

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Keila Cristina Rocha Carvalho

**Trajetórias formativas, gênero e subjetividade:
representações sociais de professoras da Educação Infantil.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Keila Cristina Rocha Carvalho

**Trajetórias formativas, gênero e subjetividade:
representações sociais de professoras da Educação Infantil.**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2023

Carvalho, Keila Cristina Rocha

Trajetórias formativas, gênero e subjetividade:
representações sociais de professoras da Educação
Infantil.. / Keila Cristina Rocha Carvalho. -- São
Paulo: [s.n.], 2023.
161p. il. ; cm.

Orientadora: Clarilza Prado de Sousa.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de
Formadores, 2023.

1. Gênero. 2. Representações sociais. 3. Educação
Infantil. I. de Sousa, Clarilza Prado. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Mestrado Profissional em Educação: Formação de
Formadores. III. Título.

CDD

Keila Cristina Rocha Carvalho

**Trajetórias formativas, gênero e subjetividade:
representações sociais de professoras da Educação Infantil.**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE Profissional em Educação, área de concentração Formação de Formadores.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Clarilza Prado de Sousa

Prof. Dr^a Laurizete Ferragut Passos

Prof. Dr^a Renata Guedes Mourão Macedo

À minha mãe e à minha avó, Maria (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita acadêmica implica em momentos de introspecção e reflexões que por vezes nos trazem a sensação de isolamento. Trata-se, no entanto, de mera impressão: pesquisar é um ato essencialmente coletivo, já que, ao formular questões e escrever sobre elas, carregamos conosco inúmeras referências que nos ajudaram na tessitura de nossos caminhos.

Neste sentido, dedico meus agradecimentos à minha orientadora, Professora Dr^a Clarilza Prado de Sousa, que acolheu minhas inquietações e me ajudou a responder a algumas de minhas muitas perguntas. Manifesto minha gratidão às professoras Dr^a Laurizete Ferragut Passos e Dr^a Renata Guedes Mourão Macedo por suas valiosas contribuições e apontamentos sensíveis durante o exame de qualificação, que muito auxiliaram na construção de novas significações para este trabalho e para minha atuação profissional. À Renata, agradeço ainda, por me apresentar referenciais teóricos no campo dos Estudos de Gênero durante a pós-graduação. Suas aulas, sem dúvida, foram decisivas para pavimentar meu percurso como pesquisadora.

Agradeço à Fran e à Lu Cavalcante por terem oportunizado minha aproximação com as professoras participantes desta pesquisa e por terem me acompanhado carinhosamente durante as discussões iniciais.

Dedico meus agradecimentos também à Equipe da EMEI Prof José La Torre, com quem compartilho sorrisos, angústias e divertidas problematizações sobre as crianças e seus processos. Em especial agradeço à Nilma, Luciano, Fabi, Dalvina e Agda, que tornam meus dias mais leves, seja em nossas conversas sobre as amenidades do cotidiano, seja nas reflexões mais profundas sobre política, infância, formação e escola pública.

Às docentes do FORMEP sou grata pela paciência, partilha e amorosidade com que sempre conduziram os processos de ensino-aprendizagem. Agradeço também ao Humberto por sua competência e disponibilidade em esclarecer dúvidas e auxiliar em todas as etapas do curso.

Agradeço à Karyna, Priscila e Betânia pela amizade, companheirismo, torcida e momentos de descontração, tão necessários quando estamos imersas no binômio trabalho/vida acadêmica. À Pri agradeço também por compartilhar (com humor) as peripécias da gestão escolar.

Aos meus alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, que tanto me ensinaram sobre a beleza da diversidade, sou eternamente grata por nossa convivência e por muitas vezes terem se transformado em meus professores e professoras, mostrando-me, na prática, como resistir e vislumbrar dias mais luminosos.

Às crianças com quem hoje convivo tão intensamente e que me provam todos os dias que um outro mundo é possível, dedico meus agradecimentos: suas perguntas improváveis, seus gestos carinhosos, seus olhares curiosos, seus comportamentos por vezes desafiadores me impulsionam a continuar buscando a construção de uma escola mais plural e mais acolhedora.

À minha irmã, Patrícia, agradeço por compartilhar os momentos mais importantes da minha vida, mesmo quando ainda não tinha idade para compreender alguns dilemas. Obrigada por ter sido minha primeira “aluna” e ouvido todos os meus temores e deslumbramentos ao longo da minha trajetória na docência. Agradeço também pela leitura crítica da primeira versão deste trabalho e por suas observações assertivas e respeitosas.

Ao meu irmão, Alexandre, sou grata por sua parceria, pelas conversas, risadas e por ter se tornado um homem de quem posso me orgulhar.

À minha mãe, Nauplia, minha maior inspiração, agradeço por ser a mulher que mais admiro no mundo e por ter me apresentando todas as possibilidades que a ela foram negadas. Mesmo sem estudar ou conhecer teorias feministas, é a pessoa que mais impulsionou minha busca por autonomia, emancipação e realização em todos os âmbitos.

Dedico agradecimentos ao meu pai, Antônio, por todo incentivo e apoio material e afetivo. Agradeço por confiar nas minhas capacidades desde a infância, por sempre ouvir e respeitar minhas opiniões, mesmo quando estas eram divergentes das suas.

Agradeço à Jessica, minha melhor amiga e companheira de vida: sua chegada possibilitou a retomada de alguns sonhos que pareciam adormecidos - o ingresso no Mestrado é um deles. Sou profundamente grata por seu amor, incentivo e apoio incondicionais. Obrigada por resistir e persistir, mesmo diante das intempéries do nosso cotidiano permeado pela distância e pelas muitas demandas que nos atravessam. Obrigada, inclusive, por compreender minhas ausências, respeitar meus silêncios e me ajudar a organizar o tempo para me dedicar à

produção acadêmica. Estou certa de que sua presença me torna mais forte e mais segura, pois com você posso compartilhar minhas estranhezas, sem qualquer medo ou julgamento. Não poderia deixar de agradecer também pela paciência (infinita!) durante o processo de revisão e normatização deste trabalho.

Destino meus agradecimentos também às professoras de Educação Infantil que generosamente contribuíram para a realização desta pesquisa, compartilhando suas trajetórias, memórias, incômodos e expectativas

Agradeço por fim, a todas as pessoas que lutam pela escola pública e que acreditam na potência transformadora da educação.



“Quando somos ensinados que a segurança está na semelhança, qualquer tipo de diferença parece uma ameaça”.

bell hooks

RESUMO

CARVALHO, Keila Cristina Rocha. **Trajetórias formativas, gênero e subjetividade: representações sociais de professoras da Educação Infantil.**

Considerando os expressivos indicadores de feminicídios, de violência física e emocional contra meninas e mulheres, bem como de discriminações decorrentes da LGBTfobia que tem assolado o país nos últimos tempos e, paradoxalmente, a presença massiva de discursos conservadores que reivindicam o silenciamento das questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar e, sobretudo na Educação Infantil, buscamos nesta pesquisa, com base nos Estudos de Gênero e na Teoria das Representações Sociais, investigar de que forma as significações construídas por docentes que atuam em EMElS (Escolas Municipais de Educação Infantil) orientam suas práticas pedagógicas, contribuindo para movimentos de ruptura ou reprodução de estereótipos. Em consonância com estas proposições, nosso objetivo geral tencionou desvelar e analisar as representações sociais construídas por professoras da Educação Infantil sobre diversidade de gênero. A partir do objetivo central, apresentamos possíveis enfoques de análise, buscando contemplar os seguintes objetivos específicos: revisitar a construção histórica e social do conceito de gênero, bem como sua inserção nas políticas educacionais para a infância; analisar como as representações sociais de gênero das professoras orientam suas práticas pedagógicas e identificar as principais demandas formativas das docentes no que se refere às questões de gênero, a fim de construir subsídios que contemplem apontamentos para a formação continuada, na perspectiva dos Direitos Humanos. Para viabilizar a consecução de tais objetivos, utilizamos como metodologia o grupo focal, discutindo estas questões com professoras de duas instituições educativas localizadas no extremo sul do município de São Paulo. Os dados obtidos foram analisados à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (Franco) para desvelar as vozes docentes, indicando consensos, divergências e alternativas para o trabalho com as relações de gênero no contexto da Educação Infantil. Os resultados indicam a coexistência de múltiplos discursos e práticas e revelam movimentos ora de transgressão, ora de resignação por parte das docentes no que tange à abordagem de gênero e diversidade na infância. Evidenciam, ainda, a necessidade de fortalecimento dos coletivos escolares, por meio de percursos formativos que possibilitem o combate a informações equivocadas e o enfrentamento da ofensiva antigênero que temos testemunhado no Brasil nos últimos anos.

Palavras-chave: Gênero; Representações Sociais; Educação Infantil.

ABSTRACT

CARVALHO, Keila Cristina Rocha. Trajetórias formativas, gênero e subjetividade: representações sociais de professoras da Educação Infantil.

Considering the expressive indicators of femicide, physical and emotional violence against girls and women, as well as discrimination resulting from LGBTphobia that has plagued the country in recent times and, paradoxically, the massive presence of conservative discourses that claim the silencing of gender issues and sexuality in the school context, and especially in Early Childhood Education, we seek in this research, based on Gender Studies and the Theory of Social Representations, to investigate how the meanings constructed by teachers who work in EMEIs (Municipal Schools of Early Childhood Education) guide their pedagogical practices, contributing to movements of rupture or reproduction of stereotypes. In consonance with these propositions, our general objective intended to unveil and analyze the social representations constructed by Early Childhood Education teachers about gender diversity. Based on the central objective, we present possible analytical approaches, seeking to contemplate the following specific objectives: revisiting the historical and social construction of the concept of gender, as well as its insertion in educational policies for childhood; to analyze how the social representations of gender of the teachers guide their pedagogical practices and identify the main training demands of the teachers with regard to gender issues, in order to build subsidies that include notes for continuing education, from the perspective of Human Rights. To enable the achievement of such objectives, we used the focus group as a methodology, discussing these issues with teachers from two educational institutions located in the extreme south of the city of São Paulo. The data obtained were analyzed in light of the theoretical assumptions of Content Analysis (Franco) to unveil the teaching voices, indicating consensus, divergence and alternatives for working with gender relations in the context of Early Childhood Education. The results indicate the coexistence of multiple discourses and practices and reveal movements, sometimes of transgression, sometimes of resignation on the part of the teachers regarding the approach to gender and diversity in childhood. They also highlight the need to strengthen school collectives, through training courses that make it possible to combat misinformation and confront the anti-gender offensive that we have witnessed in Brazil in recent years.

Keywords: Gender; Social Representations; Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.....	51
Figura 2 - Dendrograma com partições em classes lexicais.....	57
Figura 3 - Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo.....	72
Figura 4 - Monumento instalado na entrada do distrito.....	74
Figura 5 - Etapas da análise de conteúdo.....	86
Figura 6 - Organização da análise de conteúdo.....	87
Figura 7 - Concluintes da Educação Superior 2021.....	90
Figura 8 - Fatores gerais que dificultam o acesso das meninas e mulheres às carreiras profissionais.....	91
Figura 9 - Conceitos importantes para os Estudos de gênero.....	119
Figura 10 - Questões enviadas à pesquisadora.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto ao nível de formação.....	93
Tabela 2 - Caracterização da amostra quanto à faixa etária.....	93
Tabela 3 - Caracterização da amostra quanto ao ano de conclusão da graduação em Pedagogia.....	94
Tabela 4 - Caracterização da amostra quanto ao pertencimento religioso.....	94
Tabela 5 - Caracterização da amostra quanto ao acesso às discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade na formação inicial.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propostas formativas da Secretaria Municipal de Educação no período 2021/2022.....	54
Quadro 2 - Categorias de análise.....	97
Quadro 3 - Itens relevantes para a proposta formativa.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

BSH - Brasil Sem Homofobia

BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

CAPS - Centro de Arte e Promoção Social

CEI - Centro de Educação Infantil

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIPED - Divisão Pedagógica

DRE - Diretoria Regional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESP - Escola Sem Partido

EVC - Ética, Valores e Cidadania na Escola

FESPSP - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

FLIG - Festa Literária do Grajaú

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GF - Grupo Focal

IES - Instituição de Ensino Superior

Indique - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

JEIF - Jornada Especial Integral de Formação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA + - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual

MBL - Movimento Brasil Livre

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONG - Organização Não-Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RS - Representações Sociais

SECAD -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SME - Secretaria Municipal de Educação

STEM - (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, na sigla em inglês)

STF - Superior Tribunal Federal

TALP - Teste de Associação Livre de Palavras

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS - Teoria das Representações Sociais

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UE - Unidade Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	26
1 ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO	32
1.1 Gênero: breves considerações sobre o conceito	32
1.2 Políticas de Educação e a agenda de gênero: entre retrocessos e resistências	39
1.3 Educação Infantil Paulistana: gênero como uma dimensão da qualidade social	47
1.4 Gênero, infância e práticas pedagógicas: contribuições da revisão integrativa	54
2. DIRETRIZES TEÓRICO METODOLÓGICAS	65
2.1 Teoria das Representações Sociais em intersecção com os estudos de gênero: perspectivas para a Educação	65
2.2 Contexto e Participantes da Pesquisa	71
2.3 Percurso metodológico: procedimentos de coleta, organização e análise de dados	77
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	89
3.1 Reflexões acerca do perfil das participantes	89
3.2. Categorias de análise	95
3.3 Perspectivas biográficas: memórias da normatividade	97
3.4. Gênero na escola da infância: conformidade x insurgência	101
3.5 Protagonismo e formação docente: tensões e possibilidades	107
4 PERCURSO FORMATIVO	113
4.1 Subjetividade Docente	116
4.2 Aprofundamento conceitual	118
4.3 Bases históricas da luta das mulheres e das pessoas LGBTQIA +	119
4.4 Gestão Escolar como articuladora de políticas de equidade	122

4.5 Contexto do Território Educativo	123
4.6 Construção da rede colaborativa de formação	124
4.7. Enfrentamento da Censura	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS	139
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL	152
APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	154
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	157

APRESENTAÇÃO

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”

João Guimarães Rosa

No contexto do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, fomos convidados a rememorar aspectos de nossa trajetória, articulando subjetividades em busca de caminhos que possam desvelar nossa constituição identitária enquanto docentes e, mais recentemente, na condição de pesquisadores em Educação.

Embora a tarefa pareça, num primeiro momento, bastante simples, trata-se, na verdade, de um movimento complexo, que requer profundas reflexões acerca de nossas escolhas, limitações, potencialidades, etc. Evoco a frase de Guimarães Rosa para iniciar esta breve apresentação, pois considero que a busca sempre foi um eixo norteador na construção de minha narrativa, especialmente no âmbito profissional.

Nasci no final da década de 80, filha de um metalúrgico e de uma dona de casa que, como milhares de brasileiros, migraram de seu Estado de origem em busca de oportunidades na metrópole paulistana. Minha infância, a despeito das dificuldades econômicas, foi marcada pelo incentivo de meus pais em relação aos estudos, entendidos por eles- que até então haviam cursado apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental- como a mais importante condição de transformação de nossa realidade.

Toda minha trajetória escolar foi realizada em instituições públicas, no extremo sul da cidade, região de Parelheiros/SP, profundamente marcada por altos índices de vulnerabilidade social e quase escasso acesso a bens culturais, serviços, etc.

Neste contexto, a escola representava para mim um oásis, onde era possível conhecer e desfrutar de mundos inimagináveis. Destaco aqui a especial aproximação com a Literatura que, para além de uma disciplina escolar, passou a ser minha principal atividade de lazer, na qual me entretinha durante longas horas.

Nas brincadeiras, modos de interagir e enunciado de forma explícita, já aparecia meu desejo de ser professora. Em 1999, meu pai retomou seus estudos na Educação de Jovens e Adultos e, neste período, passei a ajudá-lo em suas tarefas escolares. Foi nesta época que conheci Machado de Assis, Clarice Lispector,

Graciliano Ramos e tantos outros escritores que me fizeram, aos 12 anos, decidir estudar Letras.

O início da adolescência chegou e junto a ele, o desejo de certa independência financeira: assim, comecei a oferecer aulas de reforço escolar para meus colegas de turma que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Esta atividade se popularizou no bairro e precisei improvisar uma sala de aula em um pequeno espaço de casa para acolher os “alunos” que chegavam semana após semana. Minha espontaneísta ação docente perdurou até pouco depois de meu ingresso na Universidade.

Já em fase de conclusão do Ensino Médio, decidi buscar um emprego formal para que pudesse custear os estudos que pretendia fazer. Destaco que, à época, eu sequer tinha entendimento ou cogitava a possibilidade de ingresso em uma Universidade Pública, visto que em minha família ninguém jamais havia cursado o Ensino Superior e nas escolas onde estudei esta temática também não fora abordada: para mim, lugares como a Universidade de São Paulo, por exemplo, eram redutos exclusivos da elite; desde a infância, a interdição simbólica a este prestigiado espaço de saber era muito clara.

Neste período vi, casualmente, uma propaganda do MEC a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sobre o recém implementado Programa Universidade para Todos (PROUNI). Percebi então, que esta poderia ser uma grande oportunidade de obter uma bolsa de estudos e passei a buscar todas as informações necessárias à inscrição no certame. No final de 2005, realizei o Exame e consegui a pontuação exigida para a obtenção de bolsa em uma IES privada. Ressalto aqui a relevância das políticas afirmativas e de democratização do Ensino Superior para que eu pudesse romper com o aparente determinismo de minhas condições imediatas. Tal experiência produziu marcas indeléveis em meus caminhos, inscrevendo, mais tarde, minha opção pela escola pública alinhada às concepções de inclusão, respeito à diversidade, equidade e compreendida como uma importante ferramenta de transformação social.

