoras que atuam na pré-escola e duas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na discussão dos dados trabalhamos com três categorias de análise: gênero, sexualidade e práticas pedagógicas. As representações de gênero das professoras correspondem ao modelo hegemônico de feminilidade/masculinidade, em que, meninos e meninas são caracterizados/as com base na oposição binária que reforça a diferença de gênero e (re)produz relações desiguais. Também, identificamos que, apesar, das professoras relatarem suas dificuldades com relação à curiosidade e a expressão da sexualidade das crianças/alunos e alunas, desenvolvem práticas de educação sexual assistemáticas, ora por meio de silenciamento ou de explicações/orientações individuais ou em grupo. Trata-se de um modelo de educação sexual que estabelece a heterossexualidade como norma, ou seja, como única possibilidade de vivência da sexualidade.

**Palavras-Chaves:** gênero, sexualidade, identidades, práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation examines representations of gender in the discourse of the teachers of preschool and first years of elementary school a public school Corumbá / MS, seeking to understand the correlations between representations of gender and sexuality, as well as to understand to what extent such representations produce pedagogical practices. The reflections were based on the theoretical support Women's Studies, Gender Studies and Cultural Studies in approach to post-structuralist perspective. We adopted the qualitative research as a methodology and how the interview and observation techniques to collect data. The subjects of this study were six teachers in kindergarten and first years of elementary school. The observation, lasting one week, totaling 40 hours, was performed in two groups (pre-school and first year of elementary school) from a suburban school in the municipality of Corumbá / MS. The observation phase had the intention to describe the object of study and to understand gender relations in school. The interviews were conducted with six teachers, two of them in the room observations were conducted. In total we interviewed four teachers working in preschool and the first two years of elementary school. In discussing the data we work with three categories of analysis: gender, sexuality and teaching practices. Gender representations of teachers correspond to the hegemonic model of femininity / masculinity, in which boys and girls are characterized / based on the binary opposition that reinforces the gender gap and (re) produces unequal. Also, we found that, though, the teachers reporting difficulties with regard to their curiosity and sexuality of children / pupils and students, develop practice-systematic sex education, either by silencing or explanations / guidance individual or group. It is a model of sex education establishing heterosexuality as the norm, that is, as the only possibility of the experience of sexuality.

**Key Words:** gender, sexuality, identity, pedagogical practices.

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	115
Anexo 2 – Roteiro de Observação	119
Anexo 3 – Roteiro de Entrevista	120
Anexo 4 – Observação I/Diário de Campo da Pré-escola	125
Anexo 5 – Observação II/Diário de Campo da Pré-escola	129
Anexo 6 – Observação III/Diário de Campo da Pré-escola	132
Anexo 7 – Observação IV/Diário de Campo da Pré-escola	134
Anexo 8 – Observação V/Diário de Campo da Pré-escola	136
Anexo 9 – Observação I/Diário de Campo do primeiro ano do Ensino Fundamental	140
Anexo 10 – Observação II/Diário de Campo do primeiro ano do Ensino Fundamental	145
Anexo 11 – Observação III/Diário de Campo do primeiro ano do Ensino Fundamental	149
Anexo 12 – Observação IV/Diário de Campo do primeiro ano do Ensino Fundamental	153
Anexo 13 – Observação V/Diário de Campo do primeiro ano do Ensino Fundamental	155
Anexo 14 – Entrevista I	157
Anexo 15 – Entrevista II	167
Anexo 16 – Entrevista III	178
Anexo 17 – Entrevista IV	187
Anexo 18 – Entrevista V	195
Anexo 19 – Entrevista VI	202

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. DOS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	16
1.1 Trajetórias pessoais de gênero e antecedentes da pesquisa	16
1.2 Categorias de análise	20
1.3 Os caminhos da investigação	33
1.4 O <i>locus</i> da pesquisa	37
1.5 O percurso, os/as participantes e a coleta de dados	41
2. GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROBLEMATIZANDO OS DADOS	51
2.1 Representações de Gênero	52
2.2 Gênero e sexualidade: aproximações	67
2.3 Sexualidade na infância: práticas pedagógicas	81
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	115

## INTRODUÇÃO

A vida é permeada por inúmeras representações sociais que estabelecem modos de ser e de agir. A condição de ser menino ou de ser menina ocorre em meio a um conjunto de significados que dizem respeito às representações de gênero. O processo de diferenciação entre meninos e meninas envolve artefatos culturais como cores, adornos, brinquedos, brincadeiras permeados de significados produzidos socialmente para representar cada gênero. Nesse trabalho discutimos e problematizamos as representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Corumbá no estado de Mato Grosso do Sul.

Desenvolver pesquisa que tenha como objeto de análise representações, gênero e sexualidade é um desafio para aqueles/as que elegem tal caminho, principalmente, quando se assume uma postura teórica desconstrucionista. Questionar as “verdades” que naturalizam as representações de gênero é um processo que envolve pensar o “natural” como construção social, o que significa desestabilizar certezas. A disposição de refletir sobre as representações de gênero como construções sociais que permeiam o espaço escolar é uma decisão corajosa porque envolve a desconstrução de valores enraizados culturalmente.

Para subsidiar as discussões apresentadas ao longo dos capítulos que compõe essa dissertação utilizamos como referencial teórico os Estudos Feministas, Estudos de Gênero, Estudos Culturais com perspectivas pós-estruturalistas. Os Estudos Feministas e Estudos de Gênero nos possibilitaram compreender o processo social de produção das feminilidades e masculinidades hegemônicas. Já os Estudos Culturais auxiliaram na discussão da relação entre representações sociais e produção das identidades, pontuando como as representações de feminilidade e masculinidade ganham sentido na construção das identidades de gênero. Na concepção dos Estudos Culturais as representações são produzidas nas relações sociais. Segundo Silva (2006) a representação é uma construção social que serve como classificação, uma vez que, ela funciona como uma marca. Os significados que compõe uma representação atribuem sentido a “coisa” em si. Nesse sentido, as representações de gênero dizem respeito às significações de masculino e feminino. Além de problematizar as relações de poder que legitimam determinadas identidades e marginalizam outras. Pensar essas questões numa

dimensão pós-estruturalista significa desnaturalizar “certezas” e problematizar as relações de poder que a estabelecem como natural.

Segundo Louro (2008), as pesquisas que adotam os pressupostos teóricos do pós-estruturalismo problematizam a polarização das dicotomias na produção do conhecimento científico. Trata-se de uma proposta de desconstrução do pensamento dicotômico marcado pela superioridade do primeiro elemento, demonstrando que cada polo contém um pouco do outro. Desconstruir a polaridade dos gêneros nessa perspectiva significaria entender como se constrói historicamente a superioridade do polo masculino sobre o feminino, mostrando, que na verdade, o poder transita entre os dois polos. No caso da representação hegemônica de feminilidade, em que ser mulher significa ser frágil, amável, delicada, etc. há uma relação de poder que institui a masculinidade hegemônica como dominante pelo fato de ser representado como forte, corajoso, etc. É no âmbito dessa relação de poder que se aprende a ser menino/homem e ser menina/mulher e a escola é uma das instituições em que ocorre esse ensinamento, pois, nela opera um conjunto de práticas pedagógicas que produzem sujeitos masculinos e femininos.

Quando discutimos representações de gênero adentramos no campo da sexualidade quase que automaticamente, uma vez que, os mecanismos de produção da feminilidade e masculinidade hegemônica coadunam com a heterossexualidade. Embora a sexualidade seja, na maioria das vezes, relacionada ao ato sexual trabalhamos com uma definição mais ampla que envolve práticas sociais construídas ao longo da história e carregada de valores que regulam a sexualidade de crianças, jovens e adultos. Diante disso, Louro (2008) fala em identidades “escolarizadas”, ou seja, existe todo um investimento na construção da identidade de gênero e sexual, em que a escola utiliza diversos dispositivos que ensinam modos de ser e agir por intermédio da diferença. Para delimitar aquilo que é aceitável/indesejável para a conduta de meninos/as é necessário estabelecer a diferença entre ambos. É nesse processo de demarcação de fronteira entre masculino e feminino que se produz a identidade de gênero e sexual.

A investigação no campo do pós-estruturalismo nos conduz a novos olhares, à medida que, propõe prática investigativa perturbadora capaz de questionar os parâmetros de verdade relacionados ao fazer científico. Trata-se de um fazer que se constrói ao longo do caminho, pensando e repensando os caminhos metodológicos sem pretensão de estabelecer prescrições normativas/generalistas. Para entender o que as professoras pensam sobre o que significa ser menino e ser menina elegemos os seguintes objetivos: 1) Analisar quais as representações de

gênero que configuram a fala de professoras da pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a construção social de ser menino/menina; 2) Compreender em que medida representações de gênero produzem prática pedagógica dessas educadoras; 3) compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade.

O caminho que utilizamos para atingir tais objetivos foi o da pesquisa qualitativa, uma vez que, é possível repensar as questões de pesquisa durante o processo de coleta de dados. Segundo Martins e Teóphilo (2009) na pesquisa qualitativa é possível delimitar o foco do estudo durante a coleta de dados, avaliar as questões de pesquisa e redirecioná-las se for necessário, além de propiciar o contato direto com o ambiente no qual se insere o objeto de pesquisa. A preocupação do/a pesquisador/a concentra-se no processo.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados dois recursos da etnografia, a observação e a entrevista. A observação participante e a entrevista foi uma escolha significativa porque facilitou essa proximidade entre pesquisadora e o contexto social estudado permitindo conhecer um pouco da prática pedagógica das professoras entrevistadas e, então, compreender como suas representações de gênero reflete na prática pedagógica.

As observações foram realizadas em duas turmas, sendo uma da pré-escola e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental. Permanecemos uma semana em cada turma das 7h00 às 11h00, totalizando 40 horas de observação. A partir de alguns registros pontuais como frases e algumas falas organizamos a escrita detalhada dos acontecimentos considerados significativos para a pesquisa e elaboramos o diário de campo. Já a participação dessas professoras e das demais foram acordadas no primeiro contato, em que explicitamos os objetivos e procedimentos do projeto de pesquisa. Participaram das entrevistas as professoras das turmas observadas mais três professoras da pré-escola e uma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Após a transcrição literal das entrevistas reorganizamos o material, a fim de garantir a compreensão sem alterar o significado da fala das mesmas e na primeira análise desse material resolvemos trabalhar com três categorias de análise: representações de gênero, sexualidade e práticas pedagógicas. Na tessitura do texto dissertativo utilizamos fragmentos das falas das professoras (sinalizadas em *itálico*) e do diário de campo para fomentar as discussões consubstanciadas pelo aporte teórico adotado como norte nessa caminhada investigativa.

No primeiro capítulo “Dos primeiros passos da pesquisa aos pressupostos teórico-metodológicos” apresentamos os caminhos investigativos, começando pela retomada do processo que transformou algumas inquietações em projeto de pesquisa. Em seguida abordamos alguns conceitos relacionados ao referencial teórico escolhido como suporte analítico. Também, caracterizamos o processo de escolha da metodologia utilizada na coleta de dados e caracterizamos o local de realização da pesquisa. Concluimos esse capítulo expondo o processo de pesquisa de campo, descrevendo etapas de obtenção dos dados como contato inicial com a instituição, período de observação e realização das entrevistas.

No segundo capítulo iniciamos a análise do material coletado durante a pesquisa de campo. No primeiro item problematizamos as representações de gênero presentes na falas das professoras ou identificadas durante o processo de observação. Sequencialmente, trabalhamos as aproximações entre gênero e sexualidade, discutindo como se (re)produz os modelos de feminilidade e masculinidade normativas pautada na heterossexualidade no contexto escolar. Para concluir o capítulo problematizamos os relatos das professoras sobre suas práticas pedagógicas referentes às curiosidades das crianças sobre sexualidade e expressão da sexualidade infantil.

E, sem qualquer pretensão prescritiva, destacamos alguns pontos de reflexão nas considerações finais. Fugindo da tentação de apontar culpados/as ou eleger possíveis verdades escolhemos aprofundar nossos questionamentos e, até mesmo, provocar outras inquietações que conduzam a elaboração de mais projetos de pesquisa nesse campo de estudo.

## DOS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### 1.1 Trajetórias pessoais de gênero e antecedentes da pesquisa

Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematiza algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação (COSTA, 2007, p. 148).

As inquietações sobre relações de gênero surgiram ainda na infância, apesar de não termos na época, conhecimentos sobre o assunto, percebia-se que havia um tratamento diferenciado para as meninas e para os meninos da família. Com o passar do tempo as diferenças de tratamento se acentuavam e, de uma forma quase que “natural”, as atividades domésticas ficavam sob a responsabilidade das mulheres da casa.

Além disso, convivíamos<sup>1</sup> o tempo todo com um repertório de regras que delimitava quais os comportamentos adequados para uma menina como sentar-se de perna fechada, não ficar correndo, etc. Esse tipo de situação definia e define quais comportamentos são socialmente aceitos para meninos e meninas de forma quase que natural, contudo nossa crítica a esse ritual sobrevinha por meio da cobrança de uma participação mais efetiva dos homens da família nas atividades domésticas mesmo ouvindo que aquelas “tarefas/afazeres” não eram obrigações deles.

O primeiro contato com os Estudos de Gênero ocorreu no curso de especialização em Gestão Comunitária com a disciplina “Gênero, Sexualidade e Educação” ministrada pela professora Dra. Constantina Xavier Filha. Durante essa disciplina percebemos que as diferenças de gênero não são naturais, mas sim, produzidas socialmente. E, pensando na possibilidade de aprofundar nosso conhecimento elaboramos um pré-projeto de pesquisa que foi inscrito no programa de mestrado em Educação Social ao qual estivemos vinculadas nos anos de 2009 a 2011.

---

<sup>1</sup> A utilização da escrita na primeira pessoa do plural adotada na escrita da dissertação refere-se ao fato desse texto se constituir de forma coletiva, ou seja, a partir do compartilhamento de saberes entre orientanda e orientadora.

O interesse pelos Estudos de Gênero tem fomentado algumas reflexões sobre as lacunas da graduação, sobretudo, com relação à ausência dessa discussão dentro do curso de Psicologia que tem como objeto de estudo o ser humano e sua constituição como sujeito, perpassando pela formação da sua identidade e subjetividade. Diante disso, quando fomos chamada para ministrar a disciplina de Psicologia Social no curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus do Pantanal), como professora colaboradora, tivemos a oportunidade de trabalhar alguns textos da professora Dra. Guacira Lopes Louro que fomentam a discussão sobre a construção das identidades de gênero. Essa aproximação teórica com o tema de pesquisa foi fundamental para a elaboração do projeto, ainda que, posteriormente, sofresse um processo de reestruturação quanto à delimitação do objeto. O aprofundamento teórico durante o mestrado subsidiou nosso Estágio Docência possibilitando que discutíssemos conceitualmente a Violência de Gênero com a turma do segundo ano de Pedagogia no ano de 2009.

No pré-projeto inscrito no processo seletivo do Mestrado em Educação Social, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, estabelecemos como objetivos analisar os discursos dos professores e professoras da Educação Infantil e identificar qual a atitude destes quando o assunto é gênero e sexualidade na sala de aula. Na verdade, percebia-se que o interesse pelos Estudos de Gênero e Sexualidade estava evidente, mas não centralizados.

Ao integrarmos como mestranda, na primeira etapa das atividades do mestrado discutiu-se com a orientadora a necessidade de reestruturação do projeto, a fim de delimitar as questões de pesquisa e focar o objeto. Nesse processo, a revisão bibliográfica e a leitura dos textos indicados na orientação contribuíram para a definição do referencial teórico. E, para delimitar o objeto de pesquisa, optamos pela aproximação da realidade escolar por meio da observação, o que caracteriza essa pesquisa como sendo do tipo etnográfica<sup>2</sup>.

Na primeira versão do projeto a ideia era captar na fala de educadores e educadoras da pré-escola como eles/as trabalhavam as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Então, refletindo sobre a possibilidade desse trabalho não ser realizado dessa maneira, planejamos fazer as observações para ajudar a definir o objeto de pesquisa. Para atingir este

---

<sup>2</sup> Apresentaremos com detalhes essa técnica de pesquisa no item “Os caminhos da Investigação”.

objetivo foram observadas uma turma da pré-escola e uma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul.

A observação aconteceu no mês de Abril em 2010 durante duas semanas, sendo uma em cada sala de aula no período compreendido das 7h00 às 11h00, totalizando quarenta horas. Durante as observações percebemos que o cotidiano de sala de aula é permeado por práticas ligadas às questões de gênero e sexualidade. Essa vivência nos ajudou a compreender que antes de identificar como as professoras trabalham os temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar faz-se necessário entender quais as representações de gênero presente na prática pedagógica destas.

A observação foi uma estratégia utilizada para captar a dinâmica escolar no que se refere ao lugar do gênero e da sexualidade nesse contexto, especialmente para uma pesquisadora que não tem formação específica em Pedagogia, apesar da experiência adquirida na escola nos períodos de estágio na formação em Psicologia. Tal compreensão nos ajudou a definir, como objeto de pesquisa, a fala das professoras da pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental no que se refere às representações de gênero nelas circunscritas.

A partir daí estabelecemos um ponto de partida, ou seja, os problemas da pesquisa: Quais as representações de gênero das professoras da Educação Infantil (pré-escola) e primeiros anos do Ensino Fundamental e como elas permeiam as práticas pedagógicas das mesmas? De que forma essas representações contribuem para a elaboração do discurso da diferença entre meninos e meninas no contexto pedagógico? Essas indagações conduziram aos seguintes objetivos: 1) Analisar quais as representações de gênero que configuram a fala de professoras da pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a construção social de ser menino/menina; 2) Compreender em que medida representações de gênero produzem prática pedagógica dessas educadoras; 3) compreender as correlações entre representações de gênero e de sexualidade.

A fase de revisão da literatura referente à perspectiva teórica dos Estudos de Gênero nos ajudou a compreender a importância de problematizar as relações de gênero no âmbito educacional como propõe Guizzo (2005), em sua dissertação intitulada “Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil”, ao expor a necessidade de uma reformulação da grade curricular da formação de professores/as para que o conceito de gênero seja amplamente discutido durante a graduação, a fim de que, os/as graduandos/as possam se sentir preparados/as para identificar e questionar práticas de

normatização e naturalização das relações de poder presentes na construção das feminilidades e masculinidades que circundam o cotidiano escolar.

Empreendendo pesquisas nesse âmbito podemos transformar a Escola e as instituições educativas em espaços de discussão e reflexão sobre gênero, instigando crianças, alunas/os, professoras/es e a comunidade escolar a pensar nessas relações como um constructo social permeado pelo poder que determinam as posições sociais para homens e mulheres. Para Louro (2008) as práticas culturais que delimitam a conduta de homens e mulheres são reproduzidas pelas instituições educativas, portanto, para reconhecer os aspectos sócio-culturais que lhes dão legitimidade é preciso:

admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classes; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, senão nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar inferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2008, p. 85-86).

A autora apresenta a escola como uma das instâncias produtoras das identidades dos sujeitos pelo processo de interação social e práticas culturais vivenciadas no dia-a-dia, em que, as pessoas vão respondendo ou correspondendo às formas de ser e agir compartilhadas nesse espaço. Considerando que essas identidades são construídas com base em relações assimétricas de poder, Louro (2008) ressalta as possibilidades de resistências que se apresentam quando reconhecemos quais são os discursos e as práticas que configuram as relações desiguais entre os gêneros masculino e feminino no contexto escolar. Tal reflexão é uma maneira de perturbar/desestabilizar práticas culturais tidas como naturais e foi com este olhar problematizador que conduzimos a presente pesquisa. No próximo item apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam nossas discussões e reflexões ao longo dessa dissertação.

## 1.2 Categorias de análise

A proposição é operar com categorias analíticas instáveis, é movimentar-se em meio a um campo teórico que está em contínua construção, que acolhe a crítica como parte de sua construção (LOURO, 2008, p. 145).

O referencial teórico em que nos apoiamos é o dos Estudos Feministas que compreendem historicamente como o Gênero se constitui como categoria de análise, a partir dos conceitos e reivindicações do movimento feminista. Também serão abordadas as contribuições do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais na construção dessa categoria analítica. Trata-se de “campos científicos ‘abertos’, pouco ortodoxos, marcado pelo debate e pela diversidade analítica” (LOURO, 2008, p. 157). São novas possibilidades de se enveredar pela pesquisa científica sem se preocupar em estabelecer generalizações ou conclusões resolutivas e sim desnaturalizar fatos que justificam historicamente as relações de poder entre homens e mulheres, em que valorizamos os questionamentos dos dados e rejeitamos as afirmações categóricas num processo de construção e reconstrução do próprio caminho da pesquisa.

Segundo Meyer (2010) Gênero diz respeito aos símbolos culturais ligados aos processos educativos que ensinam as pessoas a se reconhecerem como homens/mulheres. Trata-se de práticas sociais referentes a tudo que esteja relacionado a feminino/masculino, como marcadores sociais que delimitam quais os comportamentos adequados para meninos/meninas e homens/mulheres, bem como, os tipos de vestimenta. Quando falamos de Gênero estamos nos referindo a situações do cotidiano tidas como naturais como o brincar de boneca, no entanto, por se tratar de uma concepção analítica o objetivo é refletir sobre os valores sociais ligados a esse tipo de brincadeira, questionando, sobretudo, por que tal brinquedo é considerado feminino e não masculino. Louro (2008, p. 25) amplia essa reflexão ao destacar que “nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos”. Isso significa que a brincadeira de boneca é uma prática social que “fabrica” mulheres, ou seja, que prepara as meninas para assumirem um modelo de feminilidade que corresponda à maternidade.

Trabalharemos aqui com o conceito de Gênero como uma categoria de análise que permite uma compreensão histórica dos símbolos culturais que perfazem as relações de

gênero, de modo que, “passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres são diversos” (LOURO, 2008, p. 23). Significa que nem todas as mulheres desejam ter filhos e nem por isso se tornam menos femininas do que aquelas que almejam a maternidade. É a construção de um novo olhar sobre os marcadores sociais e “processos educativos pelos quais seres humanos se constituem ou são transformados em mulheres ou homens” (MEYER, 2010, p. 18). Tal provocação nos ajuda a compreender como nos constituímos como sujeitos de gênero e como respondemos aos ensinamentos que determinam como devemos nos comportar enquanto pessoas do gênero masculino/feminino. A escolha da profissão ou da roupa também funciona como um demarcador de gênero, pois, ainda que seja considerada uma escolha pessoal se trata de uma prática cotidiana que envolve valores sociais enraizados culturalmente. Algumas profissões foram historicamente estabelecidas como masculinas e outras como femininas e nossas escolhas acabam sendo influenciadas por esses marcadores sociais. O conceito de Gênero enfatiza a problematização dessa polarização entre masculino e feminino, acentuando os condicionantes que produzem e reforçam as diferenças entre homens e mulheres.

No entendimento de Louro (2008) o conceito de Gênero é uma ferramenta de desconstrução dessa polaridade normativa que estabelece modelos hegemônicos de feminilidade e masculinidade que se constituem por meio da oposição. Tal pensamento dicotômico é fruto de uma concepção de afirmação da feminilidade pautada na negação/aversão a tudo que esteja relacionado à masculinidade e vice-versa. Desde cedo, nós mulheres, compartilhamos de inúmeros processos de aprendizagem que nos ensinam a evitar o uso de pertences/objetos culturalmente definidos como masculino. Na perspectiva do gênero existem diversas formas de feminilidades e masculinidades que vão além dos modelos hegemônicos.

Segundo Meyer (2010) o processo de construção das diferenças sociais entre homens e mulheres vai além dos papéis e funções sociais atribuídas aos gêneros, pois, é necessário considerar os aspectos referentes ao modo como as instituições (família, escola, religião, etc.) e práticas sociais (normas, símbolos, leis, conhecimentos, política, etc.) indicam como devemos viver a feminilidade e masculinidade. “Aqui é enfatizado o aspecto relacional entre mulheres e homens, rejeitando o sentido de determinismo biológico e passando a envolver valores construídos socialmente que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos” (SABAT, 2001, p. 15). Estas e outras autoras dos Estudos de Gênero ampliam as discussões sobre as construções sociais das feminilidades e masculinidades numa

dimensão educativa, reconhecendo que ser menino/homem ou menina/mulher é fruto do aprendizado compartilhado nas práticas sociais conduzidas pelas instituições como, família, escola e outras. De acordo com Louro (2000):

Ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder (LOURO, 2000b, p. 14).

O conceito de Gênero promove novas reflexões sobre a condição social de ser homem e ser mulher, a partir do entendimento de que o processo de constituição dos sujeitos masculinos e femininos ocorre em meio às relações de poder. Contudo, não se trata de um poder instituído e, sim, intercambiado entre as partes porque existem possibilidades de resistência. Essa proposta reflexiva se contrapõe a visão dicotômica de que a relação entre o pólo masculino e o feminino é baseada na dominação do primeiro sobre segundo (LOURO, 2008). As discussões sobre as relações de gênero ocupam-se dos acontecimentos tidos como naturais, à medida que questiona a produção de modelos de feminilidade e masculinidade hegemônica pautada na concepção de dominação-submissão.

A emergência do conceito de Gênero é tão importante quanto o caminho trilhado pelas feministas para chegar a essa categoria analítica, o qual começa com a luta pelo direito de serem incluídas na história da humanidade. Segundo Perrot (1995) o registro era feito pelos cronistas de forma meramente descritiva, salientando a beleza feminina, suas virtudes, seu heroísmo e, em algumas situações, exploravam negativamente seus comportamentos mais liberais. Contudo, a autora percebe que há uma perspectiva de mudança nas obras de Michelet intituladas *La Sorcière e Les femmes et la Révolution française* que, apesar de, reproduzir a relação de dominação que reforça a “essência” maternal e doméstica da mulher – destacando, sobretudo, a loucura e a histeria – não se pode negar que ele lança outra possibilidade de relato da história da mulher a partir da discussão da diferença de gênero pautada na relação entre os sexos.

Considerando que “o relato histórico se organiza em torno dos acontecimentos públicos” (PERROT, 1995, p. 14), perguntamos: onde estariam as mulheres? Por que estiveram durante muito tempo ausente da história? Ainda, segundo a autora, a história das mulheres, escrita por elas mesmas, é uma reivindicação que visa desarticular a universalidade

da história do homem. Trata-se de colocar em evidência as condições hierárquicas implícitas nesses relatos, utilizando como suporte teórico os Estudos Feministas e o pós-estruturalismo. Para Louro (2008) essa fusão direciona as críticas ao modelo convencional de ciência e aponta as relações de poder que permeiam esse sistema de compreensão da realidade social.

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social (LOURO, 2008, p. 29).

Louro (2008), na citação acima, salienta que os Estudos Feministas, bem como as concepções pós-estruturalistas se contrapõem a outros sistemas explicativos por operar com dúvidas e incertezas, duvidando, sobretudo, das verdades que compõe o campo científico na compreensão do social. A produção científica que privilegia os Estudos Feministas numa abordagem pós-estruturalista prioriza a crítica e valoriza o sujeito como uma invenção social, cultural e histórica. Tais propostas de compreensão da realidade social não focalizam as generalizações, pois, está em busca das incertezas. Dessa forma, os Estudos Feministas têm nos ajudado a compreender em que momento histórico as mulheres adquiriram/conquistaram visibilidade na sociedade. Já, o pós-estruturalismo permite trabalhar com a problematização das relações de poder que configuram a construção da feminilidade e da masculinidade e, os Estudos Culturais “possibilitam recuperar outras manifestações passadas da experiência coletiva e individual de mulheres e homens, destacando que o social é historicamente constituído” (MATOS, 1998, p. 70). É com base nesses pressupostos teóricos que pretendemos desenvolver a pesquisa e discutir teoricamente os dados coletados.

Os Estudos Culturais trazem consigo uma nova dimensão de cultura que se afasta do modelo monocultural adotado na modernidade. Segundo Veiga-Neto (2003) a modernidade difundiu um modelo de cultura universal pautado na valorização daquilo que era produzido de melhor em termos materiais, artísticos, científicos, literários, etc. Essa produção estava ligada a um grupo social dominante e, de certa forma, a educação segue o propósito de disseminar esse modelo de cultura como garantia de uma vida culta, ou seja, educada. Nesse sentido, a cultura acabou funcionando como elemento de diferenciação assimétrica entre grupo dominante e grupo dominado. Então, os Estudos Culturais, segundo o autor, surgem com o

intento de desarticular essa máxima, contestando tal universalidade, de modo que, “investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político” (COSTA, 2003, p. 36).

Segundo Silva (2009a) as primeiras pesquisas no campo dos Estudos Culturais centralizam-se na análise das culturas, sobretudo, das “subculturas urbanas”. Pesquisas atuais têm abordado questões sobre o papel pedagógico da produção midiática, seja ela impressa ou televisiva. Metodologicamente adotam a etnografia para os estudos das “subculturas urbanas” e interpretação textual para a análise dos conteúdos veiculados nos programas televisivos. Nesse sentido, nos valem das palavras do autor para tentar significar esse tipo de pensamento.

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2009a, p. 133-134).

Na explicação do autor percebemos que o olhar diferenciado conferido à cultura pelos Estudos Culturais nos permite questionar as relações de poder presentes nos significados que normatizam determinados tipos de identidades sociais e marginalizam outros. Além disso, nos conduz ao entendimento de como as representações de feminilidade e masculinidades são produzidas socialmente com base no enquadramento da conduta humana, estabelecendo como meninos/meninas e homens/mulheres devem se comportar, bem como que espaços devem ser ocupados por cada gênero, tudo isso, com base numa relação de poder que estabelece privilégios de um grupo sobre o outro. Segundo Costa (2003), essa revolução cultural lança um novo olhar sobre a produção cultural de um povo/nação/grupo, à medida que, percebem as práticas culturais como representações permeadas por significados que produzem sentido em meio a jogos de poder. Por isso, esses estudos são amplamente utilizados em pesquisas que abordam temas como gênero, sexualidade, etnia, etc. Se falar de cultura nos remete as relações sociais, é compreensível que tais temas sejam foco de estudo e análise dessa perspectiva, afinal são questões que afetam diretamente as relações sociais.

Em nossa pesquisa, os Estudos Culturais serão utilizados como suporte analítico para entendermos como as representações de gênero são (re)produzidas no espaço escolar, bem como, identificar quais as representações de gênero das professoras da pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Uma vez que, concordamos com Costa (2003, p. 54), quando afirma que “vê-se quase como inevitável esta aproximação com os Estudos Culturais, já que estes também, em sua constituição e desenvolvimentos, têm uma face histórica de imbricações com a atividade política e crítica”. Acreditamos que fazer pesquisa nessa área significa empreender um trabalho político de desconstrução das verdades atreladas às representações de feminilidade e masculinidade que compartilhamos socialmente.

Johnson (2006) reforça que a pesquisa no campo dos Estudos Culturais visa representar as formas culturais de vida, refletindo sobre as representações dominantes. Portanto, a proximidade com os Estudos Feministas tem relação com o compromisso político que se estabelece com as culturas ou grupos subjugados, como é o caso das mulheres, de promover discussões que conduzam à elaboração de estratégias contra-hegemônicas.

Os Estudos Feministas nos fornecem uma dimensão da história das mulheres que nos permitem entender em que momento o relato dessas histórias se transformam em Estudos de Gênero configurada em categorias analíticas, fase em que as “feministas, ao proclamarem que o ‘pessoal é político’, propõem que se compreenda de um novo modo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais” (LOURO, 2000b, p. 19).

Segundo Scott (1992), as primeiras discussões das feministas versavam sobre a opressão a que estavam submetidas, contudo, tais reflexões ainda não eram intituladas como conceito de gênero. A reivindicação engendrada em prol da história das mulheres vai alargando esse campo, principalmente na década de setenta como afirma a autora:

a história das mulheres afastou-se da política. Ampliou seu campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres no passado, e dessa forma adquiriu uma energia própria. O acúmulo de monografias e artigos, o surgimento de controvérsias internas e o avanço de diálogos interpretativos, e ainda, a emergência de autoridades intelectuais reconhecidas foram os indicadores familiares de um novo campo de estudo, legitimado em parte, ao que parecia, por sua grande distância da luta política. Finalmente (assim prossegue a trajetória), o desvio para o gênero na década de 80 foi um rompimento definitivo com a política e propiciou a este campo conseguir o seu próprio espaço, pois gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato. A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise (SCOTT, 1992, p. 64).

A autora nos mostra que, para se aproximar do campo científico, os estudos sobre as mulheres tiveram que se afastar da política, superando a condição de reivindicação para uma posição analítica. A construção de um novo campo de estudo tem início com a escrita das histórias das mulheres sistematizada numa escrita acadêmica permeada por interpretações, questionamentos e reflexões. O percurso que introduz as discussões sobre as relações entre homens e mulheres nos espaços acadêmicos se consolida com a emergência do conceito de gênero.

Segundo Louro (2008) o caráter de denúncia vai se transformando em reflexões mais profundas a ponto de eleger como objeto de estudo a origem da opressão feminina e, é nesse momento, que se percebe a necessidade da elaboração de um corpo teórico que guiasse esse debate. Com isso, a ideia de que a emancipação feminina estaria submetida à elucidação das causas sociais mantenedoras das relações de poder entre homens e mulheres fizeram com que a teoria da distinção biológica, pautada na diferença de sexo, se constituísse como contraponto de um novo campo de conhecimento.

Durante muito tempo essa concepção de pensamento serviu para explicar o abismo existente entre os gêneros ao justificar a desigualdade social entre homens e mulheres pela diferença biológica. No entanto, os Estudos de Gênero inserem nessa discussão aspectos relativos às práticas sociais, como apresenta Louro (2008):

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual **gênero** será um conceito fundamental (LOURO, 2008, p. 21, grifo da autora).

A autora destaca como o conceito de gênero se estabelece como um instrumento de análise que privilegia a construção histórica da diferença entre homens e mulheres, a partir do entendimento de que a feminilidade e a masculinidade são produzidas socialmente, sendo inconsistente utilizar as características sexuais para entender/justificar às diferenças de gênero. Tais discussões auxiliam na compreensão de como o corpo biológico é transformado em corpo social submisso as regras de conduta que determinam modos de ser e agir de homens e mulheres. Segundo Meyer (2010) o conceito de gênero diz respeito às construções

sociais, culturais e linguísticas relativas as diferenciações entre homens e mulheres. Além disso, reconhece que as instituições, leis, símbolos, normas, política e outros artefatos culturais são permeados por representações de masculino e de feminino.

Os Estudos de Gênero, na concepção de Louro (2008), trabalham com a desconstrução do dualismo feminino/masculino, em que homens e mulheres devem corresponder ao modelo de feminilidade/masculinidade hegemônica, fomentando discussões a respeito das diversas possibilidades de ser homem e ser mulher porque não são todas as mulheres que se constituem a partir do padrão de feminilidade/masculinidade normatizados pelas práticas sociais. E, “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2010, p. 17).

As discussões fomentadas pelos Estudos Feministas em torno da condição social feminina ampliam-se a partir da construção de um corpo teórico que consolida o Gênero como categoria de análise das relações de poder entre homens e mulheres. Segundo Louro (2008), apesar do movimento feminista ser caracteristicamente reivindicatório, aponta discussões sobre a condição feminina, transformando-se em estudos investigativos que revelam lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, etc. Os movimentos feministas tiveram e estão preocupados com a condição feminina e foram fundamentais para inserir tais discussões no âmbito acadêmico, ou seja, o envolvimento intenso das feministas tornou o tema prioridade a ponto de se constituir em problema de pesquisa, cujas causas precisam ser pensadas com base em um referencial teórico e, sobretudo, político.

Na visão de Scott (1992) a politização do movimento feminista tem início nas décadas de 60 e 70, com a reivindicação do direito das mulheres escreverem sua própria história, ou seja, lutavam pela conquista do seu espaço na academia. O que transformou essa bandeira de luta em realidade, segundo a autora, foi o fortalecimento do Comitê de Coordenação de Mulheres na Profissão de História, através da participação expressiva das mulheres na Associação Histórica Americana (AHA). Nessa fase os Estudos Feministas passam a problematizar as práticas de discriminação presentes no campo acadêmico. Essas discussões colocavam em evidência o jogo político presente no seio da própria AHA, salienta a autora:

As feministas na academia declaravam que os preconceitos contra as mulheres não haviam desaparecido, ainda que elas tivessem credenciais acadêmicas ou profissionais, e se organizaram para exigir uma totalidade de direitos, aos quais suas qualificações presumivelmente lhes davam direito. Nas associações das disciplinas acadêmicas, as mulheres formavam facções para pressionar suas exigências. (Essas incluíam maior representação nas associações e nas reuniões de intelectuais, atenção às diferenças salariais entre homens e mulheres e um fim à discriminação nos contratos, nos títulos e nas promoções) (SCOTT, 1992, p. 69).

A autora problematiza a sua condição feminina no espaço acadêmico, apontando situações de discriminação que abram as discussões dos Estudos Feministas. Aos poucos, esse caráter de denúncia começa a ser pensado com mais profundidade no sentido de exigir respostas para as práticas sociais de discriminação das mulheres, bem como para outras questões envolvendo relações de gênero. Para Louro (2008), a eminência dos Estudos de Gênero transpassa o debate sobre as mulheres para inserir os homens no debate das desigualdades sociais entre ambos, construídas ao longo da história.

Segundo Louro (2008), tal transformação nos Estudos Feministas é fruto do desenvolvimento político: que se inicia no chamado “sufragismo” que ficou conhecido como “primeira onda” do feminismo, em que, as manifestações se organizaram em torno do direito das mulheres votarem; e intelectual: que se configurou na chamada “segunda onda” no final da década de 1960, em que ocorre a construção de um corpo teórico para entender as causas sociais da discriminação contra a mulher. O termo *gender* é adotado pelas feministas anglo-saxãs para substituir o *sex*, com o intuito de afastar o determinismo biológico atrelado ao termo sexo como diferença sexual (SCOTT, 1972 *apud* LOURO, 2008).

Segundo Narvaz e Koller (2007), no Brasil as primeiras manifestações das feministas ocorrem dentro dos partidos de esquerda, em que aproveitaram a efervescência da luta contra a ditadura militar para denunciar as discriminações a que estavam submetidas. No final da década de 70 os estudos sobre Gênero despontam no cenário nacional, centrado inicialmente nas pesquisas sobre as mulheres. Os núcleos de estudos sobre Gênero que se formaram na década de 80 e 90 ampliaram as discussões e publicaram inúmeros trabalhos nessa área. Assim, o tema se popularizou mundialmente e a preocupação com a desigualdade de gênero passa a fazer parte da agenda nacional, uma vez que, o Brasil assume o compromisso de respeitar diversos acordos internacionais que preconizam a elaboração de políticas públicas voltadas para a erradicação da discriminação e outras formas de opressão contra as mulheres.

Ainda assim, Moraes (1998) chama atenção para o fato de que no Brasil ainda temos que superar um problema de ordem semântica que é a definição da palavra gênero, pois no

inglês *gender* se refere à condição física e/ou social do masculino e do feminino. No português não é possível encontrar essa clareza, uma vez que, tal definição se refere a uma classe que se divide em outras, chamadas espécies. A amplitude desse conceito na língua portuguesa tem sido um empecilho na divulgação dos Estudos de Gênero porque todas as vezes que a palavra é utilizada faz-se necessário enfatizar que nessa situação estamos falando do estudo das relações de gênero (masculino e feminino) numa vertente sócio-cultural.

Os trabalhos acadêmicos difundiram os Estudos de Gênero dando visibilidade para as intelectuais feministas brasileiras como afirma Rago (1998):

Esse respaldo foi extremamente importante para referendar uma posição absolutamente nova e desafiadora em nossas instituições tão cristalizadas. Aos poucos, o sucesso da categoria por todo o país repercutiu vigorosamente em nossas próprias práticas, facilitando a valorização do trabalho das intelectuais feministas, nem sempre bem vistas, como sabemos. A risadinha deu espaço à curiosidade e, aos poucos, os antropólogos, historiadores e sociólogos, e não apenas, algumas intelectuais, passaram a pensar na importância da sexualização do discurso historiográfico. O feminismo saía do gueto e irradiava seus flúidos mornos e positivos pela academia (RAGO, 1998, p. 90).

A difusão acadêmica expande o conceito de Gênero usado nos Estudos Feministas, em que as relações assimétricas de gênero são pensadas levando em conta os condicionantes sociais que determinam como homens e mulheres devem viver sua feminilidade/masculinidade, instituindo, inclusive, padrões normativos de comportamentos. É por intermédio das discussões de gênero que se pretende “recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 2008, p. 22).

Na visão de Descarries (2002), os Estudos Feministas ao centrarem-se nas relações sociais de sexo como objeto de estudo conquista seu espaço no âmbito das ciências humanas, principalmente, porque lançam um olhar emblemático sobre a interação homem/mulher que tem como objetivo problematizar o discurso do poder presente nos significados atribuídos às palavras. “Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido” (SILVA, 2009a, p. 123).

Na visão de Sedycias (1990) a contribuição do pós-estruturalismo, sobretudo, na figura de Jacques Derrida com suas construções filosóficas sobre os signos linguísticos na

década de 70 – divulgada em sua obra ‘Da Gramatologia’ – aponta a interação entre signo e significantes que contesta o carácter absolutista conferido a estrutura linguística:

um modelo “gramatológico” no qual um significado é visto como o produto de uma complexa interação de significantes, e o sentido, como o subproduto de um jogo potencialmente interminável de significantes, em vez de um conceito firmemente ancorado em qualquer significante específico. Ou seja, o sentido nunca está imediatamente ou completamente presente em nenhum signo. Já que o sentido de um signo depende do que o signo não é, o seu sentido, de alguma forma, nunca está contido no próprio signo. Assim, o sentido pode ser definido como nunca sendo idêntico a si mesmo. Esse é o resultado de um processo de divisão ou articulação através do qual os signos conseguem ser eles mesmos apenas devido ao fato de que não são nenhum outro signo (SEDYCIAS, 1990, p. 3).

Na citação Sedycias (1990) mostra como se configura a ideia de desconstrução, partindo da reflexão sobre o fato do signo ser composto por um jogo de significantes que expressa uma relação intrínseca entre o que o signo é e aquilo que ele não é. De modo que, a proposta de Derrida se configura na desarticulação dessa relação de significantes para empreender o que há de simbólico na estrutura linguística. Essa compreensão tem auxiliado as discussões acerca dos Estudos de Gênero, na medida em que, os sentidos das palavras deixam de ser vistos como naturais para serem encarados sob a ótica do jogo político.

Segundo Silva (2009a) a origem do pós-estruturalismo está vinculada a universidade estadunidense, embora, seus/as autores/as mais expressivos sejam os/as franceses/as. A análise teórica privilegia a linguagem como sistema de significação, pontuando as indeterminações e incertezas que a acompanham. Nesse sentido, o foco de análise são as relações de poder ligadas a produção do significado, uma vez que, na ótica dos estudos pós-estruturalistas o significado é social e culturalmente produzido. A concepção de poder flutuante proposta por Foucault, bem como o conceito de *différance* cunhado por Derrida, para destacar a fluidez do significado em relação ao significante, representam o corpo teórico que compõe o pós-estruturalismo, como enfatiza o autor.

Compreender a estrutura linguística como um jogo político nos faz pensar as representações sociais como constituintes de discursos que refletem relações de poder. “Na verdade, são construídas no interior de relações de poder e os seus significados expressam sempre essas relações” (LOURO, 2000b, p. 32). De acordo com Silva (2006, p. 32), a representação deve ser compreendida como “inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental”. Problematizar as representações de feminilidade e masculinidade é uma maneira de questionar determinadas marcas/traços que delimitam como homens e mulheres devem viver sua feminilidade/masculinidade.

As representações de feminilidade e masculinidade acabam funcionando como um marco orientador que diferencia o gênero feminino do masculino, uma vez que, “é representação de alguma ‘coisa’, não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa ‘coisa’, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras ‘coisas’” (SILVA, 2006, p. 41). Com esse entendimento do conceito de representações sociais analisamos as representações de gênero presentes na falas das professoras entrevistadas, a fim de compreender como tais representações produzem práticas pedagógicas. Considerando que as representações são construções sociais implicadas por relações de poder há sempre uma atribuição de significado que funciona como uma marca que produz o objeto/sujeito ao qual faz referência.

As representações de gênero correspondem a um processo de significação que cria modelos de feminilidade e masculinidade ligados ao processo de construção identitária. Para Silva (2006, p. 68) “a representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação”. Isso significa que discutir representação de gênero significa adentrar no âmbito da produção das identidades.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, Silva (2009b) destaca que o conceito de identidade é uma construção social e cultural que tem sentido naquele contexto em que foi gerado. Assim, percebemos que a identidade de gênero não é algo natural, pois desde que nascemos há um investimento na construção da feminilidade/masculinidade da criança. As normas de comportamentos ou a maneira de se vestir produz um modelo de identidade compartilhado socialmente que começa pelo processo de caracterização do que é ser menino/menina naquele determinado contexto. Para Louro (2000b, p. 90) esse processo de caracterização do sujeito feminino/masculino visa “reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e ao mesmo tempo estabelecer aquilo que ele não é – a diferença”. A identidade e a diferença são produzidas socialmente, correspondendo a um determinado contexto cultural. Na concepção da autora os conceitos de identidade de gênero e sexual são definidos como:

As identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; neste sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas com diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática os seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, construtos sociais, culturais e históricos (LOURO, 2000b, p. 93).

Aprendemos a ser meninos/meninas em um campo de forças permeado por representações sociais que determinam quais as vestimentas e que comportamentos são adequados para cada gênero, dentre outras práticas de diferenciação. E, geralmente, alguns demarcadores de gênero acabam sendo utilizados como indicativo para caracterizar a identidade sexual das pessoas, por isso, é quase inevitável discutir gênero sem que o tema da sexualidade esteja presente em algum momento. Como destaca Louro (2000b) é necessário compreender que a identidade de gênero e a identidade sexual são produzidas socialmente. E, por se tratar de construtos sociais nelas operam relações de poder que funcionam como um sistema de classificação produzido com base no processo de diferenciação.

Sobre essa relação entre identidade e diferença Silva (2009) salienta que:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações culturais e sociais (SILVA, 2009b, p. 76).

Para o autor, reconhecer que a identidade e a diferença são construções sociais que se sustentam com base na exclusão significa reconhecer que ao assumir uma identidade heterossexual, automaticamente, excluímos outras possibilidades. Nesse sentido, “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade. A diferença é reproduzida por meio de sistemas simbólicos” (SILVA, 2009b, p. 39). A identidade heterossexual, por exemplo, está relacionada a um conjunto de significados simbólicos que se opõe a identidade homossexual e, como “a atribuição de diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 2008, p. 47). Tal reflexão indica que a instituição da heterossexualidade como norma exclui e marginaliza outras possibilidades de vivência da sexualidade. Pensar tais questões significa admitir que as identidades são construídas em meio a um processo de diferenciação permeado por relações de poder.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que, a identidade diz respeito àquilo que somos nos coloca como diferentes em relação a outrem porque “as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual” (SILVA, 2009, p. 83). A desconstrução de tais oposições é

problematizada pelos Estudos de Gênero, por meio de discussões que nos conduzem a compreensão das diversas possibilidades de identidade:

As identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2008, p. 27).