Assim, em 2006, aos 17 anos, ingressei no curso de Licenciatura em Letras. Durante o curso, continuei com as aulas particulares de reforço escolar e passei a trabalhar também em uma pequena escola de idiomas, atividades que me permitiram arcar com as despesas de transporte, alimentação, bem como aquisição de livros e algumas idas a cinemas, teatros e espaços culturais. Neste aspecto,

destaco as significativas contribuições das disciplinas cursadas na graduação, que trouxeram impactos para a constituição de minha identidade docente: percebi que muitas de minhas ações espontâneas encontravam ressonância na teoria, outras, entretanto, precisavam ser reformuladas ou mesmo abolidas, já que não dialogavam com os pressupostos do conhecimento científico que eu passara a acessar na Universidade.

A articulação entre a vida acadêmica e profissional possibilitou, portanto, o aprofundamento dos debates em sala de aula, pois tive a oportunidade de refletir sobre a prática à luz das dimensões teóricas discutidas no curso. Embora tal articulação tenha contribuído sobremaneira para meu percurso formativo, é inegável que a formação inicial pavimentada no curso de licenciatura possuía inúmeras fragilidades, das quais eu só me daria conta após meu ingresso efetivo na escola pública, conforme descrevo a seguir.

No último ano da graduação, prestei o concurso para Professor de Ensino Fundamental II e Médio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e, em agosto de 2009, tendo concluído o curso, ingressei no magistério da rede municipal. A primeira escola onde atuei constituiu um grande desafio para uma jovem de 20 anos, recém-formada: violência, gravidez precoce, abuso de substâncias psicoativas e precariedades de diversas ordens passaram a ser latentes em meu cotidiano, representadas pelas vivências de meus alunos e alunas. Neste espaço, construí muitos saberes da docência que não nos são ensinados nos cursos de graduação, mas que só podem ser efetivados em contextos de trabalho.

Aos poucos, fui aprendendo a ser professora daquele grupo de adolescentes que teve uma importância singular em minha constituição docente. Apesar de muitos avanços nas práticas com os estudantes, sentia falta de um tempo/espço sistematizado para o debate com meus pares acerca das situações enfrentadas no dia a dia .

Inquieta frente a este cenário, soube de um processo seletivo que ocorreria em um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) vinculado à Diretoria Regional de Educação (DRE) onde eu trabalhava e decidi me inscrever. Os CIEJAs eram considerados escolas progressistas, com Projeto Político Pedagógico inovador e com emblemático trabalho coletivo. Fui aprovada e, em março de 2010, passei a integrar o corpo docente da Unidade Escolar. No mês seguinte fui

convocada para a escolha de vaga em um segundo cargo na mesma rede, passando então a trabalhar em uma extenuante jornada em virtude do duplo vínculo.

Apesar do acúmulo de atividades, considero que minha passagem pelo CIEJA, onde permaneci por sete anos, assumindo as funções de professora e, mais tarde, de Assistente Pedagógico e Educacional, configura-se como a experiência profissional mais significativa de minha carreira.

Nesse espaço, em que trabalhávamos prioritariamente com populações historicamente marginalizadas, mulheres, população negra, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, migrantes, adolescentes em conflito com a lei, aprendi valiosas lições e pude romper com inúmeros preconceitos e estereótipos que ainda carregava. Sublinho aqui o papel central conferido à formação docente nesta escola: semanalmente, participávamos de encontros para debater nossas vivências, problematizar nossas práticas, compartilhar êxitos e fracassos, dialogar com atores sociais do território, além de desfrutar de textos acadêmicos, cinema, literatura, artes, vistos como recursos formativos imprescindíveis à ampliação de nossos repertórios e essenciais para o fortalecimento de projetos comprometidos com a inclusão. É neste contexto que, pela primeira vez, passo a me interessar pelos estudos de gênero, especialmente em razão de minha convivência diária com corpos dissidentes e com estudantes que rompiam com as fronteiras da cisheteronormatividade.

Em consonância com este percurso formativo, em 2011 ingressei no curso de pós-graduação em *Ética, Valores e Cidadania na Escola*, na Universidade de São Paulo (USP). Nesse programa tive a oportunidade de aprofundar debates acerca de temáticas relacionadas à diversidade de gênero e ao campo dos Estudos Culturais, aspectos que tiveram impacto significativo em minha prática profissional e que passaram a configurar temas de especial interesse em minha trajetória acadêmico-profissional. Também neste período, realizei a Licenciatura em Pedagogia.

Em 2015 prestei o concurso para Diretor de Escola e assumi o cargo em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). A nova função trouxe consigo enormes dilemas, tanto no que se refere à atuação em um segmento até então desconhecido (Educação Infantil) quanto no que tange à construção desta nova forma identitária, na confluência de atribuições e pertencas, conforme nos apontam Placco e Souza (2016).

Neste cenário, passei a me preocupar com as questões relativas à formação docente, especialmente no que concerne aos significados sociais construídos em torno da docência para crianças pequenas e de que modo as relações de gênero atravessam esta etapa. Observo em meu cotidiano que tal temática suscita inúmeras dúvidas e mesmo desconfortos em face do exponencial crescimento de pautas retrógradas que apregoam “a defesa da família” e a não adesão à chamada “ideologia de gênero”, tornando a menção às questões de gênero e sexualidade uma verdadeira interdição, sobretudo no âmbito do trabalho com a primeira infância. Buscando a ampliação de repertórios para trabalhar tais pautas, ingressei no curso de especialização em Sociopsicologia, na FESPSP, onde tive a oportunidade de acessar referenciais teóricos sobre questões como identidade, feminismos e interseccionalidades.

Destaco que meu interesse em aprofundar os estudos nas questões de gênero perpassa minha trajetória docente: durante o período em que trabalhei na EJA constatei que a maioria esmagadora das matrículas era de mulheres que, de diversas maneiras, sofreram múltiplas violações de seus direitos, inclusive (e sobretudo) do direito à Educação. Mesmo após reinseridas no sistema de educação formal, as mulheres enfrentavam imensas dificuldades para permanecer estudando: o cuidado com os filhos, a sobrecarga em razão das tarefas domésticas, as pressões de seus companheiros para que deixassem a escola eram apenas alguns dos problemas apontados para as enormes taxas de evasão feminina.

Chamava minha atenção também o expressivo contingente de talentosos jovens que, em razão de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero, haviam sido excluídos da escola regular, espaço que, em vez de acolhimento e aprendizagem, havia sido em suas trajetórias, sinônimo de violências e de preconceito.

Atualmente, como Diretora de Escola, tenho refletido sobre o papel da escola da infância no enfrentamento à desigualdade de gênero e de que maneira a educação dos meninos e meninas pode contribuir para uma sociedade em que machismo, sexismo e LGBTfobia sejam erradicados de nossas vivências.

Deste modo, venho buscando elementos para responder a algumas de minhas indagações: quais os significados atribuídos a “ser homem” e “ser mulher” em nossa cultura? De que modo a educação escolar pode colaborar para a superação da perspectiva que utiliza o argumento da “natureza” como justificativa

para fomentar a desigualdade de gênero? Como corpos e identidades dissonantes da heteronormatividade são acolhidos nas instituições educativas? O que a educação de crianças pequenas tem a ver com isso?

É importante considerar que a pesquisa que aqui proponho não tem a pretensão de construir respostas definitivas para todos estes questionamentos, entretanto, é pertinente evidenciar que tais atravessamentos configuram temas de especial interesse em minha prática pedagógica e, mais recentemente, em minha trajetória acadêmica.

INTRODUÇÃO

O trabalho com as questões de gênero no âmbito da Educação Básica constitui-se enquanto importante ferramenta de promoção da equidade, na perspectiva dos Direitos Humanos, afastando substancialmente de práticas que postulam a hierarquização e a preponderância de aspectos biologizantes no que tange aos significados atribuídos a ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea. Deste modo, práticas pedagógicas que considerem as relações de gênero e diversidade podem contribuir sobremaneira para a ruptura com narrativas hegemônicas e para a construção de um currículo emancipatório, que valorize as singularidades e potencialidades de meninos e meninas desde os primeiros anos de escolarização.

A despeito do reconhecimento acerca da relevância desta temática, bem como de sua garantia constitucional e de sua inclusão em documentos norteadores para a Educação, é inegável que a desigualdade de gênero permanece latente, manifestando-se em múltiplos contextos, desde as assimetrias econômicas e na esfera pública, passando por questões tais como violência sexual, expressiva inserção de mulheres em atividades não remuneradas ou socialmente desvalorizadas, dentre diversas outras.

Os impactos desta desigualdade fazem-se presentes desde a infância: a pesquisa “Por ser menina”¹, coordenada pela ONG Plan Internacional Brasil e divulgada em 2021 revela, por exemplo, que as meninas são responsáveis por mais que o dobro do trabalho doméstico realizado - 67,2% das meninas desempenham estas atividades, ante a 31,9% dos meninos, dados que reforçam a tese de que elas são precocemente responsabilizadas por tarefas de cuidado e maternagem.

Neste âmbito, não se pode relegar o papel da socialização a um plano secundário e é preciso reconhecer que instituições como escola, família e religião têm desempenhado uma função preponderante na perpetuação da concepção patriarcal e binária que orienta nossa cultura e nossas percepções, fixando modelos dicotômicos por meio da linguagem, dos valores e dos costumes: sob a égide

¹ Ver PLAN INTERNATIONAL. *Relatório Síntese - Pesquisa “Por ser Menina”: Percepções, Expectativas, Discriminações, Barreiras, Violências baseadas em Gênero e Habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-por-ser-menina-final.pdf>.

androcêntrica, todas as expressões que não dialogam com os referenciais de masculinidade e cisheteronormatividade são prontamente deslegitimadas e combatidas.

Em consonância com este debate, faz-se pertinente rememorar que o conceito de gênero está fundamentalmente entrelaçado à trajetória do movimento feminista, responsável por postular a categoria gênero como uma construção social relacional em oposição a sexo, entendido como uma dimensão da natureza, fundamentada, portanto, em pressupostos biológicos. É importante salientar, no entanto, que trata-se de um conceito em disputa e, portanto, naturalmente, carregado de polissemia.

Deste modo, a desnaturalização da desigualdade constitui-se enquanto compromisso social que deve ser assumido pelas instituições escolares, por meio da problematização de suas práticas, bem como da construção de percursos formativos comprometidos com a equidade. Não se trata, evidentemente, de ignorar a existência das diferenças, uma vez que a noção política de igualdade pressupõe o reconhecimento destas; trata-se essencialmente de subverter as relações de poder, aspirando à isonomia no campo dos direitos.

Em face desta premente necessidade cumpre questionar: de que modo a educação escolar pode contribuir para a cisão com a perspectiva do determinismo biológico comumente utilizado como justificativa para fomentar a desigualdade entre homens e mulheres? Como corpos, comportamentos e identidades dissonantes dos modelos socialmente preconizados são acolhidos nas instituições educativas? De que maneira as representações das/dos docentes orientam suas práticas pedagógicas, revelando movimentos de ruptura ou resistência? De que forma a experiência escolar pode conduzir ao desvelamento das situações de opressão e, conseqüentemente, subsidiar mobilizações de reivindicação da igualdade?

Para além destas questões, é imprescindível destacar que nosso atual contexto político, marcado pelo obscurantismo e pelo retrocesso, impõe barreiras significativas no que concerne ao avanço da agenda de gênero enquanto uma dimensão da qualidade na Educação: embora o debate público sobre este tema tenha ganhado centralidade no Brasil nas últimas décadas, verificamos, paradoxalmente, o avanço de pautas conservadoras e fundamentalistas que demandam o silenciamento desta discussão no contexto escolar, produzindo recuos e descontinuidades no que tange às políticas curriculares e de formação docente.

O exemplo mais emblemático acerca desta polêmica pode ser evocado com os ideais postulados pelo Escola Sem Partido, movimento organizado pela sociedade civil a partir de 2004, com o objetivo de inviabilizar a suposta “doutrinação ideológica” nas escolas. As exigências do movimento subsidiaram a redação de inúmeros projetos de lei que ganharam notoriedade, sobretudo a partir da ascensão política do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

As manifestações do referido movimento articularam os setores mais conservadores da sociedade, pleiteando que debates sobre as questões de gênero, orientação sexual e diversidade fossem completamente excluídos dos currículos e das práticas pedagógicas. Tal posicionamento produziu enorme polarização e impactou a aprovação de diversos Planos Municipais de Educação, a exemplo da cidade de São Paulo, que optou por uma versão final do documento com a omissão da palavra “gênero”:

Para justificar essa exclusão, utilizam o sintagma da “ideologia de gênero”, com a finalidade de denunciar um suposto caráter doutrinário que a abordagem das relações de gênero, sexualidade e diversidade poderia ter na formação moral de crianças e adolescentes, criando um verdadeiro pânico nas famílias em relação a esta temática. Pânico injustificado porque gênero não é uma ideologia, mas sim um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação, democrática e acolhedora de todos e todas, independentemente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. (VIANNA, 2018, p. 95).

Embora não tenham sido aprovados, dada sua inconstitucionalidade, projetos de lei que advogam pela supressão das temáticas de gênero nos currículos seguem repercutindo no cotidiano escolar, sob a forma de censura, denúncias a docentes e instituições que promovam debates no que concerne a questões como machismo, sexismo, LGBTfobia e etc. É indubitável que este cenário fragiliza ainda mais as políticas educacionais que vislumbram a promoção da equidade, instaurando um clima de controle, fiscalização e censura das atividades, produzindo implicações relevantes na autonomia e na profissionalidade docentes.

Outrossim, a análise das pautas que apregoam a defesa dos “valores tradicionais da família”, contribuem para o esvaziamento conceitual do termo “gênero”, reduzindo-o ao âmbito da sexualidade, sem aprofundar perspectivas históricas e culturais, naturalmente dotadas de polissemia, conforme nos aponta Louro:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As

possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6).

Em face destas questões, parece-nos relevante pensar de que maneira as relações de gênero têm sido abordadas (ou silenciadas) nas escolas que se dedicam à educação de crianças pequenas, visto que a conquista de uma sociedade mais equânime passa pela construção de novas mentalidades, processo no qual crianças e seus professores e professoras devem assumir protagonismo.

A Educação Infantil não está inserida, evidentemente, no paradigma da neutralidade, mas, ao contrário, traduz distinções sociais que se inscrevem nos corpos, nas brincadeiras, nos arranjos arquitetônicos, nas relações entre meninos e meninas etc. Sob essa perspectiva, entendemos que as significações docentes e a intersecção entre a dimensão simbólica e as práticas cotidianas caracterizam contornos relevantes para nossa incursão.

Deste modo, o desvelamento das representações sociais docentes no que tange às questões de gênero pode contribuir fortemente para a criação de espaços de partilhamento de saberes, em que seja possível dirimir estereótipos, suplantar posturas equivocadas e ressignificar práticas sexistas, propiciando uma formação para o enfrentamento dos desafios e entraves que se apresentam à escola e possibilitando o fortalecimento da intencionalidade docente e do compromisso com uma sociedade mais plural e efetivamente democrática.

Considerando tais pressupostos, apresentamos nosso objetivo geral:

- Desvelar e analisar as representações sociais construídas por professoras da Educação Infantil sobre diversidade de gênero.

A partir do objetivo central, apresentamos possíveis enfoques de análise, buscando contemplar os seguintes objetivos específicos:

- Revisitar a construção histórica e social do conceito de gênero, bem como sua inserção nas políticas educacionais para a infância;
- Analisar como as representações sociais de gênero das professoras orientam suas práticas pedagógicas;
- Identificar as principais demandas formativas docentes no que se refere às questões de gênero e construir subsídios que contemplem apontamentos para a formação continuada.

A relevância do estudo ora proposto justifica-se pela necessidade de conferir visibilidade às relações de gênero no âmbito da escola da infância, buscando compreender dimensões que viabilizam ou restringem as possibilidades de um trabalho intencional com tais questões, considerando especialmente o exponencial crescimento da chamada pauta moral, defendida por movimentos conservadores como um dos desafios para a escola contemporânea.

Em face do exposto, a presente pesquisa tem sua gênese no contexto de trabalho da pesquisadora: atuando como gestora de uma escola pública de Educação Infantil, que atende crianças de 4 a 6 anos, observa-se que há grandes inquietações das docentes no que se refere à consecução de um trabalho sistematizado com as relações de gênero; identificam-se, ainda, incômodos e constrangimentos no que tange à intervenção frente a manifestações de sexualidade em crianças. Tais dificuldades podem estar intrinsecamente ligadas a questões de formação inicial e continuada, bem como vinculadas ao cenário político ideológico da atualidade. Para além destas hipóteses, consideramos que conhecer as representações sociais sobre gênero de professoras que atuam com crianças pequenas tem especial relevância no que concerne ao desvelamento de experiências subjetivas e formativas que podem corroborar com a transgressão e/ou manutenção das relações de poder. Fundamentado neste ideário, nosso problema de pesquisa centra-se na seguinte questão: De que maneira as experiências formativas acerca das questões de gênero podem contribuir para a construção/ressignificação de representações sociais e, consequentemente, subsidiar práticas ancoradas na perspectiva da equidade?

Em consonância com estas proposições, no primeiro capítulo traçamos um breve histórico acerca do conceito de gênero, suas origens históricas e sua configuração no arcabouço das Ciências Sociais. Buscamos também, revisitar a inserção das temáticas de gênero em documentos norteadores da Educação Básica ao longo das últimas décadas, bem como explicitar de que modo tais questões aparecem nas políticas públicas de Educação Infantil na cidade de São Paulo, considerando nosso contexto de pesquisa. Acrescentamos ainda, resultados de uma revisão integrativa que subsidiou nosso diagnóstico acerca das tendências e desafios para a abordagem das relações de gênero na escola da infância.

No segundo capítulo, dedicamo-nos a discutir a intersecção entre a Teoria das Representações Sociais e os Estudos de Gênero, apresentando pontos de

convergência e possibilidades de contribuição. Enfatizamos também o contexto de pesquisa, conferindo visibilidade às singularidades do território onde se deu a investigação, além de apresentar o perfil das docentes participantes, considerando questões ancoradas em suas trajetórias formativas e em suas experiências biográficas no que tange às relações de gênero. Neste capítulo traçamos ainda as diretrizes do percurso metodológico, ressaltando a relevância dos grupos focais como ferramentas potentes para a realização de uma investigação que considere a dialogicidade e a agência das participantes.