A instabilidade da identidade de gênero ou sexual mencionada por Louro (2008) indica que seria mais conveniente falarmos de “identidades” devido a sua dinamicidade, capacidade de transformação. As identidades são construídas e reconstruídas nas interações sociais e nas práticas cotidianas. E, como nosso trabalho será mergulhar nos significados das representações de gênero estaremos trabalhando com os conceitos de identidade de gênero e sexual, entendendo que “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertença a um grupo social de referência” (LOURO, 2000b, p. 63).

As contribuições dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e Estudos Feministas contemplam nossa concepção teórica de análise por fornecerem os subsídios para compreender como se configura a construção das feminilidades e masculinidades que são produzidas/reproduzidas no espaço escolar a partir da enunciação das professoras. No item a seguir apresentamos os caminhos metodológicos adotados como suporte para o processo de coleta de dados, pontuando a importância da abordagem qualitativa e das técnicas da etnografia nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação.

### **1.3 Os caminhos da investigação**

O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho. Muita dedicação a leituras, muita persistência e domínio de habilidades para expressar-se, acuidade e curiosidade estão entre os requisitos de quem se dedica à pesquisa (COSTA, 2007, p. 150).

Para alcançar os objetivos da pesquisa seguimos o caminho que possibilitasse analisar quais as representações de gênero expressas na fala das professoras da pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a construção social de ser menino/menina; compreender

em que medida as representações de gênero produzem a prática pedagógica dessas professoras; e compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade. Nesse caso, a observação e a entrevista contribuíram significativamente para a coleta dos dados referentes às questões apresentadas aqui, por isso, nesse item expomos como tais procedimentos foram organizados. Além de ressaltar a importância da utilização desses instrumentos na pesquisa em Educação.

Segundo Martins e Teóphilo (2009) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo contato direto com o ambiente/realidade a ser estudado, em que a descrição de pessoas e situações é uma prática utilizada para coletar os dados relacionados ao objeto de pesquisa. Além disso, a preocupação do/a pesquisador/a não está centrada na comprovação de hipóteses e sim, na condução do processo, estabelecendo e construindo o foco de estudo.

Tanto a observação quanto a entrevista possibilitam “descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 2008, p. 41). Com esses instrumentos pretendemos compreender como as representações de gênero permeiam as falas e as práticas pedagógicas das professoras que participaram da pesquisa.

Na coleta de dados utilizamos a observação e a entrevista por serem recursos significativos para as pesquisas que adotam a perspectiva pós-estruturalista como referencial analítico. Uma vez que, “as pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes” (WORTMANN, 2005, p. 42). De modo que, a preocupação do/a pesquisador/a não está centrada nos resultados, mas sim, na problematização dos dados levantados no trabalho de campo.

Os estudos pós-estruturalistas também apontam a linguagem como (re)produtora das oposições:

é na linguagem que se produzem e se colocam em ação os mecanismos e as estratégias de identificação e de diferenciação que estão na base das hierarquizações e desigualdades sociais. É, então, na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que operam os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que nós somos ou pensamos ser (MEYER; SOARES, 2005, p. 40).

Como salienta as autoras, a linguagem funciona como mecanismo de identificação e diferenciação direcionando nossos comportamentos e pensamentos e instituindo que lugares devemos ocupar. Os sistemas simbólicos que compõe a linguagem identifica a qual grupo pertencemos e estabelece marcas que nos diferenciam dos “outros” produzindo relações desiguais. Compreender as desigualdades sociais entre homens e mulheres como um jogo do poder é uma maneira de desestabilizar algumas crenças e valores que transformam a diferença em desigualdade e, sobretudo, encarar isso como um jogo político, ou seja, um jogo de forças em que há possibilidade de resistência, pois, concordamos com Foucault (2009) que o poder não está em algo ou alguém e sim, nas relações e, é isso que possibilita a resistência, a subversão. De modo que, se o poder está nas relações significa que existe possibilidade de reverter e construir outras possibilidades, produzindo novas formas de interação.

Situando a nossa pesquisa no campo do pós-estruturalismo, diríamos que não estamos em busca da solução de um problema, mas de problematizações de práticas sociais relacionadas às representações de gênero que circundam o espaço escolar, contudo, há momentos em que a sexualidade se torna presente, pois, apesar de serem categorias distintas, se inter cruzam.

Empreender uma pesquisa numa perspectiva pós-estruturalista significa ultrapassar limites e duvidar das verdades e certezas que perfazem as práticas sociais como destacam Meyer e Soares (2005):

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER; SOARES, 2005, p. 39-40).

Nesse sentido, o trabalho do/a pesquisador/a tem sido desnaturalizar essa condição de verdade colocando-a no plano cultural, o que significa pensar o natural dentro de um plano social, ou seja, como práticas sociais disseminadas culturalmente. Por isso, não temos a preocupação de formular interpretações conclusivas e sim, a tentativa de promover inquietações que nos conduzam a dúvida e problematizações da prática pedagógica.

Considerando que a escola é um espaço de socialização de práticas culturais (LOURO, 2008) a presente pesquisa segue alguns pressupostos da perspectiva da etnografia, em função

da possibilidade que esta nos oferece de adentrar nesse espaço usando técnicas como a observação e a entrevista, que nos permitiram conhecer a realidade das pessoas que fazem parte desse sistema, como elas se organizam cotidianamente, que saberes compartilham, etc. Assim, a perspectiva etnográfica viabilizou o nosso contato direto com os diversos saberes que compõe a cultura escolar, sobretudo, no que se referem às representações de gênero presentes nesse contexto, a fim de apreender os significados que compõem as práticas sociais que configuram formas de ser e agir de seus atores.

Ressaltamos que esse estudo se configura numa pesquisa do tipo etnográfico, uma vez que, investigamos aspectos relativos a práticas culturais<sup>3</sup>. Além disso, tal aproximação tem a ver com a utilização das técnicas de observação e entrevista provenientes da etnografia. De acordo como André (2008), “A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’” (ANDRÉ, 2008, p. 27). Deste modo, o foco dessa investigação são as representações de gênero que circundam e constituem o espaço escolar, mais especificamente a prática pedagógica.

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo etnográfico são as características desse fazer científico que segundo André (2008) diz respeito à interação que se estabelece entre pesquisador/a e objeto, a preocupação com os fatos/vivências e não com os resultados, o interesse pela apreensão dos significados, o uso da descrição e a atividade de campo. Lembrando que “os métodos e os resultados não estão postos num mundo pré-existente, adjacente ou paralelo às teorizações, esperando pelas melhores aplicações que os possam tornar evidentes” (SANTOS, 2005, p. 20). É o referencial teórico que indica qual o caminho oportuno para responder nossas indagações, portanto, as técnicas utilizadas na pesquisa de campo não estão soltas e sim relacionadas a uma maneira de pensar o objeto de estudo.

A entrevista e a observação, como já ressaltamos, são técnicas da abordagem etnográfica. Segundo (LUDKE; ANDRÉ, 1986) a utilização dessas técnicas na pesquisa educacional tem início na década de 70, por viabilizar o contato direto do/a pesquisador/a com seu objeto de estudo. Além disso, seus instrumentos de coleta de dados têm propiciado a compreensão dos significados culturais que permeiam o espaço escolar. Nessa pesquisa, a

---

<sup>3</sup> A definição de cultura que utilizamos diz respeito a: “em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura” (SPRANDLEY, 1979 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 19).

função da entrevista será apreender os significados culturais relacionados às representações de gênero que compõem a fala das professoras da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A contextualização feita a seguir apresenta sucintamente algumas características do município de Corumbá, bem como da instituição escolar, onde foi desenvolvida a pesquisa.

#### **1.4 O locus da pesquisa**

Quem se habitou a contemplar, das alturas de Corumbá, o maravilhoso cenário que se lhe desdobra os olhos, a um giro do horizonte, fica sempre a indagar como se construíram, através dos milênios, as contrastantes formações que cingem o local pelos quatro pontos cardeais. De um lado, a vasta planície pantaneira, a se perder de vista, sulcada pelo caudaloso rio com seus caprichosos meandros; de outro, o patamar onde se assenta o burgo, a se desagregar com o tempo em poeira clara rebrilhando ao sol, o que lhe valeu a antonomásia de “Cidade Branca” (SOUZA, 1973, p. 13).

A descrição da região feita por Souza nos revela a maravilha ecológica que compreende essa região pantaneira. O município de Corumbá está localizado no estado de Mato Grosso do Sul a 444 quilômetros da capital. Em extensão territorial ocupa cerca de 64.961 km<sup>2</sup> com 99.467 habitantes (IBGE)<sup>4</sup>. Com relação a sua economia podemos destacar dois momentos: o primeiro como entreposto comercial, sendo considerado o terceiro maior porto da América Latina até a década de 30 do século passado e o segundo voltado para a exploração de minério de ferro e a agropecuária impulsionada pela implantação da ferrovia, atividades estas que permanecem atualmente vinculadas ao turismo de pesca e de eventos<sup>5</sup>.

Segundo Proença (S. d.) a fundação de Corumbá se faz por uma necessidade tática, já que, os ataques das tribos indígenas e das forças espanholas eram constantes no território brasileiro. Dessa forma, o vilarejo se transforma em um reduto militar como afirma o autor:

Fundada a 21 de setembro de 1778, a mando do capitão-General Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, o 4º governador da Capitania de Mato Grosso, para defender e consolidar a posse da fronteira sul-mato-grossense à Coroa portuguesa, Corumbá, antes da abertura da navegação fluvial, não passava de um distante e empobrecido povoado com o nome de Albuquerque (PROENÇA, S. d., p. 36).

<sup>4</sup> Informações retiradas do site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 5 Abril de 2010.

<sup>5</sup> Informações retiradas do site <http://www.corumba.ms.gov.br/modules/tinyd1/index.php?id=3>. Acesso em: 25 Novembro de 2009.

O vilarejo ganha notoriedade com o desenvolvimento comercial proporcionado pela navegação. A descrição de Souza (S. d.) sobre a fase de glória da Vila de Corumbá no início da movimentação portuária nos ajuda a compreender as condições que favorecem o apogeu dessa região naquela época:

Ventos fagueiros sopravam a favor de Corumbá, em detrimento de sua homônima. Sede outra vez do Comando Geral de Fronteiras, a partir de 1853, passando inclusive a sediar a unidade do Exército, favorecida pelo Tratado do Comércio e Navegação de 1856 com o Paraguai, em consequência do qual franqueava-se o tráfego fluvial, aquinhoadada com a instalação de uma alfândega em 1857, elevada a categoria de vila em 1862, tudo contribuía para o seu progresso e florescimento. Forasteiros, comerciantes, armadores e agentes de companhias de navegação instalavam-se diligentemente na vila. Por todos esses motivos, Corumbá despontava como o centro mais promissor de toda a província, bafejada pela sorte que a abandonara um dia, mas que voltava com todo o vigor de uma bonança ressarcidora (SOUZA, S. d., p. 51).

Na citação, o autor pontua alguns fatores que tornaram possíveis uma nova fase de crescimento econômico para a região em virtude do desenvolvimento da navegação. Também, fica evidente o crescimento populacional com a presença na vila dos forasteiros. De acordo com Souza (S. d.) a implantação da unidade do exército nessa região acaba promovendo um efeito positivo no que se refere a quantidade de pessoas que se instalaram na cidade.

No que se refere à oficialização do nome de Corumbá não encontramos uma definição exata sobre sua origem, mas os autores consultados (SOUZA, S. d.; PROENÇA, S. d.) fazem as seguintes correlações: “curupáh”<sup>6</sup> ou “curumpáh”, local com aroeiras abundantes; “Corumbaíba”, banco de calcário ruim; “corumbatá”, peixe típico da região. No entanto, a definição registrada no dicionário Aurélio para definir a palavra “Corumbá” é: lugar esquecido, distante.

Podemos considerar dois fatores significativos no processo de decadência da atividade fluvial em Corumbá: a Primeira Guerra Mundial, em que prejudicou o desenvolvimento do comércio importador e exportador da cidade; a implantação da Estrada de Ferro, que desviou as transações comerciais com Buenos Aires e Montevideú para São Paulo e Santos” (PROENÇA, S. d.). De fato, o enfraquecimento da navegação fez com que a cidade perdesse o destaque de entreposto comercial e assumisse novas características como aponta Ito (2000, p. 20) “realizam-se tentativas visando o revigoração da economia local, através da

---

<sup>6</sup> Palavra de origem indígena.

implementação da atividade industrial, do aperfeiçoamento da pecuária de corte e implantação da pecuária leiteira”.

A fase áurea da navegação em Corumbá deixou um conjunto arquitetônico nas margens do rio Paraguai, que revela a influência estrangeira, de “estilo neoclássico tardio, estilizado com forte tendência italiana e ‘*Arte Noveau*’ que era a moda do fim do século XIX, o estilo da ‘*Belle Époque*’ européia (PROENÇA, S. d., p. 105-106). Atualmente, O Casario do Porto, faz parte do patrimônio histórico nacional por representar uma fase de prosperidade da região, em que adquiriu importância nacional e internacional. A movimentação nessa área ficou destinada ao turismo de pesca, de modo que, “hoje, no porto localizam-se, sobretudo, empresas ligadas à atividade turística, oferecendo passeios no rio Paraguai, em diferentes tipos e tamanhos de embarcações, de duração variada, bem como serviços de diferentes níveis” (ITO, 2000, p. 43). Também, vale destacar que o porto transformou-se em um ponto de encontro para jovens e adultos que se reúnem no local para tomar tereré<sup>7</sup>.

A configuração econômica atual da cidade está alicerçada na extração mineral (ferro e manganês), no turismo de pesca e na atividade pecuária. Por estar situada numa região de fronteira existe uma relação de cumplicidade com o país vizinho, vinculando o turismo comercial ao turismo de pesca. Geralmente, os turistas complementam a viagem indo à Bolívia fazer compras, em função do baixo custo dos produtos encontrados do outro lado da fronteira.

Dentre as festividades culturais o destaque é para o carnaval, considerado o melhor da região Centro-Oeste. Segundo Proença (S. d.) as primeiras manifestações carnavalescas são conhecidas como “corso” e tem início no século XX com os/as filhos/as dos fazendeiros que desfilavam nos carros conversíveis da época cantando sucessos musicais e jogando confetes e serpentinas uns nos outros. Já os “cordões”, ainda presentes no carnaval corumbaense, surgiram por volta de 1927. Os desfiles das escolas de samba foram trazidos pelos marinheiros cariocas que se instalaram na cidade de Ladário<sup>8</sup>. A partir daí nosso carnaval vem atraindo uma legião de turistas que aproveitam o período de festa para desfrutar da beleza do

<sup>7</sup> O tereré é uma bebida composta por erva mate e água gelada servida em um copo com uma bomba (espécie de canudo de metal com base achatada e perfurada) que se toma sozinho/a ou em grupo.

<sup>8</sup> O município de Ladário foi fundado em 2 de setembro de 1778 e está localizado a 6 km do centro de Corumbá na região oeste do estado de Mato Grosso do Sul. O resultado do último censo apontou um total de 18.805 habitantes. A proximidade das duas cidades favoreceu o compartilhamento de experiências históricas semelhantes, uma vez que, ambas, vivenciaram o apogeu da navegação em que seus portos serviram de entreposto comercial para navios estrangeiros. Atualmente sua economia se baseia na pecuária, pesca, turismo e transporte de navegação. Informações retiradas do site da cidade. Disponível em: <<http://www.ladario.ms.gov.br/pml/conheca-ladario/historia/>>

Pantanal Sul-mato-grossense durante o dia, e cair na folia com os desfiles das escolas de samba, durante a noite.

Com relação à instituição onde desenvolvemos a pesquisa faremos uma apresentação sucinta, mantendo o cuidado de não revelar nome nem qualquer informação mais detalhada que permita identificar a escola, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos participantes. A Escola Recanto do Saber<sup>9</sup> está situada em um bairro da periferia da cidade de Corumbá com características sócio-econômicas menos favorecida, marcado pela ausência de espaços de lazer, infra-estrutura deficiente, trajetórias escolares de insucesso, etc. A instituição funciona em período matutino e vespertino, oferecendo à comunidade local pré-escola e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Além das atividades curriculares são desenvolvidos projetos anuais como “Recreio Dirigido” e “Cantando eu Aprendo”. O projeto “Recreio Dirigido” é direcionado aos/as alunos/as do Ensino Fundamental e visa promover diferentes brincadeiras coordenadas pelos/as professores/as durante o recreio. Já o projeto “Cantando eu Aprendo” é realizado com as crianças<sup>10</sup> da pré-escola, em que os/as professoras ensinam as crianças cantigas infantis.

O objetivo do projeto “Recreio Dirigido” é trabalhar a integração entre aluno/a e professor/a, bem como a socialização de alunos/as de diversas faixas etárias oferecendo brincadeiras cooperativas. O projeto “Cantando eu Aprendo” visa utilizar a ludicidade da música para desenvolver a socialização, criatividade, autoestima, respeito pelo outro, etc. Além destes, a instituição participa do programa “Mais Educação”<sup>11</sup>, do governo federal, que tem como finalidade oferecer atividades diferenciadas no contra turno para os/as alunos/as encaminhados/as para o programa, visando contribuir para o melhoramento do índice de desenvolvimento da Educação Básica da unidade escolar participante. As atividades oferecidas são organizadas em macrocampos sendo eles: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

O prédio é próprio e foi fundado em 07/10/1977 num espaço que compreende 11.370 m<sup>2</sup> de terreno, sendo 1.052,47 m<sup>2</sup> de área construída com muro de proteção. No período da coleta de dados, a escola passava por uma etapa de reforma correspondente à ampliação da

---

<sup>9</sup> Nome fictício.

<sup>10</sup> Em todo texto a palavra criança está relacionada a pré-escola por entendermos que nessa fase não se prioriza o processo de escolarização como ocorre no Ensino Fundamental. Portanto, o termo aluno/a só é utilizado quando nos referimos às crianças estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental.

<sup>11</sup> Informação disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseduacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf)

cozinha e construção do palco numa das extremidades da quadra de esportes. Das 16 salas, 12 são utilizadas como sala de aula, enquanto as demais funcionam como sala de professores/as, sala de informática, sala multimídia, sala da direção e sala da coordenação. Os banheiros dos/as alunos/as são separados por sexo, sendo três masculinos e três femininos, já os/as professores/as possuem banheiro separado do alunado e compartilham o mesmo ambiente para os dois gêneros. Na pré-escola o banheiro é integrado à sala de aula. A quadra de esporte coberta tem dupla função: atende às aulas de educação física e é utilizada como área de lazer na hora do recreio. Com relação ao quadro de funcionários temos a seguinte composição: 1 diretora, 4 coordenadoras, 1 secretária, 2 auxiliares de secretaria, 3 auxiliares de disciplina e 33 professores/as.

Com essa sucinta apresentação histórica da cidade de Corumbá e descrição da escola Recanto do Saber contextualizamos a presente pesquisa, à medida que, proporcionamos o conhecimento sucinto da realidade corumbaense, desde sua origem histórica até sua configuração econômica atual, bem como apresentamos a instituição escolar na qual desenvolvemos nosso trabalho. Na escrita subsequente detalhamos como foi o processo de escolha e contato com a instituição pesquisada, bem como a caracterização dos sujeitos participantes e procedimentos adotados na coleta de dados.

### **1.3 O percurso, os/as participantes e a coleta de dados**

Pesquisar é uma aventura; seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-la com aquilo que se deseja investigar. Ao que tudo indica, parece que não existe “modelo” de pesquisa minimamente confiável que justifique o descarte do inesperado sem dar-lhe uma chance de “falar”. Bons estudos frequentemente estão associados a inesperadas “sacações”! (COSTA, 2007, p. 147).

A primeira etapa da nossa pesquisa foi solicitar à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS a autorização para a realização em uma escola pública municipal. Apresentamos os objetivos da pesquisa e nessa oportunidade coletamos informações referentes à quantidade de professores e professoras que atuavam no ano de 2010 na pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a quantidade de crianças/alunos e alunas matriculados/as no ano de 2010. Assim, de acordo com as informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação estão matriculados na pré-escola cerca de 1.961 crianças e nos primeiros anos do Ensino Fundamental o equivalente a 8.143 alunos/as, os/as quais estão

distribuídos/as em 24 escolas (sendo cinco delas localizadas na zona rural). Para atender esse contingente de crianças/alunos e alunas a rede municipal conta com o total de 435 professores/as, de modo que, na pré-escola estão lotados 95 professoras e 10 professores e, do primeiro ao quinto ano, são 252 professoras e 22 professores. Na instituição onde foi desenvolvida essa pesquisa atuam na pré-escola 5 professoras e 2 professores (responsáveis pelas aulas de educação física da pré-escola ao quinto ano do Ensino Fundamental), já nos primeiros anos do Ensino Fundamental são 12 professoras e 1 professor. (Fonte: Dado da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, 2010).

Os dados coletados nos mostraram que havia um professor atuando no quarto ano do Ensino Fundamental da escola “Recanto do Saber”, algo que não é comum nessa etapa de escolarização, uma vez que, prevalece a atuação feminina. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação as mulheres são a maioria nessa etapa de ensino, sendo 252 e, apenas, 22 professores, como já salientado. Além disso, vale considerar que nem todos esses professores atuam como professor responsável pela sala de aula como é o caso do professor do quarto ano da escola “Recanto do Saber”. E, como não havíamos definido o objeto de estudo resolvemos entrar em contato com a escola para verificar a possibilidade de desenvolver a pesquisa nessa instituição, já que, seria interessante para a pesquisa conhecer como esse professor lida com as questões de gênero e sexualidade no dia-a-dia de sala de aula. Entretanto, na conversa que tivemos com a direção da escola fomos informadas que esse professor estava de licença médica. Desde então, a receptividade da direção escolar foi um aspecto relevante na decisão de prosseguir com a pesquisa naquele local, uma vez que, havia certa insegurança da pesquisadora em não ser acolhida em outra instituição pelo fato de ser psicóloga e não estar familiarizada a realidade escolar. Foi quando resolvemos focar a coleta de dados na pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental<sup>12</sup>.

Embora, a graduação em Psicologia propicie alguns momentos de intervenção no campo educacional estes são insuficientes para que haja uma incorporação da dinâmica institucional. Além disso, a figura do/a psicólogo/a na educação foi historicamente construída sob uma dimensão avaliativa, sobretudo, pela aplicação dos testes de avaliação de inteligência e de personalidade com o intuito de diagnosticar *déficit* de aprendizagem (ANDRADA, 2005). Esses precedentes históricos que marcaram a atuação do/a psicólogo/a na Educação geralmente pode se transformar em obstáculo no desenvolvimento do trabalho de campo.

---

<sup>12</sup> A opção por desenvolver a pesquisa nesses níveis de ensino ocorreu pela possibilidade de comparar como se desenvolvem as relações de gênero nas primeiras etapas do processo educativo.

No decorrer da coleta de dados, as expectativas foram superadas já no primeiro contato com a direção da escola Recanto do Saber, pois tanto a diretora como a coordenadora foram receptivas ao desenvolvimento do projeto de pesquisa na instituição. Enquanto apresentávamos o projeto elas expuseram suas curiosidades e indagações sobre as relações de gênero no cotidiano escolar e, até mesmo no âmbito familiar.

Quando mencionei o interesse em desenvolver a pesquisa com as professoras responsáveis pela pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental fomos orientadas pela coordenadora pedagógica a procurá-las durante a hora-atividade. A coordenadora entregou o cronograma contendo dia e horário da hora-atividade de todas as professoras dos respectivos níveis de ensino. Nessa primeira semana entrei em contato com as professoras para apresentar o projeto de pesquisa e perguntar se elas estariam dispostas a participar da entrevista, salientando que o dia e horário seria acordado em momento posterior a fase de observação. Aproveitamos a ocasião para marcar o início da observação com duas destas professoras, sendo uma da pré-escola e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental. Acordamos que iniciariamos a observação com a turma da pré-escola durante uma semana e, na semana subsequente, com a turma do primeiro ano do Ensino fundamental.

Segundo André (2008) a observação participante e as entrevistas aprofundadas favorecem a aproximação do/a pesquisador/a com seu objeto de estudo, à medida que permite compreender as representações dos sujeitos, por meio da reconstrução de valores e significados que constituem práticas sociais. Assim, lançamos mão dessas técnicas investigativas para entender quais as representações de gênero das professoras da pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental na perspectiva dos Estudos de Gênero.

A observação participante viabiliza a integração entre observador/a e objeto de estudo, uma vez que, permite que o/a observador/a faça parte daquela realidade e a estude pelo lado de dentro. De acordo com Vianna (2007, p. 50), “nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”. O autor ainda ressalta que além da integração com as pessoas é preciso estabelecer alguns aspectos centrais para a observação que respondam aos objetivos da pesquisa.

A elaboração de um protocolo de observação foi essencial para a construção do Diário de Campo<sup>13</sup>, pois “a observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada

---

<sup>13</sup> “caderno onde são registradas todas as informações depois de observadas; são registradas as observações, as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo que esteja relacionado com a proposta da pesquisa como um rascunho, uma matéria bruta que depois necessita de lapidação” (TEZANI, [2004], p. 12).

em aspectos que são essenciais para responder as questões da pesquisa” (VIANNA, 2007, p. 52). De modo que o protocolo de observação foi organizado da seguinte forma: identificação geral, condições de observação e registro de eventos que se referiam às relações de gênero. Contudo, esse protocolo serviu para nortear os primeiros apontamentos durante a observação, uma vez que, os detalhes seriam redigidos em casa. O diário de campo foi construído a partir de registros pontuais sobre os eventos, sendo pormenorizados em um processo envolvendo a reelaboração da primeira escrita, privilegiando detalhes como a construção de falas das/os professoras/es.

As observações iniciavam-se às 7h00min e encerravam-se às 11h00min, totalizando 20 horas em cada turma. Permanecemos uma semana numa turma da pré-escola e, na semana subsequente, na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Optamos por esse tempo de observação porque pretendíamos conhecer esse campo mais de perto para então, aprofundar e delimitar nosso objeto de pesquisa. Os registros que compuseram o Diário de Campo foram transcritos mais de uma vez para que pudéssemos detalhar as ações observadas, pois, o registro feito em sala de aula acontecia de forma pontual, em que destacávamos algumas falas e resumíamos os eventos em frases ilustrativas. Então, para entendermos em que circunstâncias ocorreram esses eventos, refizemos os registros detalhando todas as etapas da observação, incluindo o momento em que a pesquisadora chega à escola até a saída da instituição. Além disso, padronizamos algumas informações como data, hora, quantidade de alunos em sala, tema da aula e nome da professora. E, nos registros do primeiro dia de observação em cada turma consta a descrição física da sala de aula. Para visualizar mais detalhes ver anexos.

Todo esse processo que compõe a observação viabilizou a compreensão de alguns fatores relacionados às questões de gênero e sexualidade, indicando o quanto essas temáticas estão presentes no contexto de sala de aula. Para Tura (2003) a observação na pesquisa é importante porque:

No momento da observação, o sociólogo estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados (TURA, 2003, p. 184).

A interação com o objeto de estudo, mencionada pela autora nos levou a perceber a escola como um espaço generificado, onde se estabelecem modelos de feminilidade e masculinidade, bem como, práticas sociais demarcadoras de gênero. “Enfim, a observação

possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (TURA, 2003, p. 191).

Durante as observações foram feitos os registros das situações vivenciadas em sala de aula com relação às questões de gênero, focalizando aspectos importantes que viabilizaram a reorganização desse material. O primeiro relato foi enviado para correção e voltou com algumas ressalvas quanto à organização da escrita do texto e a contextualização dos acontecimentos registrados. Então, inserimos mais detalhes nos relatórios para viabilizar o entendimento da situação, incluindo a fala das professoras e das crianças. Padronizamos algumas informações básicas como data, local, atividade, tempo de observação e a quantidade de crianças presentes no dia da observação. A escrita obedeceu a sequência cronológica dos acontecimentos vivenciados pelo grupo observado, começando pelo momento da acolhida das crianças/alunos e alunas até a saída, inclusive, durante o recreio. Isso significa que as observações não ficaram restritas às aulas da professora, pois, observamos as turmas nas aulas de educação física, artes e informática ministradas por outras professoras/es ocorridas durante o período de observação.

Os relatórios das observações nos ajudaram a definir o objeto de estudo, já que, aumentou nosso conhecimento sobre as relações de gênero naquele contexto. O trabalho de campo permitiu a compreensão da realidade escolar, quanto às questões de gênero, o que afunilou nosso interesse investigativo. Pretendíamos com a pesquisa identificar as representações de gênero das professoras da pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental que permeiam as práticas pedagógicas dos/as mesmos/as. Para tal, utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, cujo roteiro foi desenvolvido a partir de informações retiradas do diário de campo.

Os registros das observações foram importantes no processo de elaboração do roteiro de entrevista, pois, alguns dados serviram como referência para a organização das questões que compuseram o roteiro. Optamos pela entrevista semi-estruturada porque ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras da pré-escola e duas do primeiro ano do Ensino Fundamental, estando inclusas as professoras com as quais realizamos a observação. Quanto a escolha do local para a realização das entrevistas ficou acordado com a diretora que a sala de multimídia ficaria a nossa disposição nos horários reservados para essa função, já que precisávamos de um ambiente livre de interferência que

garantissem a privacidade das entrevistadas. Para não atrapalhar as atividades docentes das professoras decidimos conjuntamente que as entrevistas ocorreriam no dia em que elas tinham duas horas-atividade para que a preocupação com o tempo não interferisse nas respostas. O quadro abaixo contém algumas características que visam apresentar quem foram os sujeitos da pesquisa.

**Tabela 1:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ATUAÇÃO
Fabiana	46	Pedagogia	-	12 anos	Pré-escola
Juliana	47	Pedagogia	Planejamento Educacional	19 anos	Pré-escola
Jaqueline	38	Letras	-	15 anos	Pré-escola
Luana	57	Pedagogia	Educação Infantil	37 anos	Primeiro ano do Ens. Fundamental
Vanessa	34	Pedagogia	-	8 anos	Pré-escola
Milena	26	Pedagogia	-	4 anos	Primeiro ano do Ens. Fundamental

**Fonte:** Dados da pesquisa - Diário de Campo

Quando questionamos se elas haviam feito algum curso envolvendo questões de gênero e sexualidade somente duas afirmaram ter participado do curso sobre exploração sexual e sexualidade infantil. Também, perguntamos se elas tinham conhecimento de algum documento da educação que aborde as temáticas de gênero e sexualidade e, apenas duas professoras citaram o Parâmetro Curricular Nacional, mas não especificaram detalhes sobre o volume e o seu respectivo teor.

Escolhemos trabalhar com a fala das professoras, responsáveis pelas turmas em virtude do tempo de convivência destas com as crianças/alunos e alunas, pois, entendemos que elas permanecem um tempo maior com as crianças, o que tende a possibilitar a construção de um vínculo mais consistente entre professora e crianças/alunos e alunas. Por mais que nosso objeto de estudo não esteja centrado na construção do vínculo, pensamos nos benefícios dessa relação para o processo de coleta de dados, uma vez que, as inúmeras

vivências proporcionadas pela intensidade da interação entre professoras e crianças/alunos e alunas no dia a dia da sala de aula, tornaria mais evidente a expressão das representações de gênero que permeiam essa relação.

Inicialmente foi elaborado um roteiro com vinte e uma perguntas dividido em três aspectos, sendo eles: gênero, sexualidade e prática pedagógica. Essa tentativa foi descartada, pois havia muitas questões que dificultava o processo das entrevistas. De modo que, elaboramos quatro casos, construídos com elementos retirados dos registros das observações, que abordavam acontecimentos/situações referentes à construção social de ser menino ou menina e sexualidade infantil no ambiente escolar.

O primeiro caso ilustra a preocupação de uma professora com o comportamento de uma de suas alunas por ser muito agitada, falar palavrão e brigar com os meninos. Então, ela conta uma situação em que esta aluna se envolveu em uma briga com um coleguinha de sala que não a deixou jogar bola no time dele, chamando-a de ‘sapatão’. Quando a professora chega no local diz: – “Muito bonito! Não é, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo vou chamar sua mãe aqui, certo?”. Considerando que nesse caso estão incluídas relações de gênero e sexualidade a intenção foi instigar as entrevistadas a falar sobre o acontecimento e, conseqüentemente, expor suas representações de gênero.

No segundo caso descrevemos uma situação em que o aluno é transferido da escola porque perfurou o rosto do coleguinha que o chamava de “mulherzinha” pelo fato do mesmo chorar com frequência em sala de aula. Antes disso, a professora já havia feito a seguinte advertência para o menino que chorava sempre que algo lhe deixava nervoso: – “Juliano<sup>14</sup>, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhos fizerem esse tipo de comentário você finge que não ouviu, então, eles param de te incomodar”. Essa situação nos remete a construção de um modelo de masculinidade compartilhado socialmente, por isso, utilizamos esse caso para abordar o assunto com as entrevistadas e investigar o que elas pensam sobre essa representação de masculinidade.

No terceiro caso elaboramos uma situação em que a professora conta para outra professora que encontrou uma aluna da sua turma tocando o “pipi” do coleguinha. E, durante a conversa falam do bombardeio televisivo de cenas com conotação sexual, justificando que tais cenas, bem como, as músicas sensuais influenciam a sexualidade das crianças. Através

---

<sup>14</sup> Nome fictício.

desse caso pretendíamos identificar como as entrevistadas lidam com a expressão da sexualidade na infância.

Já no quarto caso descrevemos uma conversa entre duas professoras sobre as diferenças de comportamentos entre meninos e meninas em sala de aula, a fim de evidenciar como elas percebem essas diferenças no contexto de sala de aula.

Após relato de cada caso são levantadas questões sobre os acontecimentos nos respectivos casos, a fim de, estimular a reflexão das entrevistadas acerca dos temas gênero e sexualidade. Também, foram introduzidas no roteiro questões mais gerais que permitiram a caracterização e identificação das entrevistadas com relação ao tempo de serviço na área que atuam, tipo de graduação cursada, idade, gênero e curso de formação profissional na área de gênero e sexualidade infantil. O roteiro de entrevista pode ser visualizado com mais detalhe no anexo 2 desse material.

Tura (2003) fala da proximidade da entrevista semi-estruturada com a estruturada, contudo, enfatiza que a flexibilidade da primeira permite que a entrevistadora aprofunde algum aspecto da fala da entrevistada com perguntas que não estão no roteiro, além de dar liberdade para que a entrevistada introduza algum tema de seu interesse, proporcionando uma comunicação livre como destaca a autora citada abaixo:

Guardam, neste sentido, certa similaridade com a entrevista estruturada, especialmente pelo fato de conterem questões previamente estabelecidas e por se delimitarem a um centro de interesse. Distanciam-se desta, no entanto, porque não há uma seqüência muito estandardizada nem um controle muito rígido da postura do entrevistador, o que permite que se mantenha uma comunicação livre entre o pesquisador e o entrevistado e que se realizem acertos de rota diante de situações inesperadas. É bom, se houver consentimento do interlocutor, que essas entrevistas sejam gravadas para que não se percam aspectos importantes do relato e da forma como os fatos foram enunciados (TURA, 2003, p. 199).

A possibilidade de aprofundamento ou distanciamento permitido pela entrevista semi-estruturada pode ser positiva ou negativa para o/a pesquisador/a, pois, cabe a ele/a conduzir esse processo de acordo com os objetivos da pesquisa, instigando para que a conversa não se distancie das questões a serem investigadas. Nesse sentido, um roteiro de entrevista bem elaborado ajuda a manter o foco da entrevista, contudo, isso não quer dizer que a entrevistada não possa fazer outras contribuições. E, cabe ao/a entrevistador/a promover uma relação de reciprocidade que valorize a fala do/a entrevistado/a para que ele/a não se sinta inibido/a durante a entrevista. Seguindo a orientação da Tura (2003), solicitamos a autorização das

professoras para a gravação das entrevistas informando-lhes que a transcrição seria literal e que cada uma receberia uma cópia da sua entrevista transcrita para que pudessem fazer as correções e alterações que considerassem necessárias.

Antes de iniciar a gravação conversamos informalmente com as entrevistadas sobre o tema da pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam: descrição de como seria a participação delas na pesquisa, bem como, as condições de realização das entrevistas como a garantia de sigilo e bem-estar no processo. Após lerem o conteúdo expresso no TCLE assinaram duas vias do documento, permanecendo uma via com a pesquisadora e outra com a entrevistada como estabelece o Comitê de Ética<sup>15</sup> de pesquisa com seres humanos da UFMS. A conversa informal teve como objetivo promover um clima amistoso, evitando que a entrevistada percebesse a entrevista como um instrumento de avaliação das suas potencialidades profissionais.

Durante as entrevistas utilizamos um gravador compacto para registrar as falas das professoras, o que possibilitou a transcrição literal. Depois, reorganizamos a escrita para facilitar a compreensão, colocando entre colchete algumas reações como pausa, risos, comentários e outras expressões. Todas as entrevistadas leram o material impresso e não postularam qualquer tipo de mudança ou ressalva. Na construção desse relatório de pesquisa os fragmentos das entrevistas estão no formato itálico para diferenciar das citações retiradas do diário de campo.

O registro das entrevistas viabilizou a elaboração de unidades de significados, em que privilegiamos a descrição compacta da fala das entrevistadas para facilitar o processo de análise das entrevistas. Organizamos as respostas em um quadro, juntando todas que se referem a gênero, sexualidade e prática pedagógica. Tal organização facilitou a seleção dos trechos das falas das entrevistadas incluídas, no capítulo de análise dos dados, para contextualizar a discussão teórica dos mesmos. Na finalização da dissertação não nos preocupamos em estabelecer uma conclusão que postule algum tipo de orientação, no sentido de estabelecer normas de condutas ou determinar parâmetros que indiquem o certo ou o errado nas práticas sociais que delimitam formas de ser e agir para homens e mulheres e, sim,

---

<sup>15</sup> “O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi criado no âmbito desta Instituição pela Instrução de serviço 005, de 18 de fevereiro 1997, e reconhecido pela Reitoria através da portaria 781, de 3 de dezembro de 1998, estando credenciado para exercer suas finalidades junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde desde o dia 18 de março de 1997. O CEP é um órgão consultivo, educativo e fiscalizador vinculado operacionalmente a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS, sendo constituído por 14 profissionais de ambos os sexos, atuantes em diferentes áreas e de pelo menos um representante da comunidade. Tem por objetivo proteger o bem-estar dos indivíduos pesquisados” Disponível em: < <http://www.propp.ufms/index.php?section=institucional&itemId=17>>

objetivamos ir além dessa configuração determinista ao propor um entendimento sócio-cultural das práticas pedagógicas relacionadas às representações de gênero no contexto de sala de aula.

No capítulo seguinte analisamos as representações de gênero que configuram as falas das professoras entrevistadas refletindo sobre como se constrói a identidade de gênero das crianças no contexto escolar.

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROBLEMATIZANDO OS DADOS**

A escola não é, apenas, um espaço de circulação do saber científico, mas também, onde se aprende a ser menino e menina. Em meio aos conteúdos didáticos e brincadeiras operam diversas pedagogias que definem como as crianças devem se comportar de acordo com o gênero e, é nesse processo que as identidades de gênero e sexuais vão sendo construídas.

O processo de construção das identidades ocorre com base na diferenciação em que “a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2009, p. 14). Isso significa que quando admitimos uma determinada identidade usamos determinados marcadores que permitem que as outras pessoas nos identifiquem por meio desses objetos que, no caso da identidade de gênero, pode ser os adornos (objetos específicos para meninos e para meninas), comportamentos socialmente aceitos para um e outro gênero e outros dispositivos de diferenciação. Contudo, não se trata apenas de identificar que objetos/dispositivos são estes e sim, entender como eles ganham tais significados.

Louro (2008) fala em identidades “escolarizadas”, pois, para a autora existe todo um investimento na construção das identidades sexuais e de gênero, uma vez que, a escola utiliza diversos dispositivos que ao ensinar modos de ser e agir, o fazem por meio da diferença. De modo que, para delimitar aquilo que é aceitável e o que é indesejável é necessário estabelecer aquilo que os diferencia um do outro. Contudo, não se trata de um processo passivo, em que as crianças seriam, apenas, meros receptores. Há sempre uma possibilidade de resistência que pode ser utilizada ou não pelo sujeito.

As discussões empreendidas nesse capítulo dizem respeito às representações de gênero identificadas nas falas das professoras entrevistadas. Também, problematizamos alguns dados coletados nas observações. Apesar de elegermos como foco de análise as representações de gênero percebemos que nelas estão imbricadas questões sobre sexualidade, pois, o processo de construção da feminilidade/masculinidade opera em consonância com a produção da sexualidade. Reconhecermos a escola como espaço generificado significa compreender que nela opera um conjunto de práticas pedagógicas que regula os comportamentos de meninos e meninas, bem como suas vestimentas. “Esses processos educativos envolvem estratégias sutis

e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (MEYER, 2010, p. 17). De modo que, analisamos os dados coletados nas entrevistas e observações a partir das categorias “gênero, sexualidade e práticas pedagógicas”.

No item sobre representações de gênero discutimos como as professoras entrevistadas significam o que é ser menino e o que é ser menina, que características elas atribuem a cada gênero e quais diferenças são acentuadas por elas nas entrevistas. Em seguida problematizamos as aproximações que elas fazem entre gênero e sexualidade, pontuando como se constrói a sexualidade com base em representações de feminilidade/masculinidade normativa. O último item desse capítulo pondera como essas representações produzem as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas.

## 2.1 Representações de gênero

*Os conceitos são pré-estabelecidos, pois as pessoas acham que as meninas têm que agir de tal maneira e os meninos de outra (VANESSA, PRÉ-ESCOLA<sup>16</sup>).*

Por considerarmos o brinquedo para a infância como um artefato cultural, composto por um conjunto de significados que dizem respeito ao processo de constituição da identidade de gênero, questionamos as professoras entrevistadas sobre os brinquedos e as brincadeiras consideradas de meninos e de meninas. No caso apresentado para as professoras durante a entrevista uma menina é chamada de sapatão por um coleguinha que não aceita a participação dela no futebol durante o recreio. Com base nessa situação lançamos alguns questionamentos para saber o que as professoras pensam sobre tal separação nas brincadeiras infantis. Aparentemente, apresentaram certa uniformidade nas respostas:

*Hoje, na minha prática, não existe essa brincadeira de menino e de menina. Todos podem participar de todas as brincadeiras desde que se respeite a individualidade de cada um. Se a menina vai jogar bola que tenha cuidado pra não machucar a menina, pois os meninos são mais ativos e acabam machucando (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Hoje em dia não tem mais essa separação. Tanto nas roupas, estilo de vida, modernismo. Então, tudo é válido tanto para menina como para menino (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

---

<sup>16</sup> No decorrer do texto consideramos pertinente informar o nível escolar em que as professoras atuam, lembrando que os nomes são fictícios.

*Não existe diferença do que meninos e meninas gostam. Até eu gostava de esporte de meninos (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*Deixo eles à vontade para escolher os brinquedos e os tipos de brincadeiras (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

*Eu deixo as crianças brincarem livremente. Se hoje ela está com vontade de brincar com carrinho. Não tem problema. Pode brincar (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*E, como eles estão na fase de descoberta deixo brincar com bonequinha, com panelinha. O menino pode puxar o carrinho, pegar uma boneca. Não é para ridicularizar, falar que é mulherzinha [pausa] essas coisas sabe? A brincadeira infantil é sadia. E logo, os meninos largam essas brincadeiras para pegar outros tipos de brinquedo. As meninas brincam bem direitinho com os meninos (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

Nas falas das professoras parece haver um consenso de que a separação de meninos e meninas nas brincadeiras é algo que não existe ou já foi superado, no entanto, ao mesmo tempo em que a professora Juliana concentra sua fala numa posição de igualdade revela que gostava de esporte de “meninos”. Esse tipo de caracterização demonstra que existe uma prática de demarcação de espaços de gênero que define que esportes são indicados para meninos e meninas, o que significa que persiste uma divisão de gênero, na prática de esportes. A fala da professora Juliana nos ajuda a refletir sobre os esportes considerados “adequados” para os meninos e para as meninas, uma vez que, ao apontar a preocupação com o corpo da menina, sutilmente, se refere à agressividade dos meninos como algo natural. “A aprendizagem e o reconhecimento desses lugares sociais pelos indivíduos são feitos desde muito cedo, em múltiplas instâncias e, por vezes, através de estratégias tão subtis que se torna extremamente difícil percebê-las” (LOURO, 2000, p. 40). Nesse sentido, a divisão de gênero nos esportes é uma estratégia de separação dos espaços sociais a serem ocupados por meninos/meninas. Quando a professora Fabiana diz que “a brincadeira infantil é sadia” justifica que as crianças não priorizam um único tipo de brinquedo, de modo que, um menino brinca com boneca por pouco tempo e vai em busca de outros brinquedos. Essa afirmação “sadia” permaneceria se a professora percebesse que um menino, recorrentemente, prefere brincar com boneca?

Embora, o que ressoa nas falas, citadas anteriormente, seja um apelo à igualdade de gênero em outros momentos das entrevistas percebe-se que a Juliana, a Luana e a Vanessa não desconsideram a inexistência de práticas sociais produtoras de diferenças como pode ser observado nas citações a seguir:

*Persiste aquela ideia de que a menina tem que brincar de boneca e o menino jogar bola ou o menino tem que bater em todo mundo na escola e a menina tem que ser comportadinha. É esse o comportamento padrão esperado para meninos e meninas, e isso, continua até hoje. É difícil ver um comportamento/postura diferente, pois, a criança já traz de casa esse comportamento padrão (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Mas as outras pessoas não pensam assim e mesmo se considerando moderninha vai dizer: – Não pode brincar disso. Tem que se comportar assim (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*Os conceitos são pré-estabelecidos, pois as pessoas acham que as meninas têm que agir de tal maneira e os meninos de outra. Eu vejo na creche quando as crianças tiram seus calçados os meninos gostam muito dos sapatos das meninas porque tem salto e a gente fica cuidando pra não calçarem. E, a gente fica preocupada porque é uma coisa cultural esse ensinamento de ser menino e ser menina (VANESSA, PRÉ-ESCOLA)*

As professoras destacam que existe um ensinamento que define com meninos e meninas devem se comportar. Nota-se que elas não se colocam em suas falas, apenas a professora Vanessa assume que mantém uma prática pedagógica reguladora e, logo se justifica dizendo que ela está correspondendo a uma prática cultural. Já a Juliana é mais pontual ao afirmar que as diferenças de gênero são produzidas no contexto familiar e reproduzidas na escola. Além disso, ela traz elementos em sua fala que dizem respeito às representações hegemônicas de feminilidade e masculinidade que é o menino agressivo e a menina comportadinha. Apesar das professoras falarem sobre a igualdade de gênero percebe-se que as práticas culturais de diferenciação nas relações de gênero estão presentes no dia a dia de sala de aula, embora, essa situação não seja percebida por todas elas. De modo que, a vigilância que se estabelece em torno dos meninos para não calçarem as sandálias das meninas é uma maneira de evitar que os meninos tenham contato com objetos considerados femininos, o que reflete uma preocupação em evitar que haja um interesse por parte dos meninos em relação aos pertences das meninas, a fim de que correspondam a um modelo de masculinidade que se opõe à feminilidade. Segundo Louro (2000), a demarcação de fronteira compreende a construção da identidade de gênero, uma vez que, é por meio da afirmação da diferença que se institui como devemos viver nossa feminilidade/masculinidade.