O terceiro capítulo apresentará os resultados obtidos, utilizando os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (Franco) para desvelar as vozes docentes, indicando consensos, divergências e alternativas para o trabalho com as relações de gênero no contexto da Educação Infantil.

O último capítulo, por fim, trará algumas proposições para a construção de encaminhamentos formativos para a consolidação de uma proposta educativa comprometida com a equidade de gênero, na perspectiva dos Direitos Humanos.

1 ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

1.1 Gênero: breves considerações sobre o conceito

O conceito de gênero enquanto categoria relacional está intrinsecamente ligado à luta política feminista por igualdade, conclamando a desnaturalização de opressões e violências e evidenciando que as relações assimétricas de poder não se justificam pelas diferenças entre os corpos, mas inscrevem-se nas construções políticas, sociais, culturais e históricas que estabelecem hierarquias e prescrevem valores, normas e comportamentos tidos como adequados para homens e mulheres.

A partir deste prisma, explicita-se, portanto, que as concepções de gênero não são unívocas, mas ganham contornos distintos nas diferentes culturas e recortes tempo-espaciais.

Em face destas considerações, cumpre esclarecer que, ao longo da História é possível identificar múltiplas ações individuais e/ou coletivas que questionaram a submissão feminina e o binarismo de gênero. Contudo, considerando o feminismo como um movimento social organizado, a discussão que pretendemos realizar neste trabalho está circunscrita às formulações teóricas que ganharam centralidade no Ocidente a partir do final do século XIX.

Em consonância com esta proposição, rememoramos o movimento sufragista, que, posteriormente, passou a ser também denominado como primeira onda do feminismo, cujas reivindicações estavam atreladas aos direitos políticos das mulheres, mas também contemplavam pautas como ampliação do acesso à escolarização, inserção profissional, reorganização das dinâmicas familiares, direito à propriedade privada, etc.

A natureza das reivindicações revela, sem dúvidas, que tais interesses ancoravam-se nas demandas de mulheres brancas, de classe média, distanciando-se das questões de mulheres trabalhadoras, já massivamente inseridas em ocupações fora do espaço doméstico, notadamente em nas atividades fabris. (LOURO, 2020; PISCITELLI, 2009).

Apesar de suas limitações, a primeira onda do feminismo constituiu uma importante contribuição para se repensar a subordinação da mulher no arcabouço de uma sociedade profundamente marcada pela ideia de papéis sociais rígidos e forjados em um esquema dicotômico.

Neste sentido, destacamos a década de 30 como um período de especial relevância no que concerne à formulação de algumas teorias sociais que apontam para a ruptura com este ideário, ratificando o caráter culturalmente construído dos papéis sexuais, colocando em xeque a ideia de que haveria características inatas ligadas ao sexo biológico, postulando, assim, que as mulheres seriam mais sensíveis, dóceis e aptas ao cuidado, ao passo homens se apresentariam como fortes, provedores e assertivos.

Para endossar tais concepções, podemos evocar os estudos conduzidos pela antropóloga Margareth Mead, que foram centrais para desvelar o modo como diferentes culturas lidavam com a diferença sexual, desmontando a tese de que haveria um comportamento universal ligado ao sexo:

[...] Mead fez uma pesquisa comparativa entre três sociedades tribais da Nova Guiné, publicada no livro *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. Seu objetivo era observar como as atitudes sociais se relacionavam com as diferenças sexuais [...] essa diferença era vista como natural, como se resultasse das diferenças nos corpos femininos e masculinos. Mead, ao contrário, foi pioneira ao mostrar que esses traços de caráter são aprendidos desde que uma criança nasce. Segundo ela, toda cultura determina, de algum modo, os papéis dos homens e das mulheres, mas não o faz necessariamente em termos de contraste entre personalidades atribuídas pelas normas sociais para os dois sexos, nem em termos de dominação ou submissão. (PISCITELLI, 2009, p. 128-129).

Em nosso contexto contemporâneo, a noção de papéis distintos para homens e mulheres, meninos e meninas permanece vigente e cada vez mais sofisticada na medida em que se produzem e reproduzem espaços e vivências generificados: basta mencionar, a título de exemplo, a declaração proferida pela ex ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos “menino veste azul e menina veste rosa”. Dos chás de revelação, passando pela escolha de brinquedos e brincadeiras, da regulação dos comportamentos à inclinação “espontânea” de meninas para a maternagem, nossa cultura e nossos processos educativos se encarregam de perpetuar as normas de gênero, conforme discutiremos mais detidamente nas próximas seções.

Retomando o paradigma histórico, verifica-se que, apesar de contribuir fortemente para a contestação da naturalização dos pressupostos biológicos acerca dos atributos “femininos” e “masculinos”, esta abordagem não se dedicou a compreender os aspectos e arranjos sociais que situavam as mulheres em posições

inferiores, o que só ocorreu efetivamente no âmbito da chamada segunda onda do feminismo, que se consolidou a partir da década de 1960 (PISCITELLI, 2009).

Destaca-se que a publicação de *O segundo sexo*, da filósofa Simone de Beauvoir, em 1949, constituiu um marco e uma de suas mais célebres premissas “Não se nasce mulher, torna-se” orienta o pensamento feminista até os dias atuais. Nesta obra, a autora enfatiza que para eliminar a dominação masculina, as reformas legais não eram suficientes, já que tal dominação configurava-se de modo estruturante (LOURO, 2020).

Desta forma, algumas das problematizações elencadas por Beauvoir diziam respeito à submissão nos casamentos, à maternidade compulsória, à rigidez da moral sexual para as mulheres, à ausência de trabalhos e profissões que possibilitassem a emancipação e a autonomia femininas etc., evidenciando o caráter essencialmente patriarcal da sociedade.

Sob a égide destas concepções, a segunda onda do feminismo legítima a reivindicação pela igualdade de direitos, mas transcende esta perspectiva na medida em que se propõe a questionar as raízes culturais e ontológicas da desigualdade: mapear as opressões vivenciadas na vida cotidiana, no lar, nos relacionamentos e na família torna-se um objetivo desta vertente do feminismo, consolidando a proposições de que *o pessoal é político* e de que a dominação masculina ao longo do tempo e no bojo de variadas culturas contribuía para o apagamento das mulheres na história, na política, nas epistemologias e em outros contextos da vida coletiva:

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 2020, p. 23).

É no âmbito desta efervescência teórica que se engendra o conceito de gênero, compreendido como uma rejeição ao determinismo biológico contido na ideia de sexo enquanto um dado da natureza. Deste modo, evidencia-se que as relações assimétricas entre os sujeitos não se situam no plano das diferenças entre

os corpos, mas estão sublinhadas nos arranjos sociais que postulam normas arbitrárias para definir comportamentos e modos de ser e estar no mundo.:

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. (SCOTT, 1995, p. 3).

Assim, notabiliza-se que “ser homem” e “ser mulher” têm significados diversos, que ganham sentidos singulares, não somente entre sociedades e momentos históricos distintos, mas no interior de uma determinada sociedade, considerando sua constituição por diferentes grupos étnicos, sociais, religiosos, raciais e de classe, conforme nos aponta Louro (2014).

No que concerne a este debate, cumpre ressaltar que as elaborações feministas oportunizaram ainda, a constatação de que os sistemas de significação produtores das noções de diferenças entre homens e mulheres também se configuravam como fontes de marginalização para indivíduos que não se inseriam nas dinâmica da heterossexualidade, por exemplo.

À luz desta noção, entende-se, pois que gênero é um conceito relacional, substancialmente impresso nas relações de poder que não são fixas, conforme salienta Foucault (1988, p. 91) “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

Não se trata, portanto, de reforçar a lógica de oposição permanente entre masculino e feminino, mas de compreender como estes pólos estão intimamente ligados e se constituem mutuamente. Deste modo, o conceito em pauta refuta análises fundamentadas em experiências pré-determinadas e essencialistas. É notório, por conseguinte, que o gênero é parte constituinte das identidades dos indivíduos, sendo estas concebidas como múltiplas, plurais, fluidas e até mesmo ambíguas:

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas

[...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Tais premissas estão situadas no âmbito do pós-estruturalismo², uma vez que suas proposições postulam que a construção das identidades e diferenças perpassam questões discursivas e buscam alinhar os significados culturais ao contexto da linguagem, entendida, nesta perspectiva, como prática social que estabelece oposições contrastantes, mas interdependentes.

Deste modo, identidade é sinônimo de norma, calcada na ideia de um sujeito universal, ao passo que a diferença se traduz na figura do “outro”. Afirmar a identidade e marcar a diferença implica, pois, em relações de poder e produção de significados. Assim, verificamos que nossa sociedade possui um sistema classificatório de oposições binárias: bem x mal, civilizado x primitivo, homem x mulher, valorizando sempre um em detrimento do outro- cumpre questionar então, como se configuram as hierarquias no interior de uma sociedade:

Um dos princípios caros a essa abordagem é o de que significados são produzidos diferencial e hierarquicamente. Diferencialmente por ocorrerem por meio de contrastes e oposições binárias (uma definição positiva se baseia na negação ou repressão de algo representado como sua antítese, por exemplo, homem/mulher, identidade/diferença, presença/falta). Hierarquicamente por haver um termo dominante, prioritário, e outro subordinado, secundário. As oposições reprimem as ambiguidades internas e a heterogeneidade de cada categoria. Encobrem assim a interdependência dos termos (pois, na verdade, o segundo é necessário ao primeiro). (PINSKY, 2009, p. 169).

Considerando nossas dinâmicas contemporâneas, identificamos que tais dicotomias centram-se no paradigma de que há um polo positivo (ou positivado) e outro negativo. Nesta configuração, quanto maior a proximidade em relação ao polo positivado, mais humanidade é conferida ao indivíduo, universalizando sua experiência: o homem, heterossexual, cisgênero, branco e cristão é, pois, o modelo

² O pós-estruturalismo postula que a configuração das identidades e diferenças é resultado da construção de uma rede de significados, sendo o discurso entendido como mecanismo que articula disputas de poder, responsável pela produção de hierarquias. A linguagem é concebida como prática social multifacetada, como sistema de conhecimentos que se estabelecem por meio de posições contrastantes. Trata-se, essencialmente, de uma crítica à filosofia humanista que propõe a ideia de um sujeito social universal, recaindo na problemática do determinismo. Deste modo, rejeita-se a ideia de oposições binárias tais como razão/emoção, masculino/feminino, significado/significante, que, naturalmente carregam em seu bojo a noção de hierarquização.

hegemônico da sociedade, a partir do qual se estruturam narrativas e cosmovisões que se inscrevem como norma, relegando aqueles que se distanciam do padrão à subalternidade.

Ampliando o debate sobre a existência de um sujeito universal, feministas negras passaram a contestar também a identidade da categoria “mulher”, explicitando que o movimento feminista até então havia concedido pouca atenção à multiplicidade de vivências das mulheres, concentrando sua discussão em torno de questões de mulheres detentoras de privilégios: se as feministas brancas, de classe média, lutavam por inserção no mercado de trabalho em atividades socialmente reconhecidas, as mulheres negras e pobres, por sua vez, lidavam com as marcas da escravidão e com a perpetuação de atividades precarizadas, como é o caso do trabalho doméstico, por exemplo; ao passo que mulheres brancas reivindicavam o direito ao aborto e à contracepção, as mulheres negras ainda esforçavam-se para que seus filhos já nascidos tivessem direito à sobrevivência. Tais reflexões revelam profundas assimetrias e coadunam com o pensamento de bell hooks que nos diz: “Enquanto mulheres usarem poder de classe e de raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo” (HOOKS, 2020, p. 36).

Pensadoras como hooks (2020), Patricia Hill Collins (2019) e Angela Davis (2016) são, portanto, essenciais para a reconfiguração da ideia de opressão indistinta, já que situações particulares de dominação passam a ser analisadas, considerando o lugar das estruturas de poder, que são muitas e fluidas, articulando questões tais como classe, gênero, raça orientação sexual, pertencimento religioso, origem etc. No Brasil, intelectuais negras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro também trouxeram contribuições muito significativas para a problematização do marcadores sociais da diferença, especialmente em uma sociedade profundamente assinalada pela desigualdade:

[...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO, 2011).

Embora ainda não utilizassem o conceito de interseccionalidade - cunhado pela jurista norte-americana Kimberle Crenshaw em 1989 - as autoras supracitadas

dialogam com estes pressupostos, já que tal conceito postula que em nossa sociedade coexistem diversos sistemas de opressão que se relacionam entre si e funcionam como sobreposições, tendendo a promover a exclusão de grupos ou indivíduos de diferentes formas:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Uma discussão bastante atual acerca de como a interseccionalidade pode nos auxiliar na compreensão das variadas opressões que incidem sobre alguns grupos, pode ser encontrada nos dados da pesquisa “A educação das meninas negras em tempos de pandemia: aprofundando desigualdades”, realizada pelo Instituto Geledés e divulgada em 2021. Os indicadores do estudo desvelam que as meninas negras foram o grupo mais afetado no período pandêmico pela sobrecarga de tarefas domésticas, pelas situações de abuso sexual, bem como pelo desenvolvimento de baixa autoestima.; foram elas também que menos acessam as plataformas educativas utilizadas para o ensino remoto emergencial. Evidencia-se, portanto, que as desigualdades de gênero e raça operam simultaneamente, acentuando disparidades e fomentando a segregação.

Ainda no que concerne a leituras mais contemporâneas do conceito de gênero na vertente pós-estruturalista, não se pode deixar de mencionar as concepções teóricas da filósofa estadunidense Judith Butler, especialmente aquelas contidas na obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, publicada em 1990. Tomando por base as categorias natureza e cultura, propostas por Levi Strauss, Butler contrapõe-se à oposição entre sexo e gênero estabelecida pelo movimento feminista, que consagra a noção de sexo como um dado biológico e gênero como um registro cultural.

A autora enfatiza a ideia de performatividade, isto é, advoga que nos expressamos conforme uma sequência de atos discursivamente constituídos, que levam à manutenção de uma ordem compulsória, por meio da repetição de gestos, signos e comportamentos, que reforçam a construção de atributos “femininos” e “masculinos”:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2017, p. 21).

Butler aponta, ainda, que a ideia de sexo também é produzida no discurso e inscrita em um conjunto de práticas, ancoradas em uma determinada moralidade que requer a coerência total entre sexo, gênero e desejo. Tal coerência pode ser desafiada pela própria Biologia, no caso das pessoas intersexo, por exemplo, e ainda pela multiplicidade de práticas sociais e relações de poder.

No que tange a estes aspectos, indivíduos que rompem com essa suposta congruência são socialmente lidos como abjetos e relegados à marginalidade - transexuais, travestis, gays “afeminados”, lésbicas “masculinas” - mas também contribuem para subverter o pensamento hegemônico, evidenciando que a categoria “gênero” precisa contemplar muito mais que os antagonismos homem/mulher, masculino/feminino.

A trajetória do conceito de gênero e suas reformulações ao longo da história, evidenciam, em síntese, o caráter essencialmente político e comprometido com o debate sobre diferenças e desigualdades e com a potência de produção de diversas masculinidades e feminilidades, que se articulam a dinâmicas sociais de natureza multifacetada.

1.2 Políticas de Educação e a agenda de gênero: entre retrocessos e resistências

A inclusão de temáticas de gênero, sexualidade e diversidade nos currículos da Educação Básica começa a ganhar centralidade após a promulgação da Constituição Federal de 1988, dispositivo legal que ressalta a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2001, Art. 3) e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional (Art.5).

Cumprir, portanto, que não se trata de um processo linear, mas ao contrário, a análise do período pós redemocratização revela uma série de sucessivos avanços e retrocessos no que tange à inserção das questões de gênero nos documentos norteadores, programas de formação, legislações e orientações pedagógicas. Tal afirmação parece-nos estar em consonância com as considerações de Tomás Tadeu da Silva (2006, p. 22):

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macro texto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos) vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados.

Evidencia-se, portanto, que os currículos são produto das demandas de diferentes grupos sociais, refletindo de maneira contundente as dinâmicas da sociedade e do momento histórico em que se constroem, configurando um território de disputas, conforme postula Arroyo (2011).

No que concerne a esta discussão, retomamos aqui alguns marcos legais e rememoramos a construção de políticas públicas de educação que consideramos relevantes para compreender como as questões de gênero atravessam o cotidiano das escolas e de que forma os embates curriculares produzem avanços e recuos na abordagem deste assunto.

Neste sentido, evocamos as disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) que, embora não tenha tratado explicitamente sobre questões atreladas à diversidade de gênero, endossa o que já constava na Constituição Federal, ao reiterar princípios tais como: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 9), expressos em seu artigo 3º.

Avançando nesta discussão, destacamos a contribuição dos chamados Temas Transversais, no arcabouço dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), especificamente o eixo “Orientação Sexual”: apesar de o documento ter recebido diversas críticas em relação a seu caráter prescritivo, alinhado à influência dos organismos internacionais (VIANNA, 2018), bem como no que se refere à ênfase

nos aspectos de prevenção e reprodução, em detrimento de uma abordagem mais vinculada à diversidade sexual, trata-se de um mecanismo importante para incluir e oficializar a temática, oportunizando a legitimação do papel da escola no debate sobre saúde e sexualidade de crianças e adolescentes, reconhecendo, portanto, que esta discussão não deveria estar circunscrita ao âmbito familiar.

No tocante à Educação Infantil, etapa que se constitui como foco de nossa pesquisa, salientamos a importância do RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -, também de 1998 (ainda que de maneira sutil e alicerçada em uma perspectiva binária) para a afirmação de que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade ultrapassa a mera constituição biológica dos sujeitos, explicitando a relevância de que meninas e meninos possam dialogar com as possibilidades:

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (RCNEI, 1998, vol. 2, p. 19).

Outro aspecto interessante trazido à baila pelo documento em pauta diz respeito à diversidade de composições familiares como um elemento a ser considerado pela escola no trabalho com as crianças: embora o texto esteja claramente vinculado à noção de família heteronormativa, o referencial representa uma avanço, especialmente se considerarmos que até então a Educação Infantil estava ainda profundamente atrelada à perspectiva assistencial e carecia de diretrizes para sua organização em âmbito nacional:

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres. (RCNEI, 1998, vol. 2, p.20).

Cumprе explicitar, no entanto, que os RCNEI, a despeito da inclusão das questões de gênero e de seu caráter organizador da Educação Infantil apresentam concepções equivocadas para a educação da primeira infância, exprimindo uma

tendência e promover a escolarização precoce das crianças ao estabelecer uma polarização entre as dimensões do cuidar e do educar, que devem constituir um binômio indissociável. Enfatiza-se, ainda, uma predisposição a propor a disciplinarização: no volume 3, por exemplo, o eixo “Língua escrita e oral” indica que o documento toma o Ensino Fundamental como referência.

Mais de uma década depois, em 2009, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que ao contrário dos RCNEI, se constituem como documento obrigatório, já que não apresentam indicações de cunho orientador, mas sim normativo, com o objetivo de fundamentar a construção dos currículos escolares.

Tais diretrizes explicitam uma concepção mais progressista sobre a Educação Infantil, enfatizando o protagonismo da criança, concebida como sujeito de direitos e produtora de cultura. Postulam-se os eixos “interações” e “brincadeiras”, como pilares a serem desenvolvidos no trabalho com esta etapa da educação, suplantando a noção de “pré-escola”, preparatória para o Ensino Fundamental. No que concerne à inserção da categoria gênero, observa-se, todavia, uma única referência ao termo, ao enfatizar que as escolas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, p. 17)

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, ressaltamos também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, visando atender a demandas históricas de minorias e movimentos sociais, implementou em 2004, as diretrizes do programa Brasil Sem Homofobia (BSH), que preconizava, entre outras recomendações, a necessidade de formação continuada de educadores nas temáticas de gênero, sexualidade e enfrentamento à homofobia. Paradoxalmente, neste mesmo ano é fundado pelo advogado Miguel Nagib, o *Escola Sem Partido*, iniciativa que defende o avanço de uma agenda conservadora para a educação brasileira, alinhando-se a movimentos de extrema direita e ao fundamentalismo religioso.

No que diz respeito às políticas de formação continuada, salientamos o impacto do programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – proposta formativa para docentes com atuação na Educação Básica e ofertado na modalidade a

distância - contemplava questões de gênero, orientação sexual e relações étnico raciais, com o objetivo de oferecer subsídios para que professores e professoras pudessem lidar com a diversidade nas salas de aula, contribuindo para o combate a preconceitos e estigmas. A respeito da configuração inicial do programa, Cláudia Vianna (2018, p. 87- 88) aponta que:

[...] Nasceu em 2006 como projeto piloto a partir de uma parceria entre a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, o Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ) e o British Council, e contou com a participação da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Secretaria de Educação a Distância e Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O projeto foi implantado em seis municípios- Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ)- e executado pelo CLAM, em parceria com o governo federal. O CLAM também se responsabilizou pela elaboração de materiais didáticos, pela seleção dos cursistas, de tutores on-line e de orientadores das áreas temáticas. O certificado do curso foi emitido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 2008, com a criação da Rede de Educação para a Diversidade, o GDE teve uma ampliação significativa, passando a ser disponibilizado por diversas Instituições de Ensino Superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pesquisas mais recentes, tais como as de Garcia (2015) e Vasconcelos (2018) denotam a relevância desta política para fomentar a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade em projetos e outras propostas que colocam a diversidade no centro da discussão sobre qualidade social da Educação.

A análise deste breve momento histórico permite verificar que no exercício dos dois mandatos do governo Lula³ (2003 a 2006 e 2007 a 2010) a agenda de gênero ganhou espaço e visibilidade e passou a constar em planos e programas elaborados para o âmbito educacional. Não se pode afirmar, no entanto, que esta pauta tenha permanecido em uma trajetória linear nos anos subsequentes: o governo de Dilma Rousseff, sucessora de Lula e primeira mulher eleita à presidência da República foi marcado por fortes embates e um exponencial crescimento de grupos conservadores, especialmente no poder legislativo.

Assim, em 2011, tais conflitos se voltaram especificamente para a discussão curricular, impulsionando o veto da presidenta ao Kit Escola Sem Homofobia, desdobramento do programa Brasil Sem Homofobia. O conjunto de materiais

³ Durante o processo de elaboração da presente pesquisa, Luís Inácio Lula da Silva foi eleito para o seu terceiro mandato como Presidente da República, em 30/10/2022, obtendo 59.563.912 votos (50,83% dos votos válidos), vencendo, portanto, seu oponente Jair Messias Bolsonaro.

educativos foi pejorativamente apelidado de “Kit gay” e acusado de promover o “homossexualismo” e a “promiscuidade”, configurando uma ameaça aos valores da família tradicional cristã. De acordo com o MEC, o veto restringia-se apenas a três vídeos contidos no material, podendo o restante dos conteúdos ser normalmente distribuído nas escolas públicas, o que de fato nunca ocorreu (VIANNA, 2018).

A partir deste momento, a agenda de gênero, já bastante fragilizada passou a ser alvo de inúmeras polêmicas e esteve no centro do debate público. Em 2014, menções às questões de gênero foram completamente suprimidas do Plano Nacional de Educação, durante sua tramitação no Congresso Nacional, embora as versões preliminares tivessem sublinhado a necessidade de enfrentamento de desigualdades e assimetrias em diversos aspectos, incluindo gênero e orientação sexual, o texto final menciona de forma genérica a “erradicação de todas as formas de discriminação”.

Em conformidade com a reivindicação do silenciamento destas temáticas de nos currículos, posteriormente foram aprovados diversos Planos Estaduais e Municipais de Educação que, sob forte pressão de bancadas e lideranças religiosas, extinguíram de sua redação final quaisquer referências a gênero e orientação sexual. Chamamos atenção, por exemplo, para o plano aprovado na cidade de São Paulo em 2015 que, contrariando diversos documentos orientadores em vigor no município, ratificou o posicionamento expresso no Plano Nacional.

No âmago desta omissão pleiteada por grupos conservadores, é importante evocar a falácia da chamada “ideologia de gênero”, sintagma utilizado para denunciar uma suposta doutrinação que ocorreria nas escolas, a partir da contestação dos valores hegemônicos de masculinidades e feminilidades. Tais grupos sustentam que a discussão de temas ligados à diversidade sexual e de gênero nas escolas configura um ataque à família natural e ao direito desta de demandar uma educação escolar que esteja de acordo com seus valores morais:

Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do gender, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação”. Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e

garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, “colonizadas pela agenda do gender”. (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

No escopo desta problemática, sinalizamos o papel de organizações como o Escola Sem Partido (ESP) e o Movimento Brasil Livre (MBL), que atuaram de forma coordenada no sentido de propagar a suposta ideologia de gênero, instaurando o pânico moral que tem ressonância no debate educacional até os dias atuais. Em sua gênese, tais grupos se preocupavam fundamentalmente com a chamada “doutrinação marxista” nas escolas, mas neste período passaram a utilizar o discurso pró-vida e pró família (leia-se família heteroparental) para atacar pautas feministas, bem como os direitos da população LGBTQIA+.

A empreitada reacionária marcada pelas acirradas disputas em torno das questões de gênero também se fez presente em todo o processo de discussão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja versão final foi aprovada em 2017 com a completa omissão das questões de identidade de gênero, diversidade e sem explicitar o compromisso de superação de pressupostos sexistas na educação básica.

Para a etapa da Educação Infantil o documento organiza-se em torno dos Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e de cinco Campos de Experiências: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Corpo, gestos, movimentos, 3) Traços, sons, cores e formas 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

É importante sinalizar que os direitos de aprendizagem assinalados nos campos de experiências propostos, na versão preliminar do documento (2016), traziam a menção explícita aos marcadores sociais da diferença, conferindo especial destaque às questões de gênero e sexualidade em diversos trechos, como se denota a seguir:

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião; (Campo de experiências “O eu, o outro, nós”). (BRASIL, 2016, p. 68).

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso. (Campo de experiências “Corpo, gestos, movimentos”). (BRASIL, 2016, p. 71).

CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens. (Campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”). (BRASIL, 2016, p. 77).

CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião. (Campo de experiências “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”). (BRASIL, 2016, p. 80).

A partir de 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, a agenda de gênero nas políticas públicas ficou ainda mais enfraquecida, visto que o chefe do executivo, cujo mandato encerrou-se em 2022, não apenas refutou a abordagem de gênero na escola, como colecionou uma série de declarações de caráter discriminatório a minorias: mulheres, pessoas negras, membros da comunidade LGBTQIA+, povos indígenas etc. foram alvos constantes de depreciação durante seu governo, reafirmando um posicionamento que se insere na contramão dos Direitos Humanos. Cumpre lembrar que, em seu período de campanha, Bolsonaro valeu-se de chavões como “valorização da vida”, “defesa da família tradicional”, “combate à ditadura gay”, entre outros, para angariar popularidade, relegando pautas como economia, segurança pública, saúde etc. a um plano secundário.

Todo este contexto de retrocessos tem produzido importantes impactos na dinâmica escolar e na profissionalidade docente: ainda que nenhum documento restrinja o debate sobre gênero, a retirada do termo de documentos oficiais intensifica uma onda retrógrada, que implica na censura (e autocensura) do tema nas instituições educativas.

Não se pode desconsiderar, porém, que apesar do advento de forças conservadoras, professores, pesquisadores e ativistas vêm produzindo movimentos de resistência, chamando atenção para os alarmantes indicadores de violência contra a mulher, crimes decorrentes da LGBTfobia, exploração sexual infantil e legitimando que a escola pode e deve comprometer-se com a problematização de tais assuntos, visando a superação de desigualdades e o estabelecimento de um pacto pela equidade.

Outrossim, apontamos a decisão do Superior Tribunal Federal (STF) que declarou a inconstitucionalidade de leis que proibam a abordagem de gênero nas escolas: o relator da deliberação argumenta que tal vedação fere princípios constitucionais e valores democráticos, corroborando com perseguições no ambiente escolar e com o prestígio a perspectivas sectárias, privando os educandos de refletir sobre a diversidade em seus múltiplos aspectos.

Em síntese, no conciso histórico de políticas públicas de educação que destacamos neste estudo, evidencia-se que gênero é uma categoria ainda por se consolidar, uma vez que, num breve espaço temporal, acompanhamos tímidos progressos e substanciais declínios que sinalizam a relevância de que o tema seja constantemente pautado, sobretudo no âmbito da formação docente, entendida por nós, como cenário privilegiado para a desconstrução de estereótipos, para exercício da autonomia e o reconhecimento de singularidades como ferramentas potentes para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, para além da esfera discursiva.

1.3 Educação Infantil Paulistana: gênero como uma dimensão da qualidade social

A história da educação infantil paulistana remonta ao ano de 1935, com a criação de Parques Infantis, por Mário de Andrade. Ao longo de seus quase 90 anos de trajetória, a rede municipal construiu inúmeras propostas para o atendimento à infância em suas instituições escolares, revelando movimentos ora progressistas, ora conservadores.

Em virtude das limitações de extensão deste trabalho nos deteremos a analisar brevemente os documentos que compõem a política municipal para a Educação Infantil na atualidade, verificando a inserção da categoria Gênero em suas diretrizes.

A maior parte dos documentos aos quais se fará referência foi publicada ao longo da gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016) durante a implementação do *Programa Mais Educação São Paulo - Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal*, que envolveu o debate entre educadoras, educadores da rede e representantes da Secretaria Municipal de Educação, visando à elaboração de uma proposta construída de forma colegiada e

comprometida com a (re)significação do olhar para as infâncias e suas singularidades, reiterando algumas concepções que fundamentam o trabalho pedagógico no município, tais como a autoria de bebês e crianças.

A partir de grupos de trabalho constituídos neste período, engendrou-se a *Orientação Normativa nº 01/2013 - Avaliação na Educação Infantil*: aprimorando olhares, que se propõe a subsidiar profissionais da educação no que se refere à adoção de processos avaliativos que considerem o desenvolvimento integral das crianças. Para isto, logo em suas proposições iniciais, o documento estabelece concepções de currículo e de criança, basilares para a promoção de uma avaliação centrada nas potencialidades. No que tange à dimensão de gênero, a orientação faz referência explícita ao termo, destacando a importância de um olhar para as múltiplas formas de ser criança e experimentar a infância:

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, **gênero** e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. (SÃO PAULO, 2014, p. 2014).

Também fruto da articulação de grupos de trabalho, formados por profissionais da rede, em 2015, com o objetivo de atender às metas do PNE (2014-2024) são publicados os *Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, orientação normativa que tenciona elencar parâmetros para a aferição da qualidade nas instituições de Educação Infantil da cidade.

Cumprir esclarecer, neste ponto, que o conceito de qualidade é polissêmico e está atrelado a relações de poder e disputa de significados; as proposições do documento, todavia, parecem-nos inscrever-se na ideia de qualidade social:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em

lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

Deste modo, o referido documento apresenta subsídios para que os atores sociais envolvidos no processo educativo de bebês e crianças- professores, professoras, gestores, gestoras e famílias- possam acompanhar a qualidade da Educação Infantil ofertada nas Unidades, contribuindo para o aperfeiçoamento e manutenção desta qualidade, considerando as singularidades de cada escola. Ancorada nestas premissas, a orientação propõe alguns eixos para conduzir a avaliação dos padrões de qualidade:

- 1) Projeto Político Pedagógico;
- 2) Organização de tempos e espaços;
- 3) Recursos materiais e mobiliários;
- 4) Recursos humanos, condições de trabalho e formação de profissionais da educação.

No que concerne à inserção da categoria gênero, o documento pauta a temática em diversos excertos: do compromisso com a valorização das especificidades de cada criança- incluindo as questões de gênero, raça, religiosidade, território, diversidade cultural (SÃO PAULO, 2015, p. 8), passando pela necessidade de que as escolas busquem adequar sua decoração e seus mobiliários de modo que estes respeitem e representem a pluralidade humana, "sobretudo os aspectos étnico raciais e de gênero no cotidiano das Unidades Escolares" (SÃO PAULO, 2015, p. 21). Ressalta-se, ainda a orientação para que as instituições educativas realizem escolhas democráticas de brinquedos, materiais e livros infantis, buscando romper com o estigma da neutralidade, evidenciando que se tratam de artefatos culturais imbuídos de significados e que devem estar comprometidos com a valorização da diversidade e com a representatividade.

No eixo "Recursos humanos, condições de trabalho e formação de profissionais da educação", o reconhecimento dos marcadores da diferença se apresenta enquanto condição para a garantia de um espaço de trabalho coerente com a perspectiva da inclusão: "O respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, as orientações sexuais, de deficiências e de gênero devem ser pautados no compromisso com a ética profissional de todos que atuam na Unidade Educacional" (SÃO PAULO, 2015, p. 47).

Também em 2015, a Diretoria de Orientação Técnica divulga o *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, que convoca os/as profissionais da rede a ressignificar a cisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, conferindo destaque e visibilidade para a inteireza das crianças, que precisam ser acolhidas em suas singularidades de desenvolvimento em todas as etapas de sua escolarização. A diretriz curricular em pauta apresenta grande destaque à necessidade de se considerar a multiplicidade de infâncias que são vividas de modo particular em cada um dos territórios da cidade, atrelando-se substancialmente a questões raciais, de gênero, de etnia, de religiosidade, de classe social, dentre outras. Em seu texto, o documento assinala expressamente a questão de gênero 16 vezes e, ao declarar suas concepções e princípios enuncia:

Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do “currículo colonizador” que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir conhecimento. Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015, p. 10 - 11).

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação publica a versão final dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, subsídios que se propõem a auxiliar as equipes escolares, juntamente com famílias e comunidade a implementar a autoavaliação participativa, entendida como uma potente ferramenta de diagnóstico coletivo acerca da qualidade da educação ofertada.

Retoma-se aqui que o conceito de qualidade contido nas proposições dos Indicadores evidencia um alinhamento com a concepção de qualidade social, na qual se considerem os processos de negociação entre todos os envolvidos no projeto educativo de cada Unidade. O documento utilizou os Indicadores de Qualidade produzidos pelo MEC, em 2009 como ponto de partida: a rede passou a debater sua construção a partir de 2013 e, neste período, consolidou Grupos de Trabalho compostos por profissionais da rede para discutir, problematizar e incluir questões pertinentes ao percurso da SME. Ao passo que o documento do MEC

apresentava sete dimensões, a versão paulistana optou por incluir outras duas: uma delas se dedica a aprofundar os mecanismos de escuta de bebês e crianças, enquanto a outra focaliza especificamente as questões de raça e gênero, em uma perspectiva interseccional.

Figura 1 - Dimensões dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.



Fonte: DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2022.

A inclusão da dimensão 5 no documento representa uma grande conquista no que tange à valorização das singularidades de meninas e meninos, especialmente se consideramos que, no contexto nacional, a agenda de gênero sofria neste período múltiplos ataques e cerceamentos, a exemplo de sua completa exclusão no Plano Nacional de Educação e, posteriormente no Plano aprovado na cidade de São Paulo.