Essas reflexões nos ajudam a compreender as relações entre as representações de gênero das professoras e suas práticas pedagógicas, uma vez que, adotamos uma perspectiva teórica em que “não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o ‘real’” (LOURO, 2008, p. 99). De modo que, nosso objetivo é entender como tais representações produzem sentido às práticas pedagógicas e como isso

pode afetar a construção das identidades de gênero das crianças. A situação a seguir nos leva a pensar sobre isso:

Durante o recreio percebi que F. (menina) tentava impedir que um menino pulasse corda com as meninas, pois, quando o menino começa a pular corda ela dava um jeito de fazer a corda bater no pé do menino para que ele saísse da brincadeira e com uma expressão de brava diz: – Sai daí menino! Depois mais dois meninos se aproximam e tentam entrar na brincadeira, mas as meninas não deixam (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 04/ 05/ 2010).

O fato da menina não querer que o menino brinque de pular corda parece estar relacionado a uma demarcação de território, pelo fato, de ser considerada uma brincadeira de menina. A menina parecia estar incomodada com a invasão dos meninos porque, provavelmente, já internalizou essa prática cultural de separação de gênero. Tais práticas culturais estão relacionadas às construções das identidades de gênero. Contudo, depois de dois dias, registramos uma cena em que quatro meninos brincavam com as meninas de pular corda sem que houvesse conflito (ver diário de campo em anexo 14). Esse movimento de resistência indica que as crianças estão reagindo a essas práticas culturais normativas que definem espaços de gênero, ou seja, que delimitam as brincadeiras e os lugares a serem ocupados por meninos/meninas. Isso significa que somos “capazes de permanentemente resistir, de buscar linhas e veias de fuga, de inventar novos modos de existência, menos preconceituosos mais pautados na amizade” (CRUZ, 2009, p. 164).

Durante a observação, também, identificamos outros artefatos culturais como o conto infantil de João e Maria utilizado pela professora de artes na pré-escola (ver diário de campo em anexo 5). Na narrativa a bruxa coloca Maria para fazer as atividades domésticas, enquanto mantém João preso na gaiola. Aparentemente, não há nada para se questionar nesse acontecimento, a menos que, resolvêssemos discordar da atitude da bruxa questionando o fato dela ter escolhido a Maria para fazer as atividades domésticas e, não, o João. Por que a bruxa não coloca João para fazer as atividades domésticas? Por que esse questionamento não foi levantado pela professora? Que tipo de ensinamento é vislumbrado no respectivo conto infantil quanto às representações de gênero? Por que o cuidar da casa é colocado no conto como uma atividade feminina? Por que esse tipo de leitura é introduzido na prática pedagógica sem que haja problematização do assunto? Xavier Filha (2009, p. 72) aponta que “os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma mais adequada e ‘normal’ para a vivência da sexualidade e

da feminilidade ou masculinidade”. Estar atenta a produção de modelos normativos de feminilidade e masculinidade começa pelo questionamento de práticas sociais como a relação feita, no conto infantil, entre atividade doméstica e a figura feminina.

Também observamos outros artefatos culturais de representação de gênero como as cores: “na parede da esquerda da sala está um quadro com fichas contendo os nomes das crianças e duas figuras, sendo um menino da cor azul e uma menina de cor laranja” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 03/05/2010). Esse tipo de linguagem “iconográfica” é permeada de significados construídos socialmente, uma vez que, a figura de cor azul representa os meninos e a figura de cor laranja representa as meninas. Nesse sentido, as cores que compõe as representações de meninos e meninas são construções sociais utilizadas como demarcadores de gênero. E, como afirma Silva (2009a, p. 142) os artefatos culturais são “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder”. O processo de produção da identidade e subjetividade dos sujeitos está relacionada a incorporação de inúmeros significados produzidos socialmente para categorizar/demarcar a que grupo pertencemos, estabelecendo campos de disputa pautado na diferença.

Segundo Silva (2006) as identidades sociais (gênero, sexual, raça, etc.) são construídas com base em um processo cultural e social sustentado pela diferença. De modo que, tanto a identidade como a diferença são produzidas em meio a um conjunto de práticas de significação. Ele ainda ressalta que a alteridade e a identidade são inseparáveis, pois, a diferença funciona como processo de exclusão, categorização e demarcação de fronteira que produz relações assimétricas, mantendo a “superioridade” de uma identidade sobre a outra. A título de exemplificação retomamos a fala da professora Juliana em que afirma: “persiste aquela idéia de que a menina tem que brincar de boneca e o menino jogar bola ou o menino tem que bater em todo mundo na escola e a menina tem que ser comportadinha”. Tal afirmação possibilita a compreensão de que no processo de construção da identidade de gênero as meninas são educadas para serem submissas, ou seja, comportadas, enquanto os meninos são educados com base na agressividade para se auto-afirmarem como superiores. Contudo, vale lembrar que esse processo é histórico e permeado por disputas de poder o que significa que não é algo estático/imutável como destaca Silva (2006):

Nessa perspectiva, pois, a identidade não está constituída em torno de um núcleo de autenticidade, de uma experiência cultural primordial, que definiria as diferenças culturais. A própria diferença é sempre o resultado – nunca definitivo – de um processo de construção. Por isso, essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, que naturalmente, exista (SILVA, 2006, p. 26).

Esse aspecto transitório e constante do processo de construção da identidade social, referido pelo autor, passa a ser compreensível só depois que a reconhecemos como um produto da história que reflete crenças e valores compartilhados por um determinado grupo ou sociedade. E, o desafio consiste em problematizar a condição natural conferida às identidades de gênero, colocando em evidência as práticas culturais que definem o que é ser menino e o que é ser menina.

Nesse sentido, procuramos identificar quais as representações de feminilidade e masculinidades das professoras entrevistadas por meio de questões que suscitavam respostas que revelassem as diferenças entre meninos e meninas. Com base nessas questões percebemos que as representações de feminilidade e masculinidade apontadas pelas professoras, quando descreviam os comportamentos de meninas e meninos em sala de aula, correspondem a um modelo hegemônico de feminilidade e masculinidade. Analisaremos, primeiramente, as falas referentes à feminilidade:

*Elas são bem educadas, sabe? Tem comportamento de meninas mesmo, não é agressiva, fala pouco palavrão. As meninas estão muito explosivas, não estão tendo aquele comportamento que tem que ser de menina. Quero dizer [pausa] de menina patricinha no modo de andar, vestir-se bem. E, tem aquelas meninas grosseiras que só usam calça jeans, tênis, camisetaão, boné. Então, há essas diferenças (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Tem meninas e meninas, pois, algumas parecem uns molequinhos, brincam com os meninos, correm, pulam, interagem. Elas jogam bola, sobem nas cadeiras com os meninos. E, tem aquelas que são delicadinhas, que os meninos não podem nem esbarrar, que já estão chorando. Até uns anos atrás, não sei o porquê da situação, mas era assim: a menina era toda delicadinha cheia de lacinho no cabelo, comportadinha, só brincava com menina (JULIANA, PRÁ-ESCOLA).*

*Elas são calmas, apesar, de ter uma menina na minha turma que luta igual menino e eles têm medo dela. Ela é triste! (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

Todas essas falas apresentam dois aspectos significativos na construção das identidades de gênero. A primeira delas é a diferença, ou seja, para caracterizar as meninas a

professora Fabiana parece fazer uma comparação com os meninos quando diz que “não é agressiva”, já a professora Juliana é mais direta na sua comparação “parecem uns molequinhos, correm, pulam”. A professora Luana também assume que na sua turma tem uma menina que “luta igual menino”, apontando o atravessamento de fronteira pelo fato da mesma apresentar características consideradas masculinas. Tais falas nos apresentam dois modelos de feminilidade distintos, o primeiro diz respeito à menina “patricinha” e o outro à menina “grosseira”, ou seja, descrições que representam a norma e o desvio. Quando a professora Juliana fala que antigamente a menina usava lacinho no cabelo e apresentava um comportamento delicado parece completar a descrição da professora Fabiana quando se refere à menina “patricinha”. E, o mesmo poderia ser feito quando ela fala das meninas “molequinhos”, pois, com tais características podemos completar a representação de feminilidade desviante que a professora Fabiana chamou de menina “grosseira”. Então, elaboramos a seguinte reflexão: se a menina “patricinha” é delicada, então, a menina grosseira é aquela cujos comportamentos se aproximam mais daquilo que é culturalmente esperado para os meninos, o que justifica o termo “molequinho”. Temos aqui a representação<sup>17</sup> de uma feminilidade padrão, normal, hegemônica e outra desviante, aquela que foge da normalidade, que transita entre as fronteiras do masculino e do feminino.

Segundo Woodward (2009) é a diferença que vai marcar as posições das identidades. Ela assume uma função classificatória, por meio da atribuição de sistemas simbólicos de representações que distingue uma identidade da outra de forma opositora, que corresponde a um modelo de pensamento binário e “nesses dualismos um dos termos é sempre mais valorizado que o outro: um é a “norma” e o outro é o “outro” – visto como “desviante ou de fora” (CIXUS *apud* WOODWARD, 2009, p. 51). As marcas que determinam forma de ser menina/menino delimitam as fronteiras entre o gênero feminino e masculino, de modo que, as mudanças nos comportamentos das meninas nos remetem a uma possibilidade de rompimento dessa fronteira quando começam a “invadir” os espaços dos meninos para jogar bola com eles ou quando trocam o lacinho no cabelo pelo boné. É como se o corpo falasse por meio das marcas nele inscritas, revelando por meio dos gestos e das roupas uma linguagem corporal que diz a que grupo pertencemos. Para Louro (2000) “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2000a, p. 6).

---

<sup>17</sup> “Representar é usar a língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa a outrem. A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura” (HALL, 1997 *apud* SANTI E SANTI, 2008, p. 4).

Quando a professora Fabiana caracteriza o que seria uma menina “grosseria” percebemos que ela não a classifica como menino, mas lhe atribui características masculinas que indicam que esse tipo de menina não pertence nem ao território feminino nem ao masculino. Ela transita nesse limiar fronteiroço construindo uma nova forma de viver sua feminilidade, embora, culturalmente, já fora classificada como desviante. Tal condição de “anormalidade” é fruto de um modelo de representação composto por um sistema simbólico, cujos signos “boné, tênis ou camiseta”, é significado culturalmente como masculino. “Sobretudo naquilo que interessa à nossa compreensão da representação, os signos são o que são e significam o que significam porque nós o fizemos assim (SILVA, 2006, p. 37). Nas representações de feminilidade abaixo podemos observar como ocorre esse processo de classificação entre a “norma” e a “diferença”:

*De modo geral, as meninas estão mais atiradas. Não sei se é bem isso, mas as mulheres têm conquistado seu espaço e as crianças estão acompanhando. Antigamente as meninas eram mais quietas na sala e hoje em dia elas estão tão barulhentas quanto os meninos. Algumas ainda são mais calmas. A diferença que eu vejo é que as meninas, apesar de serem calmas, estão ficando agitadas. Se os meninos estão por perto elas querem entrar no mesmo tipo de brincadeira mais elétrica, mais rápida (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

*As meninas são mais dedicadas, prestam atenção na aula, terminam as atividades antes dos meninos, demonstram um querer estudar maior que os dos meninos. Não sei se é do gênero feminino aquele querer estudar, o capricho. As meninas são mais caprichosas, carinhosas, detalhistas e os meninos são mais práticos (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

A professora Vanessa fala de dois tipos de meninas as “calmas” e as “atiradas”. Considerando o fato da norma não precisar falar por si observa-se que a fala dela se concentra na descrição detalhada do desconhecido, ou seja, do “outro”. E, acaba por descrever as meninas “atiradas” usando a figura masculina como comparativo. Embora a professora Milena dê detalhes que representam a feminilidade normativa estabelecida como referente “a norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isto a torna, de algum modo, praticamente invisível” (LOURO, 2000b, p. 99) como acontece na fala da professora Vanessa. A feminilidade estabelecida como norma adquire um *status* de verdade que até confunde a professora Milena “Não sei se é do gênero feminino aquele querer estudar, o capricho”. A representação de menina estudiosa/caprichosa que aparece na fala da professora Milena funciona como um significante que visa estabelecer o modelo de feminilidade hegemônica. Segundo Woodward (2009) as representações são compostas por sistemas

simbólicos repleto de significados que vão dar sentido a nossa existência e nos posicionam enquanto sujeitos pertencentes a um determinado grupo. É nesse limiar que se compõe as identidades de gênero e sexual, pois “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2009, p. 10). Em função disso em nossas discussões utilizamos o conceito cultural de identidade:

Constructo pelo qual cada pessoa se reconhece e/ou é reconhecida pelos outros com base em categorias como etnia, classe social, religião, gênero, sexualidade, sexo e outras características físicas, que agem como ‘marcadores identitários’. A definição identitária é um fenômeno relacional e não meramente individual ou unidirecional. Está associada à subjetividade e se constrói na intersubjetividade. As instituições, entre as quais a escola, fixam nossas identidades como demonstram Louis Althusser e Michel Foucault. Atualmente, tem se criticado as visões segundo as quais as identidades possuiriam bases naturais e imutáveis, como se fossem essências unitárias (por exemplo, “a” mulher, “o” homossexual). Nesse sentido, vários/as estudiosos/as pós-estruturalistas e feministas defendem o caráter social, dinâmico, fluido, mutante, plural das identidades sociais; elas não são dadas pela natureza, prontas para serem simplesmente “assumidas”, unitárias e coerentes, mas são sempre parciais, contraditórias e estratégicas, o resultado da interseção e da confluência de vários fatores (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

O conceito de identidade apresentado pelos/as autores/as valoriza os aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de construção dos diversos tipos de identidades reconhecendo seu caráter multifacetado. Essa proposta de compreensão permite pensar a identidade como um constructo social, rompendo com as bases naturais que fixam determinados modelos de identidades como imutáveis, mas sim, como produto da interação de fatores internos (subjetividade) e fatores externos (sistemas simbólicos). É com base nesse modelo conceitual que desenvolvemos nossas reflexões acerca das representações de gênero identificadas nas entrevistas, pensando na maneira como esses significados contribuem para compor as identidades de gênero e sexual das crianças, pois, a escola se constitui como um espaço generificado, em que circula uma diversidade de saberes e práticas sociais que (re)produz modelos de feminilidade e masculinidade hegemônica.

Na observação reconhecemos o quanto a escola se apresenta como um espaço generificado, de modo que, “na hora do recreio percebi que o painel da entrada estava decorado com a palavra mamãe, uma figura de uma mulher grávida e vários corações com as seguintes palavras: mansa, bondosa, amiga, piedosa, corajosa, carinhosa, compreensiva, paciente e terna” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 06/05/2010). Todos os adjetivos utilizados para caracterizar a mamãe refletem um modelo de

feminilidade que alimenta/reforça uma condição submissa, afetiva e bondosa e, tais características conferidas às mulheres se constituem como demarcadores de gênero no processo de diferenciação entre homens e mulheres.

Para Silva (2009b, p. 74) “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”. Ainda, na ótica do autor a diferença se constitui como produto da identidade, pois, para definir aquilo que somos precisamos de um contraponto, ou seja, da diferença. É por meio do processo de diferenciação que conseguimos definir quem realmente somos, a que grupo pertencemos. Dessa forma, a diferença se torna um recurso fundamental na construção da identidade de gênero porque define a posição dos sujeitos, determinando quem está incluso e quem é excluído.

O processo de diferenciação se dá com base no binarismo, ou seja, numa concepção de pensamento que “divide tudo em dois, sem considerar toda uma gama de possibilidades, nem a pluralidade ou multiplicidade” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 7). Na fala da professora Vanessa, anteriormente destacada, ela afirma que “as meninas, apesar de serem calmas, estão ficando agitadas”, é possível identificar uma concepção binária opositora, em que, a característica “calma” parece ser um atributo feminino e, “agitada” um atributo masculino, o qual é utilizado para descrever as meninas que fogem do modelo de feminilidade hegemônico. Louro (2008) chama atenção para a necessidade de romper com essa visão dicotômica que estabelece quem representa a norma e quem está fora dela como se essa relação se constituísse de forma unilateral. O atravessamento de fronteira, ou seja, a menina “grosseira” ou “atirada”, como foram significadas as meninas que se distanciam do modelo de feminilidade “normal”, se constituem como uma tentativa de romper com esse enquadramento. Portanto, esse é um indicativo de “que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 2008, p. 33).

Retomando a fala da professora Vanessa “as meninas estão tão barulhentas quanto os meninos” observamos que o atravessamento de fronteiras existe, embora, a expressão “tão quanto”, mantenha uma visão binária que não permite que sejamos “isto e aquilo”, mas sim, “isto ou aquilo”. Ser uma menina barulhenta não seria uma tentativa de provocar uma desestabilidade nessa concepção binária? Por que o transitar entre a fronteira do feminino e do masculino incomoda tanto? A menina “grosseira”, que brinca com os meninos, usa boné, tênis, etc. não seria um exemplo de desrespeito aos sinais que demarcam o território masculino e feminino? Para Silva (2009b, p. 89) “mais do que a partida ou chegada, é cruzar a

fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico”. Talvez, porque tal condição seria uma sentença de que é possível ser “isto e aquilo”, ou seja, que a menina pode correr, pular, gritar, brincar com os meninos, etc. sem ser vista como um deles. Assim, Goellner (2009) diz que:

De acordo com a teorização feminista pós-estruturalista esse binarismo não existe pois masculinidade e feminilidade se definem reciprocamente visto não existir nenhuma essência à priori determinada para uma e outra identidade. Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura não havendo uma fixidez na sua produção. Do mesmo modo podemos pensar que não existe a categoria “homem” e a categoria “mulher” isoladamente (GOELLNER, 2009, p. 168).

A reflexão da autora nos incita a pensar o binarismo como uma relação de poder que determina o que é considerado feminino e o que é considerado masculino numa tentativa de construir uma territorialidade com limites bem definidos entre uma identidade e outra. Mas, é importante compreender “que todas as identidades são produzidas culturalmente” (LOURO, 2000a, p. 101) e reconhecer que esse processo se dá a partir das marcas corporais utilizadas para nomear a que grupo pertencemos, de modo que, quase sempre (ou sempre) fazemos um esforço para nos adequar as normas que definem o que é feminino e o que é masculino seguindo uma visão dicotômica de que se é “isto ou aquilo”. Contudo, Louro (2000a) expressa a necessidade de ampliar esse olhar ao apontar a reciprocidade desse processo insistindo que meninos/homens e meninas/mulheres não se constituem isoladamente. Ora, se a construção da identidade de gênero ocorre em meio a interação de vivências masculina e feminina, por que tal reciprocidade é negada?

Quando as professoras caracterizam os meninos apontam alguns comportamentos que refletem uma posição dominante:

*Os meninos da minha turma são imaturos mesmo. Eu acho que as mães deviam dar mais atenção por ser menino ensinar a ser educado, falar menos palavrão. Não é porque eu tenho um filho homem que vai ser depravado, falar palavrão, essas coisas. Acho que deve colocar limite, ensinar a respeitar. Eles falam demais palavrões, pois pensam que, por ser homem, devem falar isso (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Os meninos falam mais alto, são, geralmente, mais agitados. Se você prestar atenção numa sala de pré-escola vai ver o quanto a gurizada fala e, não conversam baixo, gesticulam, mexem na cadeira. Então, os meninos são assim [pausa] interativos (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Geralmente, os meninos querem demonstrar superioridade, que são melhores que as meninas. Geralmente, os meninos ficam de castigo [risos]. Ficam de castigo porque querem dominar, mandar mais e são agressivos com as meninas pra demonstrar*

*que são superiores, que por serem homens podem mais do que as meninas* (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).

*Os meninos são mais agitados* (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

*Os meninos são mais barulhentos, enérgicos. Eles têm uma necessidade maior de espaço e são mais exigentes quanto a isso* (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).

*Os meninos são mais práticos* (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Podemos dizer que as representações de masculinidade encontradas nas falas das professoras correspondem ao modelo hegemônico, o que significa que tais características refletem um modelo ideal de masculinidade, em que para ser “homem” é necessário assumir uma postura agressiva e controladora como ressalta a professora Jaqueline “Geralmente, os meninos querem demonstrar superioridade”, afirma. Ainda assim, percebe-se que a “agitação”, a “interatividade” e a “necessidade maior de espaços” aparecem como condição natural e necessária ao gênero masculino. No entanto, a professora Fabiana desnaturaliza essa condição de liberdade sem limites e reconhece que essa ostentação de superioridade precisa ser revista ao afirmar que “não é porque eu tenho um filho homem que vai ser depravado, falar palavrão, essas coisas. Acho que deve colocar limite, ensinar a respeitar”. Essas análises nos ajudam a compreender por que os meninos são usados como referência quando as professoras caracterizam as meninas, ou seja, as meninas são aquilo que os meninos não são o que indica que “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade” (SILVA, 2009b, p. 39). Dessa forma, se propaga um modelo de feminilidade e masculinidade com base na desigualdade de gênero, em que os meninos são dotados de características que lhes atribuem certa superioridade em relação às meninas.

Nas características atribuídas aos meninos, é possível perceber que existe uma superioridade masculina alicerçada na agressividade, no controle do espaço, na habilidade cognitiva e, até, na permissividade de falar palavrão. Já, as meninas são representadas com adjetivos opostos que indicam dependência e passividade, sendo inadmissível que estas apresentem alguma característica considerada masculina e o mesmo é válido para os meninos. Segundo Cruz (1998) os modelos de feminilidades e masculinidades reproduzidos na Escola além de gerar preconceito impedem que as crianças vivenciem posições de sujeitos diferente daquilo que é moralmente exigido pelas práticas culturais. Desconfiar do que é natural, como proposto por Louro (2008) é o caminho que utilizamos para compreender como as

representações de feminilidade e masculinidade perfazem as identidades dos sujeitos, instituindo formas de ser e agir apropriadas para cada gênero.

Também podemos aprofundar essas questões apontando as relações de poder que configuram o modelo hegemônico de feminilidade e masculinidade, retomando a discussão que fizemos sobre as brincadeiras apropriadas para cada gênero como é o caso da brincadeira de boneca e do futebol. Tais brincadeiras requerem espaços diferentes, pois a brincadeira de boneca, geralmente, acontece em um espaço privado, enquanto o futebol exige um espaço público e aberto. Pensando nessas situações como símbolos sociais entendemos que há um direcionamento de quais espaços devem ser ocupados por meninos e meninas, o que conduz a (re)produção de relações desiguais de gênero. Segundo Louro (2008), essa visão dicotômica estabelece uma oposição entre feminino/masculino marcada pelo domínio de um polo sobre o outro. Durante muito tempo as relações assimétricas entre homens e mulheres foram justificadas por questões naturais que desviavam o olhar das práticas sociais mantenedoras dessas desigualdades. Reconhecer que tais práticas são produzidas socialmente e compartilhadas por meio das manifestações culturais é o primeiro passo para produzir uma relação equânime entre homens e mulheres.

Questionar o aspecto natural conferido a construção da condição social de ser menino e ser menina é uma forma de entender as relações de poder que sustentam essa prática, uma vez que, ao admitirmos que as representações sejam construções sociais estamos reconhecendo que é possível vivenciar outras formas de feminilidade ou masculinidade e, então, romper com essa visão binária que determina parâmetros de normalidade a ser seguido na construção da identidade de gênero. E, como nossa discussão ocorre no campo da educação faz-se necessário reconhecer que esse espaço não é neutro, pois, nele circulam diversas práticas pedagógicas, inclusive, aquelas voltadas para a educação da sexualidade. Portanto, faz-se necessário assumir que “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000b, p. 88). A escolarização do corpo tem orientado como meninos e meninas devem corresponder aos padrões considerados hegemônicos de feminilidade e masculinidade.

Dessa forma, podemos pensar que as representações hegemônicas de feminilidade e masculinidade compreendem um conjunto de significados que apresentam um mundo feminino mais restrito enquanto que os meninos requerem liberdade (espaços abertos). As características atribuídas às meninas simbolizam disciplina e submissão. Pensar essas

questões no âmbito da produção social implicaria “observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido” (LOURO, 2008, p. 32), o que significa reconhecer a pluralidade presente tanto no território da feminilidade como na masculinidade. Não basta permitir/aceitar o rompimento da fronteira entre o mundo feminino e o masculino porque ainda estaremos esperando que a menina “grosseira” retorne ao seu lugar de origem, mantendo o binarismo e (re)produzindo discriminação e preconceito com relação aqueles/as que se distanciam das representações de feminilidade e masculinidade dominante. Segundo Cruz (2009) o rompimento do pensamento binário deve ocorrer por meio da produção de pluralidades e desconstrução das verdades que naturalizam as representações de gênero hegemônicas. E, ainda, propõe a construção de espaços menos normativos nas escolas, a fim de possibilitar a resistência e a invenção de outras formas de vivenciar nossa feminilidade/masculinidade.

Refletir sobre os significados ligados as representações de gênero pode ser uma saída para entender como se constroem culturalmente o “normal” e o “diferente”. A norma assume um status de modelo que fixa como meninos e meninas devem viver sua feminilidade/masculinidade, seguindo normas de conduta bem definidas para cada gênero. O poder que entrelaça os modelos representacionais de feminilidade e masculinidade “normal” norteia as condutas de meninos e meninas estabelecendo oposições e promovendo a exclusão daqueles/as que reagem a esse sistema normativo por meio da produção de formas singulares de vivência de sua feminilidade/masculinidade como destaca Louro (2008):

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero” (LOURO, 2008, p. 34).

A desconstrução dessa concepção de gênero dicotômica não se constitui numa tarefa fácil, pois, requer que se pense a identidade de gênero e sexual como entidades separadas e não como uma coisa só. Significa romper com a idéia de que masculinidade significa virilidade, o que nos remete a heterossexualidade como pode ser observado na fala da professora:

*Normalmente, quando um menino pega alguma coisa rosa ou usa a cor rosa os demais colegas começam a chamar de Mariquinha. Então, eu paro e digo que todas as crianças podem pintar com todas as cores. Utilizo revistas de moda para mostrar que homens também usam roupas da cor rosa, demonstrando que as pessoas são livres pra escolher as cores que gostam (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

Refletir sobre as representações de gênero que circundam nos espaços escolares se constitui no caminho em busca do reconhecimento das feminilidades e masculinidades que aparecem nas escolas, evitando que se produzam sobre elas atitudes preconceituosas. A fala da professora Milena demonstra que é possível desenvolver estratégias de superação desse modelo de masculinidade heteronormativa. A heteronormatividade é entendida, aqui, como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996 *apud* LOURO, 2000, p. 50). Trata-se de uma prerrogativa de que a heterossexualidade é uma condição natural de vivência da sexualidade, instituindo-a como norma.

Por enquanto, analisamos as representações de feminilidade e masculinidade que aparecem nas falas das professoras entrevistadas sob a ótica da oposição binária como produtora de relações desiguais e excludentes. No próximo capítulo, pretendemos avançar nessas discussões problematizando como se dá a aproximação entre gênero e sexualidade no limiar da heteronormatividade, uma vez que, no interior da escola veicula uma prática pedagógica que vai além da aprendizagem cognitiva, pois, “a Escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e as suas meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (LOURO, 2000b, p. 49). Ao mesmo tempo que a escola ensina suas crianças a ler e escrever também promove uma educação voltada para a construção social de ser menino e ser menina, orientando quais comportamentos são aceitos para eles e elas.

Trabalhar essa dimensão multifacetada das identidades de gênero também pode ser vista como uma estratégia de redução das práticas de discriminação e preconceito seja entre homem/mulher, homem/homem ou mulher/mulher porque admite novas formas de ser e estar no mundo que extrapola esse dualismo dando espaço para outras configurações identitárias. Para tal, é imprescindível reconhecer que as identidades são construções sociais ligadas a um determinado período de tempo e que, o uso de marcadores tem como função dizer quem pertence ou não a um determinado grupo identitário (WOODWARD, 2009). Identificar que

marcadores são esses que definem quem deve ser incluído ou excluído é o primeiro passo para repensar os modelos de identidades dominantes e admitir novas possibilidades.

## 2.2 Gênero e sexualidade: aproximações

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. (LOURO, 2000a, p. 17)

Louro (2000a) chama atenção para o papel da escola na produção da identidade sexual hegemônica reconhecida como natural. Nossa pretensão, nesta parte do texto, é discutir como isso pode acontecer na prática, considerando os dados das observações e das entrevistas. Apesar de Louro (2000a) falar do papel da escola como agente de investimento na heterossexualidade, ainda que tomando cuidado para conter a sexualidade das crianças, notamos que nas falas das professoras Juliana e Milena tal investimento é atribuído à educação familiar:

*Acredito que seja insulto porque ele é menino e, as crianças já vêm de casa com aquela ideia de que homem não chora, não fraqueja. Seria dizer que ele não é homem o suficiente, pois, fica chorando à toa (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*As meninas estão mais meninas. Ela vê a vaidade da mãe e quer ser a mãe. Como hoje em dia as mulheres estão mais sensuais acho que elas amadurecem mais cedo e vão imitando a mãe (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

Na percepção das professoras a educação sexual é uma atribuição da família, pois, como a Juliana diz “a criança já vem de casa com aquela ideia de que homem não chora”, ou seja, as famílias investem na sexualidade de seus/as filhos/as para que correspondam ao modelo de masculinidade/feminilidade heterossexual. Na fala da professora Milena é possível identificar como ocorre esse investimento com as meninas, pois, o comportamento da mãe aparece como referência no processo de produção de um modelo de feminilidade sensual. Segundo Ferrari (2003) a família acaba sendo o primeiro espaço de construção das

subjetividades, portanto, é no interior dela que ocorrem os primeiros ensinamentos de como ser menino e ser menina, sobretudo, a identificar o diferente para que possam manter-se na norma, evitando o desconhecido. Não podemos desconsiderar a função que a família exerce como primeiro espaço educativo, mas também, é preciso reconhecer que a escola, tal qual, a família, são instâncias culturais e educativas que contribuem para a produção das identidades sociais, seja ela de gênero, étnica, sexual, classe, etc.

Já que a representação de família construída historicamente nos remete a preocupação com a formação moral de seus membros, a escola também responde a um modelo representacional de instituição laica, focada na instrução e mediação do conhecimento científico como ficou evidente nas observações:

Assim que a professora Luana entra com a turma na sala organiza as carteiras formando uma fileira dupla no centro da sala. Quando as crianças já estão acomodadas diz o seguinte: – O que vocês vieram fazer aqui? E os/as alunos/as respondem: – Estudar!!! A professora complementa dizendo: – Então aqui não é pra fazer bagunça, brigar com o colega, nem ficar enrolando. É pra estudar (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 03/05/2010).

Quase no final da aula R. (menino) e J. (menino) brincam de lutinha (se agarram e rolam pelo chão). Quando a professora Luana percebe diz: – O que é isso? Quando nós entramos na sala hoje eu perguntei o que vocês vieram fazer aqui e o que vocês disseram? As crianças respondem: – Estudar! E a professora repreende: – Não parece porque nem todo mundo veio pra estudar (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 05/05/2010).

A fala da professora Luana na primeira citação é recorrente por ser um ritual utilizado todos os dias no início da aula. Tal prática reflete uma proposta pedagógica centrada no conteúdo curricular numa concepção de escola laica. Ao mesmo tempo em que se prioriza uma prática pedagógica laica a religiosidade parece ser uma imposição, uma vez que, criança, professores e professoras, alunos e alunas e comunidade escolar são conduzidos a uma prática religiosa representada pela oração do pai-nosso no ritual da entrada. Então nos perguntamos: É possível manter uma estrutura laica envolvendo religiosidade? Esse contraponto precisa ser discutido, já que, a educação não significa, apenas, instrução. Na escola circula inúmeras práticas pedagógicas como o ensinamento de como ser menino e ser menina. Assim como, na escola, opera uma educação religiosa representada pela oração do pai-nosso, nela circula um conjunto de ensinamentos que determinam como meninos e meninas devem se comportar. Segundo Silva (2009a), a educação e a cultura estão relacionadas ao processo de construção

da identidade e da subjetividade, uma vez que, a cultura é percebida como uma Pedagogia e, esta, como uma estrutura permeada por fatores culturais.

Essa relação entre Pedagogia e cultura nos permite indagar sobre qual o papel da escola no que se refere ao lugar do gênero e da sexualidade no cotidiano de sala de aula, já que, as questões de gênero e sexualidade são produzidas socialmente e compartilhadas culturalmente. Na concepção de Silva (2006) para que tais discussões adentrem os espaços escolares é necessário que revejam suas práticas curriculares, superando a visão tradicional de cultura estática, pois, tanto a cultura como o currículo é um processo dinâmico e inconcluso que se produz em meio às práticas sociais.

No entendimento da Meyer (2010) o conceito de gênero focaliza a condição plural e conflituosa que envolve o processo cultural de construção da feminilidade e da masculinidade, sobretudo as modificações decorrentes da articulação entre gênero e outras “marcas” sociais (etnia, sexualidade, religião, etc.). Nesse sentido, o foco da nossa discussão será a articulação entre gênero e sexualidade no processo pelo qual “a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos” (MEYER, 2010, p. 17).

Na questão em que perguntamos para as professoras o que significava para um menino ser chamado de ‘mulherzinha’ e para a menina ser chamada de ‘sapatão’ percebemos uma intrínseca relação entre gênero e sexualidade ligada à construção de um modelo de feminilidade/masculinidade heterossexual:

*É uma situação preconceituosa. As crianças não têm esse preconceito, mas isso vai sendo enraizado desde pequenos o pai e a mãe já falam que menino não pode chorar e ela vai reproduzir isso na escola, pois, tudo que eles vivenciam em casa transmitem na escola. Os meninos são criados para serem fortes e já vem de casa com aquela ideia de que menino não pode chorar, que só deve brincar com os meninos, etc. Então, ele só transferiu para aquela situação o que, provavelmente, o pai dele já vinha cobrando desde bebê (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*Como as crianças estão acostumadas com a imagem de homem como uma pessoa durona que não pode chorar reproduzem isso. Mas eles estão errados. É preciso conscientizá-los de que homem também tem seu momento de sensibilidade (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

As falas das professoras Milena e Jaqueline possibilita a reflexão sobre dois elementos no processo de produção da masculinidade hegemônica, a educação familiar e a heterossexualidade. Tais falas indicam que as famílias investem na produção de um modelo

de masculinidade que atribui a meninos/homens características comportamentais opostas àquelas conferidas à figura feminina, portanto, se culturalmente as meninas/mulheres são representadas como frágeis/delicadas, chorar para um menino/homem significa que ele está se distanciando da norma. Assim, “a contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a conceber sua aparência de natural” (LOURO, 2010, p. 44). Manter a relação de oposição que marca as representações de gênero é uma estratégia de fortalecimento da heterossexualidade, no entanto, a professora Jaqueline propõe que tal prática seja repensada junto às crianças. Nas falas das professoras Luana e Vanessa tal relação fica bem evidente:

*E, não estou rotulando, que fique claro isso. Os meninos quando são muito detalhistas, não estou generalizando, pode ter certeza que a tendência deles é ser homossexual. Eu falo pela vivência que eu tive na minha família, que é o caso do meu sobrinho. Tudo dele é detalhado, desenha muito bem e foi pra isso. Enquanto dos outros era rabisco (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*Os meninos carregam uma bagagem muito grande de que eles têm que ser machista. E, ser homem pra eles é ser animal, não homem decente. Acho que pra eles é uma ofensa muito grande à sexualidade porque significa dizer você não é mais homem. E, parece que para os meninos magoa mais do que no caso das meninas (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

Através dessas falas percebemos que as professoras estão falando de um investimento social na produção de uma masculinidade agressiva, insensível, forte que se distancia de qualquer atributo caracterizado como feminino. De modo que ser chamado de mulherzinha passa a ser uma ofensa porque provoca uma sensação de não reconhecimento, descaracteriza o sujeito masculino, estabelece a dúvida e, a instabilidade é algo perturbador. Estar no centro é uma posição confortável porque ela é a norma, a referência e, é “preferível contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas” (LOURO, 2010, p. 41). Já o desconhecido é uma posição perturbadora capaz de produzir medo e insegurança, além disso, o estranho está sempre numa posição de desvantagem.

A linguagem tem essa função de nomear e classificar os sujeitos, portanto, “parece ser fundamental que estejamos atentos para seus usos. Em que relações ela está sendo utilizada e com que finalidades? Que modelo está construindo, valorizando e que tantos outros estão sendo restringidos, desvalorizados?” (FERRARI, 2003, p. 63). As representações sociais estão ligadas à construção de significados que acabam se transformando em discursos

normativos, uma vez que, “o processo de significação é, também, um jogo de imposição de significados, um jogo de poder” (SILVA, 2006, p. 67). Nesse jogo discursivo, a linguagem assume o papel central, por ser este o caminho percorrido pelas representações até que estas sejam corporificadas culturalmente, ou seja, é por meio da linguagem que as representações são compartilhadas.

Pensar sobre os mecanismos de produção desse modelo de masculinidade hegemônico é o caminho que estudiosas e estudiosos como Louro(2000), Ferrari, (2003), Meyer (2010), Xavier Filha (2009), Goellner (2010), dentre outros/as percorrem na problematização de “como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção” (MEYER, 2010, p. 25). Significa questionar, não apenas a função da família como também o papel da escola na reprodução de práticas sociais normativas que nos escapam, pois, nem sempre nos percebemos como agentes envolvidos nesse processo. Segundo Meyer (2010) problematizar essas questões significa reconhecer que estamos todos e todas inseridos/as nesse processo de produção da normalidade e da diferença, de forma passiva ou ativa, regulamos a nós mesmos e aos outros. E, geralmente as estratégias de controle e enquadramento acontecem de forma corriqueira como observamos na descrição do diário de campo:

Ao final da aula o professor de educação física reúne as crianças para formar a fila de meninos e meninas. Dois meninos estão brincando de lutinha na fila e se abraçam, mas quando o professor vê faz o seguinte comentário [que interrompe imediatamente a brincadeira e provoca a risada dos demais]: – Hummmm! Abraçando os dois [com uma expressão irônica] (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 05/05/2010).

O comentário que o professor fez com relação ao contato corporal entre dois meninos indica que esse comportamento é considerado inadequado, uma vez que, coloca em dúvida a masculinidade dos dois. Mas, isso passa a ser percebido como uma ameaça quando o professor atribui outro significado àquela situação, obrigando os meninos a interromperem a brincadeira. Nesse momento o que era para ser apenas uma estratégia de controle da brincadeira se transformou numa pedagogia, em que todos e todas, ali presente, aprenderam que ser menino de “verdade” significa evitar uma relação de proximidade com outro menino para que não permaneça qualquer tipo de dúvida quanto a sua sexualidade. A dúvida significa estar na fronteira ou sair dela, o que não é uma posição definida. Os marcadores sociais estão aí para garantir que meninos/homens e meninas/mulheres se posicionem dentro da norma

como sujeitos heterossexuais o que “não está presente somente nas relações estabelecidas no interior das famílias, mas é reforçado e confirmado em outros espaços” (FERRARI, 2003, p. 63).

A atitude do professor pode ser percebida como um investimento na produção de um modelo de masculinidade pautado na heterossexualidade como destaca Louro (2000a):

Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2000a, p. 10).

A autora aborda a questão do aparato social que naturaliza a heterossexualidade, pois a atitude do citado professor reflete a preocupação de garantir que seus alunos/as não se distanciem da norma. É preciso estar atento a qualquer movimento que revele o perigo de experimentar outras formas de masculinidade/feminilidade. A heterossexualidade assume um *status* de referência, ou seja, a norma. Para garantir que crianças/alunos e alunas não se desviem da norma diversos mecanismos de controle são utilizados como investimento. Questionar como se constrói tal parâmetro de normalidade para a vivência da feminilidade/masculinidade dos sujeitos é uma maneira de resistir a determinadas práticas sociais que delimitam formas de ser e agir.

Desarticular essa proximidade, aparentemente, inevitável entre gênero e sexualidade é uma maneira de desnaturalizar essa articulação entre masculinidade e heterossexualidade e, com isso, permitir que se reconheça como legítima outras formas de vivência da masculinidade que, por hora, são apontadas como arbitrárias ou desviantes da norma. Contudo, o primeiro passo consiste na compreensão de que a masculinidade hegemônica se constrói com base na heterossexualidade por meio do investimento e da vigilância que se faz sobre o corpo das crianças/alunos e alunas. Lembrando que “o corpo é o ponto de confluência de experiências físicas, simbólicas e sociológicas e também um substrato de matéria viva dotada de memória, dinamismo e auto-regulação” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 8).

Segundo Goellner (2010) o corpo reflete um conjunto de significados produzidos pela cultura no qual ele se insere em determinado contexto histórico. Pensar esse corpo de forma cultural é olhá-lo como um objeto interativo sob o qual operam diversas maquinarias de regulação havendo em alguns momentos apropriação e, em outros, resistência. É esse meandro que indica o quanto esse corpo é produzido pela interação entre sujeito-cultura, desconstruindo uma visão essencialista de um corpo masculino/feminino que represente a heterossexualidade.

Fomentar discussões sobre a heteronormatividade presente nas práticas educacionais que permeiam os espaços escolares torna-se uma possibilidade de repensar como se constrói os modelos de masculinidade e feminilidade dominante. Segundo Carvalho; Andrade; Junqueira (2009) a heteronormatividade se configura em um conjunto de dispositivos que reforçam o binarismo que envolvem relação gênero e sexualidade na instituição da heterossexualidade como única forma legítima de vivência sexual. Dessa forma, “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000a, p. 21). Por isso, é preciso ficar atento às práticas de reprodução da masculinidade hegemônica representativa da heteronormatividade presente na escola.

Segundo Louro (2000a) mais importante do que justificar a causa da heterossexualidade ou homossexualidade é entender como e por que a cultura supervaloriza uma em detrimento de outra. Significa questionar as classificações que produzem as diferenças entre a identidade sexual que serve de referência e a que é marcada como diferente/exótico. O processo de consolidação da masculinidade hegemônica geralmente acontece por meio da desvalorização de práticas consideradas desviantes como veremos no fragmento do diário de campo:

Os meninos que estão de castigo ficam correndo e o professor de educação física os manda sentar novamente, agora, mais longe das meninas e com as mãos dadas, os quais começam a rir. Enquanto o professor dá continuidade à atividade com outras crianças os meninos soltam as mãos e quando ele percebe grita para os meninos que estão do outro lado da quadra: – De mãos dadas! Vamos! Pode ficar de mãos dadas (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 05/05/2010).

O sorriso dos meninos que precede a ordem do professor mostra o quanto é constrangedor para um menino permanecer de mãos dadas com outro menino porque tal

atitude tende a desestabilizar a masculinidade desses meninos. Ao solicitar que os meninos fiquem de mãos dadas o professor atribui a essa prática um sentido negativo porque nela está circunscrita uma pedagogia que ensina quais os comportamentos definidos, socialmente, como inadequados para os meninos. Segundo Silva (2009) a diferença funciona como um instrumento de classificação que define quem é reconhecido como normal e quem é considerado desviante, de modo que, são atribuídas características positivas àquele que é reconhecido como norma e negativas para o que está à margem. Assim, permanecer de mãos dadas naquele momento é percebido como algo constrangedor para os meninos, pois, já estão auto-regulados para corresponderem a um modelo de masculinidade pautado na heterossexualidade. A funcionalidade de práticas sociais como essa indicam que “através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle” (LOURO, 2000a, p.18).

Segundo Foucault (2004) a disciplina tem como funcionalidade fabricar os sujeitos, cabendo ao “professor-juiz” (definição usada pelo autor) a função de universalizar o poder normativo que promove o controle do corpo, dos gestos, dos comportamentos, etc. Remetendo-nos a conduta do professor de educação física, que exige de seus/as alunos/as uma postura heteronormativa, fica evidente como a disciplina se estabelece como um recurso repressor capaz de produzir “rituais de verdade”. Na Escola estão presentes inúmeros “rituais de verdade” sobre gênero e sexualidade que homogeniza a conduta humana ao mesmo tempo em que classifica e determina quem faz parte da norma e quem é desviante, portanto, “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo” (FOUCAULT, 2004, p. 150).

Os mecanismos disciplinares existem para garantir que os sujeitos se enquadrem nos padrões de normalidades estabelecidos pelo contexto social do qual faz parte. E, esse processo dissemina a exclusão dos grupos que se distanciam da norma como esclarece Veiga-Neto (2007):

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva à perdição (VEIGA-NETO, 2007, p. 75).

Essa característica individualizante e coletiva na qual a norma se insere justifica o uso de mecanismos disciplinares utilizados para controlar e domesticar os corpos dos sujeitos. A comparação entre os sujeitos é uma forma de definir quem está na norma e quem está fora dela e, manter a norma significa desqualificar o sujeito desviante porque ele seria o caminho para a “perdição”, operando-se aí um jogo de poder. Entretanto, “o poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 118).

Os demarcadores e artefatos culturais que compreendem as pedagogias presentes nos espaços escolares operam com base nas relações de poder. De modo que, tais pedagogias de sexualidade e de gênero orientam modos de ser e agir de meninas e meninos com regras bem definidas do que é permitido ou não para cada gênero. Já os artefatos como cores, brincadeiras, histórias, contos, imagens, jogos, etc. demarcam esse território e promovem um controle do corpo para garantir que meninos e meninas se tornem homens e mulheres heterossexuais. Na observação da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental a professora lê um conto infantil para as crianças que nos remete a essa configuração heteronormativa:

As crianças mantêm o olhar fixo na professora com o livro na mão. Ela conta a historinha sobre o gato com frio e mostra as ilustrações. Na história o pintinho vê o gato todo enrolado e pergunta para o mesmo porque ele está daquele jeito. Então, o gato responde que está com frio. A partir daí, o pintinho tenta ajudar o gato e pede para sua mãe esquentá-lo embaixo de sua asa, mas ela não aceita pelo fato do mesmo ser muito grande. Então, o pintinho continua recorrendo a outras aves para pedir que esquentem o gatinho, mas elas recusam. Ao final, ele encontra a coruja e lhe pede ajuda para resolver o problema do gato. A coruja diz que o gatinho precisa de uma gata para esquentar o felino. Assim, na última página do livro aparece o gato branco ao lado da gata preta e a professora diz: – Viu? Ele arrumou uma namorada pra esquentar ele (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 07/05/2010).

A temática envolvida no conto infantil é a produção da sexualidade heteronormativa, uma vez que, a cena final representa uma relação afetiva entre um gato e uma gata, ou seja, é o sexo oposto que vai satisfazer as necessidades do gatinho, esquentá-lo. E, para reforçar o ensinamento sobre sexualidade contido no conto infantil a professora diz que o gato encontrou uma namorada. Aparentemente, o enredo do conto está relacionado ao fato do gato estar com frio, no entanto, nele está implícita uma educação sexual que determina que homens e mulheres devam procurar o sexo oposto para satisfazer seus desejos. Sendo assim, o conto

não apresenta a possibilidade do gato ser esquentado por outro gato. Esse dispositivo pedagógico indica que na escola opera um tipo de educação sexual informal, não sistematizado, que orienta como meninos e meninas devem viver sua sexualidade tendo o sexo oposto como referência. Para Furlani (2010) é importante que a educação sexual seja priorizada na escola, mas, numa dimensão mais ampla que conteste, sobretudo, essa dinâmica de uma sexualidade reprodutiva que determina como hegemônica o envolvimento sexual e afetivo de parceiros do sexo oposto. A autora ainda insiste que:

a educação sexual, em qualquer nível de ensino deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade em princípios claros de uma continuidade permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de geração, de classe, de religião, etc. (FURLANI, 2010, p. 68).

A preocupação da autora com o tipo de educação sexual promovido dentro da escola se faz pertinente porque ajuda a compreender as modificações culturais vivenciadas atualmente, sobretudo, como se constroem os movimentos de resistência às normas sociais. Entender como se estabelece o sistema normativo que regula os comportamentos de homens e mulheres, bem como discutir quais as implicações de assumir novas práticas de vivência da feminilidade/masculinidade e reconhecer que existem inúmeras maneiras de viver seus prazeres sexuais são caminhos para reduzir a discriminação e o preconceito que circundam essa temática. Nesse sentido, Furlani (2010) destaca a importância de rever a maneira como abordamos o tema gênero e sexualidade nas instituições escolares, pois, assumir uma postura política que coloque em discussão práticas de discriminação e exclusão deve ser um dos caminhos para uma educação sexual menos normativa. Fechar os olhos para as mudanças culturais promovidas por diferentes formas de resistência dos próprios grupos marginalizados significa promover e reforçar práticas de exclusão social.

Também é uma oportunidade para repensar o controle dos corpos femininos e masculinos que começa logo que as crianças chegam à escola, pois, o primeiro processo de separação do corpo ocorre durante o ritual de entrada, em que, meninas e meninos se

posicionam em filas separadas para o ritual de entrada. Tal prática é tão comum no contexto escolar que não são percebidas como demarcadores de gênero e, esse processo de naturalização acaba ocultando a produção da diferença consubstanciada na separação das crianças em filas de meninos e de meninas como pode ser observado no diário de campo. A situação descrita abaixo demonstra como essa prática delimita os lugares a serem ocupados por meninos e meninas no contexto escolar, bem como as implicações de se transitar entre seus limites fronteiriços:

Antes de levar as crianças para a quadra o professor de educação Física pede para que as meninas façam uma fila que ele organiza por ordem de tamanho. Atrás das meninas ele organiza a fila dos meninos por ordem de tamanho, também. Enquanto ele conduzia a fila até a quadra percebe que P. (menino) está de bagunça e diz pra ele que vai colocá-lo junto com as meninas. P. faz uma expressão de susto abaixa a cabeça e continua andando, enquanto as crianças começam a rir dele (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ-ESCOLA, 26/04/2010).

Primeiramente, poderíamos fazer o seguinte questionamento: Qual influência teria esse acontecimento na construção da identidade de gênero e sexual de P. e seus colegas? Considerando que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias representações, símbolos, convenções, ou seja, processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000b, p. 62) a situação descrita produz um ensinamento de que a masculinidade é marcada pela ausência de tudo que esteja relacionado à feminilidade. De modo que, meninos e meninas aprendem qual o lugar a ser ocupado por cada gênero, o que é permitido para meninos e meninas e quais os limites que demarcam o território feminino e o masculino. O sorriso das crianças, diante da fala do professor, é uma indicação de que o atravessamento de fronteira, em que o menino ocupa o lugar da menina é algo ameaçador para o desenvolvimento de sua identidade sexual. Tal atitude é uma produção cultural porque “as culturas fornecem sistemas classificatórios, estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo assim, o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não” (WOODWARD, 2009, p. 49). A possibilidade de se tornar um sujeito fora da normalidade fez com que P. ficasse quieto, evidenciando o medo de ser um excluído. Agora, pensando na pergunta que fizemos sobre a construção da identidade sexual e de gênero do P. e o acontecimento vivenciado por ele na escola compreendemos que tais identidades são construídas historicamente nas relações sociais e a escola assume um papel importante nesse processo, aqui representado pelo professor, que é “nortear suas ações por um padrão: haveria

apenas um modo, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2010, p. 43-44).

Percebemos que a temática “gênero” está vinculada à sexualidade mesmo sendo categorias analíticas distintas. Em um momento ou outro, elas se entrecruzam, sobretudo, quando o assunto é a construção da masculinidade:

Ser homem envolve a condição de encarar a masculinidade como um objetivo e um dever, afirmando-se no imperativo, mais do que no indicativo. Implica um esforço que não é exigido das mulheres como se a feminilidade fosse natural e a masculinidade precisasse ser conquistada, e a alto preço. Logo cedo os meninos precisam dar prova de virilidade e os adolescentes devem passar pelo rito de passagem de se tornarem [sic] homens ficando com uma mulher (BADINTER, 1993 *apud* FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 151).

Badinter (*apud* FERREIRA; CARVALHO, 2006), na citação acima, aponta que a construção da identidade de gênero acontece por meio da imposição de normas que determinam que comportamentos são apropriados para meninos e meninas, contudo, tais exigências podem causar-lhes estranhamento e desconforto. Dessa forma, tanto a masculinidade como a feminilidade são normatizadas pelas práticas culturais vivenciadas nas interações sociais familiares, escolares, religiosas e outras. Há um cerceamento em torno da sexualidade das crianças para que a heterossexualidade seja garantida como norma.

A escola exerce o controle dos corpos infantis, a fim de afastar qualquer outra possibilidade de vivência da sexualidade como ficou evidente na pergunta feita pelo professor à pesquisadora (enquanto observava uma menina, com camiseta amarrada na cintura, brincando de luta com um menino): “Essa sua pesquisa não vai dar jeito nessas crianças assim que começam desde cedo?”. Novamente, existe a preocupação com o enquadramento, ou seja, “dar jeito” seria reconduzir essa menina ao seu devido lugar, cobrando-lhe que se adapte ao modelo de feminilidade heteronormativa. Afinal, “começar cedo” estaria relacionado à formação da identidade homossexual, a qual esbarra na construção da identidade de gênero quando se espera que a aluna se vista e comporte-se como uma menina “normal”<sup>18</sup>. E, considerando o fato dela ter se comportado como menino com a camiseta amarrada na cintura e a brincadeira de luta, nota-se que as relações de gênero englobam as questões da sexualidade como ressalta Louro (2008):

---

<sup>18</sup> Utilizamos a palavra normal entre aspas para se referir as práticas sociais que determinam o modelo de feminilidade instituído culturalmente como norma.

essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 2008, p. 27).

Ao ressaltar a diferenciação entre a construção das identidades de gênero e sexual a autora rompe com a associação que o professor estabelece no comentário relatado no parágrafo anterior porque aponta que existem diversas formas de feminilidade e masculinidade, e isso, pouco tem a ver com constituição da identidade sexual dos sujeitos. Discutir Gênero significa desnaturalizar padrões de feminilidade e masculinidade construídos socialmente, desvelando os artefatos culturais como jogos, brincadeiras, valores, etc. que estabelecem normas de conduta que delimitam como meninos/as e homens/mulheres devem se comportar socialmente. Trabalhar com o conceito de Gênero como uma categoria de análise nos permite compreender historicamente as relações de poder que perfazem as diferenças sexuais pautadas no dualismo homem x mulher/masculino x feminino.

As relações entre homens e mulheres são construídas em meio a redes de poder concretizadas por normas e regras sociais de conduta. Entender o significado social desse aparato todo é um caminho para se produzir práticas sociais equânimes entre homens e mulheres, bem como, reconhecer as diversas possibilidades de vivência da sexualidade humana. Observar atentamente as tramas que tecem a rede de poder que configura as relações de gênero é tão importante quanto descobrir como cada nó/ponto se tornou aquilo que, por hora, está sendo observado. Seria um reconhecimento de que nosso pensamento, sentimento e ações são construídos nas relações sociais e disseminados culturalmente, por exemplo: se posicionar a favor ou contra a homossexualidade não é, apenas, uma opinião pessoal, está relacionado a valores e crenças compartilhados culturalmente. Desnaturalizar questões envolvendo gênero e sexualidade tem sido o caminho percorrido pelas pesquisas que utilizam como referencial teórico os Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Estudos Culturais.

Os resultados dessas pesquisas são provocações à realidade, o que já é um passo significativo na desconstrução de verdades naturalizadas sobre as relações de gênero, seja ela com enfoque na docência, na vivência da sexualidade na infância, nas representações de feminilidade e masculinidade, etc. O que importa é introduzir essas discussões no cotidiano

escolar com a disseminação do conhecimento produzido, sobretudo, no campo de coleta de dados.

A reflexão crítica é a problematização daquilo que é dado como natural, de modo que, tudo que é naturalizado se torna invisível, ou seja, impensável. Para Veiga-Neto (2003):

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

A citação do autor nos remete à reflexão de que a problematização dos dados sobre o desvelamento das práticas pedagógicas de controle do corpo usadas para produzir modelos de feminilidade/masculinidade, que correspondam a heterossexualidade, se constituí numa proposta de desnaturalização das relações de gênero presentes no cotidiano escolar. Resgatar essas discussões no âmbito da dimensão cultural ajuda na compreensão de como as normas de conduta, estabelecidas para meninos e meninas, são criadas socialmente. E, como essas discussões não se encerram, aqui, muito menos na conclusão desta dissertação como um todo prosseguimos com a problematização dos conceitos de sexualidade na infância das professoras entrevistadas e suas práticas pedagógicas.

### **2.3. Sexualidade na infância: práticas pedagógicas**

Tanto o conceito de gênero como de sexualidade são construídos socialmente e compartilhados culturalmente num determinado contexto histórico, o que significa que é possível que tais conceitos sejam ressignificados com o passar do tempo. Nesse texto já discutimos anteriormente as representações de gênero das professoras entrevistadas, aqui, vamos discutir o que as professoras entendem sobre sexualidade na infância e como elas lidam com a expressão da sexualidade das crianças/alunos e alunas. Nas reflexões fomentadas nesse item trabalhamos com o conceito de sexualidade que vai além dos aspectos biológicos que envolve a sexualidade, pois, partimos do entendimento de que a sexualidade “engloba não

só o ato sexual, mas a vivência do ser humano em sua plenitude. Envolvem gestos, formas de comunicação, sentimentos, conhecimentos e comportamentos de seres situados histórica e culturalmente em determinada sociedade” (XAVIER FILHA, 2005, p. 3).

Nas entrevistas perguntamos o que as professoras entendiam por sexualidade na infância e obtivemos as seguintes respostas:

*Eu já li muitos livros que fala pra deixar porque faz parte da vida dela, mas não alertando todo mundo, espalhando aquilo. Acabou, acabou e pronto. Ela volta ao normal e, de vez em quando, surge de novo (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*É uma fase de descoberta para as crianças (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*Na verdade, a gente não estudou o suficiente pra saber, o que a gente conhece é o que discutimos entre professores. Não sei te explicar. Só sabemos que é um momento da descoberta (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

*Eu entendo que o sexo está exposto desde que a criança nasce só que deve ser controlado. Acontece que a criança se manipula sem saber por que está fazendo isso. Mas, se isso dá prazer pra ela já é uma sexualidade infantil. Tem criança que roça o órgão sexual na cadeira e gosta porque aquilo dá prazer (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

O que tem de comum nas falas das professoras é que a sexualidade das crianças é tratada como um momento de descoberta do prazer. E como ressalta a professora Fabiana, com base em suas leituras, o autoerotismo é uma necessidade da criança “porque faz parte da vida dela”. Já a professora Jaqueline alerta que “deve ser controlado”. Parece que essa preocupação em regular o interesse das crianças sobre a descoberta da sua sexualidade está vinculada a uma concepção de que a sexualidade deve ser vivida na fase adulta. Essa comparação com a sexualidade adulta dificulta o entendimento de que a sexualidade na infância possui características própria, pois, fica parecendo que a criança está reproduzindo/descobrendo as possibilidades de uma sexualidade própria da vida adulta.

Podemos dizer que a percepção de uma infância sexuada, que expressa sua sexualidade por meio do autoerotismo ou manipulação do corpo do outro no ambiente de sala de aula tem provocado uma série de angústia nas professoras como podemos verificar na entrevista da professora Juliana:

*A gente tem muito medo dessas situações porque é muito difícil pra gente saber lidar e, quando surge algum caso é muito difícil pra gente chamar os pais pra conversar sobre o assunto (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

A professora Juliana revela que falar sobre a sexualidade na infância não se constitui em uma tarefa fácil, seja pela insegurança de não saber como lidar com a expressão da sexualidade das crianças ou pela dificuldade em abordar o tema com a família. Ao longo deste item vamos perceber que essa angústia é compartilhada pelas demais professoras entrevistadas. Então, nossa discussão será permeada pelas seguintes indagações: O que fazem as professoras diante da expressão da sexualidade de meninos e meninas em sala de aula? Quais as representações de sexualidade na infância que subsidiam a prática pedagógica das professoras? Essas questões nos ajudam a compreender as ações das professoras entrevistadas diante da expressão da sexualidade das crianças/aluno e alunas. Quando falamos em sexualidade na infância é importante identificar que tipo de infância estamos abordando, uma vez que, ela é constituída de um conjunto de significados produzidos socialmente em um determinado contexto. Segundo Costa (2007) a descrição de algo ou alguém se dá por meio de inúmeras possibilidades discursivas que produzem uma “realidade”. Uma retomada sucinta da história da infância nos ajudou a entender como se construiu o modelo de infância assexuada.

Segundo Ariès (2006), não se encontra o registro de uma infância (tal como a conhecemos) até fins do século XIII, pois, para o autor, as crianças eram percebidas e tratadas como adultos em miniatura. Aos poucos, a criança passa a ser retratada como uma figura angelical e ganha notoriedade nas iconografias que marcam os séculos XV e XVI. De acordo com o autor esse sentimento diferenciado em relação às crianças pequenas mostra que a infância era considerada, apenas, uma passagem para a vida adulta como fica evidente na citação a seguir:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2006, p. 99).

Nas considerações do autor é possível perceber que a ausência do sentimento de infância não deve ser entendida como descaso e, sim, como a falta de reconhecimento dessa

fase como uma etapa da vida com características peculiares como a conhecemos hoje. Contudo, essa configuração ganha novos contornos, à medida que a sociedade passa por novas transformações econômicas, sociais e culturais até que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos.

Na concepção de Bujes (2001) os saberes que se constroem em relação à infância carregam consigo verdades que naturalizam um modelo de significação do sujeito infantil alinhado a interesses políticos que visam controlar esse segmento da população:

A noção moderna de infância que foi incorporada nos discursos dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais e paulatinamente se difundiu e foi aprovada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2001, p. 51).

De acordo com Bujes (2001) os significados atribuídos a infância estão relacionados a uma estratégia de regulamento dos comportamentos dos infantes por meio da institucionalização, a qual tem início com os programas de assistências para a infância como a implantação das rodas de expositos<sup>19</sup>. Segundo Merisse (1997) condições como o alto índice de abandono das crianças propiciam a implantação desse sistema, em virtude das próprias características da sociedade escravocrata em que era comum a exploração sexual das mulheres pobres e escravas. Tal prática acabava gerando uma quantidade significativa de filhos/as indesejáveis que eram abandonados/as em terrenos baldios. Diante dessa realidade surgem as casas de expositos, onde as crianças abandonadas passam a receber os cuidados básicos para sua sobrevivência.

Na concepção de Rizzini e Rizzini (2004) essa prática de recolhimento de crianças nas rodas de expositos deve ser pensada para além da benevolência, dando destaque para as estratégias de captura dessa infância. Utilizando o discurso da fragilidade e do cuidado infantil “a criança passa a ser cada vez mais capturada pelas instituições e interdidas em suas atividades pelos moralistas e reformadores” (DORNELLES, 2005, p. 32). De modo que,

---

<sup>19</sup> “dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa ao girar a roda, puxava uma roda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade” (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 82).

são obrigadas a viver longe dos adultos e sob um forte controle de sua conduta para que se tornem adultos produtivos.

Historicamente, a instituição escolar passa a exercer o controle da vida infantil por meio de estratégias de regulação como o controle do corpo, do tempo, do espaço, etc. As regras de conduta para meninos e para meninas permeiam o espaço do saber ao delimitar que brincadeiras são adequadas para cada gênero. Lembrando que essas práticas estão vinculadas a uma concepção contemporânea de infância, pois, como mencionamos anteriormente, antes de se estabelecer tal modelo de representação as atividades para meninos e meninas eram livres e o aprendizado se dava no contato direto com o adulto.

Nas observações percebemos diversas estratégias de regulação que a escola utiliza para controlar o corpo, o tempo e os espaços a serem ocupados pelas crianças/alunos e alunas:

Durante o tempo que as crianças procuram as figuras P. (menino) estava sentado na cadeira de costas pra mesa e C. (menina) chamou a professora para mostrar que P. estava sentado de forma inadequada. E a professora manda P. (menino) sentar direito (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ-ESCOLA, 22/04/2010).

Durante a brincadeira a professora vê que K. (menina) foi ao banheiro com outra coleguinha e diz em voz alta: – Já falei que banheiro é um de cada vez! Vou chamar sua mãe aqui. Anda! Pega seu caderno. Então K. (menina) volta da porta do banheiro para pegar o caderno na mochila e entrega para a professora Fabiana que escreve o recado para sua mãe (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ-ESCOLA, 22/04/2010).

Antes de levar as crianças para a quadra o professor de educação Física pede para que as meninas façam uma fila que ele organiza por ordem de tamanho. Atrás das meninas ele organiza a fila dos meninos por ordem de tamanho, também. Enquanto ele conduzia a fila até a quadra percebe que P. (menino) está de bagunça e diz pra ele que vai colocá-lo junto com as meninas. P. faz uma expressão de susto abaixa a cabeça e continua andando, enquanto as crianças começam a rir dele (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ-ESCOLA, 26/04/2010).

As crianças começam a se arrastar pelo chão e correr pela sala. A professora B. repreende as crianças dizendo: – Eu mandei vocês se arrastarem no chão? Pode sentar lá! Falei que era para conversar! (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ-ESCOLA, 24/04/2010).

No primeiro registro percebemos o quanto o processo de escolarização é permeado por práticas de controle, em que o corpo é regulado por meio de normas de conduta que define a posição correta para o aprendizado. Tal estratégia de regulação determina que postura deve ser adotada no contexto de sala de aula e, as crianças aprendem que devem controlar a si mesmo e vigiar o/a outro/a. Parece ser incoerente pensar a escola, apenas, como uma instituição onde circula/socializa o saber produzido pela ciência, pois, na escola se pratica

diversos tipos de pedagogia que promovem a educação do corpo, também. O fato é que a escola não só ensina, mas também, disciplina, corrige e produz sujeitos subordinados. A rotina das crianças é controlada o tempo todo, inclusive, a ida ao banheiro sujeita a penalização caso haja descumprimento da regra de ir um/a aluno/a por vez. Até o tempo ocioso das crianças deve ser controlado, pois, por não ser a hora da brincadeira só é possível fazer o que for determinado como sentar no chão para conversar.

Na etapa de observação percebemos que a prática de controle do corpo é mais intensa na pré-escola, pois, a professora da turma observada determinava o momento em que as crianças deveriam beber água ou ir ao banheiro (ver anexo 5 e 6 ). Já na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental a ida ao banheiro era uma solicitação dos/as alunos/as, bem como a necessidade de beber água. Ainda que, aparentemente, os/as alunos/as tenham adquirido certa autonomia sobre suas necessidades básicas (ir ao banheiro/beber água) a prática de controle permanecia a restrição de ir um de cada vez ao banheiro/beber água. Na visão de Foucault (2004) a escola se utiliza de diversos tipos de “alinhamentos obrigatórios” para ensinar, vigiar e disciplinar. Trata-se de uma posição estratégica que visa garantir a formação de sujeitos obedientes.

A fila é mais um instrumento de vigilância que não permite um único momento de displicência, pois, as crianças/alunos e alunas se tornam alvo do olhar vigilante do/a professor/a, como o caso do professor de educação física (citação do diário de campo descrito e analisado anteriormente). Trata-se de um olhar ameaçador que se mantém em constante vigilância. O enquadramento do tempo, da postura, das atividades, etc. revela uma estrutura de subordinação que visa garantir a obediência das crianças. A correção que determina como sentar-se adequadamente, como usar o banheiro ou como aproveitar o tempo ocioso é um exercício de autoridade que visa tornar o sujeito passível a ordem e ao controle que incide sobre ele.

Trata-se de promover discussões e reflexões em torno do gênero e da sexualidade considerando suas relações sociais e históricas. Também, é preciso colocar em xeque pensamentos enraizados que determinam práticas de controle do corpo que são remodeladas de tempos em tempos. Problematizar questões como essa pode ser um caminho para reconhecer as relações de poder que mantêm as práticas de controle em suas diversas nuances.

Notamos que durante a observação da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental a configuração parece ser a mesma, uma vez que, as técnicas de controle se assemelham às utilizadas na pré-escola:

Enquanto a professora Luana cola o bilhete no caderno dos meninos A. (menina) leva sua atividade de matemática para a professora ver, a qual faz o seguinte comentário: – A. porque esse número desse tamanho? É certo menina fazer isso? (A. balança a cabeça como se estivesse dizendo não) Então porque você faz? (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 05/05/2010).

A professora Luana passa de carteira em carteira para ver como eles/as estão copiando e, percebe que M. (menino) escreve no meio da folha: – Por que no meio da folha M.? Já começou a fazer coisa errada? Depois fica aí chorando. Você tem que escrever como a professora pede (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 04/05/2010).

O primeiro e o segundo relato nos remetem a uma situação de enquadramento que determina como deve ser a escrita, qual o tamanho adequado da letra/número e de que forma ela deverá ser organizada no caderno. Esse enquadramento é uma maneira de regular a conduta dos/as alunos/as. Segundo Foucault (2004) a pressão para que todos sigam um modelo de subordinação e docilidade é constante. Tal enquadramento ultrapassa o conteúdo didático, à medida que estabelece como meninas e meninos devem se comportar e de que forma devem viver sua feminilidade/masculinidade. Além, de definir parâmetros de como vivenciar a sexualidade, seja na infância ou na fase adulta. Por mais que esta escola não promova uma educação sexual formal, ou seja, sistematizada, dispõe de um conjunto de práticas pedagógicas que regulam a sexualidade das crianças/alunos e alunas.

Foucault (1988) ao pesquisar a história da sexualidade identificou que o modelo de família nuclear burguesa enclausurou a sexualidade das crianças, por meio do silêncio e da negação de sua existência. Entre os séculos XVIII e XIX intensificaram os esforços para esconder as manifestações de sexualidade das crianças. Esse modelo de representação ainda persiste, pois, os dados dessa pesquisa nos conduzem a compreensão de que a prática pedagógica das professoras entrevistadas reflete uma prática de negação da sexualidade das crianças, de modo que, classificam a expressão de sexualidade das crianças/alunos e alunas como reprodução de práticas sexuais dos adultos.

Essa visão adultocêntrica da sexualidade da criança fica evidente quando algumas delas justificam a expressão da sexualidade na infância como reprodução da vida sexual do casal:

*É muita pornografia e não é, só a televisão, os pais fazem na frente porque dormem todos juntos. Essa é a realidade aqui porque ninguém*

*tem quarto separado. Então, acho que, pra fazer isso, tem que ser discreto também (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Eles estão numa fase de descoberta, e isso, não é coisa errada. E, não culpo só a televisão porque a gente não sabe se essa criança dorme no mesmo quarto que os pais e vê isso aí (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*E, no nosso bairro percebo que, muitas vezes a casa tem um cômodo e tem família com sete filhos. Então, você imagina a situação. Você acha que as crianças não vêem o ato sexual dos pais? Porque eles contam coisas que só vendo mesmo pra saber. Acho que nessa situação eles aprendem mais coisas do que com a televisão ou com as músicas. Eles contam que o papai beijou a mamãe, que fez assim. Aí a gente contorna a situação, fala que papai e mamãe namoram e que quando eles crescerem vão namorar também (VANESSA, PRÉ-ESCOLA)*

Nas falas das professoras a expressão da sexualidade das crianças é entendida como imitação da sexualidade do casal, por estarem expostas a tal situação. Tal entendimento reforça a concepção de que a sexualidade na infância tem sido tratada numa ótica adulta, centrada no ato sexual. Essa postura reflete uma visão histórica de que a criança é um ser assexuado, negando sua curiosidade em relação ao próprio corpo. “Visões embasadas nesta concepção contribuem para a falta de diálogo sobre sexualidade entre crianças e adultos” (XAVIER FILHA, 2005, p. 3). Ainda que não exista o diálogo entre crianças/alunos e alunas e professoras a sexualidade está presente no dia a dia de sala de aula em diversas nuances. Se continuarmos negando a sexualidade na infância continuaremos distante da possibilidade de fomentar um diálogo reflexivo entre professoras e crianças/alunos e alunas sobre sexualidade.

Nos relatos das professoras entrevistadas identificamos as seguintes expressões da sexualidade das crianças/alunos e alunas:

*O menino pegou e ajeitou o pipi no bumbum da menina no banheiro. E, a partir desse dia comecei a não deixar ir os dois ao mesmo tempo no banheiro pra evitar que aconteça outra vez. Nessa hora quem não cuidou foi a professora, que deixou à vontade, mas não é por aí. Às vezes num piscar de olhos a criança apronta. Quando vi separei e pronto. Eu não alimento (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

*Lógico que nunca aconteceu de aprofundar, menino com menina já fazendo. Ah, isso também não! Aconteceu deles ficarem se masturbando sozinhos no banheiro. Mas, até no banheiro é um de cada vez, já não levo de dois. Quando um sair o outro entra e, se estiver demorando tenho que ver o que está acontecendo. Então, acho errado punir porque aí já começa [pausa] porque tudo que é proibido é gostoso. Então, eu não vou punir, mas falo que não é para meter lápis ou alguma coisa com ponta que machuca (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

As professoras Luana e Fabiana relatam situações vivenciadas em sala de aula que demonstram como as crianças/alunos e alunas vivenciam sua sexualidade. A atuação das professoras nas duas situações é baseada no controle do corpo, na vigilância. Ainda que a professora Fabiana verbalize que considera errado punir, controla o uso do banheiro, não permitindo que duas crianças vão ao banheiro ao mesmo tempo. Nas duas situações as professoras controlam o acesso ao banheiro para evitar outras possibilidades de expressão da sexualidade das crianças/alunos e alunas. Contudo, “as crianças experimentam a vida transpondo limites impostos pelos adultos” (RIBEIRO, 2009, p. 66). De modo que, O banheiro acaba se tornando um local de transgressão mesmo que haja normas para sua utilização.

Quando as professoras Luana e Fabiana falam sobre as expressões da sexualidade das crianças/alunos e alunas parecem estar se reportando a uma prática sexual própria da vida adulta, a qual é representada pelo ato sexual entre homem e mulher. Tal concepção adulta da sexualidade na infância acaba (re)produzindo uma concepção de infância assexuada como aponta Louro (2000a):

É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2000a, p.17).

Na citação acima, a autora aborda três aspectos sobre a sexualidade na infância, sendo eles: “inocência”, silenciamento e vigilância. Louro (2000a) destaca que para manter a “inocência” das crianças/alunos e alunas a escola nega a sexualidade das/os mesmas/os e promove uma série de estratégias de regulação. A expressão da sexualidade na infância acaba se tornando algo perigoso, uma vez que, só pode ser vivida na ilegalidade. Tais práticas de controle não inibem o interesse das crianças/alunos e alunas sobre sua sexualidade, pois, ainda que, a escola promova inúmeras estratégias de contenção, a vontade de saber persiste. As crianças inventam “jogos que possibilitam descobertas de si mesma e do outro. E os jogos com o seu corpo escapam aos limites que os adultos tentam impor. E elas transgridem!” (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Na situação abaixo a professora Jaqueline relata um episódio envolvendo a expressão da sexualidade de uma menina da sua turma.

*A criança tinha quatro anos e, geralmente, sentava na ponta da cadeira e ficava de lá pra cá, de lá pra cá. Para ela era uma brincadeira e os colegas nem ligavam também. Ela agia normalmente, pois, aquilo estava dando prazer e ela não achava que estava fazendo alguma coisa errada. Perguntei por que ela fazia aquilo, se ela gostava, o que sentia. Ela explicava que não estava fazendo nada. Quer dizer que pra ela era normal aquilo. Ela achava que não estava fazendo nada de errado, então, expliquei pra ela que poderia se machucar, que, mais tarde, ela iria se arrepender porque iria se machucar. Falei isso pra ela parar com aquilo, pois, na verdade ela poderia se machucar também. Ela parou por uns tempos e eu não comentei com a mãe porque às vezes ela não aceita e fala que você está fazendo fofoca. Inclusive, acham que não deve falar sobre sexualidade com a criança. Eu acho isso errado porque a criança tem que saber sobre sua sexualidade pra não cair nesses erros assim (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

Segundo a professora Jaqueline o movimento de vai e vem que a menina fazia na cadeira lhe dava uma sensação de prazer. E para conter o comportamento da menina diz que a mesma poderia se machucar se continuasse fazendo aquele movimento. Tal atitude reflete uma visão adulta da sexualidade da criança, por isso, a necessidade de interromper o comportamento considerado inadequado. Mas, “ainda bem que o devir-criança é uma resistência permanente” (RIBEIRO, 2009, p. 65). Abaixo observamos outra condição de resistência em que as crianças demonstram suas curiosidades em relação ao corpo, tentando manter o anonimato e fugir do olhar vigilante da professora:

*Ela estava escrevendo e ele embaixo da mesa brincando. Como ela estava sentada de qualquer jeito, de vestido com calcinha frouxa. Ele viu e passou a mão e ela não se importou, talvez, porque tenha gostado ou achado normal. E como eu vi que ele estava muito animado ali resolvi olhar e vi isso. Chamei os dois perguntei o que estava acontecendo e ele se assustou, pois, pensou que ninguém tinha percebido. Então, expliquei que de menina é de um tipo e do menino do outro. Mas, ele não deveria tocar nela. E, ela não falava nada. Continuei perguntando por que ela não me contou, por que deixou ele tocar nela. Ela respondeu assim: – Mas ele só estava pegando. Como se fosse uma coisa normal pra ela. Percebi que ali não tinha malícia e vi aquilo como uma descoberta. Expliquei pra eles que cada um tem o órgão genital diferente, mas, não é por isso, que vai ficar pegando (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

A situação vivenciada pela professora Jaqueline demonstra o quanto as crianças/alunos e alunas são cobradas/os por manifestar sua sexualidade. A postura inquisitória da professora em relação à menina indica que a regulação em torno da sexualidade feminina ocorre de forma diferenciada porque se espera que esta seja mais contida. De modo que, a fala da professora Jaqueline aponta uma possível permissividade por parte da menina que ao manter a perna aberta e estar com calcinha frouxa favoreceu o interesse do menino. As perguntas

sinalizam que as crianças cometeram um erro e que precisam se justificar para serem absolvidos do castigo. Como a resposta da menina não é aceitável a professora enfatiza que o corpo é uma unidade privada que deve ser cuidadosamente protegida, mantendo a “inocência” infantil.

O não reconhecimento da sexualidade na infância coloca as crianças/alunos e alunas numa posição de infratores/as como se estivessem negligenciando as normas de conduta exigidas para essa etapa da vida. Esse pensamento (re)produz práticas de controle da sexualidade infantil como fez a professora ao orientar os dois que os corpos de meninos e meninas são diferentes anatomicamente, mas que não devem manipular o corpo um do outro. “Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política” (LOURO, 2000a, p.18).

Na visão da Louro (2000b) o controle do corpo é parte de um cerceamento produzido culturalmente para delimitar como os sujeitos infantis ou adultos devem expressar seus desejos sexuais. De fato, “em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça)” (FELIPE, 2010, p. 55). O que esse corpo representa é produto do que se diz sobre ele e das marcações nele inscritas. Tanto na escola como em outras instituições educativas operam diversos mecanismos que regulam o corpo da criança delimitando o que é permitido e o que é proibido fazer com ele, principalmente, no que se refere à expressão da sexualidade. Na fala da professora Juliana o corpo se constitui como *locus* de uma sexualidade relacionada à sensualidade:

*Está muito a florada. As crianças estão despertando pra isso muito cedo. Tudo tem o seu tempo, a criança tem seu tempo de brincar, de ser criança e, hoje, não encontra quase esse ser criança porque as mães já estão vestindo as meninas como adolescentes. Já coloca shortinho, top, blusinha, ou seja, a própria família estimula isso (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

Nesse sentido, permitir que uma menina se vista como uma adolescente seria antecipar a fase da adolescência, mantendo a “idéia de que o corpo dispõe das possibilidades para criar o desejo sexual” (VANCE, 1995 *apud* LOURO, 2000b, p. 96). A preocupação da professora Juliana com o corpo da menina se coaduna a um conjunto de dizeres sobre ele que circula em diversos campos do conhecimento conceituando, descrevendo e definindo regras de conduta.

Nas citações a seguir utilizamos trechos das falas das professoras entrevistadas que denotam estratégias de controle do corpo:

*Já o menino não é discreto. Quando ele quer faz mesmo, fala que tá duro e diz: – Olha aqui tia como que está! Então, falo pra ele: – Olha às vezes está acontecendo o seguinte; você não está limpando direito o seu piu-piu, não é? Você tem que lavar direitinho, tem sujeira aí dentro. Eles recolhem e voltam a se masturbar, mas vai acalmando até voltar ao normal (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Então, não permito que menino vá com menina ao banheiro, talvez seja errado. Mas eu tenho medo do que possa acontecer, pois, as crianças são minha responsabilidade nessas quatro horas (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Geralmente, quando a gente faz a fila separa menino de menina (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

*A outra menina estava passando esmalte na menina e o menino chorou porque queria pintar a unha. Então, eu falei: – Esse não. A tia vai trazer outro esmalte branco porque esse você vai poder passar. Não pelo fato de não poder usar o esmalte, mas para os pais não dizerem que a professora está induzindo [interrompe a fala] você entendeu? (LUANA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

Poderíamos dizer que a atitude da professora Fabiana em relação ao autoerotismo do menino é uma estratégia de controle do corpo, uma vez que, a mesma atribui um significado negativo à prática do autoerotismo o que tende a funcionar como uma restrição. Outra situação semelhante, no entanto, mais direta que a utilizada pela professora Fabiana é o acesso individual ao banheiro, mencionado também pela professora Juliana. Já a utilização de filas separadas para meninos e meninas é uma prática comum na escola, já destacada neste texto, pois durante o período de observação na instituição pesquisada percebemos que essa estratégia de separação e controle do corpo é utilizada com frequência pelos/as professores/as, seja para beber água, ir para a quadra de esportes ou simplesmente sair da sala para ir embora e, tudo isso tem início no ritual de entrada, em que meninos e meninas se organizam em filas separadas.

A fala da professora Luana reflete algumas práticas sociais que determinam o que é permitido e o que é proibido para o corpo feminino e o corpo masculino, ainda que em sua resposta ela não afirme que o uso de esmalte colorido não seja permitido para os meninos, mas, fica subentendido que essa não é uma prática socialmente aceita para eles. Práticas sociais de controle do corpo como as levantadas, aqui, produzem algumas inquietações como: Por que as instituições escolares exercem toda essa vigilância sobre os corpos das crianças/alunos e alunas? Quais os temores que sustentam a prática de separação entre os corpos

feminino e masculino? Que tipo de aprendizagem se almeja com a educação do corpo infantil? A resposta da professora Vanessa poderá nos ajudar a pensar nessas questões por apresentar algumas justificativas para o fato de separar os meninos das meninas no início de sua carreira pedagógica:

*Sabe que eu não sei se era só pela bagunça ou por medo, também, dos meninos quererem beijar as meninas e ficar abraçando. Então, pra não ter problema com pai e mãe você acaba separando. Mas tem um outro problema, e se um menininho abraça outro menininho [risos] é pior. Fica mais difícil pra você conversar (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

Parece que a prática de separação de meninos e meninas utilizada pela professora Vanessa atendia, não só, a necessidade de manter o controle da turma, evitando a indisciplina, mas também, o medo do contato físico entre meninos e meninas e, principalmente, entre os meninos. Nesse caso, torna-se inevitável a seguinte indagação: o contato físico entre os meninos seria uma ameaça a formação da identidade sexual dos mesmos? Segundo Goellner (2010) o corpo é o *locus* das identidades, pois, nele estão inscritas as diversas possibilidades de feminilidades/masculinidades, bem como, o que é considerado como desvio sexual. Os métodos disciplinares direcionados ao controle do corpo, como os que foram identificados nas falas das professoras parece funcionar como garantia de afastamento de qualquer possibilidade de fugir da regra, mantendo a heterossexualidade como norma, como já exposto. A preocupação da professora Vanessa com o fato de um menino abraçar outro menino está vinculada a construção de uma masculinidade heterossexual. De acordo com Louro (2000):

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em conseqüência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância (LOURO, 2000a, p. 8).

No entendimento da Louro (2000a) o corpo é a base da produção da identidade, por isso, espera-se que esse corpo represente com clareza o grupo ao qual ele pertence. A preocupação em doutrinar o corpo das crianças, na verdade, reflete uma vigilância em torno da sexualidade, já que, há um investimento na produção da heterossexualidade que estabelece a expressão de afeto entre os homens como uma condição duvidosa. “Embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo” (WEEKS, 2000, p. 25). De

modo que, a educação sexual não se resume ao controle do corpo, pois, existem outros investimentos que tendem a produzir uma identidade sexual normativa, heterossexual. A vigilância sobre o corpo é associada a outras práticas sociais que inclui crenças e valores produzidos socialmente e compartilhados culturalmente. Com base no entendimento de que a sexualidade engloba tanto componentes biológicos como afetivos entendemos que a educação para a sexualidade deve extrapolar as explicações biologicistas e naturalistas que delimitam como homens e mulheres devem viver sua sexualidade. Educar para a sexualidade é uma “prática que visa a refletir, a desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas e enunciados são capazes de produzir subjetividades” (XAVIER FILHA, 2009, p. 33).

Os mecanismos de controle que circundam os espaços escolares operam produzindo padrões de normalidade que determinam como meninos e meninas devem se comportar, de acordo com as representações de gêneros. Além disso, mesmo que “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta” (LOURO, 2000b, p. 78) são ensinados a exercer sua sexualidade dentro de um padrão heterossexual. E, por mais que as professoras não reconheçam que exercem uma educação sexual pautada na heterossexualidade percebemos em seus relatos que suas práticas pedagógicas são orientadas para a produção de sujeitos heterossexuais. Ignorar as dificuldades e a insegurança das professoras no trato das expressões de sexualidade de seus alunos e alunas significa responder afirmativamente a uma prática heteronormativa que segrega, humilha e subjuga outras formas de vivência da sexualidade. As reflexões e problematizações feitas ao longo desse capítulo nos ajudam a repensar as práticas pedagógicas, reconhecendo que “o lugar do conhecimento mantém-se, em relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2000, p. 83) em que, as curiosidades das crianças são silenciadas como podemos observar na situação a seguir:

Cada figura recortada é levada para a professora que está organizando um espaço no caderno de cada um, onde serão coladas as figuras. Como D. (menina) não encontrava a figura no livro que pegara, voltou até a caixa para retirar outro e ali mesmo resolveu folhear um livro quando D. (menina) viu uma figura de um menino e uma menina sem roupa. Com uma expressão de espanto D. (menina) vira o livro em direção a F. (menino) e mostra a figura. Diante do alvoroço da menina a professora pede pra ela sentar e não faz comentário algum. E quando a professora chamou a atenção de D. (menina), rapidamente ela fechou a revista e jogou na caixa (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ-ESCOLA, 22/ 04/ 2010).

O fragmento acima indica que a professora utiliza a prática do silêncio para negligenciar o interesse da menina sobre as figuras dos corpos nus destacados no livro didático. Ao solicitar que a menina retornasse ao seu lugar sem fazer qualquer comentário sobre a expressão de curiosidade desta, em relação a nudez do corpo feminino e do corpo masculino produziu-se uma negativa, agindo como se nada tivesse ocorrido. O silenciamento acaba funcionando como uma estratégia de negação da sexualidade infantil. Segundo Louro (2000a) a escola ainda mantém uma concepção infantil pautada na “inocência” como se as crianças não soubessem nada sobre sexualidade. A atribuição da sexualidade à fase adulta tem dificultado que crianças/alunos e alunos vivenciem sua sexualidade experimentando prazeres e desejos por meio da exploração de seus corpos.

Contudo, isso não diminui o interesse delas em relação à sexualidade, pois, utilizam diversas estratégias para burlar esse controle como:

Durante o exercício as crianças conversam e cantam. D. (menino) diz: – Quem quer namorar com A. (menina) põe a mão aqui. Ergue a mão. A menina ri e os meninos que estão próximos de D. (menino) colocam o dedo na mão dele e riem muito. F. (menino) canta: – Ela tá de saia e de bicicletinha, uma mão vai no guidão e a outra [pausa]. Quando o menino percebe que a pesquisadora está olhando interrompe a cantoria. Depois ele esquece e continua cantando a música junto com o colega do lado: – Ela tá de saia de bicicletinha uma mão vai no guidão e a outra tampando a calcinha. A professora não faz nenhum comentário (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 03/05/2010).

Na situação acima podemos perceber que as crianças expressam um desejo de saber/conhecer sobre questões relacionadas à sexualidade e a música parece ser uma maneira de falar sobre o proibido. A curiosidade em relação ao namoro é expressa por meio da brincadeira iniciada por D. (menino). O medo de ser reprimido faz com que F. (menino) pare de cantar ao perceber que incidia sobre ele um olhar, aparentemente, ameaçador. E, minutos depois, ao se sentir seguro reinicia a cantoria. Segundo Ribeiro (2009) as brincadeiras das crianças refletem um turbilhão de dúvidas com relação à sexualidade, sobretudo, quanto a gravidez, casamento, diferenças entre os sexos, etc. e, frequentemente, tal curiosidade é cerceada pelos adultos.

Durante o tempo de observação realizada na turma da pré-escola percebemos que o contato físico entre os meninos é mais comum do que entre meninos e meninas ou meninas e meninas. Os meninos se abraçam com frequência, se jogam um em cima do outro quando estão brincando no chão e tais atitudes não despertam nenhum tipo de repreensão por parte dos demais colegas ou da professora. Até no dia em que R. (menino) lambe o braço de um

coleguinha. A reação de todos foi sorrir a cada vez que ele lambia o braço do seu coleguinha. Na pré-escola, situações como esta parecem ser menos preocupante para a professora, já que, são recorrentes.

O controle do corpo e todo o cerceamento da escola em torno da sexualidade da criança produzem uma condição de proibição que faz com que a sexualidade se torne um assunto para ser discutido longe da professora, numa situação de anonimato. No fragmento da entrevista da professora Juliana observamos este processo, em que as crianças mantêm um diálogo aberto entre si e excluem a professora.

*Então, esse tipo de coisa que eles contam, sobre sexualidade é uma conversa que fica entre eles porque acham que a professora não pode saber. Então, a gente observa as conversas deles nas brincadeiras, pois acham que a gente não está prestando atenção. Mas, a gente está escutando, pode até não estar olhando, porque se eles percebem que você está escutando eles não conversam mais. Como eles não falam pra gente tem que dar um jeito de fingir que não está escutando. Vou ser honesta com você. Eu me omito porque não sei o que falar pra essas crianças, também, os considero muito pequenos para estarem nesse assunto. Talvez, seja um erro meu considerar eles pequenos e ter que [pausa] Não é esconder e, sim, tratá-los como crianças demais. Talvez, seja um erro meu de não ir de frente. Mas eu também tenho medo de ir em frente e não saber como reagir no decorrer da conversa (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

De acordo com a professora Juliana as crianças conversam sobre sexualidade entre si numa condição de pseudo-anonimato. Percebe-se que é pulsante a curiosidade das crianças sobre sua própria sexualidade e sobre o que elas captam nas relações com os adultos. O fato das crianças conversarem abertamente sobre o assunto entre si significa que essa é a única via de acesso que elas têm para suprir sua vontade de saber, uma vez que, nesse caso, a interação com os adultos é inibidora, não por parte das crianças, e sim, pelos adultos. Isso se deve ao fato de que “as estruturas sociais, organizadas justamente pelos adultos – família, escola, igreja – se esforçam para controlar, limitar e proibir a expressão sexual infantil” (RIBEIRO, 2009, p. 65). As professoras como representantes dessas instituições acabam (re)produzindo essa prática mesmo estando preocupadas com suas ações quando dizem não saber o que fazer ou quando assumem que precisam de mais informações sobre o assunto. Tal posicionamento em relação a temática da sexualidade parece corresponder a uma oposição binária entre certo e errado, cujo sucesso gira em torno da resposta tratada como certa, do comportamento certo. É como se as professoras solicitassem um curso que indicasse qual o procedimento certo para discutir sexualidade com as crianças, sem se preocupar que o mais urgente seria questionar o que é o certo e o que é errado no que se refere a sexualidade na infância.

Além do medo de errar, nas reflexões que as professoras fazem sobre suas práticas pedagógicas aparece, também, a falta de uma formação acadêmica, ou outro curso, consistente sobre a temática da sexualidade na infância:

*Já, as questões de sexualidade são complicadas porque não tenho formação alguma nessa área. Então, como eu vou reagir ao me deparar com um problema mais complicado do tipo: A.(menina) diz: – Professora! Fulano tá ali no banheiro com a menina tá mostrando o [pausa] tá tirando a roupa! E aí? Essa situação é complicada pra mim, mas não, por vergonha, e sim, por falta de formação adequada para encarar um problema desse. Então é mais difícil, pois, o que eu vou falar pra essa criança? Se eu for intimidá-la estarei fazendo coisa errada. Eu não posso impor, mas, como vou conversar sobre isso? Se eu não tenho formação nessa área, não tenho conhecimento sobre o assunto (JULIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Às vezes nós mesmos não temos embasamento de como passar isso para as crianças e elas ficam sem saber (JAQUELINE, PRÉ-ESCOLA).*

*E, a gente sabe que hoje em dia tem criança que mora com casal homossexual, o que pra mim é uma situação bem complicada porque eu não saberia o que explicar pra uma criança dessa (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

A preocupação da professora Juliana com sua formação profissional também é um dado comum nas falas das demais professoras, pois, para elas, a falta de embasamento teórico pode conduzir ao erro. Assim, a sexualidade na infância acaba se configurando como um problema para essas professoras. A dificuldade em falar sobre sexualidade está expressa na fala da professora Fabiana e da professora Jaqueline, uma vez que, utilizam o termo “isso” para se referir á sexualidade. Tal postura reflete uma ideia de que a sexualidade é percebida como algo proibido, que deve manter-se nas entrelinhas. Para Louro (2000b, p. 56) “os adultos resguardam-se da discussão sobre os afectos, os desejos, os rituais e as fantasias e procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e ‘científico’, isto é, biológico”. E, a fala da professora Vanessa destaca essa preocupação ao expor que não se sente segura para falar sobre união homoafetiva com as crianças, pois, não saberia como abordar o assunto. Segundo Louro (2000) a omissão assume um efeito negativo porque acaba marginalizando outras possibilidades de vivência da sexualidade, à medida que, o silêncio constitui-se numa representação negativa que favorece a norma, a heterossexualidade.