Em uma primeira análise parece contraditório que os Indicadores tenham sido construídos no epicentro do acalorado debate que envolveu a sociedade civil e mobilizou lideranças religiosas e forças conservadoras no legislativo; uma interpretação mais aprofundada revela, no entanto, a centralidade dos profissionais da rede e, em especial, de mulheres professoras enquanto “guardiãs” das questões da diversidade, como elementos intrínsecos à noção de qualidade social: é evidente, portanto, que a inclusão do tema é produto de um longo processo de tensões e

negociações. Em sua tese de doutoramento, Alvarenga (2020) explicita este movimento:

[...] as primeiras negociações giraram em torno de um debate tenso, tendo algumas professoras que defender um movimento contrário a um silenciamento e desvelamento das questões étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil e a inserção de uma dimensão específica no documento, ao mesmo tempo em que o debate estivesse transversalizado. Após a conquista dessa dimensão, um segundo debate tomou conta das discussões: deveria essa dimensão tratar apenas das questões étnico-raciais e de gênero ou deveria abarcar o campo das diferenças de forma mais ampla? Questões sobre raça, etnia, classe social, gênero, imigração, deficiência deveriam estar entrelaçadas nessa nova dimensão que surgia? (ALVARENGA, 2020, p. 162).

Ao longo das entrevistas que realizou com as profissionais que compuseram o grupo de trabalho responsável pela escrita da dimensão 5, Alvarenga (2020) revela que o processo de discussão foi bastante intenso e que as docentes tiveram dúvidas entre pontuar especificamente as questões de raça e gênero ou escrever descritores mais abrangentes, que dessem conta de problematizar outros aspectos da diversidade, sobretudo as questões ligadas à inclusão de crianças com deficiência. Após um longo debate, no entanto, as professoras estabeleceram o consenso de que raça e gênero eram ainda temáticas marcadas pelo silenciamento e pela invisibilidade no currículo, constituindo-se enquanto um tabu, sobretudo no que concerne à educação de crianças pequenas. Avaliaram também que tais questões se articulavam na construção da identidade dos educandos de maneira distinta do que ocorria com as questões atreladas à deficiência.

Evidencia-se novamente que as professoras integrantes da comissão desempenharam um papel político bastante audacioso ao explicitar o compromisso público com o enfrentamento das assimetrias na vivência escolar das crianças, precipuamente se nos atentarmos ao contexto de polarização vivenciado à época, em especial no que se referia às questões de gênero.

Por fim, destacamos as proposições contidas no *Currículo da Cidade*, documento mais recente publicado pela SME (2019), durante a gestão do prefeito Bruno Covas. Tal Currículo começou a ser construído por meio do trabalho colaborativo com a rede através de seminários e grupos de estudo, logo após a homologação na BNCC, no final de 2017.

O *Currículo da Cidade* endossa as concepções e pressupostos elencados nos documentos que mencionamos anteriormente e traz como principal contribuição às/

aos profissionais da rede o que intitula “cenas” - situações reais vivenciadas no cotidiano de escolas de Educação Infantil da rede e que convocam as equipes escolares e problematizar, ressignificar ou aprimorar suas ações, comprometendo-se com a equidade, com o protagonismo de bebês, crianças, educadores e educadores e com a qualificação da documentação pedagógica. Traz ainda a seção “Reflexões Pedagógicas”, que propõe aprofundamentos sobre as narrativas contidas nas cenas, bem como questionamentos sobre a práxis docente a fim de produzir novas reflexões, alinhadas às especificidades de cada unidade escolar.

Em relação às questões de gênero o documento faz alguns apontamentos sobre a maior visibilidade deste tema na sociedade a partir da década de 80, explicitando que questões, antes marginalizadas pela educação escolar, passam a constituir objetos de investigação e intervenção, embora ainda seja um tema sensível no currículo e no cotidiano da Educação Infantil:

Assim, romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr, etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem [...]. Educar as crianças numa perspectiva compreensiva sobre sexualidade e gênero é construir questionamentos sobre situações do dia a dia e tomar decisões apoiadas em informações, discussões e posicionamentos. (SÃO PAULO, 2019, p. 51).

Em síntese, a breve análise dos documentos que norteiam a política pública de Educação Infantil na cidade de São Paulo, permite-nos constatar uma contraposição à postura de apagamento das questões de gênero contida nos documentos de âmbito nacional, a exemplo da BNCC. Tal contraposição deve-se, em grande medida, à participação dos/das profissionais da rede na construção dos referidos documentos, sinalizando um posicionamento político coerente com a superação de opressões e assimetrias.

Embora os documentos constituam ferramentas de inquestionável relevância para legitimar o trabalho docente na perspectiva da igualdade de gênero e no respeito às múltiplas identidades, não são suficientes para qualificar e instrumentalizar intervenções dos profissionais nestas questões.

Neste sentido, identificamos que a SME tem destinado exíguos tempos e espaços para a formação docente sobre as relações de gênero: dados sobre

seminários, cursos e outras propostas formativas realizadas entre o início de 2021 e junho de 2022 e que tratam especificamente de questões identitárias, apresentam o seguinte panorama:

Quadro 1 - Propostas formativas da Secretaria Municipal de Educação no período 2021/2022.

Temática	Quantidade de propostas formativas
Inclusão de pessoas com deficiência	40
Educação antirracista/ Cultura e história afrobrasileira	40
Povos indígenas	16
Povos migrantes	21
Relações de gênero	4
Direitos Humanos	24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados no Núcleo Técnico de Currículo, em junho de 2022.

As formações que se dedicam ao debate sobre os Direitos Humanos evidenciam eventualmente também as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual, entretanto, propõe uma abordagem mais genérica e condensada em torno da promoção da igualdade, relegando a um plano secundário o debate sobre a hierarquização de gênero enquanto mecanismo estruturante da perpetuação de questões como o machismo, o sexismo e a LGBTfobia, ainda tão latentes na contemporaneidade.

Deste modo, reiteramos a relevância de maior investimento na formação docente⁴ e na compreensão de como tais pautas atravessam as trajetórias dos sujeitos que compõem a micropolítica da escola.

⁴ Em tempo, destacamos a realização do “I Congresso de Educação em Gênero e Diversidade – Desconstruindo Estereótipos”, em 08/12/2022, que objetivou promover o encontro de profissionais da rede para a reflexão coletiva sobre a pertinência do trabalho com gênero e diversidade na Educação Básica. Entre os temas abordados, ressaltamos discussões sobre o papel das instituições educativas na desconstrução de estereótipos; a importância de políticas afirmativas, como uso do nome social, para a garantia de direitos, além da apresentação de trabalhos e de relatos de experiências. Foram ofertadas 400 vagas, sendo 200 para docentes e as demais para profissionais de outros cargos (Assistente Técnico Educacional, Assistente de Diretor de Escola, Assistente Técnico de Educação I, Auxiliar Técnico de Educação, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Diretor de Divisão, Diretor de Divisão Técnica, Diretor Regional de Educação, , Secretário de Escola e Supervisor Escolar).

1.4 Gênero, infância e práticas pedagógicas: contribuições da revisão integrativa

Em face das considerações elencadas até aqui, parece-nos relevante conhecer, além do arcabouço legal, a produção científica acerca da temática em pauta, apontando suas contribuições para as práticas pedagógicas, bem como elucidando desafios e limitações que se colocam para a promoção de uma Educação Infantil comprometida com a equidade de gênero.

Deste modo, na presente seção, analisamos teses e dissertações cujos percursos teórico-metodológicos dialogam com a discussão de gênero e sexualidade no âmbito da escola da infância.

Trata-se de uma Revisão Integrativa, método que, de acordo com as concepções de Souza *et. al.* (2010), constitui importante dispositivo de pesquisa, uma vez que possibilita a síntese de estudos disponíveis sobre determinada temática, direcionando, deste modo, a produção de novos conhecimentos.

Com base nestes pressupostos, realizamos a Revisão Integrativa com os seguintes objetivos:

- Construir um mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca de gênero e sexualidade na Educação Infantil;
- Identificar as tendências, desafios e limitações dos estudos coletados;
- Evidenciar as contribuições das pesquisas no que concerne às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para viabilizar tais objetivos, nos atentamos às etapas descritas por SOUZA et al: 1) elaboração de pergunta norteadora; 2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa.

Para proceder à coleta de dados realizamos um levantamento de teses e dissertações na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), plataforma que reúne e disponibiliza em acesso aberto, textos completos de teses e dissertações produzidas em instituições de ensino superior, conferindo visibilidade à produção científica nacional. Utilizamos o mecanismo de busca avançada, empregando os descritores “gênero” AND “Educação Infantil”, no período compreendido entre 2014 e 2021. Tal recorte temporal justifica-se pelo desejo de contemplar estudos mais atuais. Acrescenta-se ainda, o fato de que o ano de 2014

constitui um marco importante no que se refere às políticas públicas da agenda de gênero, considerando que a menção a tais questões foi retirada no Plano Nacional de Educação durante sua tramitação no Congresso, impactando posteriormente os Planos Estaduais e Municipais, conforme mencionamos anteriormente.

O processo de busca ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2021, explicitando um total de 198 resultados para os quais adotamos alguns critérios de exclusão, tais como:

- trabalhos duplicados;
- trabalhos em que o termo “gênero” estava associado ao escopo da Linguística;
- trabalhos cujos participantes/sujeitos não estavam inseridos no contexto da Educação Infantil;
- trabalhos que não apresentavam a articulação gênero e infância.

Após a aplicação de tais critérios observamos ainda, a recorrência de estudos que versavam sobre a inserção masculina na Educação Infantil (18 dissertações). Realizamos cuidadosa leitura dos resumos de tais pesquisas, optando por excluí-las por compreender que tratavam mais pontualmente sobre aspectos relacionados à subjetividade docente, não abordando diretamente as práticas pedagógicas e as questões de formação inicial e continuada sobre a temática de gênero, sexualidade e diversidade, entendidas em nossa perspectiva como elementos centrais desta Revisão Integrativa.

Em consonância com os critérios de elegibilidade evidenciados, selecionamos 50 trabalhos, sendo 45 dissertações e 5 teses, organizando-os em um quadro-síntese, composto pelas seguintes categorias: número, ano, tipo (tese ou dissertação), instituição de ensino superior, palavras-chave, título, resumo e endereço eletrônico para acesso ao texto na íntegra. Em uma primeira análise, verificamos uma concentração de estudos realizados em IES da região Sudeste, totalizando 28 trabalhos, seguida pelas regiões Nordeste (11 trabalhos), Sul (8 trabalhos) e Centro-Oeste (3 trabalhos). Observa-se também que a maior parte das produções se situa no contexto da Universidade Pública.

Em continuidade aos procedimentos de análise, construímos um corpus textual composto pelos resumos dos estudos selecionados, utilizando o editor de texto LibreOffice. O referido corpus foi submetido à análise de conteúdo com o auxílio do *Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), que possibilita a consecução de análises

quantitativas de dados textuais com base na similaridade lexical, conforme postula Baltazar Fernandes:

Este software permite-nos fazer análises estatísticas do “corpus” de um texto de acordo com a metodologia descrita por (Reinert 1983 e 1990) relativamente à classificação hierárquica descendente do tipo árvore máxima, permitindo-nos a elaboração das diferentes categorias e o seu cruzamento com os sujeitos que as produziram. (FERNANDES, 2012, p. 61).

O processamento dos dados resultou em três classes com aproveitamento de 93,53% do corpus textual, que após criteriosa verificação dos segmentos de texto foram categorizadas da seguinte maneira:

Classe 1: Contexto sociopolítico das relações de gênero;

Classe 2: Meninas e meninos no espaço escolar;

Classe 3: Percursos teórico- metodológicos.

Tais categorias foram analisadas à luz dos pressupostos teóricos relacionados à temática, recorrendo ainda, aos segmentos de texto como subsídios para a discussão proposta, conforme explicita-se a seguir.

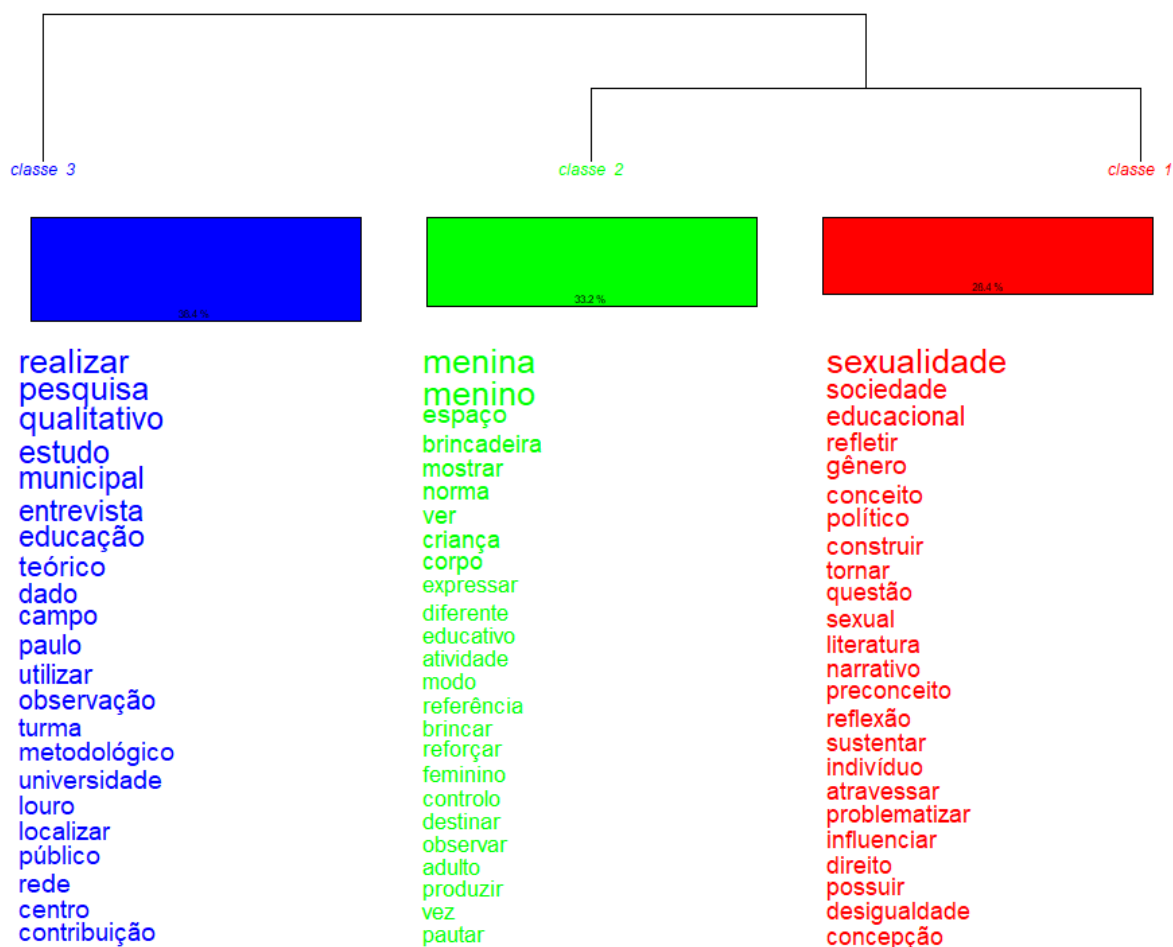
A partir da construção do corpus e posterior processamento, com auxílio do Iramuteq, obtivemos um aproveitamento significativo, correspondente a 93,53% do referido material, registrando a ocorrência de 1859 formas ativas e 605 termos com frequência maior ou igual a três.

De acordo com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram constituídas três classes:

A classificação hierárquica descendente é uma das técnicas mais importantes para a análise léxica automatizada de conteúdos de textos e documentos. Ela parte da lógica da existência de correlação entre termos dentro de um mesmo segmento de corpus textual. A definição dos limites do corpus textual e a mediação da intensidade de presença dos termos em diferentes corpus permite identificar possíveis associações entre termos por proximidade e intensidade. (CERVI, 2018, p. 8).

Em uma análise primária e mais circunscrita, pode-se considerar na figura 2 as respectivas classes e palavras definidoras, com base na seleção dos vocábulos mais emblemáticos.

Figura 2 - Dendrograma com partições em classes lexicais, segundo a Classificação Hierárquica Descendente, São Paulo, SP, 2021.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Aprofundando a análise, verifica-se que a figura 1 elucida as palavras mais expressivas que representam e atribuem significados às classes correspondentes. Evidencia-se, ainda, que a classe 1 contempla 28,4% do corpus, a classe 2 abrange 33,2%, enquanto a classe 3 apreende 38,4%.

A observação do dendrograma permite constatar também, que as classes 1 e 2 são mais homogêneas entre si, revelando, respectivamente, o contexto sociopolítico das relações de gênero e sexualidade e a maneira como meninos e meninas constroem e/ou (re)significam suas perspectivas de gênero a partir da experiência escolar. A classe 3, por sua vez, enfatiza os procedimentos metodológicos, bem como os subsídios teóricos utilizados nas cinquenta pesquisas selecionadas.

Feitas estas breves considerações, passaremos a discorrer mais detidamente acerca de cada uma das classes, fundamentando nossas análises em pressupostos teóricos preconizados na literatura sobre gênero, sexualidades e diversidade.

Na classe 1 as palavras “sexualidade”, “sociedade”, “educacional”, “refletir”, “gênero”, “conceito” e “político”, aparecem em posições de destaque, evidenciando a intrínseca relação entre o conceito de gênero e as dinâmicas sociais que o constroem:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição entre homem e mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina (SCOTT, 1995, p. 92).

A partir da perspectiva apresentada por Scott (1995), reiteramos o caráter essencialmente político das relações de gênero, entendidas como elementos centrais no que tange à produção e reprodução de desigualdades e assimetrias.

No arcabouço deste debate teórico, a escola revela-se como um espaço público privilegiado para a discussão acerca dos marcadores sociais da diferença e, especialmente no que se refere à problematização dos papéis atribuídos a homens e mulheres.

Deste modo, as instituições escolares e os profissionais que nela atuam, podem tanto corroborar com a manutenção de discursos e práticas sexistas, quanto romper com esta lógica: torna-se latente, portanto, o papel da formação e das experiências docentes como recursos preponderantes, que podem trazer relevantes contribuições no sentido de articular práticas pedagógicas ancoradas na noção de equidade de gênero, como uma dimensão da qualidade na educação. Neste âmbito, os segmentos de texto extraídos do corpus parecem dialogar em forte medida com nossas reflexões:

[...] através de entrevistas e uma roda_de_conversa se tornou possível conhecer as vivências pessoais e profissionais educacionais das educadoras e a forma como estas se posicionam sobre as discussões de gêneros e sexualidades refletindo quais situações são consideradas problemas por estas professoras educadoras. (Resumo 6).