As práticas de educação sexual das professoras são desenvolvidas com base em explicações biológicas que não satisfazem o desejo de saber das crianças/alunos e alunas e

acaba se tornando um espaço informativo e não reflexivo como podemos ver na situação abaixo:

*Normalmente, quando os meninos vão ao banheiro pegam um no outro e eles falam pra mim. Então conversei com eles, inclusive, usei dois bonecos pra mostrar a diferença dos corpos e falar da exploração sexual. Mostrei que os meninos tem piu-piu e as meninas vagina. Por nunca terem ouvido a professora usar a palavra vagina riram bastante. Então, expliquei que não é legal ficar pegando no do colega, cada um tem o seu, por isso as meninas usam calcinhas e os meninos cuecas. Às vezes o coleguinha não quer que você pegue no dele e cada um deve cuidar do seu, por isso a gente vem de roupinha pra escola porque não é para ser mostrado (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

A professora Milena promove uma educação sexual pautada na diferença dos corpos feminino e masculino e informa que “cada um deve cuidar do seu”, restringindo o contato com o corpo do/a outro/a. O fato do corpo ser pensado como uma unidade privada que deve ser resguardada parece uma estratégia de inibição que visa controlar o contato da criança/aluno e aluna com seu próprio corpo, sobretudo, em relação ao corpo do/a colega/a.

Para Ribeiro (2009, p. 66) “existe o controle das crianças no exercício da sexualidade, mas também existem linhas de fuga. A criança escapa, ‘esperneia’”. E, é nessas escapadas que as professoras dizem não saber o que fazer diante da expressão da sexualidade das crianças. No entanto, elas promovem uma educação sexual que, embora, não seja sistematizada ensina como meninas e meninos devem viver sua feminilidade/masculinidade pautada no controle do corpo e no desenvolvimento de uma sexualidade heterossexual.

Quando as professoras explicam as diferenças entre meninos e meninas percebemos que enfatizam a questão biológica:

*Na pré-escola sempre tem a situação do menininho querer beijar na boca a menininha, então eu falo que não pode fazer isso. E, na creche, como eles tomam banho juntos a menina se mostra mais curiosa quer pegar no menino, mas não tem malícia. Então, você explica que é o piu-piu e que a menina não tem isso, que é diferente (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

Em seguida a professora aponta o alfabeto na parede e diz: – Vamos recordar então? [mostra uma letra e as crianças falam em voz alta cada uma das letras]. Ela faz a mesma coisa com o quadro de numerais na parede. Depois chama F.(menina) e R.(menino) para mostrar que o corpo humano está dividido em três partes e diz: – Aqui vocês estão vendo um menino e uma menina. A menina tem cabelo comprido, se bem que, hoje em dia tem menino com cabelo comprido, aliás, sempre teve não é? [olha para a pesquisadora] O que eles têm de diferente é que os meninos tem “piu-piu” e as meninas um negocinho [pausa] digamos [pausa] “pererequinha”. Outra coisa que diferencia é que o menino é reto aqui (aponta o tórax de R.), depois

que a menina cresce, tem peito. [ao colocar a mão no seio os meninos começam a rir] Porque vocês estão rindo? Sua mãe também tem peito. Seria estranho se não tivesse [olha para a pesquisadora e dá um sorriso] (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 05/05/2010).

A primeira situação é um fragmento da entrevista da professora Vanessa e a segunda é uma informação registrada no diário de campo durante a fase de observação na turma do primeiro ano com a professora Luana. Percebemos que a prática pedagógica das duas professoras é semelhante quando se trata de educação sexual, pois, ambas utilizam-se de explicações biológicas para diferenciar os meninos das meninas. O corpo se constitui como referência nesse processo de diferenciação e, a região genital é apresentada como um demarcador. Ainda assim, há uma aparente dificuldade em utilizar os termos adequados quando se referem a genitália masculina/feminina. As pausas feitas pela professora Luana indica uma postura inibidora no trato da temática da sexualidade, principalmente, quando os meninos começam a rir diante do fato dela utilizar seu corpo como exemplo para falar que as mulheres têm seio. A pergunta que a professora Luana faz para seus alunos sobre a atitude dos meninos e afirmação de que suas mães têm peito acaba encerrando a conversa. Nas duas situações as explicações biológicas sobre as diferenças de sexo centraram-se na anatomia dos corpos femininos e masculinos, terminando de forma abrupta.

No entendimento de Jimena Furlani (2010) a utilização de uma parte do corpo para diferenciar meninos e meninas é uma prática comum, contudo, é preciso reconhecer que tal diferenciação anatômica está relacionada à sexualidade reprodutora que reforça a prática sexual entre homens e mulheres para fins de procriação. Tal postura acaba ocultando outras discussões como a possibilidade de pensar a sexualidade numa dimensão prazerosa sem a obrigatoriedade procriativa.

Segundo Xavier Filha (2005) a educação sexual na infância ocorre com base na concepção do adulto, pois, é ele quem determina qual o momento adequado para falar sobre o assunto. Além disso, a expressão da sexualidade na infância é comparada ao ato sexual o que resulta na repreensão da curiosidade da criança como se a sexualidade fosse uma exclusividade da vida adulta. As análises apreendidas anteriormente revelam que esse modelo de educação sexual, do “não-dito”, do “silenciamento” é uma prática comum entre as professoras entrevistadas, uma vez que, na maioria dos casos relatados, a intervenção é assistemática, ou seja, não foi planejada. Também, assumem que a falta de conhecimento

sobre o assunto é uma das causas do silenciamento destas diante da expressão da sexualidade de seus alunos e alunas.

Ainda assim, as professoras apresentam as seguintes possibilidades de educação sexual:

*Na pré-escola, seria através de filme, de desenho pra introduzir na criança o perigo, o cuidado que tem que ter com o corpo da gente (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

*Acho que nas escolas deveriam ter mais palestras sobre diversidade, ética e religiosidade. Trabalhar a formação de caráter mesmo e, a partir daí, olhar as necessidades das turmas (VANESSA, PRÉ-ESCOLA).*

*Não pode deixar uma criança de castigo por estar fazendo uma coisa que ela gosta e, antes de qualquer atitude é preciso investigar por que a criança está agindo daquela forma, pois, isso pode esconder uma situação de abuso. Então, você deve mais ouvir do que falar e ser amiga da criança pra orientar até onde ela pode ir (MILENA, PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

As propostas de educação sexual vislumbradas pelas professoras nos remetem a situações de controle como “introduzir o perigo”, “formação de caráter” e “orientar até onde ela pode ir”. Diante disso, é preciso indagar sobre: que tipo de caráter estamos querendo formar? Quais os limites atribuídos a sexualidade na infância? Como esses limites são estabelecidos? Quais os perigos relacionados à sexualidade? Como definimos o que é perigoso? Tais questões nos conduzem a algumas reflexões sobre diversidade, ética e religiosidade, tendo em vista que, tanto a ética como a religiosidade orientam a conduta humana? Considerando esse aspecto normativo da religiosidade e da ética justifica a sugestão da professora Vanessa quanto a necessidade de investir na “formação de caráter” das crianças, a fim de que, internalizem normas de conduta ética e religiosa. Trata-se de uma proposta de informação/orientação que se distancia de qualquer possibilidade de reflexão sobre a sexualidade na infância.

Outra proposta de educação sexual apresentada pela professora Fabiana é a parceria com a Psicologia Escolar:

*Nunca alguém falou em dar um curso sobre isso pra gente e, é aí, que entra a psicóloga pra orientar as professoras, coordenadora, diretora. Teríamos que ter conteúdo para explorar isso de forma sadia, segura, sem medo, sem preconceito, mas não temos (FABIANA, PRÉ-ESCOLA).*

A falta de conhecimento sobre o assunto, na visão da professora Fabiana, pode ser resolvida com a atuação da psicóloga por garantir uma abordagem mais segura sobre o tema em questão. Esse apelo dirigido à psicologia suscitou algumas indagações: Como falar sobre sexualidade de forma segura? Qual atuação é esperada do/a psicólogo/a escolar nesse processo? O que se espera da Psicologia nas instituições escolares? Tais questões servem para subsidiar nossa reflexão sobre o processo histórico que configurou a atuação do/a psicólogo/a nas instituições escolares, pensando na proposta da professora Fabiana quanto ao papel do/a psicólogo/a no que se refere às problematizações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar?

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) no artigo intitulado “Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas” apresentam uma reflexão sobre a atuação da psicologia escolar lançando mão de uma vasta revisão bibliográfica que nos revelam que a psicologia escolar no Brasil foi influenciada pelos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos e na França. Nos Estados Unidos o destaque é para os trabalhos de pesquisa experimental na área da psicometria desenvolvidos por Stanley Hall, enquanto que, na Europa, destaca-se a psicologia escolar francesa voltada para a intervenção psicológica de alunos/as com necessidades escolares especiais, em que sobressaíram os testes psicométricos desenvolvidos por Alfred Binet para avaliar a inteligência humana. O surgimento da psicologia escolar no Brasil foi influenciado tanto pela proposta americana como pela francesa. Foram implantados no Brasil laboratórios de psicologia voltados para pesquisa com alunos/as com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, de modo que, entre 1889 e 1930 os testes psicométricos foram intensamente utilizados nas instituições escolares para medir o desenvolvimento mental para aprendizagem dos/as alunos/as.

Na primeira metade do século XX as intervenções da psicologia escolar adquirem contornos terapêuticos, em que, o/a psicólogo/a assume uma postura clínica de avaliação dos problemas de aprendizagem centrada no indivíduo, utilizando-se dos testes psicométricos para fechar o diagnóstico e fazer os devidos encaminhamentos. A expectativa de superação dos problemas de aprendizagem, na metade do século XX, foi atribuída a medicina e a psicologia. “Assim, a psicologia alcançou reconhecimento como detentora de um saber que lhe autorizava explicar o fracasso escolar, solucionando as queixas escolares, principalmente, por meio do atendimento ao aluno” (KUPFER, 2004 *apud* BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 395). Tal estratégia acabou desconsiderando outros fatores intervenientes como a relação professor/a-aluno/a, prática pedagógica e outros condicionantes que também

influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a centralidade no problema de aprendizagem na figura do/a aluno/a estimulou a prática segregacionista no âmbito escolar. Entretanto, no final dos anos 80 do século XX e início da década de 90 a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE) começa a fomentar discussões sobre a prática da psicologia escolar, iniciando um processo de delimitação das suas possibilidades de atuação no contexto escolar.

Considerando os fatores históricos que marcaram a atuação da psicologia nas instituições escolares salientamos que é preciso ficar atento/a ao perigo de reduzir as questões que dizem respeito ao gênero e a sexualidade a uma prática de interpretação psicologizante. Portanto, a preocupação com essa proposta é cabível, na medida em que, antes de considerá-la o melhor caminho precisamos pensar o que queremos desse campo de estudo, com que finalidade ele será utilizado e quais interesses ele irá servir. Estaríamos em busca da classificação e medicalização da homossexualidade? Ou, realmente, estaríamos dispostos a discutir as invariáveis do comportamento humano como fruto de uma aprendizagem sócio-cultural, pautada na classificação normativa de como devemos viver nossa sexualidade? Não se trata de se posicionar contra ou a favor e, sim, pensar em que tipo de apoio buscamos na psicologia escolar. A pesquisa de Rossi e Paixão (2006 *apud* Barbosa e Marinho-Araújo (2010) justifica nossa preocupação:

Com relação a esse assunto, Rossi e Paixão (2006) desenvolveram pesquisa no Distrito Federal com o objetivo de verificar qual a representação social de professores e psicólogos escolares acerca da atuação da psicologia na escola. Os resultados revelaram que, apesar da frequência maior de psicólogos escolares em muitas escolas da rede pública, os professores ainda associavam a atuação psicológica a um trabalho predominantemente clínico e individualizado. Já para os psicólogos escolares, o trabalho relacionava-se mais a questões de prevenção e de desenvolvimento do coletivo (ROSSI & PAIXÃO, 2006 *apud* BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 396)

O fragmento acima representa parte do resultado da pesquisa realizada por Rossi & Paixão (2006) em que os/as professores/as entrevistados/as associaram a atuação do/a psicólogo/a escolar a uma postura médica, clinicoterapêutica. Tal resultado indica que a imagem da psicologia escolar ainda está atrelada a uma prática clínica o que é um fato a ser considerado quando nos deparamos com o interesse das professoras com relação ao apelo à psicologia escolar para subsidiar as discussões sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Consideramos pertinente fomentar algumas indagações sobre essa parceria antes de

considerar que as discussões de gênero e sexualidade sejam atreladas a prática do/a psicólogo/a escolar: O que estaria subsidiando este apelo à psicologia? Que relações se estabelecem entre a psicologia e a discussões de gênero e sexualidade? Quais as expectativas que mobilizam professores/as a requisitarem a Psicologia como aliada nas discussões de gênero e sexualidade? Antes de adotar este ou aquele campo do saber como referência de estudo para a problematização das questões de gênero e sexualidade, no contexto escolar, precisamos questionar os interesses e as expectativas que norteiam tal preferência para não ir em busca de respostas que justifiquem as verdades e certezas que permeiam as construções identitárias de gênero e sexualidade. A perturbação e desestabilização das verdades e certezas que produzem e reproduzem modelos de feminilidade e masculinidade hegemônica deve ser o foco das discussões sobre gênero e sexualidade. Talvez, seja mais oportuno se preocupar com o rumo das discussões, independente dela ser norteadada pela psicologia/filosofia/pedagogia.

Antes de definir quais são os atores que deverão problematizar as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar é preciso pensar numa proposta de educação sexual que ultrapasse a visão adultocêntrica centrada no ato sexual e, isso, passa pelo reconhecimento de que a sexualidade da criança não tem as mesmas configurações nem o mesmo significado que a sexualidade vivenciada na fase adulta. A educação sexual na infância deve atender as necessidades das crianças, o que não significa, apenas, suprir suas curiosidades com explicações científicas que não satisfazem o desejo de saber dos/as mesmos/as. “Portanto, penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as ‘verdades únicas’, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal” (Furlani, 2010, p. 69).

A preocupação com a preparação desses/as educadores/as é um fato a ser considerado como essencial para o desenvolvimento de uma educação sexual reflexiva, que valorize o imaginário das crianças. Para Débora Britzman (2000):

quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. Por causa dessas preocupações e ansiedades da própria professora de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora (BRITZMAN, 2000, p. 65).

A autora alerta para a importância de discutir a imaginação e as fantasias que envolvem a temática da sexualidade, bem como questionar os padrões de normalidade que legitimam algumas práticas sexuais e negligenciam outras. Pensar sobre os entraves que dificultam uma abordagem franca da sexualidade na infância tende a diminuir a preocupação com erros e acertos, o que se constitui num obstáculo para o desenvolvimento do tema em sala de aula. Xavier Filha (2005) reforça esse pensamento ao propor que:

os limites dos/as educadores/as precisam ser respeitados. Isto não significa que a acomodação deve prevalecer diante das manifestações de sexualidade infantil. Antes de proporem ações sistemáticas e planejadas, a reflexão da prática como educadores sexuais deve ser o objetivo a ser almejado (XAVIER FILHA, 2005, p.19).

Dessa forma, concordamos que o “desejo” de trabalhar com o tema da sexualidade pode facilitar o mergulho nesse contexto imaginário que circunscreve um conjunto de sensações, fantasias, imaginações, prazeres, etc. que provocam a ansiedade de alunos/as-crianças e professores/as. Qualquer prerrogativa de educação sexual que não coloque em discussão esses fatores será meramente ilustrativa e pouco construtiva no sentido de pensar e repensar outras formas de sexualidade que não seja a que convencionalmente ficou estabelecida como norma. Até porque percebemos que as concepções de sexualidade das professoras entrevistadas refletem na sua prática pedagógica, produzindo um modelo de educação sexual pautada na negação da sexualidade das crianças. Juntamente com o “desejo” deve permanecer a vontade política de romper com valores sociais já enraizados nas suas condutas, duvidando das verdades e certezas que configuram suas práticas pedagógicas relacionadas à sexualidade na infância.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de retomar alguns pontos importantes das reflexões fomentadas ao longo dessa dissertação perguntamos: é possível concluir discussões que abordam práticas sociais? Acreditamos que uma única pesquisa não esgotará as inúmeras possibilidades de questionamento das práticas sociais, uma vez que, por serem construções históricas não são engessadas. E, se na elaboração do projeto de pesquisa delimitamos nosso campo de estudo e estabelecemos objetivos significa que buscamos compreender parte da realidade que compreende as representações de gênero nos espaços escolares, uma vez que, nos concentramos nas falas das professoras entrevistadas. Tal afunilamento nos permitiu desenvolver algumas reflexões que não poderão ser generalizadas, já que, não investigamos as representações dos/as alunos/as, pais, mães, diretora, coordenadoras e outros atores que compõe a realidade escolar. Ainda que fosse possível entrevistar todos os envolvidos nesse processo não esgotaríamos as questões que levantamos sobre representações sociais, artefatos culturais, identidade de gênero e sexual por se tratar de práticas sociais produzidas num determinado contexto histórico. Nesse caso, parece pertinente sinalizar algumas considerações que nos conduzam a novas inquietações.

Durante as análises tomamos o cuidado de não diagnosticar atitudes ou falas das professoras para evitar qualquer possibilidade de julgamento, uma vez que, nossa pretensão foi identificar as representações de gênero e não caracterizá-las como certa ou errada. De modo que, não cabe aqui qualquer tipo de prescrição por ser uma postura incoerente com os pressupostos teóricos que adotamos para nortear a escrita desta dissertação.

As resistências de meninos e meninas com relação a algumas práticas sociais reguladoras que instituem o que é permitido para cada gênero é um indicativo de que estamos em busca de relações equânimes entre homens e mulheres, começando pelo atravessamento das fronteiras de gênero impostas socialmente como a delimitação das brincadeiras. É perceptível que meninas e meninos estão rompendo barreiras historicamente impostas para separá-los. A participação dos meninos na brincadeira de pular corda junto com as meninas parecia não ser possível porque algumas meninas estavam se opondo, contudo, em outro momento da fase de observação percebemos que havia alguns meninos integrados na

brincadeira. O jogo de resistência tem sido o caminho encontrado pelas crianças para inventariar outras possibilidades de movimentação nos espaços escolares na tentativa de quebrar alguns protocolos como a divisão de gênero nas brincadeiras. A naturalização das brincadeiras oculta as relações de poder que permeiam tal prática porque não refletimos sobre o significado social delas. Que tipo de ensinamento está embutido na brincadeira de boneca? Por que os meninos não ganham bonecas de presente? Essas são algumas das problematizações que podem nos ajudar a pensar o significado social das brincadeiras. Se percebermos a escola como um espaço de socialização tanto quanto um espaço acadêmico podemos reconhecer que nela existe uma diversidade de práticas pedagógicas que envolvem outros tipos de aprendizagem como a ser menino/menina.

Outro aspecto interessante é que as representações de gênero das professoras entrevistadas correspondem ao modelo de feminilidade e masculinidade hegemônica. As características atribuídas aos meninos são sempre dominantes como agressivos, agitados, barulhento, etc. o que se contrapõe às características consideradas femininas que são calmas, dedicadas, detalhistas, etc. Essa oposição reflete relações de poder desiguais, à medida que, fixam modos de ser e agir para meninos e meninas. Quando as professoras caracterizam seus alunos e suas alunas também esperam que eles/elas correspondam a tal definição/caracterização, pois, estão (re)produzindo suas feminilidades nesse momento. De modo que, não podemos olhá-las somente como professoras e, sim, como mulheres que também receberam ensinamentos de como ser menina/mulher.

O atravessamento de fronteira, ou seja, as meninas que são identificadas como “molequinhos” e “grosseiras” recebem características masculinas por se distanciarem do modelo de feminilidade hegemônica. O reconhecimento de outras formas de feminilidade não acontece de maneira positiva porque é percebida como desvio pelas professoras, uma vez que, a representação dominante entre elas é da menina comportadinha, cujos comportamentos são opostos aos dos meninos. Pensar o impacto desses modelos representacionais na constituição das identidades de gênero pode ser o primeiro passo para reconhecer que as representações sociais são permeadas por relações de poder que classifica e hierarquiza as pessoas. Considerando que as identidades são construídas em meio às relações e práticas sociais é por meio das brincadeiras, da relação com o/a outro/a que aprendemos a ser meninos/meninas “normais”, bem como a excluir aqueles/aquelas que não estão dentro do padrão de normalidade. Não podemos negligenciar que a escola, assim como outras instituições sociais, (re)produz modelos hegemônicos/normativos de identidade de gênero e sexual.

Demarcação de um modelo de identidade feminina/masculina corresponde a um pensamento binário, em que não é permitido ser “isso” e “aquilo” como se as meninas não pudessem ser agitadas/agressivas sem perder sua feminilidade. Mas, tal vigilância incide mais sobre os meninos porque a construção da masculinidade está atrelada a heterossexualidade, ou seja, historicamente, a masculinidade passou a ser sinônimo de virilidade.

A produção da masculinidade hegemônica é percebida como um atributo familiar como se a escola fosse mera receptora dos ensinamentos “machistas” que os meninos recebem em casa. Contudo, nas observações percebemos que há um investimento na construção da masculinidade “normal” produzindo experiências negativas ou vexatórias através de castigos ou punições como foi o caso do professor de educação física que impôs que os meninos ficassem de mão dadas como forma de castigo na quadra de esportes. Utilizamos a palavra vexatória para expressar o que a vigilância estabelecida em torno dos meninos tem provocado. Tal situação demonstra que a escola também promove uma educação sexual pautada na produção de uma identidade sexual heteronormativa seja por meio de negação, ocultação ou por explicações que são dadas em grupo ou individualmente. Esse tipo de educação sexual assistemática reflete uma visão adulta que não reconhece outros aspectos como a curiosidade, medo, afeto, ansiedade, etc. e se mantém centrada na prática sexual, o que justifica o cerceamento em torno da construção da heterossexualidade na infância.

Ao falar em insegurança, medo e ansiedade lembramos o quanto essas palavras foram mencionadas pelas professoras ao serem interpeladas a falar sobre suas práticas pedagógicas no que se refere à expressão da sexualidade das crianças/alunos e alunas e suas curiosidades. É como se fosse um coral compartilhando as mesmas angústias de não saber o que fazer nem o que falar, ainda assim, dizem o que é preciso dizer e fazem o que é preciso fazer para conter a sexualidade das crianças. Precisamos, antes de qualquer proposição de educação sexual, reconhecer as peculiaridades da sexualidade na infância sem compará-la com a sexualidade na fase adulta.

As proibições como ir ao banheiro um de cada vez se configura numa estratégia de controle do corpo das crianças, pois, é sobre o corpo que incide a vigilância porque é por meio da exploração do seu próprio corpo ou do/a outro/a que fazem suas descobertas, saciam suas curiosidades. As transgressões das crianças refletem as inquietações que elas trazem em relação à descoberta de sua sexualidade. Mas, a preocupação das professoras está em manter a “inocência” infantil e, em função disso, exercem uma prática de educação sexual pautada na negação/ocultamento. Desestabilizar essa concepção de “inocência” infantil deverá ser o

primeiro passo em direção a uma proposta de educação sexual que promova discussões sobre as questões que envolvem a sexualidade e gênero, considerando suas construções sociais e históricas.

Essa pesquisa nos mostra a importância de reconhecer a escola como um espaço permeado por questões que envolvem gênero e sexualidade para que possamos torná-la um espaço aberto de discussões problematizando, sobretudo, crenças e valores sociais que naturalizam a heterossexualidade como única possibilidade aceita socialmente para viver nossa sexualidade. Também, precisamos duvidar de todas as certezas e verdades que justificam a (re)produção da feminilidade e masculinidade hegemônica. Tal desafio deve ser apropriado pela escola como um movimento perturbador, capaz de desestabilizar práticas sociais normativas e excludentes, ainda que seja necessário colocar em xeque nossas certezas como destaca Louro (2008):

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural... Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar idéias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como “outros” (LOURO, 2008, p. 141).

De acordo com Louro (2008) a disposição de questionar a normalidade deve ser acompanhada da vontade de conhecer, de discutir e problematizar como se estabelece o diferente e a norma, levando em consideração os dispositivos sociais e históricos que determinam quem faz parte da norma e quem está fora dela. Essa prática de desnaturalização das verdades e certezas tende a gerar angústia e incertezas, mas, é a instabilidade que nos conduz a possibilidade de construir práticas sociais menos excludentes e mais equânimes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADA, C. G. E. **Novos paradigmas da prática do psicólogo escolar**. Porto Alegre, Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol. 8 n.2, Mai/Agos. de 2005. Disponível em: >[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722005000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007)> Acesso em: 13 de Dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, Papyrus, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. FLAKSMAN, D. (tradução). 2 ed. Rio de Janeiro, LTC, 2006.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia escolar no Brasil: considerações históricas**. Estudos de Psicologia. Campinas. v. 27, n. 3, p. 393-402, julho/setembro 2010.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 2001. (Tese de Doutorado).

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org) et al. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000a.

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e Diversidade Sexual: um glossário**. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 2009.

COSTA, M. V. et al. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, [S.l.] n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

\_\_\_\_\_, M. V. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. In. COSTA, M. V. (org). **Caminhos investigativos I: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro, Lamparina, 3 ed., 2007.

\_\_\_\_\_, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In. COSTA, M. V. (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, Lamparina, 3 ed., 2007.

CRUZ, E, F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In. ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo. ECOS/Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_, E, F. É possível bailar por entre as fronteiras dos mundos?: um ensaio sobre produção de saberes e diferenças em espaços educativos. In. XAVIER FILHA, C. (org). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para diversidade sexual**. Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2009.

DESCARRIES, F.; SWAIN, Tradução Tania Navarro. **Um feminismo em múltiplas vozes, um movimento em atos: os feminismos na Québec.** Trad. Labys. Estudos Feministas. N. 1 – 2, Jul/dez. 2002. Disponível em: <[http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys1\\_2/francine1.html](http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/francine1.html)>. Acesso em: 25 Nov. 2009.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis/RJ, Vozes, 2005.

FERREIRA, L. F.; CARVALHO, M. E. P. **Gênero, Masculinidade e Magistério: horizontes de pesquisa.** Olhar do professor, Ponta Grossa, vol. 9, n. 001, p. 143-157, 2006.

FERRARI, A. **Mãe! E a tia lu? É menino ou menina?** Corpo, Imagem e Educação. Gênero: Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero. Niterói. v. 4, n. 1, p. 115 – 132. Jul/dez. 2003.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In. XAVIER FILHA, C. (org). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para diversidade sexual.** Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de Saber.** 19 ed. São Paulo. Graal, vol. 1, 2009.

\_\_\_\_\_, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 29 ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, 2004.

GOELLNER, V. S. O corpo como locus de identidade sexual e de gênero. In. XAVIER FILHA, C. (org). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para diversidade sexual.** Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2009.

\_\_\_\_\_. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, V. S. **Corpo, gênero e sexualidade.** 5 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

GUERRA, J. **Dos “segredos sagrados”:** gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Porto alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil.** Porto alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado.

ITO, A. C. Corumbá: o espaço da cidade através do tempo. Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2000.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, G. L. (org.) et al. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. Gênero e magistério: representações plurais. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade.** Lisboa, Porto Editora, 2000b.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade.** Lisboa, Porto Editora, 2000b.

\_\_\_\_\_, G. L. O gênero da docência. In:\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista**. 10 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. A emergência do gênero. In:\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista**. 10 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e poder. In:\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista**. 10 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Magistério, um trabalho de mulher?. In: \_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista**. 10 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

LUDKE, M. ; ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MATOS, M. I. S. **Estudos de Gênero: Percursos e possibilidades na historiografia contemporânea**. [Campinas], Cadernos Pagu, p. 67 – 75. 1998. Disponível em: < <http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad11/pagu11.06.pdf>>. Acesso em: 25 Novembro 2009.

MARTINS, G. A.; TEÓFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo, Atlas, 2009.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – um filme. In: In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, V. S. **Corpo, gênero e sexualidade**. 5 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

MORAES, M. L. Q. de. **Usos e limites da categoria gênero**. Cadernos Pagu. [Campinas], p. 99 – 105, 1998. Disponível em: < <http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad11/pagu11.09.pdf>>. Acesso em: 21 Agosto 2009.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. **A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea**. PSICO. PUCRS, Porto Alegre, v. 38. N. 3, p. 216 – 223, setembro/dezembro 2007.

PERROT, M. **Dossiê: “História das mulheres no Ocidente”**. Cadernos Pagu, [Campinas], p. 1 – 28, 1995.

PROENÇA, C. A. **Corumbá de todas as graças**. Campo Grande/MS, Rui Barbosa, [S.d.]

RAGO, M. **Descobrimo historicamente o gênero**. Cadernos Pagu. [Campinas], p. 89 – 98, 1998. Disponível em: < <http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad11/pagu11.08.pdf>> Acesso em: 20 Set. 2009.

RIBEIRO, C. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança. “lá onde a polícia dos adultos não advinha nem alcança” In: XAVIER FILHA, C. **Educação para a sexualidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, Ed.UFMS, 2009.

SABAT, R. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. São Carlos, CFH/UFSC. Vol. 9 n. 1, 2º semestre, 2001.

SANTOS, L. H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

SCOTT, J. História das mulheres. In BUNKE, P. (org). **A escuta da história**. São Paulo: Edunesp, 1992.

SEDYCIAS, J. **Questões sobre a teoria literária pós-estruturalista**. Disponível em: <<http://www.sedycias.com/vitae2.htm#publicações>>. Acesso em: 25 Ago. de 2009.

SANTI, H. C.; SANTI, V. J. C. **Stuart Hall e o trabalho das representações**. Revista Anagrama. 2 ed. São Paulo, ano 2, Set./Nov. 2008.

SILVA, T. T. O currículo como representação. In: \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009a.

\_\_\_\_\_, T. T. da et al. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2009b.

SOUZA, L. G. **História de Corumbá**. [S.l.: S. n.: S. d.]

\_\_\_\_\_. **História de uma região: Pantanal e Corumbá**. São Paulo, Resenha Tributária, vol. I, 1973.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

\_\_\_\_\_, A. **Foucault & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras. In. COSTA, M. V.; BUJES M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**, Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; et al. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In. ZAGO, N. et al. (Org). **Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

XAVIER FILHA, C. A construção da sexualidade infantil: Contribuições Wallonianas. In: **Psicologia e os desafios da Prática Educativa**. URT, S. C.; MORETTINI, M. T. Campo Grande – MS, Editora UFMS, 2005.

\_\_\_\_\_, C. Sexualidade(s) e gêneros(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: XAVIER FILHA, C. **Educação para a sexualidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, Ed.UFMS, 2009.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org) et al. Tradução de Tomaz Tadeu da SILVA. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000a.

**ANEXOS**

## **INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE O REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

No relato das observações e das entrevistas, o nome das(os) professoras(es) e o dos(as) alunos(as) é fictício, para garantir-lhes o anonimato. A caracterização da sala de aula está no primeiro registro de observação de cada turma, bem como a faixa etária das crianças. As informações sobre o número de alunos e alunas presentes, data, hora, nome da professora regente e tema da aula mantiveram-se em todos os relatos. A escrita manteve-se em forma de texto, no qual inserimos algumas conversações que consideramos pertinentes. As falas estão sinalizadas com travessão e entre aspas (para destaque) e as expressões emocionais ou explicações da cena foram registradas entre colchetes. Os registros das entrevistas estão estruturados com base em perguntas e respostas após a apresentação de cada caso, a fim de facilitar a compreensão da dinâmica de cada entrevista. Qualquer informação adicional, como riso ou pausa, está entre colchetes.

## ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**Título do Projeto:** Representações de gênero na fala de professoras(es) da pré-escola e dos primeiros anos do ensino fundamental que atuam do município de Corumbá/MS.

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa científica intitulada “Representações de gênero na fala de professoras(es) da pré-escola e dos primeiros anos do ensino fundamental que atuam do município de Corumbá/MS”, que vem sendo realizada sob a responsabilidade de VALÉRIA LOPES DOS SANTOS, mestranda em Educação Social, na UFMS, e sob a orientação da professora Constantina Xavier Filha, Dra., da UFMS. No caso de o(a) senhor(a) concordar em participar, favor assinar ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone 3231-0375. Para perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187.

Pensando nas diversas possibilidades de investigar o cotidiano escolar dos(as) educadores(as) da pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental das escolas municipais de Corumbá/MS, resolvemos investigar quais as representações de gênero que permeiam sua prática pedagógica, tendo como objeto de análise a “linguagem”, ou seja, o discurso que ele(a)(s) utiliza(m) quando fala(m) sobre gênero. Portanto, os objetivos desta pesquisa são os seguintes: 1) Analisar quais as representações de gênero (feminilidade e masculinidade) que configuram a fala de professores(as) da pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental sobre a construção social de ser menino/menina. 2) Compreender em que medida representações de gênero produzem a prática pedagógica desses(as) educadores(as). 3) Compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade.

Para alcançar esses objetivos, optamos por dois procedimentos metodológicos: a observação e a entrevista. Portanto, se o(a) senhor(a) aceitar participar deste estudo, será submetido(a) a um procedimento de entrevista, que será gravada com o seu consentimento. Adotamos o modelo de entrevista semiestruturada por permitir certa flexibilidade, pois, apesar de seguirmos um roteiro, isso não impede que possamos explorar outras questões que apareçam na fala do(as) professores(as). Além disso, pelo caráter informal que ela representa, favorece uma relação de proximidade entre entrevistado(a) e entrevistador(a). A transcrição da entrevista será literal e, quando encerrada, os(as) entrevistados(as) receberão uma cópia para que possam fazer as correções e alterações que acharem necessárias. A entrevista será previamente marcada, de acordo com a disponibilidade de horário negociada com o(a) professor(a) na instituição de ensino em que este(a) exerce sua profissão docente. Quanto ao local, solicitaremos à direção escolar um local livre de interferências. Ressaltamos que o(a) senhor(a) não terá nenhum gasto com sua participação nesse estudo, bem como não será remunerado, pois não haverá investimento financeiro nesta pesquisa.

Salientamos que este estudo não apresenta nenhum risco à sua dignidade, pois foi planejado de modo a excluir qualquer possibilidade de ocorrência de quaisquer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, tanto durante como após a coleta de dados. Mesmo assim, fica garantida aos(às) participantes a liberdade de abandonar o projeto e desistir dele tão logo se sintam de alguma forma constrangidos(as), ou por quaisquer outros motivos. Sua participação não é obrigatória, e o(a) senhor(a) tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, retirando seu consentimento sem penalidades, sem prejuízo de qualquer natureza, ou perda de qualquer benefício a que tenha direito.

Ao participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício direto, contudo espera-se contribuir com informações referentes às questões de gênero na educação, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nortear reflexões e problematizações acerca do lugar das relações de gênero na sua prática pedagógica, bem como despertar o interesse da instituição escolar pelo desenvolvimento dessa temática no dia a dia da escola.

Sua identidade será mantida em sigilo e os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Em hipótese alguma, seu nome será divulgado nos resultados da pesquisa, bem como não o serão quaisquer informações que venham eventualmente conduzir o(a) leitor(a) a tal identificação. Portanto,

quando fizermos referência a sua fala, no texto que corresponde ao produto final deste trabalho, utilizaremos nome fictício, bem como quando nos referirmos à instituição escolar à qual pertence.

Sua participação neste estudo é voluntária e muito importante. Terminada a pesquisa, os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua respectiva orientadora, estarão disponíveis na biblioteca da UFMS – Câmpus de Corumbá/MS. Caso queira receber uma cópia em formato digital, favor indicar um endereço digital para o envio após a defesa pública da dissertação de mestrado.

**Declaração de Consentimento:** Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do(a) Participante (em letra de forma): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

***Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança***

Nome da Pesquisadora: Valéria Lopes dos Santos.

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Caso queira receber uma cópia digital da dissertação de mestrado que resultará da pesquisa, favor indicar endereço

eletrônico: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2 – Roteiro de Observação

Local:

Data e hora:

Sujeitos: Alunos(as) e professores(as) da pré-escola e primeira série do ensino fundamental.

Objetivo: identificar relações de gênero na prática pedagógica de professores e professoras.

- ✓ Descrição do ambiente
- ✓ Descrição dos sujeitos (faixa etária, gênero, condição social, vestuário)
- ✓ Descrição da atividade geral

### EVENTOS A SEREM OBSERVADOS

- ✓ Comportamentos hostis em relação a gênero (situações de discriminação e preconceito)
- ✓ Interação entre meninos e meninas (entrosamento, afeição, ridicularização, constrangimentos)
- ✓ Reação do(a) professor(a) diante de conflitos e opiniões divergentes entre meninos e meninas.
- ✓ Estratégias utilizadas por professores(as) para delimitar comportamentos femininos e masculinos.
- ✓ Tratamento diferenciado para meninos e meninas por parte do (a) professor(a) (elogios, desaprovação)
- ✓ Relações de poder entre meninos e meninas (quem exerce o controle nas brincadeiras? Em que tipos de brincadeiras? Algum adulto interfere em caso de conflito?)
- ✓ Características (físicas, emocionais, comportamentais) atribuídas pelo(a) professor(as) às crianças.

## ANEXO 3 – Roteiro de Entrevista

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL:**

1.1 Gênero: ( ) fem. ( ) masc.

1.2 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.3 Formação acadêmica:

1.3.1 Ensino médio: \_\_\_\_\_

1.3.2 Graduação: \_\_\_\_\_

1.3.3 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

1.4 Docência: \_\_\_\_\_

1.4.1 Iniciou-se na profissão docente há quantos anos? \_\_\_\_\_

1.4.2 Você trabalha com qual(is) turma(s)? Em qual(is) período(s)? Por quanto tempo em cada turma?

---

---

**2 ROTEIRO****2.1 Questões gerais:**

2.1.1 Você já fez cursos nas áreas de sexualidade e sobre como aprendemos a ser menino e menina (gênero)? Quando? Onde? Quais conteúdos foram trabalhados?

---

---

---

2.1.2 Conhece algum documento que fale sobre os temas da sexualidade e gênero na educação infantil e no ensino fundamental?

---

### 3 CASOS

#### Situação 1

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!” Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute, e os dois começam uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora, que separa a briga dizendo: “Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?” Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

- 1) O que você poderia dizer sobre esse caso?
- 2) O que você pensa sobre a atitude da menina?
- 3) E do menino?
- 4) E da professora?
- 5) Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?
- 6) Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica?
- 7) Qual foi sua reação? Qual a atitude tomada?
- 8) O que você acha das atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?
- 9) Como poderia trabalhar essas questões na escola?
- 10) Você acha que Adriana poderá tornar-se lésbica?
- 11) Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre o jeito de ser menino e o jeito de ser menina?
- 12) Esse comportamento também é vivenciado na escola?

#### Situação 2

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-

no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhas fizerem esse tipo de comentário, você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo.” No outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfura o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

- 1) O que você pensa sobre esse caso?
- 2) O que você acha da atitude de Juliano?
- 3) E dos outros seus colegas da sala?
- 4) E da professora?
- 5) Se você fosse a professora, que atitude tomaria diante do acontecido com Juliano?
- 6) Já aconteceu algo parecido com sua turma? Qual atitude tomou?
- 7) Quais outras possibilidades da escola e da professora para tentar resolver essa situação?
- 8) O que achou do desfecho do caso com a transferência de Juliano?
- 9) Em sua opinião, o que causou a atitude agressiva de Juliano?
- 10) O que significa para um menino ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?
- 11) Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?
- 12) Como trabalhar essas questões que envolvem o que é “ser menino” na escola?

### **Situação 3**

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco anos de idade, tocando o “pipi” (órgão genital) de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Terminado o relato de Jéssica, Vanessa faz o seguinte comentário: “Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?” Jéssica concorda

com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.”

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

- 1) O que você pensa sobre esse caso?
- 2) Se você fosse a professora Jéssica, qual seria sua reação diante das duas crianças? Que atitude tomaria?
- 3) O que diria para a menina Carla?
- 4) E para o Maurício?
- 5) O que você pensa sobre o comentário que Vanessa faz com relação à influência da televisão e das músicas na sexualidade das crianças?
- 6) Você já vivenciou alguma situação parecida com esta? O que você fez?
- 7) Qual sua opinião sobre o fato de a professora ter deixado as crianças de castigo?
- 8) O que você pensa sobre a sexualidade na infância?
- 9) Em sua opinião, existe alguma diferença na maneira como as crianças vivem sua sexualidade hoje, comparando com épocas anteriores?
- 10) Você já leu sobre sexualidade infantil ou já fez algum curso com esse tema?

#### **Situação 4**

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aulas não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho; a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

- 1) O que acha sobre a opinião das professoras?
- 2) O que você acha sobre as salas de aulas mistas, com meninos e meninas?

- 3) O que você acha do comportamento dos meninos na sala de aula?
- 4) E das meninas?
- 5) Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?
- 6) Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?
- 7) Em que situações isso acontece?
- 8) Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?
- 9) Como você lida com essas diferenças?

## ANEXO 4 – Observação I/Pré-escola

**Data:** 20-04-2010

**Horário:** das 7h15min às 10h45min

**Total de alunos/as:** 14

**Alunos e alunas presentes:** 5 meninos e 6 meninas

**Professora:** Fabiana

**Tema da aula:** Animais que vivem em residências.

**Faixa etária:** 4-5 anos

**Caracterização das crianças:** Todas as crianças estavam uniformizadas (camiseta verde e bermuda azul).

**Descrição da sala:** No centro da sala, estão duas mesas grandes, com seis lugares cada. Na parede da direita, o armário e, à frente, a mesa da professora. Ao lado do armário, estão duas mesas pequenas. Na parede do fundo, uma pia grande com várias torneiras e, acima dela, uma figura de trezinho com os números ordinais. Ao lado, há entrada para o banheiro, onde fica visível uma pia individual. Ainda no canto da sala, à direita do banheiro, encontra-se um armário embutido sem portas e, a sua frente, duas mesas onde a professora põe os copos das crianças e o mimeógrafo. Na outra parede, está um painel com as letras do alfabeto e, acima dele, um desenho de centopeia com as vogais. Próximo à porta de entrada, está o quadro de giz. Ainda nessa parede, há outra porta, que dá acesso à segunda sala da pré-escola. A sala é ampla, bem iluminada e, para arejá-la, há dois ventiladores de teto. Em uma das laterais do quadro, está um painel com os nomes das crianças.

### **Descrição do dia de observação**

Cheguei à escola e fiquei aguardando o ritual matinal de entrada. Em poucos minutos, as crianças foram chegando e aglomerando-se em frente ao mastro da bandeira, na entrada do prédio. A auxiliar de disciplina pede que organizem a fila de meninos e meninas por série. As professoras vão chegando e posicionando-se por ali, enquanto a coordenadora dá bom dia

aos(às) alunos(às) e inicia a oração do Pai Nosso. Assim que a coordenadora libera as crianças, seguimos para a sala da pré-escola. Logo que entramos, ajudo a professora na organização da sala de aula. Em seguida, as crianças acomodam-se e a professora inicia uma “música de bom-dia”. Enquanto isso, sento-me em uma cadeira que estava à mesa em direção à porta, mas não muito distante da mesa da professora.

A professora põe os copos das crianças sobre a mesa em que está o mimeógrafo, dirige-se ao armário que fica atrás da sua mesa e pega algumas folhas mimeografadas com o desenho de um gato, enquanto se dirige para o quadro dizendo: “– O tema da nossa aula hoje é ‘animais que vivem em casa’. Na nossa casa tem gato, tem cachorro. O que o gato come? Ração, não é? Leite, peixe. Mas geralmente ele come ração. Ele também não pode ficar comendo qualquer coisa [começa a desenhar no quadro o prato do gato e a ração]. Vocês vão pintar o gatinho e desenhar a ração dele no pratinho.” Então, entrega uma folha e um lápis preto para cada criança.

A professora Fabiana aponta os lápis coloridos enquanto as crianças desenham a ração do gato. Assim que terminam, dirigem-se até a mesa da professora e trocam o lápis preto por lápis coloridos. Enquanto faz a atividade, A. (menina) inicia uma cantiga e os(as) coleguinhas da sua mesa acompanham, até que em pouco tempo todos estão cantando, com exceção de D. (menina), que reclama da cantoria: “– Chega! [põe a mão no ouvido] Agora não é pra cantar.” Mas continuam cantando e a professora não interfere. Quando termina a cantoria, conversam entre si, demonstrando pouco interesse pela atividade. Aos poucos, terminam a atividade e entregam para a professora, que pede que retornem a seu lugar para esperar a professora de Artes. Depois solicita que as meninas peguem seus copos para beber água e, quando elas retornam para seus lugares, chama os meninos para beber água também.

Na segunda aula, a professora de Artes chega à sala e as crianças ficam agitadas [falam em voz alta e se levantam o tempo todo]. A professora Fabiana apresenta-me como estagiária e, rapidamente, explico que estou fazendo uma pesquisa com as professoras regentes sobre representações de gênero. Ela me deseja um bom trabalho, volta-se para a professora Fabiana e diz: “– Eu ia ensaiar a dança com eles, mas a coordenadora não veio. Agora nem tem a música.” A professora Fabiana responde: “– É assim mesmo... Estou trabalhando com eles o tema animais que vivem em casa.”

A Professora Fabiana pega sua bolsa e sai da sala. Enquanto isso, a professora de Artes retira de sua pasta uma quantidade de folhas mimeografadas, com a figura de um elefante, e começa a distribuir para as crianças dizendo: “– Quero bem bonito, hem?...”

Antes de terminarem a pintura, chega o lanche e as crianças param a atividade. Após lancharem, continuam o que estavam fazendo. Depois de lancharem, as meninas brincam de trenzinho, enquanto os meninos correm, um atrás do outro, imitando bichos. Ao fim do recreio, a professora de Artes senta-se em uma cadeira no canto da sala e chama as crianças para ouvir o conto infantil de João e Maria. Os meninos chegam correndo e sentam-se no chão; já as meninas pegam cadeiras para se sentar. Nesse momento, dois alunos se levantam do chão para pegar cadeiras e a professora de Artes diz: “– Pode parar, deixa só as meninas! Os meninos não gostam de ficar rolando no chão? Então não tem problema.”

Logo que a professora de Artes começa a ler o conto infantil, faz uma pausa e pergunta: “– Por que o papai trabalha?” G.(menina) diz: “– Mamãe trabalha!” E a professora de Artes responde: “– A mãe também trabalha.” A professora não aprofunda o comentário e volta a referir-se ao pai: “– Papai trabalha pra comprar caderno, brinquedo para D. (menino).” Nessa história, a bruxa põe a Maria para fazer as atividades domésticas e João fica preso na jaula para engordar, pois ela pretende comê-lo. As crianças ouvem a história atentamente, sem fazer qualquer comentário. Ao final da história, a professora permite que as crianças brinquem pela sala, aguardando o retorno da professora Fabiana.

A professora Fabiana entra na sala, põe sua bolsa sobre a mesa e pede que as crianças voltem para seus lugares. A professora de Artes despede-se e vai embora, enquanto a professora Fabiana entrega outro desenho para as crianças que estão com as atividades em dia e pede que pintem. Depois, entrega uma folha de atividades “da aula passada” para quem faltou e explica como deve ser feito.

L. (menino) termina a atividade proposta e entrega para a professora, que o manda sentar-se no canto da sala enquanto ela pega um brinquedo para ele. A professora entrega-lhe um balde com peças de montar e, conforme as demais crianças terminam, podem juntar-se ao colega para brincar. Então, uma coleguinha senta-se ao lado de L, que, automaticamente, começa a passar-lhe as peças, que ele chama de cadeirinha. No final da aula, a professora libera primeiro as meninas para tomar água.

## ANEXO 5 – Observação II/Pré-escola

**Data:** 22-04-2010

**Horário:** das 7h15min às 10h

**Total de alunos(as):** 14

**Alunas e alunos presentes:** 6 meninas e 5 meninos.

**Professora:** Fabiana

**Tema da aula:** Animais que vivem no mar.

### **Descrição do dia de observação**

Quando chego à escola, algumas crianças já estão posicionadas em fila. Assim que a auxiliar de disciplina arruma o aparelho de som, entrega o microfone à coordenadora, que deseja bom dia a todos e todas e dá início à oração do Pai Nosso. Ao final, a auxiliar de disciplina põe a música “Entra na minha casa”, do cantor Régis Daneze, dizendo: “– Vamos! É pra cantar bem alto.”

Algumas crianças cantam a música, enquanto outras permanecem em silêncio. Assim que a coordenadora libera as crianças, cada professor(a) segue com sua turma para a sala de aula. A professora Fabiana vai em direção à sala de aula acompanhada por mim e por algumas mães com seus (suas) respectivos(as) filhos(as). À porta da sala, a professora Fabiana avisa que as crianças sairão às 10h. Juntamente com duas crianças, organizamos as cadeiras que estavam em cima da mesa.

Enquanto a professora se organiza, uma mãe deixa sua filha à porta e vai embora. A professora Fabiana levanta-se rapidamente e sai atrás dela. Na volta, olha pra pesquisadora e diz: “– Viu? Não dá nem bom dia. Joga filho aqui e deixa, nem pergunta a que horas vai sair. Depois a criança fica aí até...”

A professora Fabiana retira uma caixa do armário dizendo: “– Hoje vocês vão procurar os animais que vivem no mar.” E põe a caixa com livros didáticos e revistas no canto esquerdo da sala. Retira as tesouras do armário e chama as meninas para entregar as tesouras. Em seguida, estas entregam as tesouras para os meninos. Quando as crianças já estão em seus lugares, faz a seguinte pergunta: “– Quais são os animais que vivem no mar? A baleia vive no

mar? O tubarão? A tartaruga?” As crianças respondem positivamente a cada uma das perguntas sem, contudo, manifestar-se verbalmente. Em seguida, ela dá as seguintes instruções: “– Agora vocês vão pegar as revistas e recortar as figuras de animais que vivem no mar. E não é pra ficar recortando qualquer figura.” Então, as crianças se levantam, vão até a caixa e cada uma pega um material.

Em suas mesas, folheiam os livros, enquanto conversam e, quando acham uma figura, gritam: “– Achei, professora!” Professora Fabiana responde: “– Então pode recortar bem bonitinho e traz aqui.”

Durante o tempo em que as crianças procuram as figuras, P. (menino) está sentado na cadeira, de costas para a mesa, e C. (menina) chama a professora para mostrar que P. está sentado de forma inadequada. E a professora pede a P. (menino) que se sente direito.

Cada figura recortada é levada para a professora, que está organizando um espaço no caderno de cada um, onde serão coladas as figuras. Como D. (menina) não encontra a figura no livro que pega, volta até a caixa para retirar outro e ali mesmo resolve folhear um livro, em que vê uma figura de um menino e uma menina sem roupa. Com uma expressão de espanto, D. (menina) vira o livro em direção a F. (menino) e mostra a figura. Diante do alvoroço da menina, a professora pede a ela que sente e não faz comentário algum. Quando a professora chama a atenção de D. (menina), rapidamente ela fecha a revista e joga na caixa.

Quando terminam de recortar as figuras, a professora pede às meninas que vão beber água e, depois que elas retornam aos seus lugares, libera os meninos. Enquanto isso, a auxiliar de disciplina distribui a merenda. A professora Fabiana aproveita o tempo do lanche para recorta melhor as figuras. Durante o lanche, M. (menino) põe o pé sobre a mesa e é repreendido pela professora Fabiana: “– Tira esse pé fedorento da mesa, M.!” E rapidamente M. (menino) põe os pés no chão, com uma expressão de susto no rosto.

Assim que acabam de lanchar, as meninas brincam de roda e trenzinho com os meninos. Depois, os meninos resolvem imitar bichinhos e correr atrás das meninas. Assim, eles exploram todos os espaços livres da sala. Durante a brincadeira, a professora vê que K. (menina) foi ao banheiro com outra coleguinha e diz em voz alta: “– Já falei que banheiro é um de cada vez! Vou chamar sua mãe aqui. Anda! Pega seu caderno.” Então K. (menina) volta da porta do banheiro para pegar o caderno na mochila e entrega para a professora, que escreve o recado para sua mãe.

Ao final do recreio, a professora Fabiana põe creme dental nas escovas e chama cinco crianças para escovar os dentes e, em seguida, o restante. Após escovarem os dentes,

aguardam a próxima atividade em seus lugares, conversando entre si. A professora Fabiana chama cada criança a sua mesa e entrega-lhe o caderno aberto, juntamente com as figuras para serem coladas. Põe duas tampinhas com cola em cada mesa, solicitando que colem as figuras no espaço reservado no caderno. Conforme as crianças terminam, orienta que o caderno deverá ser mantido aberto e deixado na mesa onde está o mimeógrafo. Ao final dessa atividade, pede às meninas que vão beber água antes dos meninos. Antes de terminar a aula, as crianças conversam entre si e, mais uma vez, a professora pede às meninas que bebam água antes dos meninos. Faltando 5 minutos para as 10 horas, a professora Fabiana leva as crianças para a entrada do prédio central, onde ficam aguardando os pais e as mães.

## ANEXO 6 – Observação III/Pré-escola

**Data:** 23-04-2010

**Hora:** das 7h15min às 11h

**Total de alunos(as):** 14

**Alunos e alunas presentes:** 3 meninos e 4 meninas.

**Professora:** Fabiana

**Tema da aula:** Animais que não podem conviver em residências.

### Descrição do dia de observação

Após o ritual matinal de entrada, dirigimo-nos para a sala de aula com seis crianças que haviam chegado. Como a sala de aula não está devidamente organizada, tiro as cadeiras de cima da mesa para as crianças se acomodarem.

Em seguida, C. (menina) entra na sala com sua mãe, que justifica a ausência da filha pelo fato de a menina estar tossindo muito e entrega um caderno com capa de E.V.A na cor lilás com algumas flores para a professora Fabiana, a qual diz qual o horário de saída. Assim que a mãe de C. (menina) sai da sala, a professora Fabiana volta-se para a pesquisadora e diz: “– Essa aí foi reclamar pra direção que não gostou da minha cara. Eu falei pra diretora que, se ela quiser pagar o Ivo Pitanguí, eu posso melhorar. Vê se pode! A mulher não vai com minha cara [risos].” A pesquisadora sorri timidamente.

Em seguida, a professora Fabiana dirige-se até a mesa do mimeógrafo com o álcool na mão e algumas folhas para reproduzir o desenho a ser trabalhado na aula. Enquanto isso, R. (menino) lambe o braço de um coleguinha e isso desperta o riso de todos e todas. A professora parece não perceber e vai até as mesas entregar, para as crianças, as folhas contendo o desenho de um elefante, explicando que o tema da aula diz respeito aos animais que não vivem em residências. Também faz referência a outros tipos de animais que não podem viver em residências.

Por volta de 8h30min, quando as crianças pintam o desenho, chega o lanche e a professora interrompe a atividade. Como estranho o fato de servirem o lanche cedo, faço o seguinte comentário para a professora Fabiana: “– O lanche veio cedo hoje, não é?” E a

professora Fabiana responde: “– É assim. Não tem hora pra nada. A hora em que eles aprontam o lanche trazem para as crianças e isso atrapalha a gente.” E continuou falando sobre sua vida profissional na escola: que já está há doze anos ministrando aula para a pré-escola nessa instituição. Relatou ainda que brigou com a ex-coordenadora porque esta exigia que ela colocasse presença para 10 crianças que não frequentavam a aula. Acrescentou que isso gerou uma discussão que foi parar na Secretaria Municipal de Educação, pois a coordenadora a chamou de incompetente. Também reclamou que não tem apoio da professora da outra sala para elaboração de projetos. Como ela já está nessa escola desde 1992, falou dos bons e maus diretores e diretoras que passaram por ali.

## ANEXO 7 – Observação IV/Pré-escola

**Data:** 26-04-2010

**Hora:** das 7h15min às 10h45min

**Total de alunos(as):** 14

**Alunas e alunos em sala:** 7 meninas e 3 meninos

**Professora:** Fabiana

**Tema da aula:** Animais que possuem asas.

### Descrição do dia de observação

As crianças conversam na fila e a coordenadora pede que façam silêncio para iniciar a oração. Em seguida, acompanho a professora de Artes, juntamente com os(as) alunos(as) para a sala de aula.

Depois que as crianças se acomodam, a professora retira da bolsa o desenho de um sorvete e entrega para as crianças, explicando que deverão pintar o desenho sem ultrapassar o traçado porque receberão pedaços de E.V.A. para colar na base do sorvete [casquinha].

A professora de Artes senta-se junto com as crianças que terminam para recortar o E.V.A e auxiliá-las na colagem. Como algumas crianças ainda não haviam terminado a atividade quando o lanche chega, ela recolhe a folha. Depois do lanche, as crianças brincam um pouco e voltam para suas mesas para terminar a atividade.

Quando o professor de Educação Física chegou para dar sua aula, as crianças já haviam terminado a colagem e estavam ociosas em suas mesas. A professora despediu-se das crianças e saiu da sala. Antes de levar as crianças para a quadra, o professor de Educação Física às meninas que façam uma fila, que ele organiza por ordem de tamanho. Atrás das meninas, ele organiza a fila dos meninos, por ordem de tamanho também. Enquanto ele conduz a fila até a quadra, percebe que P. (menino) está de bagunça e diz a ele que vai colocá-lo junto com as meninas. P. faz uma expressão de susto, abaixa a cabeça e continua andando, enquanto as demais crianças começam a rir dele.

Na aula de Educação Física, as duas turmas fazem as atividades juntas. A atividade proposta começa com as meninas. O professor coloca as meninas à frente da linha demarcada na quadra e solicita que corram em direção à linha que foi estabelecida como ponto de chegada sem encostar-se na bola que o(s) professor(es) joga(m), rasteiramente, de uma lateral a outra da quadra. Depois se faz o mesmo procedimento com os meninos e, ao final, com meninos e meninas.

Antes de terminar a aula, o professor leva as crianças em fila para beber água, sendo as meninas à frente dos meninos. Ao chegar à sala de aula, a professora Fabiana já aguarda as crianças para levar à sala de informática. Na aula de informática cada criança ocupa um computador, e a professora de informática põe um vídeo com música sobre o alfabeto para assistirem. As crianças demonstram estar encantadas com a atividade e, antes que a professora dê as instruções, já mexem no mouse tentando fazer a atividade [quebra-cabeça com as letras coloridas do alfabeto].

## ANEXO 8 – Observação V/Pré-escola

**Data:** 27-04-2010

**Hora:** das 7h15min às 11h

**Total de alunos(as):** 14

**Alunos e alunas em sala:** 7 meninos e 5 meninas

**Professora:** Fabiana

**Atividade:** Aprendendo a letra “I”

### Descrição do dia de observação

Durante a rotina matinal de entrada, a coordenadora pede às crianças que fiquem em silêncio para fazer a oração do Pai Nosso. Enquanto caminhamos em direção à sala de aula, encontramos uma mãe arrastando seu filho no corredor. A. (menino) foi colocado à força na sala por sua mãe, mas, assim que ela sai da sala, ele correu atrás dela. A professora Fabiana disse: “– Deixa ele aí dentro que eu fecho a porta. [Depois de fechar a porta retorna para sua mesa] Eu não tenho mais idade pra correr atrás de criança.” Um coleguinha de A. faz o seguinte comentário: “– Eu também não.” A professora Fabiana ignora o comentário e diz: “– Vamos dar bom dia para o coleguinha!” [começa a cantar a “música de bom-dia”]

Enquanto a professora se organiza, as crianças conversam um pouco em voz baixa. A professora vai em direção ao quadro de giz e diz: “– Hoje vocês farão a letra “i” de índio, de igreja [faz a letra “i” no quadro e desenha um índio]. Em cima do “i” é para colocar um pingo e não uma bola, como eu já sei que tem gente que faz.”

Então, volta para sua mesa, pega os cadernos das crianças, escreve os exercícios e entrega para seus respectivos donos(as). Ao entregar o caderno, explica, novamente, que deverão fazer a letra “i” naquele espaço. Antes de entregar o lápis, faz um modelo para a criança e diz: “– Se errar traz aqui pra eu apagar. Depois que terminar é pra desenhar o índio aqui como o modelo que fiz no quadro [mostra um espaço no final da página].”

Entre uma brincadeira e outra, as crianças fazem a atividade. J. (menina) chama a professora Fabiana, dizendo que terminou, e ela diz: “– Traz aqui. [olha o caderno da menina]

Isso mesmo. Olha como o desenho dela ficou bonito! Tá bom! Agora vai sentar lá pra esperar a professora de Artes. [indica o espaço próximo ao quadro; a menina senta-se no chão e fica olhando os demais colegas nas mesas fazendo a atividade].

A professora Fabiana pede às crianças que terminam a atividade que se sentem lá com as demais para conversar enquanto a professora de Artes não chega. Enquanto isso, a professora passa tarefa no caderno das crianças que já terminaram e, aos poucos, chama os(as) donos(as) dos cadernos para guardá-los.

As crianças começam a arrastar-se pelo chão e a correr pela sala. A professora Fabiana repreende as crianças dizendo: “– Eu mandei vocês se arrastarem no chão? Pode sentar lá! Falei que era para conversar!”

As crianças ficam sentadas por dez minutos e, logo, os meninos começam a brincar de cachorro [engatinhando e fazendo um ruído que imita o cachorro]. Já as meninas permanecem sentadas conversando. Depois sentam em círculo e imitam a brincadeira de roda.

Quando a professora de Artes chega, as crianças correm para abraçá-la e dão-lhe um abraço coletivo que acaba empurrando-a em direção à parede. Ela sorri e faz o seguinte comentário: “– Vocês me encostaram contra a parede. [risos] Bom dia!” As crianças respondem gritando: “– Bom dia!”

A professora de Artes deixa sua pasta sobre a mesa onde está a professora Fabiana arrumando seu material para sair da sala e diz: “– Esqueci de tirar cópia do desenho. Vou pegar folha com a coordenadora e reproduzo manualmente com canetinha. É rápido.” A professora Fabiana diz: “– Eu tenho aqui. De quantas folhas você precisa?” E a professora de Artes responde: “– Cinco está bom. Vou fazer esse brinquedo com eles hoje.” [mostra uma borboleta feita com rolinho de papel higiênico pendurada num pedaço de barbante]. Então, a professora Fabiana entrega as folhas para a professora de Artes e sai da sala.

Enquanto isso, as crianças correm pela sala e gritam muito, até que ela interrompe os gritos e diz em voz alta: “– Pode sentar todo mundo agora! Cada um no seu lugar. Olha aqui! Hoje vocês vão pintar essa borboleta bem bonita para fazermos um brinquedo igual a esse aqui [mostra o modelo]. Mas, espera um pouco que a tia já vai entregar o desenho.”

Enquanto a professora de Artes reproduz o desenho manualmente, R. (menino) vai ao banheiro junto com M. (menino) sem que ela perceba e, em poucos minutos, aparece M. (menino) chorando e senta-se ao seu lugar sem dizer nada. A professora de Artes dirige-se até a mesa onde está R. (menino) e pergunta: “– R. (menino), o que você fez com M. (menino)?

[olhando para R., que não responde] M., o que R. fez com você?” [olhando para R.] Então, M. (menino) responde: “– R. bateu a porta.” [ainda chorando]. Depois de uns 10 minutos, aparece um hematoma na testa de M.

A professora de Artes segura R. pelas mãos e o põe sentado longe dos colegas, na mesa em que está o mimeógrafo e diz: “– Você está chorando por quê? Você está sentindo dor? Quem está sentindo dor é o coleguinha. Agora fica aí pra pensar no que você fez. Não pode machucar o colega. E se quebra a cabeça dele?”

Assim que ela vai terminando de reproduzir os desenhos, entrega para as crianças dizendo que elas devem pintar toda a borboleta sem ultrapassar a linha e alerta que quem não pintasse tudo não iria fazer o brinquedo. Enquanto as crianças pintam, ela vai confeccionando a outra parte do brinquedo, ou seja, o corpo da borboleta, feito de rolinho do papel higiênico encapado com papel sulfite. Enquanto isso, D. (menino) começa a cantar a música do *rebolation* e imita o cantor rebolando; as crianças começam a rir. A professora de Artes faz o seguinte comentário: “– Agora temos um cantor. Eu estava precisando de um e é dançarino também [as crianças começam a rir].”

Depois D. (menino) fala que beijou a bochecha de L. e os demais colegas começam a falar que ele beijou a boca da menina. A situação provoca risos nas crianças, mas passa logo. A professora não faz nenhum comentário.

B. (menino) levanta-se, vai até a mesa da professora de Artes e diz: “– C. (menino) falou pra mim ‘Vai tomar no cu’.” A professora de Artes diz o seguinte: “– Que boca suja, não é, C.? Nem tudo que você ouve em casa pode ser falado na escola. Vou levar você para a diretora pra lavar sua boca, que está muito suja.

A auxiliar de disciplina entra na sala com o lanche e quem não terminou deixa o desenho do jeito que está na mesa da professora de Artes, que continua confeccionando os brinquedos. Ao entregar os brinquedos para as crianças, pede que deixem sobre a mesa onde está o mimeógrafo, para secar a cola. Depois que terminam de lanchar, as crianças começam a brincar com a borboleta confeccionada pela professora, usando-a como avião ou como carrinho.

Antes que a professora de Artes saia, chega a professora B., que espera a saída da professora de Artes para pedir que as crianças sentem-se nos seus lugares dizendo: “– Pode ir cada um para o seu lugar. O recreio acabou. Vão escovar os dentes agora.” Enquanto coloca o

creme dental na escova das crianças começa a cantar uma cantiga sobre a escovação dos dentes e as crianças acompanham.

Após escovarem os dentes, as crianças retornam aos seus lugares e recebem um pedaço de massinha para brincar. Então, a professora volta-se para a pesquisadora e começa a conversar sobre a história de vida de sua amiga e da sua família, ressaltando os hábitos rígidos de sua irmã quanto ao controle que ela exerce sobre a vida do marido e dos filhos. Logo, as crianças começam a fazer muito barulho e ela lhes chama a atenção: “– É pra falar mais baixo. Não posso nem conversar aqui com essa gritaria.”

Encerrada a aula, vou pedir à coordenadora L. que me envie o projeto pedagógico e o regimento da escola novamente porque não havia chegado no *e-mail*. Sua resposta foi a seguinte: “– Vamos resolver isso agora. Eu gosto de fazer assim porque senão eu esqueço. Sentou-se em frente ao computador e enviou o *e-mail* para outro endereço eletrônico que indiquei e disse: “– Já abre logo aí pra ver se foi desta vez.” [Enquanto eu abria meu *e-mail*, ela procurava os projetos desse ano que eu havia solicitado].

Depois, encontro a professora da primeira série e aproveito para falar da pesquisa e pedir autorização para observar sua turma, ao que ela pergunta se eu já havia falado com a direção da escola. Confirmando essa informação e ela me faz a seguinte pergunta: “– Você vai fazer na outra turma também?” Explico que a observação será feita apenas em uma turma do primeiro ano e ela sugere que eu fique três dias na sua turma e dois na outra. Falo que dessa forma não será possível porque comprometeria o procedimento padrão da pesquisa. Ela aceita participar da pesquisa e inicio a observação na segunda.

## ANEXO 9 – Observação I/Primeiro ano do ensino fundamental

**Data:** 03-05-2010

**Horário:** das 7h às 11h

**Total de alunos(as):** 12

**Alunos e alunas presentes:** 6 meninos e 1 menina

**Professora:** Luana

**Conteúdo:** Matemática

**Faixa etária:** 6 anos

**Caracterização da sala:** Ao lado direito da porta de entrada, está o quadro de giz. No fundo da sala, fica um armário de aço. Fixado na parede da direita de quem entra, está um quadro com os números ordinais e outro com as letras do alfabeto; à esquerda, está um quadro com fichas contendo os nomes das crianças e duas figuras, sendo um menino da cor azul e uma menina de cor laranja. Nessa mesma parede, há um calendário colorido de cartolina. As cadeiras e carteiras estão organizadas em fileiras, que ocupam o centro e as laterais da sala. A mesa da professora está próxima ao quadro de giz.

### **Descrição do dia da observação**

Logo que as crianças chegam, posicionam-se em fila de meninos e meninas em frente ao mastro da bandeira. Assim que a auxiliar de disciplina toca o sinal, a coordenadora dá “bom dia” e começa a fazer a oração do Pai Nosso junto com as crianças. Ao final da oração, a coordenadora libera as turmas, começando pela segunda série. Assim que a professora Luana entra com a turma na sala, organiza as carteiras formando uma fileira dupla no centro e, quando as crianças já estão acomodadas, diz o seguinte: “– O que vocês vieram fazer aqui?” E os(as) alunos(as) respondem: “Estudar!!!” A professora complementa dizendo: “– Então aqui não é pra fazer bagunça, brigar com o colega, nem ficar enrolando. É pra estudar.” As crianças olham para a professora atentamente e não falam nada.

Enquanto os alunos e alunas se acomodam, a professora vai até o armário e pega um baralho com o alfabeto e os números cardinais. Então, mostra uma figura por vez e pergunta

às crianças qual é aquela letra. Nesse processo de revisão, utiliza, também, o cartaz com números de 1 a 50 e as vogais fixadas na parede. Em seguida, distribui para as crianças uma folha de atividades de matemática, em que deverão pintar as figuras em cada balão e colocar o número equivalente à quantidade no espaço abaixo. Quando um aluno reclama que não tem lápis para pintar, dirige-se ao armário e pega uma caixa de sapatos pequena, onde estão os lápis, e deixa na carteira ao lado de sua mesa, dizendo: “– Pega aqui. Eles ocupam meus lápis como se fossem deles. A mãe não está nem aí. Deve estar dormindo uma hora dessas.” [olhando para a pesquisadora].

Quando a aluna F. termina a atividade, leva sua folha para a professora, que faz o seguinte comentário: “– Leva lá. Vira a folha e não mostra pra ninguém.” Ao retornar para seu lugar, ajuda o colega que está na carteira da frente. Quando a professora percebe, diz: “– Já falei, F., que não é pra ajudar ele.”

Enquanto os alunos e alunas terminam a atividade, a professora monta o cartaz de março para substituir o calendário do mês de abril, mas, quando solicitada, interrompe o que está fazendo para atender às crianças.

As crianças ouvem a voz do professor de Educação Física no corredor e ficam agitadas; dois meninos correm para a porta e gritam: “– Lá vem o professor! Lá vem o professor!” [com expressão de euforia].

Assim que o professor aparece à porta, a professora Luana recolhe a folha de atividades e sai da sala. Um menino pergunta ao professor: “– Nós vamos para a quadra?” E o professor de educação física responde: “– Não. Está chovendo. Vamos montar duas equipes.”

O professor posiciona a aluna D. do seu lado esquerdo e o aluno J. do lado direito, pedindo que cada um escolha os componentes das suas equipes, e separa os grupos, ficando um na fila de carteiras da direita e outro, na da esquerda. O professor desenha no quadro vários pontinhos, mantendo a (mesma) distância entre um ponto e outro até formar a imagem de um quadrado. Antes de iniciar o jogo, explica que eles(as) deverão unir os pontos para formar vários quadrados, de modo que o ponto fica para a equipe que fechar o quadrado primeiro.

A aluna D. orienta sua equipe e, quando percebe que o jogador concorrente pode fechar o quadrado, tenta desconcentrá-lo fazendo o seguinte comentário: “– Marca onde você quiser.” [induzindo o colega a não fechar o quadrado]. A equipe liderada por D. (menina) ganhou de 7 a 4 pontos a primeira rodada [como as outras meninas faltaram, ela era a única

menina do grupo]. Então o professor estimula o outro grupo dizendo para um dos meninos: “– R., vamos melhorar esse placar!”

No segundo jogo, a equipe de J. (menino) concentra-se mais no jogo e dispara na obtenção de pontos. Quando o professor percebe que a equipe da menina está empatando, sutilmente interfere no jogo, aumentando o tempo de escolha para os jogadores do grupo de J. e ainda diz: “– Observa bem onde está faltando completar. Presta atenção!” [puxa o menino para trás e pede-lhe que visualize melhor]. A contagem de pontos revela que as equipes empataram e as crianças comemoram. Mas o professor faz a seguinte afirmação: “– Que isso? Vocês estão comemorando empate? [as crianças se olham e começam a rir]. Vamos beber água. Faz a fila aqui.” [indica o lugar perto da porta e chama a menina para ficar à frente dos meninos mesmo sendo alta e organiza os demais por ordem de tamanho].

Nesse momento, a auxiliar de disciplina entra na sala e pergunta: [olhando para o professor] “– Cadê as meninas? E o professor [sorrindo] responde: – Está aí.” [aponta a menina na fila]. Os meninos riem, e alguns respondem, junto com a menina, que elas não vieram à aula. A auxiliar de disciplina pede às crianças que peguem o lanche na cozinha.

Depois de lanchar, cada criança devolve o prato na cozinha e retorna para seus lugares. P. volta-se para o professor e diz: “– T. (*menino*) falou ‘puta que pariu’ pra mim.” E o professor diz: “– Não precisa repetir.” [não comenta mais nada].

As crianças continuam conversando em seus lugares, até que M. (menino) fala para o professor: “– Vamos pra quadra, professor!!!” Antes de responder, o professor me pergunta a hora e diz: “– Vamos. Mas vamos beber água primeiro.” [organiza a fila do mesmo jeito, com a menina à frente].

A caminho da quadra, uma das crianças começa a cantar a música da Xuxa (Alfabeto) e os demais acompanham. Na letra “D”, um aluno, B., diz: “– D de sapatão”. [as crianças e o professor parecem não entender e não fazem nenhuma intervenção em relação a essa fala].

Assim que as crianças sentam-se na quadra, começa a chover; o professor diz que vão ter que voltar e segue em direção à sala. Ao chegar diante da cozinha, para e diz: “– Brinca aqui.” Enquanto observa a brincadeira das crianças, passa pelo local uma menina de outra turma com a camiseta amarrada na cintura brincando de luta com dois meninos. Em seguida, olha para a pesquisadora e faz a seguinte pergunta: “– Essa sua pesquisa não vai dar jeito nessas crianças assim, que começam desde cedo?”[risos]. Após quinze minutos, o professor leva as crianças para a sala e, como a professora já está retornando, despede-se.

A professora Luana devolve a folha de atividade para as crianças terminarem. Durante o exercício, as crianças conversam e cantam. D. (menino) diz: “– Quem quer namorar com A. (menina) põe a mão aqui e ergue a mão.” A menina ri e os meninos que estão próximos de D. (menino) colocam o dedo na mão dele e riem muito. F. (menino) canta: “– Ela tá de saia e de bicicletinha; uma mão vai no guidão e a outra...” [pausa]. Quando ele percebe que a pesquisadora está olhando, interrompe a cantoria. Depois ele “esquece” e continua cantando a música junto com o colega do lado: “– Ela está de saia e de bicicletinha; uma mão vai no guidão e a outra tampando a calcinha.” A professora não faz nenhum comentário.

As crianças olham pela janela e veem o professor de Educação Física da outra turma indo para a pré-escola com um guarda-chuva. Tal acontecimento provoca risos na turma toda, mas a professora não comenta.

Quase ao final da aula, a professora volta-se para a pesquisadora e diz: “– Eu nunca trabalhei com o primeiro ano; geralmente, dou aula para o terceiro ano. Como eu dava aula para o terceiro ciclo na creche, a diretora me ofereceu essa turma do primeiro ano. Ela conhece meu trabalho; sabe que eu trato bem as crianças. Mas você viu que na hora em que eles estão errados eu chamo a atenção mesmo. Que estágio você está fazendo mesmo?” Então, dou a seguinte resposta: “– Estou fazendo mestrado em Educação Social. O tema da minha pesquisa é ‘Representações de gênero na fala das professoras da pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental’. Depois da observação, vou fazer entrevista com as professoras da pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental.” Rapidamente a professora Luana pergunta [com uma expressão de susto]: “– Não vai fazer comigo, não é?” E minha resposta foi: “– Como a participação é voluntária, conto com a colaboração das professoras. Então, se você quiser participar, depois conversamos sobre os procedimentos.” A professora Luana fica em silêncio. Nesse momento, S. (menino) vai até a professora mostrar sua atividade, a qual diz que está “errado” e pede que refaça. Ao passar pela carteira de F. (menina), escuta a seguinte afirmação: “– Vai chorar, vai chorar.” A professora não comenta.

R. (menino) grita: “– Professora! T. (menino) tá puxando meu short.” E T. responde do seu lugar: “– Eu não.” Mas R. confirma: “– Estava sim, professora!” A professora levanta e, ao chegar perto de T., diz: “– Vou chamar seus pais porque isso não é normal; da outra vez você enfiou um negócio na bunda do outro colega. Agora, o que é isso?” A professora Luana pede ao menino o caderno e cola um bilhete para os pais. A pesquisadora não tem acesso ao conteúdo do bilhete.

As crianças percebem que as outras crianças da sala ao lado já estão indo embora e ficam agitadas. A professora diz que já vão sair e eles(as) arrumam suas coisas. Enquanto a professora Luana fecha o armário, solicita que as crianças organizem a fila.

Ela chega perto das crianças à porta e fala para a pesquisadora: “– Até amanhã!” e sai da sala à frente das crianças, que seguem a professora em fila.

## ANEXO 10 – Observação II/Primeiro ano do ensino fundamental

**Data:** 04-05-2010

**Horário:** das 7h às 11h

**Total de alunos(as):** 12

**Alunos e alunas presentes:** 6 meninos e 3 meninas

**Professora:** Luana

**Conteúdo:** Português

### Descrição do dia de observação

Como estava neblinando, o ritual matinal de entrada ocorreu na área coberta que fica em frente à cozinha. Após a oração do Pai Nosso, cada professor(a) leva sua turma em fila para a sala de aula. Enquanto auxilia a professora Luana na organização das carteiras, ela comenta que a turma é bastante flutuante e reforça o comentário: “– Você viu que hoje já apareceu [*sic*] mais alguns?” Eu deixei escapar um sorriso tímido que confirmava a afirmação da professora. Ao perceber que as crianças já se acomodaram em seus lugares, a professora Luana dá “bom dia” e prossegue: “– O que vocês vieram fazer aqui?” E os(as) alunos(as) respondem em voz alta: “– Estudar!” E a professora completa: “– Então, não é pra brigar com o colega, rasgar o caderno, ficar conversando...” Os(as) alunos(as) respondem em voz alta: “– Não!”

A professora vai até o cartaz com o alfabeto fixado na parede da sala e recorda o alfabeto; depois, indica as letras e pede que as crianças cantem a música da Xuxa (“Alfabeto”). Vai em direção ao quadro, faz as junções silábicas e solicita que as crianças peguem o caderno para copiar a atividade. Depois, passa de carteira em carteira para ver como eles(as) estão copiando e percebe que M. (menino) escreve no meio da folha: “– Por que no meio da folha, M. (menino)? Já começou a fazer coisa errada? Depois fica aí chorando. Você tem que escrever como a professora pede.”

A todo momento, as crianças vão até a mesa da professora perguntar se estão fazendo a atividade corretamente. Quando está certo, ela elogia; quando está errado, apaga e pede que

arrumem, explicando como deve ser feito. Depois de algumas idas e vindas até a professora, M.(menino) é o primeiro a terminar a atividade, e a professora Luana elogia: “– Está de parabéns, M.(menino); já terminou tudo e bem feito! M. volta para seu lugar e diz [com expressão de alegria]: “– Eu falei que ia conseguir!”

Logo começa uma competitividade entre as crianças. A. (menina) diz: “– Tô fazendo certo! [mostra o caderno para T. (menino)]. T. [olha para A. e mostra seu caderno] diz: “– Eu ganhei!” P. (menino) diz: “– Professora! M. (menino) quer ajudar D. (menina). Ela está fazendo tudo errado. Nisso, A. (menina) comenta: “– Tá feio!” Então, F. (menina) responde: “– Seu cuzinho que tá feio.” A professora interfere dizendo: “– F., você fala muito palavrão! Não é pra menina ficar falando essas coisas; aliás, ninguém, não é mesmo?”

Como ainda faltavam quatro crianças para terminar a atividade, a professora diz: - Só vai para o recreio quem terminar tudo que está no quadro! Nesse momento, V. (menino) demonstra certo nervosismo e pergunta pra A. (menina): “– Como que é?” R. (menino) sai da sua carteira e senta-se ao lado de V. para ajudar e começa a ditar o que está escrito no quadro para que ele termine antes de tocar o sinal para o recreio. Com a ajuda de sua colega, V. termina a atividade e, euforicamente, leva para a professora ver. V. volta para o seu lugar com uma expressão de felicidade depois que a professora diz: “– Está ótimo!”

Como já está na hora da aula de informática, a professora pede que façam a fila [a fila é mista]. As crianças acomodam-se nos lugares e ficam esperando a professora de informática dar as instruções. Ela qual abre um *site* para que eles façam uma atividade de busca das letras do alfabeto. As crianças ficam encantadas com a atividade, pois as letras são muito coloridas. R. (menino) comenta: “– Olha, o ‘A’ tem bigode [risos].

Depois de trinta minutos, a auxiliar de disciplina entra na sala e chama as crianças para pegar o lanche. A professora pede que organizem a fila e passamos pela cozinha para pegar o lanche antes de voltar para a sala. Após o lanche, as crianças deixam o prato na cozinha e vão para o recreio.

Durante o recreio, percebo que F. (menina) tenta impedir que um menino pulasse corda com as meninas, pois, quando o menino começa a pular corda, ela dá um jeito de fazer a corda bater no pé do menino para que ele saia da brincadeira e, com uma expressão de brava, diz: “– Sai daí, menino!” Depois, mais dois meninos se aproximam e tentam entrar na brincadeira, mas as meninas não deixam.

Quando voltam para a sala, a professora C., para iniciar a atividade proposta, pede a R. (menino) e a J. (menino) que guardem o pirulito e, a M. (menino), o biscoito que estava comendo. Ela escreve no quadro a família silábica “M” e forma a palavra “mamãe”, que faz parte da atividade que entrega às crianças. Na folha de atividade, há a seguinte música, que a professora canta com as crianças: “À mamãe muito querida hoje eu quero oferecer muita flor e muitos beijos porque eu adoro você”.

A professora pede que as crianças coloquem o nome na folha de atividade e G.(menino) vai até o quadro com os nomes fixados na parede e pega a ficha com o nome dele para copiar. Então, a professora C. faz o seguinte comentário: “– Quando peguei essa turma, só F. (menina) sabia escrever seu nome. Eu falo porque tenho orgulho disso. Você viu que só G.(menino) foi pegar o nome no painel... Por isso, eu fiz o quadro e pedia a eles que pegassem a ficha com o nome todas as vezes em que eu dava uma folha de atividade.”

Olhando para o quadro, percebo que os nomes das meninas eram os primeiros e havia duas figuras no painel, sendo um bonequinho em E.V. A azul e uma bonequinha de saia em E.V. A laranja.

Enquanto fazem a atividade, M. (menino) brinca com R. dizendo: “– Quem quer namorar com R.(menino) põe a mão aqui [com a mão erguida]! F. (menina) continua: “– Quem quer namorar com J. (menino) põe a mão aqui [com a mão erguida]!”

A professora Luana entrega outra folha com exercícios de somar. Mesmo depois de ela haver feito três exemplos no quadro, as crianças não estavam conseguindo compreender, até que F. (menina) pergunta para D. (menina): “– Como que é?” D. responde: “– Eu também tô lutando pra fazer.” Então, ao ouvir a dificuldade das meninas, a professora vai até o quadro novamente e faz a atividade de matemática junto com as crianças.

Depois que terminaram, P. (menino) brinca com A. (menina), dizendo: “– A.(menina) tem cabeça de pastel!” E A. fala um palavrão para P. Nesse momento, a professora interfere e diz: “– Epa! Assim que sai briga. A.(menina) tem que adoçar com a boca dela, não é? Oh, menina que fala palavrão!... [olha para a pesquisadora]. A. (menina) fala cada palavrão...”

Enquanto as crianças aguardam o sinal tocar, conversam entre si. Nesse momento, F. (menina) desentende-se com R.(menino) e diz: “– Na saída vou arrebentar você!” R., com os punhos fechados, bate levemente no ombro de J. (menino) e diz: “– Olha o soquinho dela [risos].” A professora pediu às crianças que organizassem a fila e, quando saíam, tocou o sinal.

## ANEXO 11 – Observação III/Primeiro ano do ensino fundamental

**Data:** 05-05-2010

**Horário:** das 7h às 11h

**Total de alunos (as):** 12

**Alunos e alunas presentes:** 9 meninos e 3 meninas

**Professora:** Luana

**Conteúdo:** Educação Física/Português

### **Descrição do dia da observação**

Quando chego à escola, as crianças já estão organizadas em filas de meninos e meninas, de acordo com a série. Como é de costume, a coordenadora reza o Pai Nosso com as crianças e, depois, a auxiliar de disciplina põe o hino nacional para as crianças acompanharem. Como poucas crianças cantam o hino, a coordenadora faz o seguinte comentário: “– Vocês estão melhorando, mas ainda falta muito amor à pátria. Está muito fraquinho.”

Ao final do hino nacional, o professor de Educação Física leva a turma para a sala, mas, quando chega lá, diz para a pesquisadora que a turma ficaria aos cuidados do outro professor de Educação Física porque iria ao dentista. Então, pede às crianças que organizem a fila [meninas à frente dos meninos] e leva as crianças até a entrada da escola, deixando-as com o professor da outra turma, que pediu às crianças que permanecessem na fila e andassem com as mãos para trás. O professor B. uniu as duas turmas formando grupos, sendo dois de meninas e quatro de meninos.

Na atividade, as crianças têm que jogar a bola para o alto e agarrar [andando do início da quadra até ao meio]. Como algumas crianças estão deixando a bola cair, o professor B. diz: “– Olha lá; as meninas estão fazendo certinho... Quem fizer errado é mulher do sapo!”

Como os meninos estão bagunçando, o professor os conduz até a outra metade da quadra e pede que permaneçam sentados ali para pensar. Logo depois, duas meninas se desentendem e uma delas corre atrás da outra para bater. O professor pega as duas pelo braço e as coloca sentadas, de castigo, na outra metade da quadra, mas longe dos meninos. Uma

delas se levanta e sai correndo pela quadra, mas volta e para ao lado do professor tentando dizer algo, mas o professor B. interrompe a fala da menina e diz: “– Já falei que não vou falar com você, pois está de castigo. Sai daqui; já falei [enquanto a menina segura no braço dele tentando dizer alguma coisa].”

A menina volta para o lugar do castigo e senta-se perto da colega com a perna flexionada e põe a cabeça entre os joelhos. Nesse momento, os meninos começam a rodeá-la dizendo: “– Tá chorando, tá chorando.” Enquanto isso um menino fica tentando subir na trave e o professor B. diz: “– Sai daí que você vai machucar seu piu-piu.”

Os meninos que estão de castigo ficam correndo e o professor os manda sentar novamente; agora, mais longe das meninas e com as mãos dadas. Os meninos começam a rir, mas continuam de mãos dadas. Enquanto o professor dá continuidade à atividade com as outras crianças, os meninos soltam as mãos e, quando ele percebe, grita para os meninos que estão do outro lado da quadra: “– De mãos dadas! Vamos! Podem ficar de mãos dadas.”

Ao final da aula, o professor reúne as crianças para formar as filas de meninos e meninas. Dois meninos estão brincando de lutinha na fila e se abraçam, mas, quando o professor vê, faz o seguinte comentário [que interrompe imediatamente a brincadeira e provoca a risada dos demais]: “– Hummmm. Abraçando os dois!” [com uma expressão irônica]. Antes de voltar para a sala, o professor libera, aos poucos, as crianças para beberem água.

A professora Luana entra na sala e diz: “– Vamos iniciar nossa rotina. Vocês vieram aqui pra quê?” Os(as) alunos(as) respondem: “– Estudar!” E a professora Luana continua: “– É pra morder o colega? Brigar? Xingar? Os(as) alunos(as) respondem em voz alta: “– Não!”

Em seguida, ela aponta o alfabeto na parede e diz: “– Vamos recordar, então?” [mostra uma letra e as crianças falam em voz alta cada uma das letras]. Ela faz a mesma coisa com o quadro de numerais na parede. Depois chama F.(menina) e R.(menino) para mostrar que o corpo humano está dividido em três partes e diz: “– Aqui vocês estão vendo um menino e uma menina. A menina tem cabelo comprido, se bem que, hoje em dia, tem menino com cabelo comprido; aliás, sempre teve não é? [olha para a pesquisadora] O que eles têm de diferente é que os meninos têm ‘piu-piu’ e as meninas um negocinho (pausa) digamos (pausa) ‘pererequinha’. Outra coisa que diferencia é que o menino é reto aqui [aponta o tórax de R.]; depois que a menina cresce, tem peito. [pega nos seus seios e nesse momento os meninos

começam a rir] Por que vocês estão rindo? Sua mãe também tem peito. Seria estranho se não tivesse...” [olha para a pesquisadora e dá um sorriso]

A professora Luana a R. (menino) e F. (menina) voltarem aos seus lugares, passa uma atividade no quadro sobre a família silábica “M” e diz que quem não copiar vai ficar na sala na hora do recreio. As crianças ainda estão copiando quando a auxiliar de disciplina aparece na porta e pede que as crianças façam a fila [as meninas são as primeiras da fila] para buscar a merenda. Depois que terminam de lanchar, continuam a atividade até tocar o sinal para o recreio. A professora não escuta o sinal e a outra professora vem avisar. [nesse momento as crianças saem correndo da sala]

No recreio, algumas crianças correm pela quadra e seu entorno. Um grupo de meninos joga bola na quadra. Na lateral, as meninas pulam corda e três meninos participam da brincadeira. Como a fila está grande, as meninas começaram a empurrar os meninos que queriam brincar; então, a professora de Artes pega a corda da mão de uma das meninas e, enquanto boleia a corda, organiza a brincadeira. Quando toca o sinal, as crianças saem correndo.

Como a maioria não tinha terminado a atividade de português, a professora passa uma atividade de matemática no caderno daqueles(as) que já haviam terminado. G. (menino) está agitado e não se concentra na atividade: G. [canta baixo] “– Ela está de saia e bicicletinha, uma mão vai no guidão e a outra na calcinha. Eu quero ir embora!”

Quando A. (menina) vai mostrar sua atividade para a professora, pisa no pé de J. (menino) sem querer e pede desculpa. Mas, P. (menino) faz o seguinte comentário: “– Agora abraça porque quando pede desculpa tem que abraçar.” [risos].

Diante do comentário [feito por P.], J. vai em direção a A. querendo abraçá-la, mas é empurrado com o pé e todos começam a rir. Quase ao final da aula, R. (menino) e J. (menino) brincam de lutinha [agarram-se e rolam pelo chão]. Quando a professora Luana percebe, diz: “– O que é isso?! Quando nós entramos na sala hoje, eu perguntei o que vocês vieram fazer aqui e o que vocês disseram? Os(as) alunos(as) respondem: – “Estudar!” E a professora repreende: “– Não parece, porque nem todo mundo veio pra estudar... J., traz seu caderno aqui agora! Os meninos cantam enquanto a professora procura o bilhete para enviar aos seus pais: “– Você não sabe o que é gostar de alguém. E a professora completa: – Eu sei o que é gostar de alguém. Isso você sabe, não é, “Luan Santana”? [coloca a mão na cabeça de R.]

Enquanto a professora Luana cola o bilhete no caderno dos meninos, A. (menina) leva sua atividade de matemática para a professora, que faz o seguinte comentário: “– A., por que esse número desse tamanho? É certo menina fazer isso? [A. balança a cabeça como se estivesse dizendo não]. Então por que você faz?”

Antes de tocar o sinal para irem embora, a professora pergunta para cada um: “– Você tem pai e mãe vivos? Moram com você?” Depois das respostas pede que organizem a fila por ordem de tamanho.

Antes de tocar o sinal, a professora fala, com uma expressão de desânimo, que gasta muito com xerox e os pais [usou somente esse termo] nem comparecem quando ela chama para conversar. Em outro momento, pede a um menino que mostre o caderno dele para eu ver seu progresso. E, pela segunda vez, ela fala que, quando entrou, só uma menina sabia escrever o nome. Ainda diz: “– Tem pessoas que não sabem da realidade e querem dizer o que você tem que fazer. Não é o seu caso porque você está vendo como é.” Ela também se autoavalia, falando do empenho dela para alfabetizar as crianças. Enquanto conversamos, o sinal toca e saímos da sala.

## ANEXO 12 – Observação IV/Primeiro ano do ensino fundamental

**Data:** 06-05-2010

**Horário:** das 7h às 11h

**Total de alunos/as:** 12

**Alunos e alunas presentes:** 7 meninos e 3 meninas

**Professora:** Luana

**Conteúdo:** matemática

### Descrição do dia de observação

Após o ritual matinal de entrada, a professora Luana leva sua turma para a sala de aula. Ajudo a professora a organizar as carteiras em círculo para acomodar as crianças e, como no final uma carteira fica no centro, ela vai até a carteira arrumá-la e diz: “– Bom, essa eu vou deixar aqui mesmo porque eu já sei o que fazer com ela. Quem ficar bagunçando vai ficar aqui. Bom dia! Vocês vieram aqui para quê? Os(as)alunos(as) respondem: “– Estudar! E a professora prossegue: “– É pra brigar? Morder? Xingar? Chutar?”Alunos e alunas respondem em voz alta: “– Não!”

A professora começa a aula fazendo a revisão do alfabeto e dos numerais. Depois ela divide a turma em três grupos e entrega um jogo de encaixe com números para cada grupo e explica como deve ser feito o encaixe das peças. Antes de passar conferindo se estão montando corretamente o jogo, diz que daria uma bala para cada integrante do grupo que acertasse a atividade. Apenas dois grupos ganham bala, pois conseguem montar as peças do jogo com êxito.

Em seguida, a professora entrega-lhes uma folha com atividade de matemática e, enquanto fazem a atividade, ela cola uma folha de tarefa no caderno das crianças.

A professora chama A. (menina), entrega-lhe uma garrafa e pede-lhe que traga água. Ao sentir a falta da colega, R. (menino) pergunta: “– Cadê A. (menina), professora?” Ela responde: “– A.(menina) casou e mudou.” [olha para a pesquisadora e ri].