[...] a presente pesquisa objetiva compreender os significados que os professores atribuem às relações de gênero e à sexualidade a partir das experiências construídas no espaço escolar em suas histórias de vida e das interações estabelecidas com as crianças no cotidiano de suas atividades pedagógicas manifestados em suas narrativas. (Resumo 41).

Considerando que as concepções de gênero e sexualidade são plurais e constituídas por diversos grupos sociais, tais como família, escola, pertencimento

religioso etc., é indiscutível que o debate sobre tais questões é atravessado pela cultura e pela temporalidade, implicando em avanços e retrocessos, nem sempre lineares:

[...] a identificação de gênero, mesmo quando ela aparece sendo coerente e fixa, é de fato extremamente instável. [...] as ideias conscientes do masculino e do feminino não são fixas, já que elas variam segundo os usos do contexto. Esse tipo de interpretação torna problemáticas as categorias “homem” e “mulher” sugerindo que o masculino e o feminino não são características inerentes e sim construções subjetivas (ou fictícias). Essa interpretação implica também que o sujeito se encontra num processo constante de construção. (SCOTT, 1995, p. 16).

No tocante a esta questão e, com base nas pesquisas que compuseram o corpus, é notório que o contexto contemporâneo traz em seu bojo uma série de ambiguidades quando se trata da questão de gênero: se por um lado há um exponencial crescimento das demandas vinculadas à agenda feminista e de outros grupos minoritários, tais como a população LGBTQIA+, que advogam por uma sociedade mais inclusiva e menos pautada em relações hierárquicas e binárias, há simultaneamente a reivindicação de grupos conservadores que postulam a inserção da temática de gênero na esfera pública como uma ameaça à moralidade, à família, bem como à formação de crianças e jovens:

[...] se analisou como as professoras interpretam essas manifestações relacionando com o contexto político municipal e suas medidas ilegais para conter ações educativas para a equidade das relações de gênero e sexualidade denominadas pelos setores conservadores por ideologia de gênero (Resumo 9).

[...] poderemos refletir como as políticas governamentais e parlamentares influenciaram e influenciam diretamente as discussões de gêneros e sexualidades nas políticas educacionais desde as discussões sobre a implementação do programa Brasil sem homofobia conhecido na mídia de forma pejorativa como kit_gay. (Resumo 6).

Deste modo confirma-se a proposição de que as políticas públicas de educação, currículos e programas de formação docente não se dissociam das relações de poder, nem tampouco operam na perspectiva da neutralidade, mas, ao contrário, configuram-se enquanto territórios de conflitos e disputa de narrativas.

Na classe 2 as palavras “menina”, “menino”, “espaço”, “brincadeira”, “mostrar” e “norma” são alguns dos conteúdos lexicais destacados.

Conforme já anunciamos, esta classe aproxima-se discursivamente da classe 1, na medida em que fornece elementos para discutir o papel da escola da infância

no que tange ao processo de socialização das crianças, enfatizando a relevância dos brinquedos, das brincadeiras e da organização dos espaços na condição de dispositivos pedagógicos importantes que podem perpetuar as normas de gênero ou apresentar às crianças diferentes possibilidades de ser menina e menino:

[...] essa problemática teve como objetivo geral compreender se as atividades propostas de modo coeducativo permitindo a meninos e meninas brincarem de diferentes tipos de jogos brincadeiras mobilizavam as crianças no sentido de problematizar o repertório de gênero e se permitiam às crianças expressar suas contradições. (Resumo 48).

[...] identificando espaços de maior liberdade de interação e espaços de maior controle e vigilância foi possível perceber que a organização dos espaços se apresenta carregada de mensagens e normas de gênero sugerindo lugares posições segregadas e opostas para meninos e meninas. (Resumo 47).

Em consonância com as reflexões propostas na análise da classe 1, ressaltamos a importância de identificar, problematizar e agenciar diálogos no que concerne às significações de gênero e sexualidade dos educadores e educadoras e na percepção de escola como produtora das diferenças.

Compreender tais concepções têm um caráter decisivo no que se refere às experiências que serão desenvolvidas para e com as crianças e que podem contribuir para uma educação mais igualitária, cujas fronteiras entre masculinidades e feminilidades não constituam justificativas para fomentar as desigualdades:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, o que não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras [...] (LOURO, 2020, p. 65).

Neste âmbito, destacamos ainda, a relevância de conferir visibilidade à multiplicidade de infâncias, corpos, vivências e sexualidades que circulam na escola, legitimando-as e compreendendo as crianças como produtoras de cultura, capazes de absorver, questionar, transitar ou mesmo romper com as expectativas/ padrões de gênero.

Cumpramos explicitar ainda, o necessário protagonismo docente como um elemento crucial para a ruptura com estigmas e estereótipos que produzem

silenciamentos e prescrevem comportamentos tidos como adequados para meninos e meninas.

A classe 3 diferencia-se das anteriores pois nela emergem vocábulos que nos remetem a procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas constitutivas do corpus textual. Palavras tais como “realizar”, “pesquisa”, “qualitativo”, “estudo” e “municipal” aparecem em destaque.

A partir desta observação, é possível afirmar que os estudos coletados privilegiam a vertente qualitativa da pesquisa, empregando entrevistas e observação como instrumentos importantes para o processo de coleta de dados. Tais opções metodológicas convergem com as considerações de André e Ludke (2020) a respeito das singularidades de questões de pesquisa que nascem do chão da escola:

Esses problemas, pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista que permite maior aprofundamento das informações obtidas[...] de qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. (ANDRÉ; LUDKE, 2020, p. 10).

No que tange ao campo das investigações, a palavra “municipal” parece-nos um indicativo importante que se refere à esfera de poder responsável pela Educação Infantil no contexto brasileiro:

[...] se tratou de uma investigação de caráter qualitativo por meio de um estudo de caso realizado com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de uma instituição pública de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental localizada no município de presidente epitácio no estado de são paulo. (Resumo 27).

[...] a pesquisa foi realizada numa escola municipal de educação infantil em são bernardo do campo sp a mesma em que atuo como coordenadora pedagógica numa abordagem qualitativa realizei observações dos momentos de brincadeira na escola para compreender. (Resumo 43).

[...] para responder tal questão o estudo se estrutura dentro da perspectiva qualitativa e se utilizou como produção de dados a construção de narrativas a partir de fotografias da prática pedagógica das docentes participantes da pesquisa como referencial teórico metodológico considera as contribuições. (resumo 12)

Em relação aos sujeitos/participantes, evidencia-se que os profissionais da educação e, sobretudo, professoras, aparecem de maneira mais expressiva. Há

também pesquisas que conferem maior destaque às subjetividades e expressões infantis, buscando captar como as crianças interpretam e se apropriam/ refutam os códigos socialmente estabelecidos.

O campo dos estudos de gênero no contexto brasileiro da contemporaneidade representa um desafio para as escolas e, sobretudo, às instituições que se dedicam à educação de crianças pequenas. A análise dos estudos que compõem esta revisão integrativa confirmam tal perspectiva, apontando para o silenciamento das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade nos cursos de formação inicial de professores. Acrescenta-se a esta realidade a ausência ou insuficiência de formações continuadas que ofereçam subsídios aos educadores e educadoras para que possam, em face da complexidade de seus contextos de trabalho, promover uma educação mais igualitária e menos pautada em concepções sexistas e excludentes.

As pesquisas que compuseram a revisão integrativa revelam ainda, que o cenário político da atualidade fomenta retrocessos à agenda de gênero, fragilizando as políticas educacionais e, consequentemente produzindo implicações nas práticas pedagógicas, na medida em que se constrói a narrativa de que tratar sobre as relações de gênero constitui uma ameaça à infância, à família e à moralidade cristã. Sob a égide deste momento histórico marcado pela repressão e pelo obscurantismo em relação à ciência e ao conhecimento, professores e professoras por vezes passam a relegar as questões de gênero e sua articulação com as múltiplas infâncias a um plano secundário.

Frente a estes apontamentos, consideramos que os estudos que tratam da intersecção gênero/educação/ formação docente são ainda incipientes se comparados a outras temáticas que se apresentam como objetos de estudo da pesquisa em Educação.

Para além desta constatação, evidenciamos a necessidade de aprofundar o debate em torno das significações que os/as docentes constroem em torno das questões de gênero, buscando compreender o papel das trajetórias de aprendizagem (formais e não-formais) como elementos propulsores de movimentos de manutenção e/ou resistência frente às desigualdades vivenciadas no âmbito da escola. Neste sentido, a abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS) parece-nos configurar uma importante contribuição para compreender como as

representações construídas por docentes podem ser compartilhadas, ressignificadas ou modificadas a partir de experiências formativas.

Cumpramos ressaltar que, na maior parte das dissertações e teses que compõem esta revisão integrativa, constata-se a ausência ou a precariedade da formação docente em relação às questões de gênero. Deste modo, entendemos que há a necessidade de estudos que aproximem teoria e prática, tomando-as como complementares e indissociáveis, numa perspectiva de pesquisa engajada que, longe de ser prescritiva, se propõe à construção coletiva de saberes.

Outro desafio que identificamos a partir da revisão integrativa é a pertinência de fortalecer os coletivos das unidades escolares no que se refere às diretrizes legais e curriculares que asseguram o desenvolvimento de propostas que tratem de gênero, sexualidade e diversidade na escola.

Em relação à perspectiva metodológica identificada nas pesquisas, reiteramos a prevalência da pesquisa qualitativa, já que esta possibilita uma aproximação do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa, bem como no que concerne às nuances e especificidades do contexto, denotando a impossibilidade de generalizações. Privilegiam-se, portanto, instrumentos de coleta de dados tais como: entrevistas, questionários, roteiros de observação etc.

Em face destas considerações, explicita-se a urgência de aprofundamento dos estudos de gênero, especialmente no âmbito da Educação Infantil, considerando a possibilidade de que contribuam para o cotidiano escolar e com a implementação de políticas públicas comprometidas com a equidade.

2. DIRETRIZES TEÓRICO METODOLÓGICAS

2.1 Teoria das Representações Sociais em intersecção com os estudos de gênero: perspectivas para a Educação

Nas últimas décadas o conceito de representação social tem emergido com bastante frequência em trabalhos de múltiplas áreas do conhecimento, tais como Saúde, Comunicação, Serviço Social, Educação e diversas outras:

A rigor, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais. Dentre estes temas, cabe mencionar, por sua onipresença e por suas manifestações frequentemente metafóricas (o que os faz conhecidos principalmente em termo de representações): o sexo, o relacionamento amoroso, as relações de gênero, a maternidade, os papéis parentais, a gravidez, a contracepção, a prostituição. (SÁ, 1998, p. 39).

A profusão de estudos que tomam a TRS como aporte teórico, nos conduz a alguns questionamentos importantes: seria possível identificar representações sociais em tudo? Qualquer objeto de pesquisa pode gerar representações sociais? Visando construir elementos para responder a estas indagações, Sá (1998) nos aponta que objetos legítimos de representação devem ser dotados de relevância cultural ou espessura social. Para elucidar tal posicionamento o autor pontua que não necessariamente há uma representação social para cada objeto em que possamos pensar, isto é, há fenômenos para os quais determinados grupos apresentam tão somente informações ou imagens desconexas. Jodelet (2007) contribui com este debate, buscando responder de forma pragmática a um questionamento que se impõe: O que é a representação social?:

[...] é uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerado na categoria do senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Ela tem uma raiz e um objetivo prático: se apoia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana. Como terceira característica a representação social produz, através da comunicação, uma visão comum a um grupo social, seja uma classe social, um grupo cultural ou simplesmente um grupo profissional. Ajuda a manter uma visão comum que é considerada como uma evidência e serve para ler o mundo cotidiano. Esse tipo de conhecimento pode ser comparado a outros tipos de saber, particularmente o saber científico, dos quais se diferencia. (JODELET, 2007, p. 14).

Deste modo, é notório que a opção do pesquisador deve considerar aspectos tais como contextos, sujeitos, instrumentos de coleta e tratamento dos dados obtidos, ponderando a intrínseca relação entre todos estes componentes, bem como a pertinência e as contribuições efetivas que a TRS podem oportunizar à investigação.

Para ampliar este debate, é conveniente, retomarmos brevemente a gênese desta teoria e sua posterior expansão: Émile Durkheim foi o primeiro teórico a postular a noção de representações sociais, tomando-as no sentido de representações coletivas e estabelecendo uma oposição em relação ao pensamento individual. Na concepção deste autor, o pensamento individual estaria situado no âmbito psíquico, ao passo que o pensamento social se concretizaria na soma dos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 1978): deste modo, as representações individuais configurariam objetos de estudo da Psicologia, enquanto as coletivas ficariam a cargo da Sociologia.

Tal discussão iniciada por Durkheim acerca das representações coletivas foi de capital importância para que Moscovici buscasse novas perspectivas de análise, defendendo que a representação social deve ser encarada “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma, como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45), inaugurando, assim, uma teoria essencialmente psicossocial. O pensamento moscoviciano apresentava uma discordância fundamental das ideias de Durkheim, pois não acreditava na possibilidade de se estudar as sociedades contemporâneas, marcadas pela heterogeneidade, a partir de representações coletivas:

A psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo- a relação indivíduo-sociedade - e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir de sua inscrição social, cultural, etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. (ARRUDA, 2012, p. 128).

Assim, a obra *Psychanalyse, son image et son public* surge na França em 1961, trazendo a matriz da TRS e explicitando uma preocupação com a inter-relação entre sujeito e objeto e com o processo através do qual ocorre a construção do conhecimento, que é simultaneamente individual e coletivo, indicando, pois, a existência de universos consensuais e de universos reificados:

O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversa informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambos, portanto, apesar de terem propósitos diferentes são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam completamente estanques[...] no universo consensual aparentemente não há fronteiras e todos podem falar de tudo, enquanto no reificado só falam os especialistas. De acordo com ele, seríamos todos “sábios amadores”, capazes de opinar sobre qualquer assunto numa mesa de bar, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o quê. (ARRUDA, 2012, p. 130).

A teoria moscoviciana rompe, portanto, com o modelo tradicional que opõe e hierarquiza ciência e senso comum, estabelecendo padrões dicotômicos tais como razão x emoção, objetivo x subjetivo, etc: há um cuidado em validar os saberes populares como conhecimentos verdadeiros que orientam práticas e não como uma mera deturpação do conhecimento científico.

Interessa a Moscovici a maneira como se constroem representações e de que forma se dá a incorporação do novo, do não familiar aos universos consensuais. Para atender a estas inquietações, o autor estabelece dois processos: a objetivação e a ancoragem.

A primeira “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem, uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Trata-se, pois, de conferir concretude a um determinado conceito, tornando-o tangível; o processo de ancoragem, por sua vez, envolve a assimilação de informações inéditas a um conteúdo cognitivo ou emocional prévio. Os pressupostos elencados por Moscovici enfatizam que os indivíduos e grupos nos quais se inserem não atuam como meros receptores de informações, caracterizados pela passividade, mas ao contrário, são dotados de agência e autonomia.

Em síntese, para Moscovici as RS são formas de conhecimento que circulam socialmente e, por meio das interações, privilegiam a comunicação entre os indivíduos, auxiliando-os na familiarização com o que lhes é estranho, desconhecido, a partir de categorias intrinsecamente ligadas à inscrição cultural: as convenções implícitas em determinada cultura são responsáveis por orientar, assim, nossa ótica sobre os fenômenos ou objetos com os quais travamos contato:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2005, p. 35).

A teoria formulada por Serge Moscovici encontrou grande ressonância, estabelecendo-se como uma psicossociologia do conhecimento que valoriza concomitantemente o apoio sociológico, sem desprezar, no entanto, aspectos da subjetividade e dos processos cognitivos. É chamada de “a grande teoria”, visto que, a partir dela originam-se outras correntes de pensamento que a complementam, tais como as proposições de Denise Jodelet, Willen Doise e Jean Claude Abric.

De acordo com Sá (1998), os estudos conduzidos por Jodelet dão ênfase aos suportes através dos quais as representações são veiculadas: discursos, comportamentos, práticas sociais ou mesmo documentos que as registram, consagrando uma *abordagem cultural* ao propor que as RS não podem ser captadas exclusivamente na esfera discursiva. Uma das mais célebres investigações realizadas pela autora, intitulada *Loucuras e Representações Sociais*, desvela, por exemplo, como a comunidade de uma pequena cidade francesa recebe e lida com os pacientes de uma instituição psiquiátrica aberta, que coloca os chamados “loucos”, sob custódia das famílias locais.

Ainda segundo Sá (1998), Doise trata mais pontualmente da dimensão ligada às condições de produção e circulação das RS, buscando compreender “quem sabe e de onde sabe”, dando destaque à influência do sistema social sobre o sistema cognitivo, defendendo, assim, uma *abordagem societal*. Jean Claude Abric, por sua vez, desenvolveu a chamada *Teoria do Núcleo Central*, em que argumenta que o conteúdo das RS se organizam em torno de um sistema central e de um sistema periférico, contribuindo, assim, para resolver, em certa medida, o dilema teórico de que as representações exibem características contraditórias. Para ele, as transformações em uma RS ocorrem sempre a partir de seu sistema periférico.

A despeito de suas múltiplas formas de conceber as RS, tais abordagens não se contrapõem entre si e podem, inclusive, ser complementares, considerando a multiplicidade de caminhos de pesquisa que encontramos na contemporaneidade.

Em relação ao campo da Educação, a TRS têm contribuído significativamente para a discussão de questões oriundas do chão da escola e dos fenômenos

psicossociais a ele atrelados, demonstrando sua relevância para um debate interdisciplinar, a exemplo do trabalho desenvolvido pelo CIERS-ed⁵.

Endossando a relevância da articulação entre a TRS e a Educação, Jodelet (2007) enfatiza que as instituições escolares precisam gerenciar e pôr em relação diversos níveis da prática pedagógica, considerando a experiência vivida pelos atores que estão posicionados nos entrecruzamentos de múltiplas lógicas:

[...] o campo da Educação tem se mostrado um nos quais o uso do modelo das representações sociais e de suas diversas metodologias é mais fértil. Esse modelo oferece guias fecundos para a aproximação do papel dos conjuntos organizados de significações no sistema e no processo educativo. Essas significações aparecem nos discursos dos diferentes agentes do sistema em relação às posições sociais que ocupam: seja o discurso político que define as finalidades do sistema e as orientações de sua organização; o discurso dos administradores que as realizam; o discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia; o discurso dos usuários, alunos e família. Além disso, as representações afetam as concepções e avaliações da relação pedagógica e das aquisições que as possibilitam (JODELET, 2007, p. 13).

Outro aspecto destacado por Jodelet no que concerne à relevância da abordagem da TRS no campo educacional diz respeito a sua influência sobre os procedimentos e dinâmicas que se inscrevem numa determinada cultura. Para elucidar este movimento, a autora recorre à mudança de paradigmas que temos testemunhado historicamente no que se refere às significações atribuídas à escola:

Com a evolução social, a escola vê diminuir sua função de socialização secundária ao mesmo tempo que uma nova dimensão, neoliberal, se impõe em seu funcionamento. De um local sagrado, onde se transmitem valores e conhecimentos não contestados, passa a ser considerada como um mercado de venda de bens intelectuais que as famílias podem ter o direito de discutir, contestar, avaliar, em função dos projetos de inserção social que visam para seus filhos. Como usuários de um serviço, trazem através do controle exercido sobre o ensino, modelos e valores que poderão não se relacionar com os objetivos fundamentais do sistema educativo. [...] (JODELET, 2007, p. 14).

Tais reflexões coadunam com o que observamos nas disputas curriculares da contemporaneidade quando nos referimos à categoria gênero: se por um lado há setores sociais que apresentam suas demandas de inclusão e reconhecimento, há, por outro prisma, grupos sociais que reivindicam o silenciamento e a manutenção das estruturas vigentes- sexismo, machismo, LGTBfobia, etc.

⁵ Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação vinculado à Fundação Carlos Chagas. Dedicada-se à realização de investigações científicas na perspectiva psicossocial das representações, tomando a escola e seus atores sociais como objeto de estudo.

Partindo, portanto, do pressuposto de que as representações- sejam quais forem- não se situam em um vazio social, mas trazem o selo da historicidade e as singularidades do sujeito social e de sua rede de relações, embates desta natureza produzem concepções e práticas dissonantes do ponto de vista ideológico, político e moral, que seguramente impactam a vida escolar.

No que se refere ao âmbito dos Estudos de Gênero, Ângela Arruda (2012), apresenta diversos pontos de convergência entre as Teorias Feministas e a TRS, a começar pela coincidência histórica, já que ambas têm seu advento nos anos 60. Para além desta similaridade, a autora propõe outras três dimensões que aproximam as teorias em pauta: a dos campos de saber, a conceitual- metodológica e a epistemológica.

Acerca da primeira, Arruda (2012) enfatiza que estas teorias não foram recebidas com tranquilidade em suas áreas de inserção, mas que estabeleceram conflitos, ao almejar a renovação, colocando-se, portanto, como propostas dissidentes; além disto, ambas vivem um lapso temporal até serem incorporadas de forma mais robusta às Ciências Sociais.

Em relação à segunda dimensão, a autora postula que tanto a TRS quanto os Estudos de Gênero focalizam aspectos até então subvalorizados e considerados de menor importância pelo conhecimento científico: seus objetos de estudo são, respectivamente, o senso comum e as mulheres, tomado para suas análises, metodologias ousadas e criativas, nem sempre legitimadas pela tradição.

Finalmente, no que diz respeito à dimensão epistemológica, Arruda (2012) argumenta que as duas teorias são de caráter relacional, ou seja, propõem que não se pode conhecer sem aproximar o objeto de seu contexto. Ademais, ambas as vertentes criticam de modo contundente o binarismo que opõe natureza e cultura, razão e emoção, homem e mulher etc.:

Essas dimensões (e certamente outras, não sistematizadas aqui) indicam, portanto, que estas teorias estão reabilitando o conhecimento concreto, a experiência vivida, e reconhecendo a possibilidade de diversas racionalidades, o que é adequado às características das multifacetadas sociedades e grupos sociais contemporâneos e às características da forma de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades, em que grupos diferentes têm visões diferentes de um mesmo objeto sem que a diferença implique obrigatoriamente desigualdade. Sociedades nas quais é preciso entender a diferença como especificidade, como nos ensinam os movimentos de grupos minoritários. (ARRUDA, 2012, p. 133).

Ângela Arruda (2012, p. 144) encerra seu texto, convidando-nos a uma reflexão: “por que, diante de tantas afinidades entre as duas teorias que aqui discutimos, a aproximação entre elas não é maior?”. Neste sentido, nossa pesquisa não tem, obviamente, a pretensão de responder a esta questão de modo definitivo, mas propõe-se a pensar em possibilidades de contribuição mútua entre a TRS e as questões de gênero e destas para a Educação.

2.2 Contexto e Participantes da Pesquisa

Os diferentes saberes são produzidos, compartilhados e ressignificados cotidianamente, processos que alicerçam as Representações Sociais: em face desta perspectiva é relevante considerar que todos os saberes nascem de contextos específicos e implicam em uma série de conteúdos psicossociais e culturais.

Deste modo, pesquisas que tem por objetivo desvelar Representações Sociais partilhadas por grupos ou comunidades devem ser cuidadosas ao fazê-lo, investindo na comunicação e na dialogicidade enquanto ferramentas que possibilitam não hierarquizar os saberes, mas reconhecer suas múltiplas origens e significados:

[...] todo saber é expressivo, pois procura representar mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. Longe de serem constructos cognitivos monológicos, sistemas de saber são gerados por tríades intersubjetivas que ligam o conhecimento à pessoa e aos contextos públicos em que é produzido. A todo conhecimento corresponde uma relação entre pessoas e seu ambiente, que é tanto social quanto natural. Neste sentido, o estudo dos saberes sociais não é nem uma listagem de temas sobre um objeto no mundo social, nem a descrição dos processos cognitivos subjacentes ao conhecimento. Antes, ele implica o estudo das relações que estão na base da formação dos saberes e uma sensibilidade à lógica que fundamenta estas relações, ligando o conteúdo do conhecimento a seus processos cognitivos e estes à lógica pessoal e social que permeia todo ato de saber [...] (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 259-260).

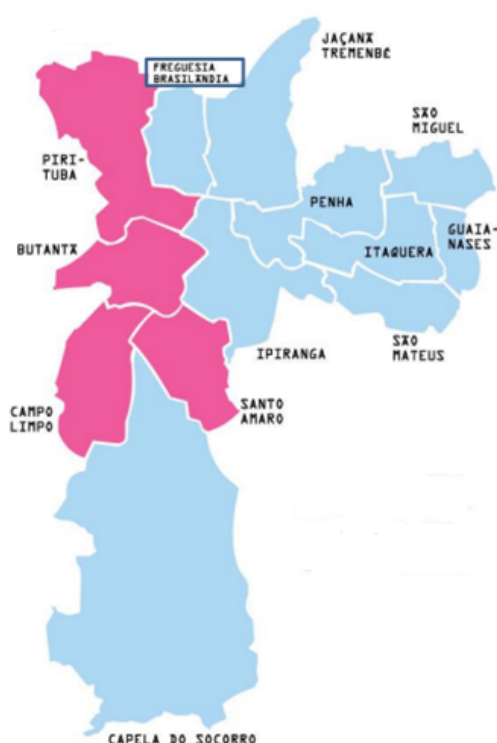
Considerando tais aspectos, apresentamos nesta seção o contexto de desenvolvimento de nossa pesquisa: o presente estudo foi realizado junto a professoras de Educação Infantil que atuam em EMElis pertencentes à Diretoria Regional de Educação de Capela do Socorro, extremo sul da capital paulista, mais especificamente no distrito de Grajaú.

Antes de nos determos a descrever o perfil das docentes participantes, cumpre elucidar algumas singularidades da Educação Infantil na Rede Municipal de

Educação, bem como do território em que estão inseridas as Unidades Escolares lócus de nossa investigação.

A Secretaria Municipal de Educação atende atualmente a mais de 1 milhão de estudantes, configurando-se como uma das maiores redes de ensino da América Latina. Está organizada em 13 DREs, conforme figura a seguir:

Figura 3 - Diretorias Regionais de Educação da Cidade de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

A DRE Capela do Socorro é composta pelos distritos de Socorro, Cidade Dutra, Grajaú, Parelheiros e Marsilac, contando com um significativo número de unidades de Educação Infantil, sendo 29 CEIs e 41 EMEIs na rede direta e mais de 100 CEIs na rede parceira, além de 3 CEMEIS, perfazendo um total de 203 equipamentos de Educação Infantil. O tempo de espera por uma vaga em creche no Grajaú gira em torno de 6 dias, período inferior aos indicadores registrados como média da cidade (12 dias).

Em termos de extensão territorial é a maior diretoria da cidade e grande parte das Unidades Escolares que a compõem situa-se em Áreas de Proteção Ambiental. Trata-se de uma região com diversos problemas de infraestrutura, moradia e

mobilidade urbana: dados do Mapa da Desigualdade 2022 revelam, por exemplo, que 13,75% dos domicílios no Grajaú estão inseridos em contextos de favelas; a taxa de emprego formal é de apenas 0,5 - muito inferior à média da cidade que é de 4,3⁶; a remuneração média na região é de R\$2.259,99 e a expectativa de vida é de 60,4 anos ante a 68,1 anos, registrados como média municipal.

Outros dados da referida pesquisa demonstram ainda, que Grajaú é o distrito mais populoso da cidade de São Paulo, contando com 392.734 habitantes. É também o 2º território do município com a maior concentração de pessoas pretas e pardas- 58,8% e conta com uma população feminina expressiva (51,4%), além de ocupar a 9ª posição em termos de população infantil (10,9%). Tais dados são importantes para contextualizar nosso estudo, considerando a perspectiva da interseccionalidade, sobretudo no que se refere às opressões que incidem sobre meninas e mulheres negras e periféricas.

Ainda sobre os indicadores que remetem a questões de gênero, o levantamento realizado pela *Rede Nossa São Paulo* explicita que os índices de violência contra a mulher no distrito foram de 215,5⁷, sendo a ocorrência de feminicídios de 1,2, superior à média da cidade, que registrou 0,7⁸. A pesquisa revela ainda, que o deslocamento médio para efetivação de denúncias de violência contra a mulher é de 14,6 km. A taxa de gravidez na adolescência no distrito é de 10,7⁹. Registrou-se ainda, que a violência contra a população LGBTQIA + foi de 1,8¹⁰ e que a região sul é aquela em que mais se constataram casos de assédio sexual, sobretudo no âmbito do transporte público.

Outra pesquisa empreendida pela mesma ONG destaca ainda que na zona sul os números da violência doméstica cresceram de modo exponencial, especialmente no período de isolamento social, parâmetros que ratificam a necessidade de aprofundamento e ampliação de ações que visem o combate à desigualdade e às violências de gênero.

⁶ Fórmula: Número absoluto de empregos formais na data de referência ÷ PIA - População em idade ativa x 10.

⁷ Fórmula: Número total de mulheres vítimas de violência ÷ População feminina de 20 a 59 anos do distrito x 10.000.

⁸ Fórmula: Número total de mulheres vítimas de feminicídio ÷ População feminina de 20 a 59 anos do distrito x 10.000.

⁹ Fórmula: Número total de nascidos vivos cujas mães tinham 19 anos ou menos ÷ Número total de nascidos vivos x 100.

¹⁰ Fórmula: Número total de pessoas vítimas de violência homofóbica e transfóbica ÷ População total do distrito x 100.000.

A despeito dos dados que evidenciam uma série de vulnerabilidades no distrito de Grajaú, não se pode deixar de mencionar a relevante mobilização popular no que se refere a iniciativas ligadas à arte, à cultura e à educação: mesmo contando com poucos equipamentos culturais administrados pela Prefeitura, o Grajaú é cenário para uma série de iniciativas e coletivos de moradores, a exemplo do CAPS (Centro de Arte e Promoção Social), criado pela professora Maria Vilani¹¹, do Sarau Sobrenome Liberdade e da FLIG (Festa Literária do Grajaú), espaços que revelam a efervescência da periferia não apenas como consumidora, mas como produtora de cultura e potencializam as discussões sobre gênero, ancestralidade, inclusão e pertencimento.

Figura 4 - Monumento instalado na entrada do distrito



Fonte: Notícias da região, 2022.

Sob este prisma, as escolas também representam importantes locais de socialização e ampliação de repertórios para crianças e adolescentes e, portanto, constituem lócus privilegiados para a construção de novas mentalidades e ressignificação de representações: neste sentido, elegemos 2 unidades de Educação Infantil deste território para a coleta de dados e investigação de concepções e significações docentes acerca as relações de gênero, por meio da

¹¹ Maria Vilani, nascida em 1950, escritora, filósofa, ativista cultural e fundadora do Centro de Arte e Promoção Social (CAPS), no Grajaú, extremo zona sul de São Paulo. Natural de Fortaleza (CE), veio para a capital paulista com o sonho de melhores condições de vida para a família. Vive no Grajaú desde 1975 e, ao longo dos anos, contribuiu para principais mudanças no local. Mãe de cinco filhos, enfatiza que sempre estimulou as crianças aos trabalhos de arte e cultura. Um deles, Kleber Cavalcante Gomes, mais conhecido pelo nome artístico Criolo, se tornou um dos nomes mais influentes do rap paulistano.

realização de grupos focais, procedimento metodológico que será melhor detalhado na próxima seção.

A primeira Unidade Escolar onde realizamos nossa incursão, a que doravante chamaremos de “Escola A”, tem 384 crianças matriculadas, atendidas em 12 agrupamentos multietários, composto por educandos entre 4 a 6 anos, em 2 períodos parciais de 6 horas - das 7h às 13h e das 13h às 19h, horário padrão nas EMEIs da cidade, exceto nas poucas unidades que oferecem o atendimento integral. As turmas são bastante numerosas, com cerca de 32 crianças por sala, fator apontado pelas profissionais da rede como um dos maiores entraves para a garantia da qualidade social da Educação.

No que concerne à estrutura física, observamos que se trata de uma construção térrea, com 6 salas de aula (denominadas salas de referência no contexto da Educação Infantil) salas de Direção, Coordenação e Secretaria, onde é realizado o atendimento aos munícipes. Na parte externa há dois pequenos parques infantis, com brinquedos variados, além do *espaço natureza*, local onde as crianças podem entrar em contato com materialidades como galhos, folhas, pedras, etc. O refeitório é bastante amplo e próximo a ele localizam-se os sanitários: um para meninos e outro para meninas.

Em relação ao quadro de profissionais, a equipe gestora é composta por 3 mulheres (Diretora, Assistente de Direção e Coordenadora Pedagógica), além de 18 professoras e 7 servidores de apoio, sendo apenas 2 homens.

A segunda Unidade Escolar em que desenvolvemos o trabalho de pesquisa, a qual nos referimos ao longo deste texto como “Escola B” possui uma dinâmica organizacional bastante semelhante àquela observada na Escola A: as 349 crianças matriculadas são igualmente atendidas em dois turnos parciais de 6 horas e a Unidade conta com 10 turmas multietárias, sendo 5 no período da manhã e 5 no período da tarde.

A média de matrículas por agrupamento é ainda maior que a verificada na Escola A: 35 crianças para 1 educadora, proporção ainda distante das diretrizes estabelecidas no PME (2014), que em sua meta 2, vislumbra o atendimento máximo de 25 educandos por turma na faixa etária correspondente à EMEI. Tal situação articula-se profundamente com as especificidades do território do Grajaú que, conforme mencionamos anteriormente, possui uma expressiva população infantil, que necessita ser acolhida nos serviços públicos de educação. A despeito da

inauguração recente de outros 2 equipamentos de Educação Infantil no distrito, constata-se que a demanda por vagas é crescente.

Em relação aos espaços físicos, observamos uma construção em 2 pavimentos, sendo o primeiro destinado às áreas administrativas (secretaria, salas de coordenação, direção e de professores), além do refeitório e dos sanitários infantis, também separados por gênero. Ainda neste pavimento localiza-se o parque que possui alguns brinquedos em madeira e em alvenaria. No corredor lateral da Unidade, a equipe improvisou um espaço de leitura, oportunizando experiências estéticas e de fruição literária às crianças. No andar superior localizam-se as 5 salas referência, além de outros sanitários e da brinquedoteca. Em observação a este espaço, com o acompanhamento da Coordenadora Pedagógica, esta nos chamou atenção para a neutralidade das cores escolhidas para compor os cenários e materiais, evitando a clássica dicotomia rosa x azul, que tradicionalmente estigmatiza os brinquedos destinados às meninas e aos meninos. A Coordenadora nos relatou que a partir de tal opção, percebe-se uma maior participação dos meninos em brincadeiras tidas como “femininas”.

Em relação às equipes docente e gestora, verificamos que são integralmente compostas por mulheres (18 profissionais); o quadro de apoio, por sua vez é composto por 7 funcionários e conta com a presença de 2 homens, cujo trabalho centra-se prioritariamente no atendimento ao público na secretaria e na execução de tarefas administrativas, tendo estes profissionais pouca interação com as crianças.

Embora nossa pesquisa não tenha como objetivo central discutir a prevalência das mulheres no âmbito da Educação Infantil, as considerações de Yannoulas (2011) parecem-nos relevantes para a compreensão dessa especificidade, observada nas duas instituições lócus deste estudo:

Postulamos que existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão). Com o ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados). Assim, ao analisar a mudança na existência objetiva de uma profissão (feminilização), é necessário entender como e por que aconteceu a mudança (feminização de atributos, características descritivas que determinam e regulam o exercício da profissão ou ocupação). (YANNOULAS, 2011, p. 284-285).