As crianças ainda estão fazendo a atividade quando a auxiliar de merenda aparece na porta e chama para pegar o lanche. Após o lanche, eles e elas retomam a atividade. P. (menino) termina a atividade e mostra para a professora: “– Tcharan!!! Olha, professora! E a professora Luana comenta: “– Isso! Está bem ordenado. Está de parabéns!” O menino retorna para seu lugar, olha os colegas e diz: “– Falei. Tô de parabéns!” [risos] F. (menina) também leva sua atividade para a professora, que corrige e lhe dá os parabéns.

Na hora do recreio, percebo que o painel da entrada está decorado com a palavra “mamãe”, uma figura de uma mulher grávida e vários corações, com as seguintes palavras: “mansa”, “bondosa”, “amiga”, “piedosa”, “corajosa”, “carinhosa”, “compreensiva”, “paciente” e “terna”. Ao observar as brincadeiras das crianças, percebo que, na brincadeira de pular corda, as meninas são maioria, mas entre elas estavam dois meninos, que pareciam estar integrados na brincadeira.

Na volta do recreio, a professora Luana oferece outra atividade de português com o tema “mamãe”. Durante essa atividade, há um momento em que J. (menino) começa a fazer cócegas em P. (menino), e outro colega grita para a professora: “– Professora! L.(menina) falou que T.(menino) tá fazendo cócegas no cu de P. (menino).” A professora diz o seguinte: “– Vai começar. Essa menina fala cada coisa horrível. Ela deve ver muita coisa que não deve.” Ela vai até a carteira de L., pede que se levante e continua: “– É feio falar palavrão, principalmente pra menina. [olhando para B.] Se para menino já é feio, imagina pra menina.” Olhando para a pesquisadora, pergunta: “– Você conhece aquela história do dente? Quem fala palavrão, o dente fica podre e cai.” R. (menino) interrompe e diz: “– Aí fica feio.”

A professora desenha uma lembrança para as mães, e as crianças conversam e cantam, enquanto fazem a atividade. E. (menino) canta: “– Para de ser ciumenta. Desse jeito nenhum homem te aguenta.” A professora Luana olha para a pesquisadora e sorri.

Como já está quase na hora de ir embora, a professora pede que guardem a atividade para terminar em casa. Cada um(a) organiza seu material e permanece sentado (a) em seu lugar até o momento em que a professora pede que se organizem na fila. Cinco minutos antes de tocar o sinal, ela vai com as crianças para a entrada do prédio.

## ANEXO 13 – Observação V/Primeiro ano do ensino fundamental

**Data:** 07-05-2010

**Horário:** das 7h às 11h

**Total de alunos/as:** 12

**Alunos presentes:** 7 meninos

**Professora:** Luana

**Conteúdo:** Desenho

### Descrição do dia da observação

Assim que a coordenadora termina de fazer a oração do Pai Nosso, as crianças são liberadas. A professora Luana leva a turma para a sala e, antes de as crianças se acomodarem, eu a ajudo a organizar as carteiras em fila dupla no centro da sala. Então, a professora inicia a aula dizendo: “– Bom Dia! Vocês vieram aqui pra quê? Os alunos respondem: “– Estudar!” A professora continua: “– É pra xingar o colega? Bater no colega? Ficar enrolando?” E as crianças respondem: “– Não!”

A professora faz a revisão do alfabeto pedindo que falem as letras do painel na parede. Depois, entrega uma folha de atividade sobre o alfabeto para as crianças. Enquanto as crianças terminam, a professora pede que eu cuide das crianças, enquanto ela vai comprar os bombons para fazer as lembrancinhas das mães. Depois que a professora sai, T. (menino) não quer pintar o desenho, não para no seu lugar e aponta o lápis o tempo todo. Então, pego o lápis dele para apontar e peço que ele volte a pintar o desenho.

Quando as crianças terminam de pintar, recolho o desenho e entrego-lhes uma folha com exercícios de matemática, explicando como deverão ser feitos. As crianças já estão terminando a segunda atividade quando a professora chega.

Depois de quinze minutos, a auxiliar de disciplina chama as crianças para pegar o lanche. Os meninos organizam-se na fila e acompanham a auxiliar de disciplina. Enquanto G. (menino) merenda, faz a seguinte brincadeira: “– Quem estiver sentado é mulher do padre [risos].” Ele fala em voz alta e as crianças que estão sentadas [inclusive ele] se levantam.

Depois de lancharem, a professora pede que aguardem o sinal do recreio. Assim que toca o sinal, as crianças saem correndo.

No recreio, percebo que uma professora vinha do local que dava acesso à quadra, com a corda na mão, dizendo que os meninos estavam jogando bola na quadra e organiza a fila das crianças que a estão acompanhando. Na fila das crianças para pular corda estão quatro meninos.

Depois do recreio, as crianças têm duas aulas de Artes, durante as quais a professora Andréia passa uma atividade de pintura e, quinze minutos antes de encerrar a aula, lê um conto infantil sobre o gato que estava com frio. Antes de começar a leitura, diz: “– Vamos para o nosso cantinho da leitura [dirige-se para os fundos da sala com sua cadeira na mão]...” As crianças acomodam-se no chão diante da professora, mas T. (menino) permanece em pé perto da porta, mexendo na fechadura. A professora Andréia olha pra ele e diz: “– Vou contar até três. Será que você consegue chegar até aqui, T.? Um, dois [T. aproxima-se, mas permanece em pé), três! Se você não sentar, eu não vou começar. Senta aqui perto da professora [segura na mão de T. e coloca-o sentado no colo dela]. Agora posso começar, não é? [olhando para T.]”

As crianças mantêm o olhar fixo na professora com o livro na mão. Ela conta a historinha sobre o gato com frio e mostra as ilustrações. Na história, o pintinho vê o gato todo enrolado e pergunta-lhe por que ele está daquele jeito. Então, o gato responde que está com frio. A partir daí, o pintinho tenta ajudar o gato e pede a sua mãe que o esquente embaixo de sua asa, mas ela não aceita pelo fato de o animal ser muito grande. Então, o pintinho continua recorrendo a outras aves para pedir que esquentem o gatinho, mas elas se recusam. Ao final, ele encontra a coruja e pede-lhe ajuda para resolver o problema do gato. A coruja diz que o gatinho precisa de uma gata para esquentá-lo. Assim, na última página do livro aparece o gato branco ao lado da gata preta e a professora diz: “– Viu? Ele arrumou uma namorada pra esquentar ele. Os alunos começam a rir, olhando um para o outro.

Faltando três minutos para tocar o sinal, a professora libera as crianças, que saem correndo da sala.

## Anexo 14 – Entrevista I/Professora Fabiana - Pré-escola

**Situação 1**

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: – “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!”. Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute e os dois começaram uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora que separa a briga dizendo: “– Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?”. Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos. Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você poderia dizer sobre esse caso?

**Fabiana:** Bom. Acho que ela queria participar da brincadeira do menino, não é? E não em relação a sexo (pausa), que é machona, não é? O meu ponto de vista é esse. Ela queria simplesmente brincar ou até ter amizade com ele.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a atitude da menina?

**Fabiana:** Eu gosto da atitude dela em brincar com a bola, com o menino. Mas, em relação à agressividade (pausa), é porque ele xingou ela. Ela devia ter chamado a professora e falar que o menino chamou ela de sapatão, e não ter brigado.

**Pesquisadora:** E a atitude do menino, o que você pensa sobre a atitude dele?

**Fabiana:** Ah, isso sim foi errado. Ele não deveria ter falado aquilo.

**Pesquisadora:** Por que você acha que foi errado?

**Fabiana:** Ele chamou a colega de sapatão e ela se sentiu ofendida. Ele estava errado, pois deveria ter chamado ela pelo nome e dizer que não queria que ela participasse da brincadeira.

**Pesquisadora:** E a atitude da professora?

**Fabiana:** Acho que ela foi radical. Ela devia ter conversado com os dois, explicando que ele não podia falar daquele jeito com ela por ser uma menina, da mesma turma dele. Eu acho que ela foi bem radical e cruel.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?

**Fabiana:** Conversaria com os dois porque na escola a gente tem que aprender a ser amigo de todos, respeitando sexo sem entrar em conflito. E, nesse caso, ela também entrou em conflito.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica? Como foi?

**Fabiana:** Sim. Foi uma situação assim [pausa]: de menino querendo brincar com bonequinha, panelinha. E, como eles estão na fase de descoberta, deixo brincar com bonequinha, com panelinha. O menino pode puxar o carrinho, pegar uma boneca. Não é para ridicularizar, falar que é mulherzinha [pausa], essas coisas, sabe? A brincadeira infantil é sadia. E logo os meninos largam essas brincadeiras para pegar outros tipos de brinquedo. As meninas brincam bem direitinho com os meninos.

**Pesquisadora:** O que você acha sobre as atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?

**Fabiana:** Hoje em dia, o menino tem que participar da vida das mulheres e, como as mulheres, também ajudar em casa. Isso não vai colocar ele pra baixo. Acho que tem que ter um começo de conversa entre os pais e as crianças. Por que os guris não podem lavar uma louça? Por que as mulheres não podem, vamos dizer [pausa], empurrar um carro, pilotar uma moto? Eu acho que tem que ser igual pra todos, homem e mulher têm que ajudar, principalmente o homem ajudar em casa, cuidar do filho, lavar uma louça. Isso não vai ridicularizar ele. Acho que vai até ser melhor porque está ajudando a mulher.

**Pesquisadora:** Como poderia trabalhar essas questões na escola?

**Fabiana:** Na pré-escola? Ou na escola em geral? O que você quer saber?

**Pesquisadora:** Vamos pensar na sua prática pedagógica.

**Fabiana:** Eu trabalharia com atividades que englobam todos os sexos, em forma de exercícios, brincadeiras e músicas para não separar homem/mulher nem menino/menina.

**Pesquisadora:** Você faz alguma atividade desse tipo?

**Fabiana:** Não. Não faço. Mas se um dia aparecer pra eu fazer, englobaria todos, colocaria o menino e a menina para brincar de bola, de panelinha.

**Pesquisadora:** Você acha que Adriana poderá tornar-se lésbica?

**Fabiana:** Não. Eu acho que não.

**Pesquisadora:** Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre esse jeito de ser menino e o jeito de ser menina?

**Fabiana:** Sim. Há diferença mesmo, hoje em dia tem acontecido isso.

**Pesquisadora:** Em que sentido?

**Fabiana:** Assim, até no comportamento de falar, de conversar, sabe? As meninas estão muito explosivas; não estão tendo aquele comportamento que tem que ser de menina. Quero dizer (pausa), de menina patricinha no modo de andar, vestir-se bem. E tem aquelas meninas grosseiras, que só usam calça jeans, tênis, camiseta, boné. Então, há essas diferenças.

**Pesquisadora:** O que você acha dessas diferenças de comportamento e do jeito de se vestir?

**Fabiana:** Acho que isso é ruim, porque já é uma forma de introduzir, mais tarde, a personalidade delas (pausa), se ela vai ser ou não sapatao/lésbica. Isso já é um problema sério mesmo e influencia porque tem meninas que se comportam como mocinhas, querem se maquiar. E tem menina que está se igualando ao homem, agindo brutalmente. Até nas profissões. Tem mulher que dirige trator, caminhão.

**Pesquisadora:** Esse comportamento também é vivenciado na escola?

**Fabiana:** Esse ano não vi nenhum. Mas nos anos anteriores vi; já percebi muitas meninas com atitudes de menino. Mas esse ano até agora não, mas anos anteriores sim.

**Pesquisadora:** Você poderia me contar alguma situação?

**Fabiana:** Na instituição, não. Assim (pausa), que eu vi, não.

## **Situação 2**

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: – “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os

coleguinhas fizerem esse tipo de comentário você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo”. Em outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfurou o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola. Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Fabiana:** Ele é muito sensível. Tudo ele chora. Talvez seja mimado ou quer demonstrar alguma coisa, algum problema que tem em casa e, como não sabe resolver, chora.

**Pesquisadora:** O que você acha da atitude de Juliano?

**Fabiana:** Na hora que ele quis bater, impôs a crueldade. Ele se sentiu ofendido e foi agressivo. Ele quis desabafar desse jeito aí, mas foi uma atitude errada também.

**Pesquisadora:** E dos outros colegas da sala?

**Fabiana:** Foi uma atitude errada, porque homem também chora, criança chora, todo ser humano chora. Tem que chorar.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Fabiana:** Eu achei que num ponto ela foi certa: em chamá-lo e conversar. Não usou palavras agressivas, foi tranquila.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora, que atitude tomaria diante do acontecido com Juliano?

**Fabiana:** Também conversaria com ele, porque é normal uma criança chorar e procuraria saber o que estava acontecendo, porque parece que ele nunca tinha tomado essa atitude. Então, foi uma forma de desabafar, mas ele tinha que controlar.

**Pesquisadora:** Com relação à fala da professora de que homem não chora... O que você acha disso?

**Fabiana:** Claro que chora! Já está errado ela falar isso. Ela também não podia falar assim, pois já estaria colocando na cabecinha dele que chorar só é papel de mulher.

**Pesquisadora:** Já aconteceu algo parecido na sua turma? Qual atitude tomou?

**Fabiana:** Geralmente, choram por causa de um brinquedo, um lápis que o coleguinha pega...

**Pesquisadora:** Mas as crianças não ficam zombando do coleguinha?

**Fabiana:** Não. É assim: elas começam a rir, mas ninguém tem essa atitude de chamar de mulherzinha; de dizer que homem não chora.

**Pesquisadora:** O que você achou do desfecho do caso com a transferência de Juliano?

**Fabiana:** Foi muito errado, porque não vai dispensar um aluno assim [pausa] que devia ser controlado pela professora da sala de aula. Então, está errado. Eu não faria isso nem levaria para a direção; explicaria que é um acidente que acontece na sala. Mas se continuasse de novo, chamaria os pais pra conversar.

**Pesquisadora:** O que significa para um menino ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?

**Fabiana:** É uma ofensa para o colega ser chamado de mulherzinha. E já fica na cabecinha da criança aquilo [pausa] de mulherzinha, de bichinha, que eles falam também. Então, isso deve ser observado em sala de aula; explicar que não pode chamar o coleguinha disso porque as pessoas são diferentes.

**Pesquisadora:** Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?

**Fabiana:** Se não for trabalhado, sim.

**Pesquisadora:** E como você acha que deveria ser trabalhado?

**Fabiana:** Aí entraria a psicóloga, pois, lógico que a psicóloga tem a solução, sabe como contornar. Acho que tinha que ter o apoio da psicóloga.

### Situação 3

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco anos de idade, tocando o “pipi” [órgão genital] de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Ao revelar tal acontecimento, Vanessa faz o seguinte comentário: “– Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?”. Jéssica concorda com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “– Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.” Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Fabiana:** Isso acontece mesmo, e as professoras comentam entre si. Eu comento muito com as professoras da pré-escola que a televisão, ela ensina, está mostrando. Mas a criança não tem essa maturidade de definir se está fazendo mal ou bem. Ela quer imitar, certo? E é um problema muito sério porque eles estão descobrindo os órgãos genitais deles. Eles se masturbam, na minha sala mesmo (pausa) e como se masturbam, hem?! Mas só observo. Não vou falar para não fazer isso, porque é uma necessidade; tem que ter. Mas tem que tirar os objetos que podem machucar. Às vezes, ela fica no cantinho com o dedo, metendo o lápis. Eu já vi e falei: “Não faz isso porque vai te machucar! Vamos sentar aqui na cadeirinha pra acalmar um pouquinho”. E converso com ela sobre isso, dizendo que não pode colocar nada lá dentro que machuca, vai ferir. Mas elas são assim. Se não for com material, fazem com a mão embaixo da mesa. Eu já presenciei muito isso, mas nunca falei para não fazer isso. Vai disfarçando e ela acaba aquele momento de masturbar, às vezes na cadeirinha, ou enfia um brinquedo, e é isso que eu tenho medo. Então nós não temos assim [pausa] um procedimento de como falar com essa criança. Eu já li muitos livros e que falam pra deixar porque faz parte da vida dela, mas não alertando todo mundo, espalhando aquilo. Acabou, acabou e pronto. Ela volta ao normal e, de vez em quando, surge de novo. Os coleguinhas olham e voltam a brincar. Já o menino não é discreto. Quando ele quer faz mesmo; fala que está duro e diz: “– Olha aqui, tia, como que está!” Então, falo pra ele: “Olha, às vezes está acontecendo o seguinte: você não está limpando direito o seu piu-piu, não é? Você tem que lavar direitinho, tem sujeira aí dentro. Eles recolhem e voltam a se masturbar, mas vão acalmando até voltar ao normal. É uma forma de evitar; não sei se estou errada ou não; tem que ter uma saída pra isso. Sei que eles têm que ter o lugarzinho deles pra fazer isso e, se não têm em casa, é na escola mesmo. Então, a gente não pode impedir, pois isso faz parte; e criança não faz isso na malícia. Agora quem coloca a malícia é a televisão; os pais que fazem perto das crianças. Até as músicas, que são uma verdadeira depravação, mas eles não sabem o que estão cantando. A televisão está aí, os irmãos mais velhos ensinam desde pequeninhos; acham bonito fazer dança da saíinha, essas coisinhas. Então, várias vezes já mandei dois, três alunos irem pra secretaria porque essa música não é para entrar aqui. Na escola, a gente ensina música de cantiga de roda. Então, se ele quer cantar, que vá cantar lá na casa dele, porque aqui não é lugar pra isso. Não tem mais como punir; já mandei pra secretaria, conversei com ele e, chega um certo ponto, que todo mundo entra naquela rotina mesmo. Então, não tenho argumento pra falar “não vai cantar”, se a escola está liberando e a televisão também. Não serei eu, sozinha, quem vai impedir. Então, já fiz a minha parte; falei pra eles que essa musiquinha não se canta aqui na escola.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora Jéssica, qual seria sua reação diante das duas crianças? Que atitude tomaria?

**Fabiana:** Eu não deixaria de castigo, porque isso é uma descoberta deles, normal. Lógico que nunca aconteceu de aprofundar; menino com menina já fazendo. Ah, isso também não! Aconteceu de eles ficarem se masturbando sozinhos no banheiro. Mas, até no banheiro, é um de cada vez; já não levo de dois. Quando um sair, o outro entra e, se estiver demorando, tenho que ver o que está acontecendo. Então, acho errado punir porque aí já começa [pausa], porque tudo que é proibido é gostoso. Então, eu não vou punir, mas falo que não é para meter lápis ou alguma coisa com ponta que machuca.

**Pesquisadora:** O que diria para a menina Carla?

**Fabiana:** Nesse caso, diria para ela que está errado porque ninguém pode meter a mão em ninguém; a mão serve pra fazer carinho, como abraçar um amigo, mas não daquela forma. Então, conversaria com ela e diria que não podia fazer isso.

**Pesquisadora:** E para o Maurício? Diria para não chamar ninguém para colocar a mão nele (pausa), nos órgãos de baixo, no “piu-piu”, conforme eles entendem o que é isso.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre o comentário que Vanessa faz com relação à influência da televisão e das músicas na sexualidade das crianças?

**Fabiana:** É muita pornografia, e não é só a televisão; os pais fazem na frente porque dormem todos juntos. Essa é a realidade aqui, porque ninguém tem quarto separado. Então, acho que, pra fazer isso, tem que ser discreto também. Agora, tem criança com cinco ou seis anos que já tem comportamento de mocinha, que deixa mais os menininhos querendo pegar nelas. Acho que é preciso tirar um pouco a televisão; essas conversas e cenas que elas assistem. As crianças mesmo comentam [pausa]: “Meu pai fez isso! Meu pai fez aquilo! Colocou pinto na minha mãe!” Quando tem reunião, a gente fala isso para os pais: tomar todos os cuidados.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a sexualidade na infância?

**Fabiana:** Acho que se deve falar sobre a sexualidade da criança desde o período em que ela saiu da fralda, já toma banho sozinha, e explicar a diferença do menino pra menina. Na pré-escola, seria através de filme, de desenho, pra introduzir na criança o perigo, o cuidado que tem que ter com o corpo da gente. Eles perguntam de onde vieram, de onde nasceram; então você tem que falar a verdade. E, pra isso, deveria ter quem nos ajudasse a falar sobre a sexualidade da criança porque nós não temos curso. Não temos assessoria sobre isso, mas seria bom pra aprendermos como lidar com uma situação dessas, em que a menina está se masturbando e o menino está ereto. Nós temos só o pedagógico; a leitura e a escrita, e pronto! Nós não temos orientações a respeito da sexualidade na criança, e na escola devia ter isso.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, existe alguma diferença na maneira como as crianças vivem sua sexualidade hoje, comparando com épocas anteriores?

**Fabiana:** Olha, hoje está muito avançado. Eu estou aqui há doze anos e, a cada ano que passa, é só sexo, sexo, sexo. E antigamente não; criança não falava sobre essas coisas; elas queriam mais é pintar, desenhar florzinha, casinha, queriam ler logo. As musiquinhas eram menos depravadas. Até os professores estão colocando essas músicas depravadas; só trocam as letras, mas a melodia é a mesma. Então, acho isso errado; não está tendo mais limite na escola porque os professores estão usando música, dança com muito *rebolation*, muito quebra-quebra de corpo. Então, da nossa parte, isso também está sendo errado.

**Pesquisadora:** Você já leu sobre sexualidade infantil, ou já fez algum curso com esse tema?

**Fabiana:** Não. Estou falando pra você: nunca tivemos isso, e está muito difícil porque nós já pedimos curso, mas essa assessoria que a gente tem é só pra falar sobre aumento ou como está na sala de aula. Nunca alguém falou em dar um curso sobre isso pra gente; e é aí que entra a psicóloga pra orientar as professoras, coordenadora, diretora. Teríamos que ter conteúdo para explorar isso de forma sadia, segura, sem medo, sem preconceito, mas não temos. E eu entrei aqui em 1992; sempre pedi uma psicóloga.

#### **Situação 4**

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aula não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho, pois, a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você acha da opinião das professoras?

**Fabiana:** Olha, em questão de separar, eu não separaria não. Como as meninas são mais maduras, formaria grupos mistos para haver troca de ideias. Talvez as meninas pudessem até ensinar algumas coisas para os meninos, respeitá-los, e os meninos, a protegê-las [*sic*]. Então, eu acho que devia contornar pra não virar bagunça, mas não separar.

**Pesquisadora:** O que você acha do comportamento dos meninos na sala de aula?

**Fabiana:** Os meninos da minha turma são imaturos mesmo. Eu acho que as mães deviam dar mais atenção; por ser menino, ensinar a ser educado, falar menos palavrão. Não é porque eu tenho um filho homem que vai ser depravado, falar palavrão, essas coisas. Acho que deve colocar limite, ensinar a respeitar. Eles falam demais palavrões, pois pensam que, por serem homens, devem falar isso.

**Pesquisadora:** E das meninas?

**Fabiana:** Elas são bem educadas, sabe? Têm comportamento de meninas mesmo; não são agressivas, falam pouco palavrão. Mas tem menina que fala palavrão e logo você percebe que isso está relacionado à estrutura da família; é a convivência em casa. Quando a mãe é equilibrada e o pai também, a criança sempre vai ser dez; só tem que refletir coisas boas. A família é pobre, mas tem aquela estrutura da educação, da limpeza, do acompanhamento, e essas crianças sempre são ótimas. Mas quando a família é desestruturada, aí sim não tem como você ter um caminho para aquela criança.

**Pesquisadora:** Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?

**Fabiana:** Não. Quando a família é equilibrada, a mãe ajuda em casa, são iguais. Geralmente, menino tem pressa pra tudo, quer correr, quer acabar logo; mas tem menino que é calmo, tranquilo, o caderno é limpo, a aprendizagem é ótima. E já cresce assim, nesse sistema porque vem de família. Então, tem menino que é comportado, educado.

**Pesquisadora:** Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?

**Fabiana:** Não. Na pré-escola, não tem tratamento diferenciado. É tudo conjunto; dividem os lanches, material escolar. Então, eles participam de tudo juntos, não tem essa divisão não. Agora, no jogo de futebol, queimada, puxar corda, acho que tem que colocar a menina de um lado e o menino de outro. Mas diferenciar tarefa, essas coisas não. Até na mesinha é tudo junto.

**Pesquisadora:** Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?

**Fabiana:** Eles estão naquela fase de descoberta, de um brigar com o outro. Tanto as meninas como os meninos são delicados, sensíveis e brigam mesmo entre eles, mas não se agridem a ponto de machucar.

**Pesquisadora:** Como você lida com essas diferenças?

**Fabiana:** Tem menino que é sensível também; que chora por besteira, como por brincado, ou porque [...] chamou de feio. Então, eu falo que não existe gente feia. “Sua mãe acha você feio? Se acha, eu não acho você feio.” Então esse choro já passa. Tem menina que é sensível, mas tem menina que não! Algumas meninas têm personalidade forte; a gente dá bronca, mas ela não chora. É delicada, mas a personalidade dela é forte.

## ANEXO 15 – Entrevista II/Professora Juliana - Pré-escola

**Situação 1**

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!”. Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute, e os dois começaram uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora que separa a briga dizendo: “Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?”. Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos. Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você poderia dizer sobre esse caso?

**Juliana:** Eu creio que foi uma atitude errada da professora, porque hoje, na minha prática, não existe essa brincadeira de menino e de menina. Todos podem participar de todas as brincadeiras desde que se respeite a individualidade de cada um. Se a menina vai jogar bola, que tenha cuidado pra não machucar, pois os meninos são mais ativos e acabam machucando. Mas, se não tiver esse problema, não vejo por que impedir as meninas de brincar com os meninos. Menino pode brincar de boneca também; afinal, ele vê, na casa dele, o pai cuidando do filho, ajudando a mãe. Não tem essa coisa de que menina não pode jogar bola e menino não pode brincar de casinha. Acho que tudo dentro de um controle, de uma naturalidade, não tem problema algum.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a atitude da menina?

**Juliana:** Eu não vejo nada demais porque, muitas vezes, a menina brinca só com guri na casa dela. E, se ela gosta de jogar bola, não significa que vai ser sapatão. Se fosse assim, eu seria sapatão, porque sempre jogava bola com meus irmãos. Então, não vejo nada demais nisso.

**Pesquisadora:** E do menino?

**Juliana:** Foi uma fala preconceituosa que, provavelmente, já ouviu em casa. Então, ele já traz de casa aquela fala preconceituosa de que menina não pode jogar bola, nem brincar com guri, como se as meninas devessem ficar de um lado e meninos, do outro.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Juliana:** Eu acho que ela foi errada, pois não pode impedir as meninas de brincar com os meninos, desde que brinquem tranquilamente. Às vezes, a menina cai e levanta com mais agilidade que os meninos, continua jogando e não chora. Se ela não se sentiu agredida, não tem por que a professora falar que é uma atitude errada ela querer brincar com os meninos.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?

**Juliana:** Eu sentaria com as crianças por ser um assunto que daria pra trabalhar com a turminha toda, e explicaria que não pode chamar a coleguinha de sapatão porque ela está jogando bola... Se o menino quiser brincar de casa, é uma situação natural da vida hoje, pois não significa que ele tem outra tendência. É um assunto pra se sentar e discutir com todas as crianças, explicando a realidade de hoje. Então, é uma boa oportunidade pra sentar com as crianças e conversar sobre isso.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica?

**Juliana:** Não. Não tive nenhum caso. Eu até tive caso de meninas que jogavam muito futebol com os meninos e meninos que brincavam com as meninas. Nunca me defrontei com uma situação complicada assim; talvez por eles serem pequenos...

**Pesquisadora:** O que você acha das atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?

**Juliana:** É meio complicado porque persiste aquela ideia de que a menina tem que brincar de boneca, e o menino, jogar bola; ou o menino tem que bater em todo mundo na escola, e a menina tem que ser comportadinha. É esse o comportamento padrão esperado para meninos e meninas, e isso continua até hoje. É difícil ver um comportamento/postura diferente, pois a criança já traz de casa esse comportamento padrão. Mas, quando ela chega à escola, não cobra isso do colega e, se o menino quer brincar com a menina, ou o contrário, é permitido. Então, eles sabem que existe essa separação entre o que é de menino e de menina, mas, na hora da brincadeira, da interação entre eles, não se cobram isso. Não exigem um do outro isso.

**Pesquisadora:** Como poderia trabalhar essas questões na escola?

**Juliana:** Eu acho que, na educação infantil, esse tipo de trabalho teria que ser feito de forma lúdica. É muito complicado pra eles sentar e ficar ouvindo, pois, por serem pequenos, poderão não entender muito bem. Então, poderia ser através da brincadeira no dia a dia, observando o

comportamento deles diante dos brinquedos e fazendo as interferências necessárias. Acho que assim seria mais fácil eles pegarem, mas tem casos mais delicados, que são complicados pra nós, professores. Então, na hora da brincadeira a gente vai colocando aos poucos, conversando com eles devagar sobre isso. Já as questões de sexualidade são complicadas porque não tenho formação alguma nessa área. Então, como eu vou reagir ao deparar com um problema mais complicado do tipo: – Professora! Fulano tá ali no banheiro com a menina; tá mostrando o [pausa], tá tirando a roupa! E aí? Essa situação é complicada pra mim, mas não por vergonha, e sim por falta de formação adequada para encarar um problema desses. Então é mais difícil, pois o que eu vou falar pra essa criança? Se eu for intimidá-la, estarei fazendo coisa errada. Eu não posso impor, mas, como vou conversar sobre isso se eu não tenho formação nessa área, não tenho conhecimento sobre o assunto?

**Pesquisadora:** Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre esse jeito de ser menino e o jeito de ser menina?

**Juliana:** Tem meninas e meninas, pois algumas parecem uns molequinhos; brincam com os meninos, correm, pulam, interagem. Elas jogam bola, sobem nas cadeiras com os meninos... E tem aquelas que são delicadinhas, que os meninos não podem nem esbarrar, que já estão chorando. Até uns anos atrás, não sei o porquê da situação, mas era assim: a menina era toda delicadinha, cheia de lacinho no cabelo, comportadinha, só brincava com menina. Hoje, a maioria das meninas interage com os meninos sim. Mas ainda tem muitas meninas do tipo que senta e não quer interagir com o menino. Se o menino olha pra ela, fica com medo. Por exemplo, hoje uma aluna veio para o meu lado toda chorosa então, perguntei: “O que foi, meu amor? Fala pra mim.” Aluna: “Eu estava brincando na quadra e um coleguinha estava andando do meu lado. Professora: “Minha querida, ele está querendo ser seu amigo, pois ele é de outra sala e quer conversar com você, saber seu nome. Faz amizade com ele! Vai brincar com ele! De repente, ele é um amigo legal.” Mas vi que ela saiu toda tímida e percebi que não iria falar com o menino. Então, foi uma ofensa muito grande o amiguinho querer brincar com ela, pois, na sua cabeça, menina deve brincar só com as meninas. Entendeu? Tem meninas que até procuram os meninos para brincar, enquanto, para outras, os meninos não podem nem chegar perto.

**Pesquisadora:** Esse comportamento também é vivenciado na escola?

**Juliana:** Nós temos essa realidade sim, pois os meninos não admitem que as meninas possam brincar com eles, principalmente no futebol. Para os meninos, uma menina que joga bola e não usa o lacinho no cabelo, com certeza, é sapatão. Isso aí é uma realidade presente no contexto escolar.

## Situação 2

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhas fizerem esse tipo de comentário você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo”. Em outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfurou o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola.

Pensando na situação acima reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Juliana:** Coitadinho do Juliano, não é? Ele foi provocado e ainda foi transferido da escola por uma falta de atitude da professora, que deveria ter sentado e explicado que cada criança reage de uma maneira. Tem menino que bate quando fica nervoso, outro que chora e o que trava. Então, foi falta de atitude da professora em mediar essa situação. E mais errada ainda foi a escola em dar a transferência do menino sem entender a situação, pois, se ele chegou ao extremo de agredir o colega, significa que já estava cansado de sofrer aquele tipo de humilhação. Então, pecou a escola e a professora também.

**Pesquisadora:** O que você acha da atitude de Juliano?

**Juliana:** Acredito que ele estava no limite dele. Eu, talvez, não o repreenderia. Acho que ele cansou de ser humilhado e, num ato de raiva, tomou uma atitude bem drástica. Foi uma maneira de ele se defender.

**Pesquisadora:** E dos outros colegas da sala?

**Juliana:** Também foi errada, pois não tinham o direito de fazer aquilo só porque o garoto estava chorando. Faltou mediação da professora em tentar contornar a situação, pois, se a professora tivesse intervindo nas primeiras vezes, não chegaria a esse ponto. Então, todo mundo se achou no direito de ficar rindo dele, jogando piadinha pra ele.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora, que atitude tomaria diante do acontecido com Juliano?

**Juliana:** A professora deveria parar e conversar logo que começou a história, explicando que cada ser humano reage de uma maneira às diferentes situações da vida. E não tinha por que os colegas ficarem zombando dele, já que aquela foi a maneira de ele reagir. Também deveria

procurar o motivo de ele estar chorando, porque algum motivo ele tinha pra isso. Então, chamaria a família pra ver o que estava acontecendo com ele em casa. Teve um caso, em que a menina ficava nervosa e chorava... Então, conversei com as crianças e falei que era mudança de escola e isso demorava porque cada um se adaptava de uma maneira. Mas, ainda assim, chamei a mãe dela, que confirmou o nervosismo da menina sempre que deparava com uma situação nova, o que resultava em choro. Então, falei para a mãe trabalhar isso em casa, que eu iria fazer minha parte na escola. Hoje é muito raro ela ficar chorando, porque, quando ela quer chorar, eu falo: “O que nós conversamos?” Aluna: “Tá, professora. Eu vou parar.” Nós, professoras, temos que mediar essas situações, tentar contornar.

**Pesquisadora:** Já aconteceu algo parecido na sua turma? Qual atitude tomou?

As crianças, às vezes, chamavam o coleguinha de “bichinha”, e um dia perguntei a eles o que significa “bichinha”. Então, começaram a rir porque não sabem o que falam; só reproduzem o que ouvem por aí. Ainda assim, um menino respondeu: “É como ele assim.” E fiz a seguinte pergunta: “Como ele é? Ele não tem cabelo como vocês? Não tem orelha como vocês? Ele não é como vocês? Olhem pra ele e olhem pra vocês. Não é a mesma coisa? Então, o que tem de diferente?” Ficaram todos me olhando atentos e ele riu. Aquela situação dissipou-se ali, ficando evidente que eles falam coisas que nem sabem o que significa. Talvez eles falem porque escutam o adulto chamar alguém assim. Ele continuou agindo da maneira dele e brincando com quem gostava. Depois dessa conversa com a turma, todos conviveram muito bem com ele.

**Pesquisadora:** Quais seriam outras possibilidades da escola e da professora para tentar resolver essa situação?

**Juliana:** Eu acho que a escola não devia expulsar, pois o ideal seria saber o que estava acontecendo antes de tomar essa decisão, como conversar com a professora para saber por que ele chegou a esse extremo. A escola tinha que investigar o que realmente aconteceu, porque expulsão é uma coisa complicada.

**Pesquisadora:** O que significa, para um menino, ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?

**Juliana:** Acredito que seja insulto porque ele é menino, e as crianças já vêm de casa com aquela ideia de que homem não chora, não fraqueja. Seria dizer que ele não é homem o suficiente, pois fica chorando à toa.

**Pesquisadora:** Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?

**Juliana:** Eu creio que não. Só por ficar chorando? Não tem nada a ver.

**Pesquisadora:** Como trabalhar essas questões que envolvem o que é “ser menino” na escola?

**Juliana:** Tem uma coisa que eu faço muito e, talvez, seja errado. Não sei. Algumas crianças são criadas como crianças numa realidade de brincadeira, de brinquedos, enquanto outras têm uma vivência um pouco mais adulta; já veem filmes inadequados para a idade delas. Então, não permito que menino vá com menina ao banheiro; talvez seja errado. Mas eu tenho medo do que possa acontecer, pois as crianças são minha responsabilidade nessas quatro horas. Eu morro de medo; estou sendo sincera com você. Eles estão, nessas quatro horas, sob minha responsabilidade. Pode até ser que aconteçam inúmeras coisas na casa deles, pois algumas coisas eles contam. Mas a mãe não vai querer saber do que acontece na casa, e sim o que aconteceu na escola. Então, procuro deixar isso bem claro: Não gosto que menino vá com menina no banheiro. E é essa distinção que eu faço na escola.

### **Situação 3**

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco anos de idade, tocando o “pipi” (órgão genital) de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Terminado o relato de Jéssica, Vanessa faz o seguinte comentário: “Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?” Jéssica concorda com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.”

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Juliana:** É uma situação complicada. Não saberia como agir porque a gente não é preparada pra isso; não temos nenhuma formação sobre o assunto. Deveria ter algum curso que nos ensinasse como lidar com isso, o que falar pra criança, qual deva ser a reação adequada. Mas nunca colocaria de castigo, pois isso já é demais! Ela podia conversar, dizendo que isso não pode acontecer, que esse tipo de comportamento é quando a gente fica adulto; enquanto criança a gente não pode fazer isso; que é só na hora que virar moça/rapaz que vai pensar

nisso, que, enquanto criança, vamos nos preocupar em brincar, aprender, pintar. Mas é uma situação que me deixaria chocada também. Eu ficaria sem saber como agir, mas não colocaria de castigo. Eu conversaria com eles para que eles não crescessem achando que aquilo é errado. Se eu os colocar de castigo e disser que isso é errado, quando eles estiverem na adolescência vão fazer sempre escondido. Mas confesso que ficaria uns dez minutos pensando no que eu iria falar pra eles... Ainda assim, chamaria os dois e explicaria que eles ainda são crianças, que essas atitudes a gente tem quando cresce e vira moça/rapaz. Mas, por enquanto, eles são crianças pra isso e eu não gostaria que fizessem isso de novo e que fingiríamos que não aconteceu nada. Mas é bem complicado.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre o comentário que Vanessa faz com relação à influência da televisão e das músicas na sexualidade das crianças?

**Juliana:** Eu concordo, porque tem certas músicas que, até nós, adultos, temos vergonha de escutar. Eu, pelo menos, “vejo” algumas músicas feias pra gente escutar. E, puxando pra minha comunidade, eles escutam muito esse tipo de coisa. No começo do ano, até ríamos porque tentávamos ensinar cantigas para as crianças, mas não aprendiam. E, quando puxávamos uma dessas músicas, cantavam a letra todinha. A comunidade onde eles vivem tem muita influência com relação a isso, pois, em todas as casas que você passa, escuta os famosos *funks* e tem uns que [pausa]... Meu Deus! É um absurdo escutar, mas pra eles é a música de todo dia. O filme é de todo dia. Tem casos na nossa turma, que são crianças de quatro anos que sabem o que é um filme pornográfico. Então, realmente, a mídia influencia muito e ela está dentro da casa das crianças. Então, se a família não souber fazer uma seleção, a criança vai ser influenciada com certeza.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação parecida com esta? O que você fez?

**Juliana:** Na minha sala não, mas, em anos anteriores, nós vivenciamos uma situação que nos deixou sem saber o que fazer. Ainda assim, tentamos conversar, contornar a situação. Foi uma situação similar a essa, em que um menino e uma menina estavam no banheiro e a professora não percebeu. Então, uma coleguinha entrou no banheiro e gritou avisando que os dois estavam lá e, quando a professora chegou lá, estavam com o shortinho abaixado só. A professora tirou as crianças do banheiro e foi pra minha sala desesperada e me perguntou: “E agora, o que a gente faz?” É uma situação difícil, porque você não vai punir a criança, mas também não pode fechar os olhos. Então, a gente tentou conversar e contornar a situação. Perguntamos o que eles estavam fazendo e a menina disse que estava mostrando a calcinha nova para o coleguinha. Quando perguntamos por que ele estava com o short abaixado, respondeu que mostrou a cueca pra ela também e riu. Então, até que ponto tinha maldade

naquela situação, não é? [risos]. Mas nós mesmos já temos medo do que possa vir a acontecer, em face da realidade em que se encontra a sociedade.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a sexualidade na infância?

**Juliana:** Está muito aflorada. As crianças estão despertando pra isso muito cedo. Tudo tem o seu tempo; a criança tem seu tempo de brincar, de ser criança e, hoje, não se encontra quase esse ser criança porque as mães já estão vestindo as meninas como adolescentes. Já colocam shortinho, top, blusinha, ou seja, a própria família estimula isso. Do tempo em que eu comecei a trabalhar pra hoje, mudou muito. As histórias que eles contam: “Minha irmã ficou grávida e o namorado dela não quis assumir o bebê.” Então, são histórias que não devem ser escondidas, mas acho que há certas coisas que a criança não tem necessidade de saber os detalhes; a família não tem mais aquele cuidado com a criança, se ela tem que falar, xingar, falar que abortou ou que não abortou... Eles falam na frente da criança, como se fosse a coisa mais natural do mundo. E a gente sabe disso porque eles conversam entre eles. Esses assuntos a gente ouve quando estão conversando entre eles, porque não contam essas coisas pra gente. Outro dia uma aluna disse pra mim: “Minha mãe falou que vai comprar outro namorado pra ela porque ela não gosta mais do meu pai.” Então, esse tipo de coisa que eles contam, sobre sexualidade, é uma conversa que fica entre eles, porque acham que a professora não pode saber. Então, a gente observa as conversas deles nas brincadeiras, pois acham que a gente não tá prestando atenção. Mas a gente está escutando; pode até não estar olhando, porque, se eles percebem que você está escutando, eles não conversam mais. Como eles não falam pra gente, tem que dar um jeito de fingir que não está escutando.

**Pesquisadora:** E quando eles tocam no assunto, o que você faz?

**Juliana:** Vou ser honesta com você. Eu me omito, porque não sei o que falar pra essas crianças; também, eu os considero muito pequenos para estarem nesse assunto. Talvez seja um erro meu considerá-los pequenos e ter que [pausa] esconder não, mas tratá-los como crianças demais *[sic]*. Talvez seja um erro meu de não ir de frente. Mas eu também tenho medo de ir de frente e não saber como reagir no decorrer da conversa.

**Pesquisadora:** Você já leu sobre sexualidade infantil ou já fez algum curso com esse tema?

**Juliana:** Não.

#### Situação 4

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aula não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho, pois, a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você acha da opinião das professoras?

**Juliana:** Eu acho que, se os meninos são tão relaxados e as meninas são tão caprichosas, por que não misturá-los pra um ajudar o outro? Eu acho errado separar sala pra meninos e sala pra meninas porque no mundo a gente convive tanto com homem quanto com mulher; então, tem que ter essa vivência sim. Talvez, uma possibilidade seria ela fazer os grupos, como a outra professora sugeriu, reunir meninos e meninas pra balancear. É a mesma situação da criança que não sabe com a que sabe, em que você senta as duas juntas para que aquela que sabe ajude a que não sabe; então, seria uma opção para a professora juntar o menino com a menina pra ela ajudar o guri. Porque tem meninos e meninas... Você não pode generalizar que as meninas são assim e os meninos são daquele jeito.

**Pesquisadora:** Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?

**Juliana:** Tem meninas que parecem guri, mas tem meninos com o caderno exemplar, que copiam, que fazem, têm produtividade. É uma situação que não dá pra afirmar que o menino é melhor do que a menina ou vice-versa.

**Pesquisadora:** Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?

**Juliana:** Não. Eles sentam juntos. Procuro sempre misturar para evitar a bagunça porque os meninos falam mais alto; são, geralmente, mais agitados. Então, misturo pra balancear a sala e não ficar aquele grupinho de meninos ou só de meninas.

**Pesquisadora:** Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?

**Juliana:** As meninas estão trazendo até batom para a escola e, na hora do recreio, uma quer ficar passando batom na outra, maquiando. E os meninos falam muito. Oh, que eles falam que mulher fala muito [risos], mas não é, sabia? Se você prestar atenção numa sala de pré-escola, vai ver o quanto a gurizada fala. E não conversam baixo; gesticulam, mexem na cadeira. Então, os meninos são assim [pausa] interativos. As meninas conversam, ficam mexendo no cabelo, brincando com batom, trazem brinquedo. Já os meninos são mais expansivos, mais soltos. Se tem um batom ou uma maquiagem para as meninas, você esquece-se delas...

**Pesquisadora:** Como você lida com essas diferenças?

**Juliana:** Eu prefiro deixar livre pra ver o que vai dar. O recreio é na sala; então, eles ficam à mesa e, às vezes, vão para o chão. Muitas vezes, eles desfazem os grupos. É muito difícil o dia em que eles ficam assim [pausa]: um grupo só de meninos ou só de meninas. Geralmente, uma menina escapa para o grupo dos meninos ou um guri escapa para o grupo das meninas. Se eu disser que eles passam o tempo todo do recreio separados, vou estar mentindo. Eles começam brincando separados, mas depois se juntam. Eles interagem, mas tem aquela coisa: se a menina está brincando com batom, o menino só olha [risos]. Mas eu não interfiro.

## ANEXO 16 – Entrevista III/Professora Jaqueline – Pré-escola

**Situação 1**

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!” Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute, e os dois começam uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora, que separa a briga dizendo: “Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?” Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você poderia dizer sobre esse caso?

**Jaqueline:** Eu chamaria os dois e os faria entender que hoje em dia não tem mais essa separação. Tanto nas roupas, estilo de vida, modernismo. Então, tudo é válido tanto para menina como para menino. Se ela optou por jogar bola, ela pode até ser uma profissional, porque hoje em dia já é uma profissão, tanto para mulher como para homem. Não é porque ela quis um esporte considerado masculino que já vai ser sapatão. Ou, por outro lado, no caso do balé, que hoje em dia tem muito preconceito, que o homem vai ser [pausa], suponhamos, outro sexo depois.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a atitude da menina?

**Jaqueline:** Ela quis mostrar a opinião dela, determinada. Ela quis esse tipo de esporte sem se preocupar com a opinião dos outros. É que o mundo não está aceitando a opinião de cada um, pois já tem rotulado que, de menina, é uma coisa e, de menino, é outra. Agora que está sendo difundida, de acordo com as transformações. Mas tem família que não aceita.

**Pesquisadora:** E do menino?

**Jaqueline:** A mesma coisa também; já criou aquele clima de que esporte é só para guri; então, ele achou que a menina devia brincar só de boneca. Mas como a menina foi determinada, não aceitou a opinião dele. Então, ele vai ter que mudar e aceitar.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Jaqueline:** Deu para perceber que ela ainda não aceitou essa igualdade social. Ela ainda está naquele antigo de que menina brinca com boneca e guri joga bola, porque hoje em dia essa separação não existe mais.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?

**Jaqueline:** Chamaria os dois e faria ele entender que não pode interferir na opinião dela porque é o gosto dela querer jogar. Ele tem que aceitar e, se não gostou, deixa de lado. Só não pode mandar no gosto dela. Ele tem que entender que não existe mais isso; o modernismo está aí.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica? Qual foi sua reação? Qual a atitude tomada?

**Jaqueline:** Já. Na brincadeira, a gente deixa o brinquedo ali pra eles escolherem. Você não impõe dizendo “brinca com isso ou brinca com aquilo”; no entanto, às vezes, a menina vai mais para brinquedo de guri. A menina quis bola, bolita, carrinho, boliche e deixou os brinquedos de menina que, no caso, seriam boneca, roupinha de boneca, panelinha, joguinho de cozinha. No caso, ela só tinha irmãos e eles brincavam com bola, brinquedo considerado de guri. Então, ela optou por isso por influência da família, porque ela estava acostumada com aquilo. Aí explicamos que hoje em dia pode brincar com o que quiser; homem pode sim brincar com boneca.

**Pesquisadora:** O que você acha sobre as atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?

**Jaqueline:** Eu acho que ainda está muito rotulado; tem que ter mais assessoria/explicações para que eles possam entender mais essa parte, que é a vontade de cada um. Hoje em dia, o modernismo deixa livre para escolher o que ela quer; então, a sociedade ainda condena muito a escolha de cada um, tanto nas roupas como na profissão, e eu acho que não é por aí.

**Pesquisadora:** Como poderia trabalhar essas questões na escola?

**Jaqueline:** Explicando e fazendo ver que tanto menino como menina podem optar por aquilo que desejar. Deixar a escolha livre: se ele quiser brincar com brinquedo de menina, pode; ou vice-versa. Mas eu ia explicar a situação que, antes, isso era considerado brinquedo de menino ou de menina, mas que agora pode escolher e brincar com o que quiser. Então, deixaria livre pra eles escolherem.

**Pesquisadora:** Você acha que Adriana poderá tornar-se lésbica?

**Jaqueline.** Só por brincar com menino? Acho que não. E, muitas vezes, a pessoa nem passou por esse tipo de situação e, quando se torna adulta, desperta para esse lado.

**Pesquisadora:** Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre o jeito de ser menino e o de ser menina?

**Jaqueline:** Era mais definido o que era de menino e o que era de menina. Hoje em dia, já está mais liberado devido à mídia. Antes, era mais definido; até as cores. Menino não podia usar roupa rosa, que já era considerado bicha [risos], e a menina também não podia usar roupa considerada de guri, como camiseta, bota, tênis e hoje já está liberado. Até a família já aceita, não é? Antes as meninas ficavam esperando os meninos tomarem iniciativa; agora elas mesmas vão e se declaram. Não importa se elas vão levar um fora ou não. Então, mudou muito; não tem mais aquela de ficar esperando o que era de menina porque o comportamento esperado para as meninas tinha que ser assim.

## **Situação 2**

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhas fizerem esse tipo de comentário, você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo.” No outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfura o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Jaqueline:** Eu acho que ele era muito mimado, por isso chorava quando as coisas que ele queria não aconteciam. Não que ele fosse considerado menina. Homem chora porque é um ser humano qualquer; então ele não deveria ser rotulado de menina por isso. Eu acho errado falar que homem não chora.

**Pesquisadora:** O que acha da atitude de Juliano?

**Jaqueline:** Ele se exaltou porque estava achando que fez uma coisa normal. Então, a reação dele foi de revolta contra aquilo que estavam falando sobre ele.

**Pesquisadora:** E dos outros seus colegas da sala?

**Jaqueline:** Como as crianças estão acostumadas com a imagem de homem como uma pessoa dura, que não pode chorar, reproduzem isso. Mas eles estão errados. É preciso conscientizá-los de que homem também tem seu momento de sensibilidade.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Jaqueline:** Eu achei que ela deveria chamar o coleguinha e explicar que tem que aceitar o colega como é, pois, se ele não chora, o colega tem o direito de chorar.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora, que atitude tomaria diante do acontecido com Juliano?

**Jaqueline:** Eu faria ele entender que não poderia agredir o colega por esse motivo. Mas ele teria que fazer os colegas entenderem que ele não é aquilo que estão pensando dele e demonstrar isso através de comportamentos. Ele deveria contar para os colegas o motivo do choro, demonstrando que não foi porque ele é um fraco.

**Pesquisadora:** Quais outras possibilidades da escola e da professora para tentar resolver essa situação?

**Jaqueline:** Acho que seria bom fazer uma palestra com todo mundo explicando essa situação.

**Pesquisadora:** O que achou do desfecho do caso com a transferência de Juliano?

**Jaqueline:** Acho que a expulsão não foi a atitude mais adequada, pois o certo seria chamar os pais pra conversar e explicar a situação. Dizer pra Juliano que ele deveria conversar com o colega e não partir para a agressão.

**Pesquisadora:** O que significa para um menino ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?

**Jaqueline:** No geral isso acontece quando apresenta atitude de menina; e do Juliano foi chorar. Quando não satisfaz a vontade da menina, ela chora; e os meninos, geralmente, xingam e brigam.

**Pesquisadora:** Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?

**Jaqueline:** Não pelo motivo de chorar à toa...

**Pesquisadora:** Como trabalhar essas questões que envolvem o que é ser menino na escola?

**Jaqueline:** Geralmente, quando a gente faz a fila, separa menino de menina. Aqueles que vêm vestidos de menino [risos]. De acordo com o nome, quando faz a chamada já separa lado de menina e lado de menino. No meu caso, eu explico que tanto menino como menina podem ter as mesmas vontades, brincar com as mesmas coisas.

### Situação 3

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco anos de idade, tocando o “pipi” (órgão genital) de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Terminado o relato de Jéssica, Vanessa faz o seguinte comentário: “Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?” Jéssica concorda com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.”

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Jaqueline:** É falta de explicação, pois, às vezes, nós mesmos não temos embasamento de como passar isso para as crianças e elas ficam sem saber. Quando depara com uma situação em que ela vê ao vivo, então ela quer saber por quê. Nesse caso, ainda não tem malícia, a não ser que tenha visto em casa algum comportamento desse tipo... Aí já é outra coisa. Mas acho que, nesse caso, ela só queria ver a diferença de cada um.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora Jéssica, qual seria sua reação diante das duas crianças? Que atitude tomaria?

**Jaqueline:** Eu chamaria os dois e perguntaria o que estava acontecendo ali. Por que ela quis pegar? Por que quis ver? Isso já aconteceu na minha sala.

**Pesquisadora:** E como foi?

**Jaqueline [risos]:** Ela estava escrevendo e ele embaixo da mesa brincando. Como ela estava sentada de qualquer jeito, de vestido, com calcinha frouxa, ele viu e passou a mão e ela não se importou; talvez porque tenha gostado ou achado normal. E como eu vi que ele estava muito animado ali, resolvi olhar e vi isso. Chamei os dois e perguntei o que estava acontecendo; ele se assustou, pois pensou que ninguém tinha percebido. Então, expliquei que de menina é de um tipo e do menino do outro; mas ele não deveria tocar nela. E ela não falava nada. Continuei perguntando por que ela não me contou, por que deixou ele tocar nela. Ela

respondeu assim: “Mas ele só estava pegando.” Como se fosse uma coisa normal pra ela. Percebi que ali não tinha malícia e vi aquilo como uma descoberta. Expliquei pra eles que cada um tem o órgão genital diferente, mas não é por isso que vai ficar pegando.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre o comentário que Vanessa faz com relação à influência da televisão e das músicas na sexualidade das crianças?

**Pesquisadora:** A televisão ensina de forma errada uma coisa que às vezes é simples. As músicas sensuais despertam a curiosidade deles e, como elas são proibidas em casa e na escola, então a criança se interessa pelo que é proibido.

**Pesquisadora:** Qual sua opinião sobre o fato de a professora ter deixado as crianças de castigo?

**Jaqueline:** Acho que ela fez isso pra evitar que aquela situação se repetisse; mas não era o caso de deixar as crianças de castigo. Eu conversaria com eles.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a sexualidade na infância?

**Jaqueline:** Eu acho que acontece; mas não é a época certa. É falta de explicação, pois o que eles veem querem fazer também.

**Pesquisadora:** O que você entende por sexualidade na infância?

**Jaqueline:** Eu entendo que o sexo está exposto desde que a criança nasce; só que deve ser controlado. Acontece que a criança se manipula sem saber por que está fazendo isso. Mas, se isso dá prazer pra ela, já é uma sexualidade infantil. Tem criança que roça o órgão sexual na cadeira e gosta porque aquilo dá prazer.

**Pesquisadora:** Isso já aconteceu na sua sala?

**Jaqueline:** Tive muitas situações, por isso que eu procurei me inteirar mais sobre isso. Você vai me fazer contar [risos]. A criança tinha quatro anos e, geralmente, sentava na ponta da cadeira e ficava de lá pra cá, de lá pra cá. Para ela, era uma brincadeira, e os colegas nem ligavam também. Ela agia normalmente, pois aquilo estava dando prazer e ela não achava que estava fazendo alguma coisa errada.

**Pesquisadora:** O que você fez?

**Jaqueline:** Perguntei por que ela fazia aquilo, se ela gostava, o que sentia. Ela explicava que não estava fazendo nada. Quer dizer que, pra ela, era normal aquilo. Ela achava que não estava fazendo nada de errado; então, expliquei pra ela que ela poderia se machucar, que, mais tarde, ela iria se arrepender porque iria se machucar. Falei isso pra ela parar com aquilo, pois, na verdade, ela poderia se machucar também. Ela parou por uns tempos e eu não comentei com a mãe porque às vezes ela não aceita e fala que você está fazendo fofoca.

Inclusive, acham que não devem falar sobre sexualidade com a criança. Eu acho isso errado, porque a criança tem que saber sobre sua sexualidade pra não cair nesses erros assim.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, existe alguma diferença na maneira como as crianças vivem sua sexualidade hoje, comparando com épocas anteriores?

**Jaqueline:** Acho que existe, pois antes os pais cuidavam mais. Eles não davam tanta liberdade para as crianças. Hoje está mais liberal, começando pelas roupas que usam, aparecendo perna pra lá, perna pra cá.

**Pesquisadora:** Você já leu sobre sexualidade infantil ou já fez algum curso com esse tema?

**Jaqueline:** Já li livro, apostilas, assisti a filmes indicados pela assessoria. Em função desses casos que acontecem na sala da gente, principalmente, pra saber como controlar. E conversando com uma coordenadora que teve aqui sobre o que aconteceu na sala, ela me explicava algumas coisas, porque ela estudava sobre o assunto, inclusive isso, que a criança já nasce com essa sexualidade aflorada; então, tem que ir controlando.

#### **Situação 4**

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aula não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho, pois a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que acha da opinião das professoras?

**Jaqueline:** Geralmente, é o certo, porque as meninas têm essa preocupação de fazer tudo certinho. Mas eu acho que deveria, sim, entrosar menino com menina pra um ajudar o outro. Os meninos se preocupam em fazer a resposta certa, e as meninas com a organização; então, se juntar os dois, sai uma coisa melhor.

**Pesquisadora:** O que você acha das salas de aulas mistas entre meninos e meninas?

**Jaqueline:** Acho que está certo, porque deve haver esse entrosamento entre meninos e meninas.

**Pesquisadora:** O que acha do comportamento dos meninos na sala de aula?

**Jaqueline:** Geralmente, os meninos querem demonstrar superioridade, que são melhores que as meninas.

**Pesquisadora:** E das meninas?

**Jaqueline** [risos]: As meninas já querem ser uma melhor que a outra, pensando em agradar os meninos.

**Pesquisadora:** Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?

**Jaqueline:** Acho que, quando a sala é mista, as meninas querem mostrar que sabem mais e os meninos também. Então, tem essa disputa entre meninos e meninas. Eu acho que as meninas querem se destacar mais pra agradar os meninos e, geralmente, as meninas se destacam mais.

**Pesquisadora:** Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?

**Jaqueline:** Não. Trato de forma igual. Só quando vou distribuir alguma coisa que dou primeiro para as meninas e depois para os meninos, porque é uma questão de cavalheirismo [risos]; o que eu sempre falo. Mas não faço distinção, pois trato todos de forma igual.

**Pesquisadora:** Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?

**Jaqueline:** Os meninos são mais agitados; querem dominar as meninas, mandar.

**Pesquisadora:** Como você lida com essas diferenças?

**Jaqueline:** Geralmente, os meninos ficam de castigo (risos). Ficam de castigo porque querem dominar, mandar mais e são agressivos com as meninas pra demonstrar que são superiores, que, por serem homens, podem mais do que as meninas. Então, nesses casos, deixo os meninos de castigo, enquanto as meninas vão para o recreio. Faço isso pra poder controlar um pouco.

## ANEXO 17 – Entrevista IV/Professora Vanessa – Pré-escola

**Situação 1**

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!” Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute, e os dois começam uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora, que separa a briga dizendo: “Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?” Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você poderia dizer sobre esse caso?

**Vanessa:** Isso não é suficiente pra achar que ela tem um distúrbio de sexualidade.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a atitude da menina?

**Vanessa:** Talvez ela conviva mais com meninos em casa ou não tenha uma figura assim [pausa] de feminilidade, uma mãe que se cuide, que está demonstrando todo tempo sua feminilidade. E ela pode gostar também das brincadeiras dos meninos.

**Pesquisadora:** E do menino?

**Vanessa:** Machista. Talvez venha de casa, porque, quando o menino responde pra ela daquele jeito, significa que, certamente, ele já ouviu em casa que menina brinca com menina e menino, com menino.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Vanessa:** A gente tem muito medo dessas situações, porque é muito difícil pra gente saber lidar e, quando surge algum caso, é muito difícil pra gente chamar os pais pra conversar sobre o assunto. Então, acho que a professora tentou cortar o mal logo, já separar. Mas foi precipitado dizer que ia chamar o pai ou a mãe porque estava brincando com o menino.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?

**Vanessa:** Chamaria pra conversar e perguntaria por que estava brigando. Ficaria mais atenta.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica?

**Vanessa:** Não. De menina querer passar para o lado dos meninos e os meninos para o lado das meninas, não. Mas outras situações, como as crianças que têm a sexualidade à flor da pele. Quando a criança deixa de estar brincando; não digo se tocando, mas se ela se encosta a alguma coisa que lhe dá prazer [interrompe]. Não sei se estou certa. Uma criança que deixa de brincar com os amiguinhos pra ficar ali [pausa]. É mais constrangedor para o professor chamar o pai ou a mãe, porque você não sabe o que está acontecendo em casa, se a criança está sendo abusada ou não. E também temos que saber que essa é uma fase da descoberta.

**Pesquisadora:** O que você acha das atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?

**Vanessa:** Os conceitos são pré-estabelecidos, pois as pessoas acham que as meninas têm que agir de tal maneira e os meninos de outra. Eu vejo, na creche, quando as crianças tiram seus calçados; os meninos gostam muito dos sapatos das meninas porque têm salto, e a gente fica cuidando pra não calçarem. E a gente fica preocupada, porque é uma coisa cultural esse ensinamento de ser menino e ser menina.

**Pesquisadora:** Como poderia trabalhar essas questões na escola?

**Vanessa:** [silêncio] Difícil, não é? [risos] Logo que eu comecei a trabalhar, eu separava os meninos das meninas porque ficava muita bagunça. Depois você vê que não dá certo e começa a montar grupos de meninos com meninas. Deixo-os à vontade para escolher os brinquedos e os tipos de brincadeiras.

**Pesquisadora:** Por que você separava os meninos das meninas?

**Vanessa:** Sabe que eu não sei se era só pela bagunça ou por medo, também, de os meninos quererem beijar as meninas e ficar abraçando. Então, pra não ter problema com pai e mãe, você acaba separando. Mas tem outro problema: e se um menininho abraça outro menininho? [risos] É pior. Fica mais difícil pra você conversar.

**Pesquisadora:** Você acha que Adriana poderá tornar-se lésbica?

**Vanessa:** Acho pouco pra poder julgar. Acho que é pouco indício pra dizer alguma coisa.

**Pesquisadora:** Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre esse jeito de ser menino e o jeito de ser menina?

**Vanessa:** De modo geral, as meninas estão mais atiradas. Não sei se é bem isso, mas as mulheres têm conquistado seu espaço, e as crianças estão acompanhando. Antigamente, as

meninas eram mais quietas na sala e hoje em dia elas estão tão barulhentas quanto os meninos.

**Pesquisadora:** Esse comportamento também é vivenciado na escola?

**Vanessa:** Na sala de aula, a gente percebe muito essas diferenças.

## Situação 2

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhos fizerem esse tipo de comentário você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo”. Em outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfurou o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola.

Pensando na situação acima reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Vanessa:** [silêncio] Não sei.

**Pesquisadora:** O que você acha da atitude de Juliano?

**Vanessa:** Talvez ele não queira ouvir o que pra ele já está sendo verdade. Acho que, nessa idade, a criança já começa a ficar consciente, e talvez ele já esteja entendendo o que os amiguinhos estão falando pra ele e ele já não quer mais estar ouvindo isso.

**Pesquisadora:** E dos seus colegas da sala?

**Vanessa:** Preconceituosa. Nessa idade, as crianças repetem muitas coisas sem saberem. Eles sabem que estão magoando, mas não têm noção da situação que estão causando.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Vanessa:** Pela fala da professora, acredito que ela já observou a mesma coisa que os alunos e ignorar seria esconder o problema; estar jogando para baixo do tapete. Acho que ela já observou nele uma mudança de comportamento porque, se os meninos chamam-no de bichinha, já devem ter observado outros comportamentos dele. E a professora já deve ter observado algum outro comportamento. Juro que eu não sei como procederia.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora, que atitude tomaria diante do acontecido com Juliano?

**Vanessa:** [silêncio] Muito difícil porque, nesse caso, não é fácil chamar um menino pra conversar; e depois você tem que chamar os pais...

**Pesquisadora:** Já aconteceu algo parecido com na sua turma? Qual atitude tomou?

**Vanessa:** Não. Relacionada à sexualidade, não.

**Pesquisadora:** O que achou do desfecho do caso com a transferência de Juliano?

**Vanessa:** Se foi a primeira vez, não seria motivo suficiente para dar a transferência dele. Eu não concordo, pois deveria ter chamado a família pra conversar e explicar o que está acontecendo.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, o que causou a atitude agressiva de Juliano?

**Vanessa:** Acho que ele se sentiu magoado com os amigos e essa foi a defesa dele.

**Pesquisadora:** O que significa para um menino ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?

**Vanessa:** Usando uma palavra chula, significa que virou gay ou viado, e os meninos carregam uma bagagem muito grande de que eles têm que ser machista. E ser homem pra eles é ser animal, não homem decente. Acho que, pra eles, é uma ofensa muito grande à sexualidade porque significa dizer você não é mais homem. E parece que, para os meninos, magoa mais do que as meninas.

**Pesquisadora:** Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?

**Vanessa:** Não posso afirmar. Isso não é suficiente pra dizer se ele vai ser assim.

**Pesquisadora:** Como trabalhar essas questões que envolvem o que é “ser menino” na escola?

**Vanessa:** [silêncio] Não sei. Acho que, nas escolas, deveria ter mais palestras sobre a diversidade, ética e religiosidade. Trabalhar a formação de caráter mesmo e, a partir daí, olhar as necessidades das turmas.

### Situação 3

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco anos de idade, tocando o “pipi” (órgão genital) de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Terminado o relato de Jéssica, Vanessa faz o seguinte comentário: “Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa

da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?” Jéssica concorda com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.”

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Vanessa:** [risos] Jamais esse castigo vai surtir efeito. Eles não têm noção do que é errado. Coitadinhos! [risos].

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora Jéssica, qual seria sua reação diante das duas crianças? Que atitude tomaria?

**Vanessa:** Eu procuro tratar a situação com naturalidade, com a maior calma possível, porque eles não têm noção do que estão fazendo.

**Pesquisadora:** O que diria para a menina Carla?

**Vanessa:** Primeiramente, perguntaria por que estava fazendo aquilo. Explicaria que não é pra ficar pegando no outro, nem pra deixar pegar nela porque cada um tem que cuidar do seu corpinho.

**Pesquisadora:** E para o Maurício?

**Vanessa:** Diria a mesma coisa que disse para a menina.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre o comentário que Vanessa faz com relação à influência da televisão e das músicas na sexualidade das crianças?

**Vanessa:** Penso que os pais são responsáveis por deixar ver televisão. Não estou tirando a culpa dos programas, mas não é suficiente pra induzir a criança à curiosidade. E, no nosso bairro, percebo que, muitas vezes, a casa tem um cômodo e tem família com sete filhos. Então, você imagina a situação... Você acha que as crianças não veem o ato sexual dos pais? Porque eles contam coisas que só vendo mesmo pra saber. Acho que, nessa situação, eles aprendem mais coisas do que com a televisão ou com as músicas. Eles contam que o papai beijou a mamãe, que fez assim. Aí a gente contorna a situação, fala que papai e mamãe namoram e, quando eles crescerem, vão namorar também.

**Pesquisa:** Você já vivenciou alguma situação parecida com esta? O que você fez?

**Vanessa:** Na pré-escola, sempre tem a situação do menininho querer beijar na boca a menininha; então eu falo que não pode fazer isso. E, na creche, como eles tomam banho juntos, a menina se mostra mais curiosa; quer pegar no menino, mas não tem malícia. Então, você explica que é o piu-piu e que a menina não tem isso, que é diferente.

**Pesquisadora:** Qual sua opinião sobre o fato de a professora ter deixado as crianças de castigo?

**Vanessa:** Não concordo, pois eles não iriam entender. Na educação infantil, o castigo não funciona; uma conversa seria bem melhor.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a sexualidade na infância?

**Vanessa:** Na verdade, a gente não estudou o suficiente pra saber; o que a gente conhece é o que discutimos entre professores. Não sei te explicar. Só sabemos que é um momento da descoberta. E a gente sabe que hoje em dia tem criança que mora com casal homossexual, o que pra mim é uma situação bem complicada, porque eu não saberia o que explicar pra uma criança dessas.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, existe alguma diferença na maneira como as crianças vivem sua sexualidade hoje, comparando com épocas anteriores?

**Vanessa:** Eu não sei te dizer se eles estão vivendo sua sexualidade de forma diferente de outras épocas, mas acho que hoje em dia as pessoas estão reagindo de outra maneira, sem fazer muito alarme.

**Pesquisadora:** Você já leu sobre sexualidade infantil ou já fez algum curso com esse tema?

**Vanessa:** Não.

#### **Situação 4**

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aula não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho, pois a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que acha da opinião das professoras?

**Vanessa:** Não concordo com essa divisão, pois mesmo os meninos sendo menos atenciosos que as meninas, se mesclar o grupo de trabalho surte mais efeito.

**Pesquisadora:** O que acha do comportamento dos meninos na sala de aula?

**Vanessa:** Os meninos são mais barulhentos, enérgicos. Eles têm uma necessidade maior de espaço e são mais exigentes quanto a isso.

**Pesquisadora:** E das meninas?

**Vanessa:** Algumas ainda são mais calmas. Na pré-escola, a gente ainda consegue prender a atenção delas por mais tempo.

**Pesquisadora:** Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?

**Vanessa:** As meninas aprendem mais rápido; talvez porque a mãe e a escola exijam mais das meninas um comportamento restrito, que faz com que sejam atenciosas. Também acho que faz parte da natureza delas serem mais atenciosas e calmas nos movimentos.

**Pesquisadora:** Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?

**Vanessa:** Não.

**Pesquisadora:** Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?

**Vanessa:** A diferença que eu vejo é que as meninas, apesar de serem calmas, estão ficando agitadas. Se os meninos estão por perto, elas querem entrar no mesmo tipo de brincadeira; mais elétricas, mais rápidas.

**Pesquisadora:** Como você lida com essas diferenças?

**Vanessa:** Eu procuro fazer, logo no início de aula, atividades que exijam mais deles, que cansem para aprender mais a atenção. E atividade de grupo que as meninas possam estar auxiliando os meninos.

## ANEXO 18 – Entrevista V/Professora Luana – Primeiro ano do ensino fundamental

**Situação 1**

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!” Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute, e os dois começam uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora, que separa a briga dizendo: “Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?” Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você poderia dizer sobre esse caso?

**Luana:** Ela tem alguma tendência, não tem?

**Pesquisadora:** Eu gostaria de saber a sua opinião.

**Luana:** Mas também, não pode ser tão taxativa assim, não é? Porque eu já tive cunhada que jogava bolita o tempo todo e hoje é bem feminina, mãe de um monte de filho. Acho que isso é uma questão do eu dela. Eu gosto de brincar disso, e essa escolha não vai influenciar na minha sexualidade.

**Pesquisadora:** E do menino?

**Luana:** Porque é criado assim; menino tem que brincar com menino, e menina, com menina. O interessante é que, no final, ele precisa de uma menina pra se realizar, não é?

**Pesquisadora:** E da professora?

**Luana:** Como ela vai falar uma coisa dessas! Está parecendo menino! Acho que deveria chamá-la e falar: “Vem aqui, vamos brincar com as meninas. Os meninos gostam de brincar assim; são mais brutos”.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?

**Luana:** Tiraria ela dali pra não brincar com os meninos, porque eles não querem a presença dela. Eles têm o tal rótulo de que menina tem que brincar com menina.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica?

**Luana:** Já. A menina estava brincando com carrinho dentro de sala de aula, e o menino falou: “Aí, professora, o carrinho! Ela é menina!”

**Pesquisadora:** Qual foi sua reação? Qual a atitude tomada?

**Luana:** Perguntei se ele queria o carrinho e falei pra ela dar o carrinho pra ele, que iria pegar outro pra ela.

**Pesquisadora:** O que você acha das atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?

**Luana:** Isso é difícil, porque eu posso pensar “deixa ela brincar que mais tarde ela decide o que vai querer ser”; mas as outras pessoas não pensam assim. E mesmo se considerando moderninha, vai dizer “não pode brincar disso. Tem que se comportar assim”.

**Pesquisadora:** Como poderia trabalhar essas questões na escola?

**Luana:** Do jeito que eu faço. Mas não sei se está certo também... Eu deixo as crianças brincarem livremente. Se hoje ela está com vontade de brincar com carrinho, não tem problema. Pode brincar. Outro dia, eu fui fazer maquiagem na menina, passei batom. O menino chorou porque queria passar batom também. A outra menina estava passando esmalte na menina e o mesmo menino chorou porque queria pintar a unha. Então, eu falei: “Esse não. A tia vai trazer outro esmalte branco, porque esse você vai poder passar. Não pelo fato de não poder usar o esmalte, mas para os pais não falarem que a professora está induzindo [interrompe a fala]. Você entendeu?”

**Pesquisadora:** Você acha que Adriana poderá tornar-se lésbica?

**Luana:** Se deixarem. Mas se puderem orientá-la, dizendo [pausa]... Apesar de que isso vem desde [pausa]... Porque eu tenho um primo que é desde pequenininho. Só no jeitinho de ele andar, a gente já sabia. Hoje ele é assumido, convivendo já com homem.

**Pesquisadora:** Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre esse jeito de ser menino e o jeito de ser menina?

**Luana:** Foi o que eu falei pra minha filha de vinte e seis anos esses dias. Você tem que correr logo se quer casar, porque a tendência de homem voltar para o sexo feminino está demais. [com ênfase] Tanto é que as mulheres estão ficando mais fogosas, correndo atrás deles. Mas eles correm delas... Não é isso que a gente vê por aí? [risos]

**Pesquisadora:** Esse comportamento também é vivenciado na escola?

**Luana:** Acho que não. Esses dias eu estava pensando “será que não é alguma coisa que estão colocando no alimento, que está provocando essa transformação?”. Talvez seja ignorância minha, mas você pode ver como é interessante a tendência dos meninos [pausa]. Você já viu uma mulher querer imitar uma mulher? Ou, então, querer imitar homem? Você não vê. Mas você vê homem querendo imitar mulher por demais.

## **Situação 2**

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhas fizerem esse tipo de comentário você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo”. Em outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfurou o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola.

Pensando na situação acima reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Luana:** É algo que acontece na minha turma. Tem um menino que chora demais sempre que ele não consegue fazer um exercício ou copiar do quadro. E as crianças falam: “Para de chorar ; está parecendo mulherzinha.” Então eu falo: “Por que homem não pode chorar? Onde está escrito isso? Ele tem sentimento também. Não é por isso que ele vai deixar de ser homem.”

**Pesquisadora:** O que você acha da atitude de Juliano?

**Luana:** Na ânsia de querer resolver a situação, ele bateu no colega. Quer dizer: vou bater pra ele aprender a me respeitar.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Luana:** Acho que foi boa.

**Pesquisadora:** O que você achou do desfecho do caso com a transferência de Juliano?

**Luana:** Deveria chamar os pais das crianças e explicar o que aconteceu. A expulsão, na realidade, só transferiu o problema da criança para outra escola e não resolveu.

**Pesquisadora:** O que significa para um menino ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?

**Luana:** Uma ofensa. Não quer ser mulher, mas não vive sem ela [risos].

**Pesquisadora:** Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?

**Luana:** Não.

**Pesquisadora:** Como trabalhar essas questões que envolvem o que é “ser menino” na escola?

**Luana:** Não trabalho.

### Situação 3

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco anos de idade, tocando o “pipi” (órgão genital) de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Terminado o relato de Jéssica, Vanessa faz o seguinte comentário: “Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?” Jéssica concorda com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.”

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Luana:** Eles estão numa fase de descoberta, e isso não é coisa errada. E não culpo só a televisão, porque a gente não sabe se essa criança dorme no mesmo quarto que os pais e vê isso aí. É claro que a televisão ajuda bastante. Outro dia, na televisão, estava o rapaz em cima da moça e ela vivenciando tudo aquilo. A tendência é aprender mesmo. Agora vai ensinar o a, e, i, o, u. Você enjoa [risos].

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora Jéssica, qual seria sua reação diante das duas crianças? Que atitude tomaria?

**Luana:** Falaria assim: “você não pode fazer isso agora; vai machucar a mãozinha; vai doer o piu-piu”. Eu não alimento as coisas.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre o comentário que Vanessa faz com relação à influência da televisão e das músicas na sexualidade das crianças?

**Luana:** Está demais. É um tal de pega, enfia, saiinha, bicicletinha. Eles não sabem nem falar direito e já estão pronunciando a letra dessas músicas.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação parecida com esta? O que você fez?

**Luana:** O menino pegou e ajeitou o pipi no bumbum da menina no banheiro. E, a partir desse dia, comecei a não deixar irem dois ao mesmo tempo no banheiro pra evitar que aconteça outra vez. Nessa hora, quem não cuidou foi a professora, que deixou à vontade, mas não é por aí. Às vezes, num piscar de olhos, a criança apronta. Quando vi, separei e pronto. Eu não alimento.

**Pesquisadora:** Qual sua opinião sobre o fato de a professora ter deixado as crianças de castigo?

**Luana:** Será que isso iria resolver? Não resolve nada.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a sexualidade na infância?

**Luana:** É uma fase de descoberta para as crianças.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, existe alguma diferença na maneira como as crianças vivem sua sexualidade hoje, comparando com épocas anteriores?

**Luana:** Sim. Aquela época de respeito acabou; agora está tudo mais aberto. O aumento do número de drogados também influencia. Devido aos pais usarem drogas, fazem assim abertamente. Os pais fazem e não querem que os filhos façam; então, para haver respeito, devem dar o exemplo.

**Pesquisadora:** Você já leu sobre sexualidade infantil ou já fez algum curso com esse tema?

**Luana:** Só o que dá na escola. Esses textos relâmpagos.

#### **Situação 4**

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aula não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho, pois a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando

entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que acha da opinião das professoras?

**Luana:** Eu gosto de misturar meninos com meninas. Apesar de as meninas se destacarem nos trabalhos manuais. E não estou rotulando; que fique claro isso. Os meninos, quando são muito detalhistas, não estou generalizando, pode ter certeza que a tendência deles é ser homossexual. Eu falo pela vivência que eu tive na minha família; que é o caso do meu sobrinho. Tudo dele é detalhado, desenha muito bem e foi pra isso, enquanto dos outros era rabisco. O caderno do meu filho mesmo, se jogasse no lixo ainda perdia tempo. Relaxadíssimo! [risos]

**Pesquisadora:** O que acha do comportamento dos meninos na sala de aula?

**Luana:** Eles são mais agitados.

**Pesquisadora:** E das meninas?

**Luana:** Elas são calmas, apesar de ter uma menina na minha turma que luta igual menino, e eles têm medo dela. Ela é triste!

**Pesquisadora:** Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?

**Luana:** Acho que são iguais. Na minha sala, tenho tanto meninas como meninos excelentes.

**Pesquisadora:** Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?

**Luana:** Não.

**Pesquisadora:** Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?

**Luana:** Agitação só. Os meninos são mais agitados.

**Pesquisadora:** Como você lida com essas diferenças?

**Luana:** Geralmente, compro bala e recompenso quando eles emitem um comportamento positivo.

## Anexo 19 – Entrevista VI/Professora Milena – Primeiro ano do ensino fundamental

**Situação 1**

Adriana tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. A professora reclama que ela é muito agitada, briga com os meninos e está constantemente falando palavrão. Um dia desses, Adriana insistiu em jogar futebol no time de Rafael, seu colega de sala, mas ele não aceitou, alegando que ela deveria brincar com as meninas. Disse-lhe: “Por que você não vai brincar com as meninas? Parece sapatão!” Nesse momento, Adriana agride Rafael com um chute, e os dois começam uma luta corporal. Uma coleguinha de Adriana chama a professora, que separa a briga dizendo: “Muito bonito! Né, Adriana? Que história é essa de ficar brigando? Tá parecendo um moleque desse jeito! Isso que dá querer ficar no meio de menino! Se você brincar com os meninos de novo, vou chamar sua mãe aqui, certo?” Adriana começa a chorar, enquanto Rafael volta a jogar bola com os meninos.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você poderia dizer sobre esse caso?

**Milena:** Como a professora é mediadora, deveria ser a primeira a colocar que não existe diferença do que meninos e meninas gostam. Nesse caso, o que a professora devia fazer é mostrar imagens de mulheres fazendo o que os homens fazem e de homens fazendo o que mulheres fazem. A reação da professora piorou a situação, pois nem sempre a menina tem essa coisa da masculinidade, de querer ser homem. Mas ela pode gostar de coisas que, geralmente, os meninos fazem. Até eu, quando era criança, gostava de esportes de menino. Talvez se a escola e a família tivessem uma postura diferente diante das relações de gênero, feminino e masculino, não teríamos essa visão distorcida.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a atitude da menina?

**Milena:** Quando a criança tem um problema, vai tentar solucionar da forma dela. E como a menina não tinha uma base para dialogar com o menino, no sentido de lhe dizer que as meninas também podem brincar com os meninos, porque isso não significa que ela seja homem, pois as meninas também podem fazer as coisas que os meninos fazem, então, ela partiu para a agressão, porque não teve argumentos para responder ao menino.

**Pesquisadora:** E do menino?

**Milena:** Os meninos são criados para serem fortes e já vêm de casa com aquela ideia de que menino não pode chorar, que só deve brincar com os meninos, etc. Então, ele só transferiu para aquela situação o que, provavelmente, o pai dele já vinha cobrando desde bebê.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora de Adriana, que atitude tomaria?

**Milena:** Primeiramente, iria separar os dois e tentar acalmá-los; mas diria para o menino que ela iria participar da brincadeira, chamando outras meninas que quisessem participar ou propunha outra brincadeira. E, quando retornássemos para a sala de aula, mostraria para eles algumas imagens de meninas fazendo coisas de meninos e de meninos fazendo coisas de meninas, discutindo com eles essa coisa da diferença.

**Pesquisadora:** Você já vivenciou alguma situação semelhante a essa na sua prática pedagógica?

**Milena:** Desse tipo não, mas com relação às cores. Normalmente, quando um menino pega alguma coisa rosa ou usa a cor rosa, os demais colegas começam a chamar de Mariquinha. Então, eu paro e digo que todas as crianças podem pintar com todas as cores. Utilizo revistas de moda para mostrar que homens também usam roupas da cor rosa, demonstrando que as pessoas são livres pra escolher as cores de que gostam.

**Pesquisadora:** O que você acha das atitudes esperadas para os meninos e para as meninas na sociedade?

**Milena:** Algumas coisas mudaram, pois antigamente a menina via a mãe cuidando da casa, cozinhando, lavando, de modo que, nas brincadeiras, as meninas usavam o rodo, a vassoura; já os meninos brincavam de correr ou jogavam futebol. Hoje, dificilmente eu vejo uma menina querendo brincar com o bebê, pois prefere pegar um batom, fazer chapinha, usar maquiagem. Na verdade, estão reproduzindo o que a mãe faz, porque hoje ela não é mais só aquela mulher que cuida da casa; também se preocupa com a beleza.

**Pesquisadora:** Como poderia trabalhar essas questões na escola?

**Milena:** Eu acho que essa questão de gênero tem que ser trabalhada em forma de projeto, mas não de forma intensa, porque a escola tem outras necessidades que devem ser tratadas com prioridade, como é o caso do meio ambiente, exploração sexual, violência. Então, seria mais por meio de um projetinho e quando surgirem situações como essa.

**Pesquisadora:** Você acha que Adriana poderá tornar-se lésbica?

**Milena:** Depende muito do decorrer da desenvoltura dela, porque o fato de ela querer jogar futebol não significa que ela seja lésbica.

**Pesquisadora:** Como você acha que está o comportamento das meninas nos dias de hoje? Há diferença entre esse jeito de ser menino e o jeito de ser menina?

**Milena:** As meninas são mais dedicadas, prestam atenção à aula, terminam as atividades antes dos meninos, demonstram um querer estudar maior que o dos meninos. Não sei se é do gênero feminino aquele querer estudar, o capricho. Já os meninos gostam de atividades práticas e se interessam mais por jogos.

**Pesquisadora:** Esse comportamento também é vivenciado na escola?

**Milena:** Fora da minha sala de aula, eu não percebo.

## Situação 2

Juliano tem 6 anos e está estudando no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Quando ele fica nervoso, começa a chorar e, nesse momento, seus colegas chamam-no de “mulherzinha”. Em uma dessas situações, a professora chamou Juliano para conversar e disse: “Juliano, homem não fica chorando à toa. Você tem que se controlar! Quando os coleguinhas fizerem esse tipo de comentário, você finge que não ouviu; então, eles param de incomodá-lo.” No outro dia, no entanto, os meninos continuaram zombando de Juliano, que, de tão nervoso, teve um ataque de raiva e foi em direção a Henrique, que estava rindo dele. Com o lápis na mão, perfura o rosto de Henrique. Essa situação resultou na transferência de Juliano para outra escola.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Milena:** É uma situação preconceituosa. As crianças não têm esse preconceito, mas isso vai sendo enraizado desde pequenos. O pai e a mãe já falam que menino não pode chorar, e ela vai reproduzir isso na escola, pois tudo que eles vivenciam em casa transmitem na escola.

**Pesquisadora:** O que acha da atitude de Juliano?

**Milena:** Ele quis se defender, pois, já que a autoridade da sala não fez nada, tentou resolver a situação sozinho, porque ninguém gosta de ser chamado de “mulherzinha”.

**Pesquisadora:** E da professora?

**Milena:** Achei que ela foi omissa, porque ela passou a responsabilidade dela para o menino quando pediu pra ele ignorar o que os colegas estavam falando. O correto seria conversar e explicar que isso não pode acontecer.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora, que atitude tomaria diante do acontecido com Juliano?

**Milena:** Trabalhar o assunto na hora. Conversar com as crianças, fazendo com que uma se coloque no lugar da outra e que peçam desculpas uma para a outra. Fazer com que eles se abracem e propor uma brincadeira em conjunto.

**Pesquisadora:** Já aconteceu algo parecido com na sua turma? Qual atitude tomou?

**Milena:** Não.

**Pesquisadora:** Quais outras possibilidades da escola e da professora para tentar resolver essa situação?

**Milena:** Eu penso que transferência não é solução pra nada. No caso, os dois meninos estavam errados; então, a decisão correta da escola seria chamar as famílias para conversar e explicar como aconteceu a situação. Pedir que cada família converse com seus filhos em casa.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, o que causou a atitude agressiva de Juliano?

**Milena:** Ninguém gosta de ser xingado ou depreciado; então, se a professora não interveio ,acabou resolvendo do jeito dele.

**Pesquisadora:** O que significa para um menino ser chamado de “mulherzinha” pelos demais colegas?

**Milena:** Ele sabe que não é uma menina, e a forma debochada como os colegas o chamaram de menininha fez com que percebesse que aquilo não era uma coisa legal. Às vezes, não sabem o que significa, mas ninguém vai gostar de ser chamado de uma coisa que não é, pois, se você é um ser humano e te chamarem de cachorro, você não vai gostar.

**Pesquisadora:** Você acha que esse menino pode tornar-se homossexual?

**Milena:** Não. É uma coisa muito variável, pois a gente não sabe como vai ser o decorrer da situação. Mas acho que isso não é um fator que vai definir se o menino será ou não um homossexual.

**Pesquisadora:** Como trabalhar essas questões que envolvem o que é “ser menino” na escola?

**Milena:** Normalmente, na minha chamada, no nome dos meninos tem um anjinho e, no das meninas, uma fadinha. Mas essa é a única coisa que é distinta, pois o resto é tudo igual. Eu não trabalho tanto porque não acontecem muito essas coisas na minha turma. Eu procuro focar mais a disciplina e a violência.

### Situação 3

Jéssica, professora da pré-escola, conversa com Vanessa, professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre uma situação que ela vivenciou com a turma do ano passado. Contou um fato que aconteceu e que a deixou espantada: encontrou Carla, sua aluna de cinco

anos de idade, tocando o “pipi” (órgão genital) de Maurício no banheiro. O menino também era seu aluno e tinha a mesma idade de Carla. Terminado o relato de Jéssica, Vanessa faz o seguinte comentário: “Realmente, as crianças de hoje em dia estão sabendo de tudo por causa da televisão. Há muitos conteúdos pornográficos a qualquer hora do dia passando na telinha! E as crianças acabam vendo tudo isso. Ainda há as músicas com conteúdos falando sobre sexualidade. As crianças são bem espertas; aprendem rapidinho, não é?” Jéssica concorda com a amiga e complementa seu comentário dizendo: “Isso é verdade. Assim fica difícil pra nós controlarmos essas crianças. Quando aconteceu isso, fiquei assustada e coloquei os dois de castigo. Eles ficaram sem recreio para pensar na coisa errada que fizeram.”

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre esse caso?

**Milena:** Faz parte da curiosidade da criança. Ela faz porque sente prazer e muitas vezes não faz por sacanagem. Se a professora falar que isso é errado, vai aguçar mais a curiosidade da criança. Normalmente, quando os meninos vão ao banheiro, pegam um no outro e eles falam pra mim. Então conversei com eles; inclusive, usei dois bonecos pra mostrar a diferença dos corpos e falar da exploração sexual. Mostrei que os meninos têm “piu-piu” e as meninas, vagina. Por nunca terem ouvido a professora usar a palavra “vagina”, riram bastante. Então, expliquei que não é legal ficar pegando no do colega; cada um tem o seu; por isso, as meninas usam calcinhas e os meninos, cuecas. Às vezes, o coleguinha não quer que você pegue no dele e cada um deve cuidar do seu. Por isso a gente vem de roupinha pra escola, porque não é para ser mostrado. Se estamos usando roupa, significa que não é para ser mostrado. A criança até vê TV, mas ela não se masturba porque já quer ir pro ato.

**Pesquisadora:** Se você fosse a professora Jéssica, qual seria sua reação diante das duas crianças? Que atitude tomaria?

**Milena:** Chamo os dois e converso. Primeiramente, pergunto por que eles estão fazendo aquilo. Não pode deixar uma criança de castigo por estar fazendo uma coisa que ela gosta e, antes de qualquer atitude, é preciso investigar por que a criança está agindo daquela forma, pois isso pode esconder uma situação de abuso. Então, você deve mais ouvir do que falar e ser amiga da criança pra orientar até onde ela pode ir.

**Pesquisadora:** Qual sua opinião sobre o fato de a professora ter deixado as crianças de castigo?

**Milena:** Acho que não tinha necessidade, porque não se pode falar que a criança tá fazendo isso por ter a sexualidade aflorada.

**Pesquisadora:** O que você pensa sobre a sexualidade na infância?

**Milena:** Na infância, as crianças estão aprendendo essa coisa do prazer e tem crianças que querem imitar o pai e a mãe. Tem criança que quer beijar a outra na boca, ou que segura na mão e sai pra passear. E já veio mãe me reclamar que fulana estava beijando na boca e eu falei o seguinte pra ela: “Olha, mãe, aqui eles não fazem nada além do que eles possam fazer, pois o máximo que eles podem fazer é dar um selinho escondido embaixo da mesa.” Mas isso aconteceu até comigo quando era criança. Então, é a fase de curiosidade da criança. E elas vão querer imitar os pais em tudo. Se a criança vê o pai e a mãe no ato sexual, ela vai querer imitar.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, existe alguma diferença na maneira como as crianças vivem sua sexualidade hoje, comparando com épocas anteriores?

**Milena:** As meninas estão mais meninas. Ela vê a vaidade da mãe e quer ser a mãe. Como hoje em dia as mulheres estão mais sensuais, acho que elas amadurecem mais cedo e vão imitando a mãe. As meninhas querem usar saltinhos, ser mais mulheres. Elas veem a mãe profissional, que dirige carro, que se cuida, e não mais aquela dona de casa.

**Pesquisadora:** Você já leu sobre sexualidade infantil ou já fez algum curso com esse tema?

**Milena:** Eu leio algumas coisas sobre como trabalhar isso, mas nunca fiz um curso.

#### **Situação 4**

Daniele trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental e a professora Miriam, com o quarto ano desse mesmo nível de ensino. Elas conversam sobre os comportamentos dos meninos em sala de aula. Para Daniele, as salas de aula não deveriam ser mistas, pois os meninos são mais agitados do que as meninas e atrapalham a aula. Ela diz: “Isso fica evidente quando separo a turma para fazer algum trabalho, pois a nota das meninas acaba sendo maior porque se comprometem mais com a atividade em termos de organização e qualidade do trabalho. Já os meninos fazem de qualquer jeito, entregam o trabalho incompleto. Isso quando entregam, não é?” Miriam discorda da professora Daniele quanto à necessidade de separar seus alunos, pois ela diz que prefere misturar meninos e meninas nos trabalhos em grupo.

Pensando na situação acima, reflita sobre as seguintes questões:

**Pesquisadora:** O que acha sobre a opinião das professoras?

**Milena:** As duas estão certas porque as meninas são mais caprichosas, mas é preferível deixar a sala mista porque eles têm que conviver juntos [*sic*] na sociedade. As meninas têm suas particularidades, e os meninos também. Os meninos são mais inteligentes, pegam as coisas muito mais rápido, e as meninas são caprichosas, mais atentas. Então cada um tem suas particularidades e, se você pegar um menino que é inteligente com uma menina que é caprichosa, não vai dar uma coisa boa? Então, tem que ser mista.

**Pesquisadora:** O que acha do comportamento dos meninos na sala de aula?

**Milena:** Os meninos são mais agitados, e só chama a atenção pra eles o que lhes interessa. Eles são mais dispersos; qualquer coisa chama a atenção deles. Já as meninas são mais atentas, carinhosas. Os meninos só aprendem aquilo que eles realmente querem aprender.

**Pesquisadora:** Você percebe alguma diferença no rendimento da aprendizagem de meninos e meninas?

**Milena:** Acho que depende de cada criança e do contexto, porque tem crianças que têm acompanhamento em casa. Então, não tem a ver com o fato de ser menino ou de ser menina.

**Pesquisadora:** Você faz um tratamento diferenciado para meninos e para meninas na sala de aula?

**Milena:** Não.

**Pesquisadora:** Que diferenças de comportamento você tem observado entre meninos e meninas na sua turma?

**Milena:** Acho que as diferenças existem e vão sempre existir. As meninas são mais caprichosas, carinhosas, detalhistas, e os meninos são mais práticos. Sempre procuro juntar os dois para que eles possam doar um pouco dessas habilidades pra elas e vice-versa; por isso, prefiro a sala mista.