É evidente portanto, que desvelar os significados de ser mulher e ser professora na periferia paulistana não é uma tarefa simples, já que envolve a problematização acerca de que forma e em que medida os entrecruzamentos geracionais, de gênero, raça, classe e território impactam as subjetividades, circunscrevendo-se no que Hirata e Kergoat (2013) chamam de bipolarização do trabalho feminino: em um pólo temos a inserção minoritária de mulheres em postos de destaque e com remuneração mais alta; no outro, concentra-se a esmagadora maioria das trabalhadoras ocupando os setores tradicionalmente femininos, com baixo prestígio na hierarquia social e remuneração deficitária; incluem-se, neste polo, as professoras da Educação Básica.

Tais reflexões coadunam com outros aspectos da profissionalidade destas professoras e serão discutidas com maior rigor no capítulo destinado à apresentação dos resultados.

2.3 Percurso metodológico: procedimentos de coleta, organização e análise de dados

Nossa pesquisa tem um caráter essencialmente qualitativo, considerando as proposições elencadas por André (2013):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Neste sentido, buscamos compreender as Representações Sociais de professoras da Educação Infantil acerca das questões de gênero no cotidiano da escola da infância, objetivando desvelar concepções e práticas no tocante a esta temática.

Cumprе rememorar que este objeto de estudo nasce a partir de indagações que emergem da prática profissional da pesquisadora, que atualmente é Diretora de uma EMEI vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Embora em nossa cotidianidade tenhamos muitos elementos para a análise, optamos por não realizar a investigação em nosso contexto de trabalho, considerando os pressupostos éticos de que as relações de poder e hierarquia poderiam impactar os resultados, produzindo vieses.

Em face destas considerações, buscamos estabelecer contato com outras Unidades Escolares do território onde pudéssemos viabilizar a realização da pesquisa. Ressaltamos que este contato foi bastante facilitado, considerando nossa inserção em grupos de Gestores Escolares da DRE Capela do Socorro. Deste modo, apresentamos brevemente os objetivos do estudo a uma colega Coordenadora Pedagógica, solicitando apoio na interlocução com as professoras de sua Unidade, a fim de verificar a disponibilidade para a participação.

Assim, na primeira escola, a pesquisadora foi convidada a apresentar-se ao grupo durante o horário coletivo de formação das docentes submetidas à JEIF, espaço em que foi acolhida pelas profissionais que de imediato demonstraram interesse em colaborar com o estudo; descrevemos brevemente nossos objetivos, sem acrescentar muitos detalhes de modo a conferir maior liberdade para a expressão dos conteúdos representacionais. Solicitou-se então que as participantes assinassem o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), documento que lhes garantiria a confidencialidade das informações, bem como sua utilização para fins exclusivos da pesquisa.

A princípio, escolhemos como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado em 2 partes: 1) Identificação de Perfil (estado civil, pertencimento religioso, faixa etária, aspectos formativos e de experiência docente, etc) e 2) TALP (Teste de Associação Livre de Palavras), técnica amplamente utilizada nas pesquisas em Psicologia Social por possibilitar a identificação de dimensões latentes das Representações Sociais, por meio da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a estímulos indutores (NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

Para isto, utilizamos o termo indutor “GÊNERO” e solicitamos que as docentes escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes ocorressem em face de tal evocação, evitando censurar o pensamento. Ademais, pedimos que elencassem a ordem de importância dos vocábulos escolhidos, escrevendo por fim, uma justificativa para a palavra que destacaram como sendo a mais importante. Participaram deste primeiro momento cerca de quinze professoras. Finalizada a

coleta, recolhemos os instrumentos e permanecemos por algum tempo no ambiente, aguardando o retorno da Coordenadora Pedagógica para agradecer por sua contribuição.

Este momento de espera revelou-se um tempo/espço privilegiado para a manifestação espontânea das professoras acerca de situações e vivências envolvendo as relações de gênero: uma delas trouxe à pauta a questão do uso da linguagem neutra nas situações comunicacionais, expressando sua contrariedade sobre o assunto; outra colega ressaltou a reação de sua família diante da transexualidade de uma prima, uma terceira passou a narrar uma situação vivenciada com o pai de uma criança, que buscara sua ajuda a fim de “diagnosticar” se seu filho de 5 anos era homossexual. Tal conjuntura propiciou um profícuo debate no grupo, fazendo emergir diversos conteúdos latentes nas trajetórias biográficas bem como nas experiências profissionais do grupo.

Posteriormente, no entanto, ao realizar a leitura dos dados coletados através do TALP, percebemos uma forte tendência das participantes à escolha de palavras genéricas tais como “respeito”, “inclusão”, “diversidade”, revelando, deste modo, o que Abric denomina zona muda: “para certos objetos, em certos contextos, existe uma zona muda de representação social. Esta zona muda é composta de elementos da representação que não são verbalizáveis pelos sujeitos pelos métodos clássicos de coleta de dados” (2003, p. 61).

Evidencia-se, portanto, que a zona muda é composta por elementos da representação que se caracterizam como não passíveis de expressão, elucubrações contranormativas, já que certos posicionamentos e falas podem desnudar contradições em relação à norma e aos valores socialmente estabelecidos e legitimados pelo grupo de pertença do sujeito.

Frente a esta constatação, observamos que o grupo de professoras tinha muitos saberes, vivências e questões a serem elaboradas acerca do objeto de estudo (o que pode ser confirmado por meio da conversa informal ocorrida após a aplicação do questionário), entretanto, tais conteúdos haviam sido mascarados no processo de registro das palavras. Pensamos também que o instrumento inicialmente escolhido por nós não daria conta de captar a riqueza e as sutilezas imbricadas no cotidiano experimentado pelas docentes. Deste modo passamos a considerar quais técnicas de coleta de dados seriam mais efetivas para captar os aspectos representacionais, chegando ao entendimento de que a realização de

Grupos Focais poderia fundamentar discussões mais contundentes, especialmente considerando nossa opção teórica pela TRS:

[...] Seu interesse para o campo das representações sociais reside no fato de que ela (a técnica) de certo modo simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana[...] Em que se pese certo grau de artificialidade, os grupos focais podem fazer emergir uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto no ambiente natural [...] (SÁ, 1998, p. 93).

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica de pesquisa bastante difundida no escopo das abordagens qualitativas, especialmente na Psicologia Social. Originalmente, de tradição anglo-saxônica, tal técnica foi empregada nas pesquisas em marketing e comunicação, principalmente no que se refere à avaliação de produtos e serviços, bem como em investigações sobre a recepção de programas televisivos.

No que concerne à Ciências Humanas e Sociais, o grupo focal ganha centralidade a partir dos anos 1980, dada sua potencialidade para obter, a partir das trocas realizadas no coletivo, conceitos, experiências, sentimentos, crenças, reações fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e/ou processos emocionais através do contexto de interação:

[...] A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além de respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos e que trazem luz sobre determinados aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2005, p. 14).

Weller (2006), em alusão ao pensamento de Gaskell (2002), postula ainda que os grupos focais representam uma espécie de “esfera pública ideal”, uma vez que possibilitam um debate aberto, acessível a todos, em que as diferenças de status e hierarquias entre os participantes não são fatores relevantes.

A despeito das inúmeras potencialidades da utilização de grupos focais na pesquisa qualitativa, seu emprego requer alguns cuidados metodológicos, tais como a composição do grupo, número de participantes, elaboração de roteiro, postura do pesquisador/mediador, conforme nos aponta Gatti (2005).

Em relação ao primeiro aspecto elencado, a autora afirma que a seleção de participantes do grupo dependerá sempre do problema de pesquisa, bem como de sua orientação teórica; recomenda-se, no entanto, que haja algumas características homogêneas que possibilitem a realização do debate, mas com suficiente variação para que apareçam opiniões e posicionamentos distintos. No caso de nossa pesquisa, a homogeneidade centra-se no exercício da docência para crianças pequenas, enquanto a diversidade pode ser percebida sobretudo, em termos de faixa etária e pertencimento religioso. No que se refere à questão numérica, preconiza-se considerar de seis a doze sujeitos, que devem manifestar adesão voluntária à participação.

Seguindo tais recomendações, compusemos o grupo focal da Escola A com oito professoras. Vale salientar que convite às docentes para a participação nesta fase de nossa pesquisa foi efetuado por intermédio da Coordenadora Pedagógica, que apresentou a proposta às quinze profissionais que haviam respondido ao TALP, sendo que oito delas manifestaram sua concordância no que tange à colaboração na pesquisa.

Ainda no que se refere a aspectos metodológicos, Gatti (2005) enfatiza que o GF não se confunde com uma entrevista coletiva ou com uma espécie de questionário, já que o foco é justamente a interação, notabilizando-se, assim, que o interesse não está circunscrito apenas ao que as pessoas pensam, mas volta-se à compreensão e *como e por que* pensam de determinada forma.

Destarte, a flexibilidade é um tópico importante: embora seja altamente recomendável a elaboração de um roteiro que oriente e estimule a discussão, este não deve ser utilizado de forma rígida, considerando que podem aparecer elementos que se mostrem relevantes para os participantes ou para o problema, que nem sempre foram previstos pelo pesquisador.

Acerca do papel do mediador da discussão, Gatti (2005) esclarece a importância do equilíbrio: uma pessoa excessivamente formal e intransigente pode impedir que o grupo se sinta confortável para se expressar, ao passo que alguém muito despojado pode passar a impressão de pouca seriedade na condução do

trabalho, impactando assim o engajamento dos participantes. É substancial ainda, que o mediador contribua para a manutenção do foco, sem que isto signifique um cerceamento das exteriorizações do grupo ou a monopolização do discurso.

À luz destes pressupostos, agendamos uma data com as professoras para a realização da sessão e deliberamos que a Unidade Escolar seria o local mais apropriado para o encontro, já que não demandaria a locomoção das participantes. A recepção foi bastante calorosa e as docentes se mostraram interessadas nos desdobramentos da pesquisa, revelando curiosidade em relação à atividade da pesquisadora.

Nesta senda, explicamos que o objetivo da sessão era estabelecer um diálogo sobre as questões de gênero, considerando as diferentes formas como atravessam as histórias de vida e a profissionalidade de cada uma. Em seguida, solicitamos autorização para gravar o áudio da discussão, o que foi consentido por todas, mediante assinatura do TCLE. Salientamos que nossa reunião duraria cerca de uma hora e meia e que a contribuição seria de grande valor para a pesquisa. Assim nos posicionamos em uma mesa redonda, onde todas poderiam se ver e interagir.

Para conduzir o debate, organizamos um roteiro estruturado em torno de três eixos centrais (vide apêndice).

1. ***Primeiras aproximações - gênero e subjetividade:*** neste eixo buscamos estimular o compartilhamento de questões sobre a infância, sobre a vida escolar e sobre as relações familiares das docentes, com ênfase no marcador de gênero. Tencionamos também que refletissem sobre quais espaços sociais são territórios de aprendizagem de masculinidades e feminilidades;
2. ***Problematizando questões no chão da escola:*** aqui procuramos compreender aspectos da formação sobre gênero e diversidade, presença de tais questões no Projeto Político Pedagógico, além de apresentar alguns cenários mobilizadores de discussão elaborados pela pesquisadora.
3. ***Impacto das pautas conservadoras no cotidiano docente:*** neste ponto procuramos construir percepções sobre o nível de segurança/ conforto/ formação para lidar com as questões de gênero no cotidiano da escola da infância, verificando os possíveis desdobramentos de discursos que advogam pelo silenciamento de tais questões.

Optamos por não fazer uma lista de perguntas diretivas, mas contemplar os tópicos supracitados de modo a possibilitar algumas conjecturas acerca dos sistemas representacionais em que se apoiam as docentes.

Consideramos que o grupo teve um envolvimento bastante satisfatório, participando ativamente da discussão e compartilhando narrativas, sentimentos e experiências, que constituirão subsídios relevantes para nosso estudo; julgamos pertinente, no entanto, a realização de mais um GF em uma Unidade Escolar diferente, de modo que tivéssemos elementos para realizar comparações e análises de contexto.

Para a organização do GF na segunda Unidade Escolar lócus de nossa investigação, realizamos, a priori, contato com outra colega responsável pela Coordenação Pedagógica nesta instituição, a fim de apresentar nosso objeto de estudo e verificar a possibilidade/viabilidade de realizar um encontro com as docentes desta EMEI. Esclarecemos que a participação das professoras deveria ocorrer mediante adesão voluntária, a fim de favorecer o envolvimento efetivo das participantes na dinâmica de coleta dos dados.

Em face do exposto, a Coordenadora Pedagógica nos convidou a ir até a escola em um dos dias em que haveria horários coletivos de formação das docentes, deste modo, após formalização do convite, aquelas que se sentissem à vontade, participariam do grupo de discussão, ao passo que as demais poderiam dedicar-se a atividades regulares de planejamento de preenchimento do SGP¹².

Na data combinada, apresentamo-nos na Unidade e expusemos brevemente nossa trajetória profissional e perspectivas da pesquisa. Quando mencionamos nossa inserção na RME, no cargo de Diretora de Escola, as professoras comentaram sobre a relevância da participação de profissionais do chão da escola em contextos acadêmicos. Após conversarmos um pouco sobre algumas questões em comum em nossas respectivas escolas, a pesquisadora efetuou o convite à participação no grupo focal. Das dez professoras presentes na Unidade nesta ocasião, apenas duas não participaram do grupo: uma delas explicou que havia

¹² SGP- Sistema de Gestão Pedagógica é uma ferramenta virtual utilizada pelas educadoras (es) da Rede Municipal para o registro de frequência e planejamento didático. No contexto da Educação Infantil destina-se, ainda, à elaboração dos diários de bordo e à confecção gradual dos Relatórios Individuais de Acompanhamento, que fazem parte da documentação pedagógica oficial expedida na finalização dos semestres letivos.

agendado um atendimento à família de uma das crianças matriculadas em sua turma, enquanto a outra sairia mais cedo para ir à uma consulta médica.

Deste modo, o segundo GF foi também composto por oito participantes, a quem solicitamos o preenchimento do questionário de perfil e autorização para gravação em áudio, o que foi prontamente concedido por todas através de assinatura do TCLE; para conduzir a discussão utilizamos o mesmo roteiro proposto para a escola A, a fim de identificar possíveis convergências, discordâncias e outras singularidades.

Para proceder à análise dos dados obtidos nas sessões de grupos focais utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Franco (2021) como principal subsídio teórico para a compreensão das perspectivas docentes sobre o marcador de gênero na articulação de trajetórias pessoais e acadêmico- profissionais.

Segundo a autora, a técnica em pauta fundamenta-se em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica de linguagem, entendida, nesta perspectiva, como:

[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional, que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2021, p. 13).

Considerando tais premissas, observa-se um distanciamento de uma noção meramente formalista da linguagem, excessivamente preocupada com o conteúdo observável, em detrimento das questões latentes e da complexidade da qual se reveste a distinção entre sentido e significado.

Evidencia-se, portanto, que o ponto de partida da Análise de Conteúdo será sempre a mensagem, seja ela de natureza verbal, gestual, documental etc., conforme nos diz Franco (2021).

Sob esta ótica, é imprescindível considerar que a emissão de quaisquer mensagens está intrinsecamente vinculada às condições contextuais de quem as produz: tais contextos são naturalmente atravessados por questões econômicas, socioculturais, históricas, que, em seu bojo, apresentam conteúdos cognitivos, emocionais, subjetivos, que não são fixos, tão pouco estanques:

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações sociais e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais

compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (MOSCOVICI, 2003, p. 86).

Do ponto de vista de suas raízes históricas, Minayo (2006) explicita que a Análise de Conteúdo clássica tem origem nos Estados Unidos, trabalhando, neste primeiro momento, com uma perspectiva mais positivista, dando ênfase ao rigor da objetividade das análises estatísticas, normas, símbolos. Posteriormente, tais técnicas de natureza quantitativa entraram em declínio, oportunizando maior espaço e importância à compreensão e à busca de sentidos dos conteúdos manifestos.

Em meados da década de 50, a Análise de Conteúdo ressurgiu no cerne de um debate mais aberto e plural, ganhando destaque e passando ao status de técnica profusamente empregada em áreas como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, dentre outras.

A Análise de Conteúdo tal como a concebemos na contemporaneidade, tem como intenção precípua a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1997, p. 38).

Deste modo, Franco (2021) nos alerta que a análise requer que os achados tenham relevância teórica, não se confundindo, portanto, com informações meramente descritivas e dissociadas de outros dados contextuais.

Para proceder à análise caberá à/ao pesquisadora/pesquisador atentar-se a algumas premissas: valorização dos conteúdos latentes, sensibilidade, intencionalidade e observação atenta das condições de produção dos dados, conferindo mérito a aspectos históricos, sociais, econômicos que influenciam crenças, valores e representações sociais.

Os resultados da Análise de Conteúdo devem, pois, conciliar os objetivos da pesquisa, pautando-se nos indícios manifestos no âmbito das comunicações emitidas: a análise parte, seguramente, do conteúdo explícito, mas ganha contornos mais ricos na medida em que consegue capturar as entrelinhas: de acordo com a célebre analogia feita por Bardin, a/o analista, tal como arqueólogo, trabalha com vestígios.

Tais considerações permitem-nos verificar, portanto, que toda Análise de Conteúdo contempla procedimentos de comparação e envolve a necessidade de relacionar os dados coletados com pressupostos teóricos que dialoguem com o escopo da pesquisa, evidenciando a sequência descrita na figura a seguir:

Figura 5 - Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Franco (2021).

Dentre as diversas possibilidades de unidades de registro descritas por Franco (2021), optamos pela **análise temática** que, segundo a autora, está atrelada a uma afirmação apresentada por meio de palavras, sentenças, parágrafos, resumos etc., sendo indispensável nos estudos em Representações Sociais.

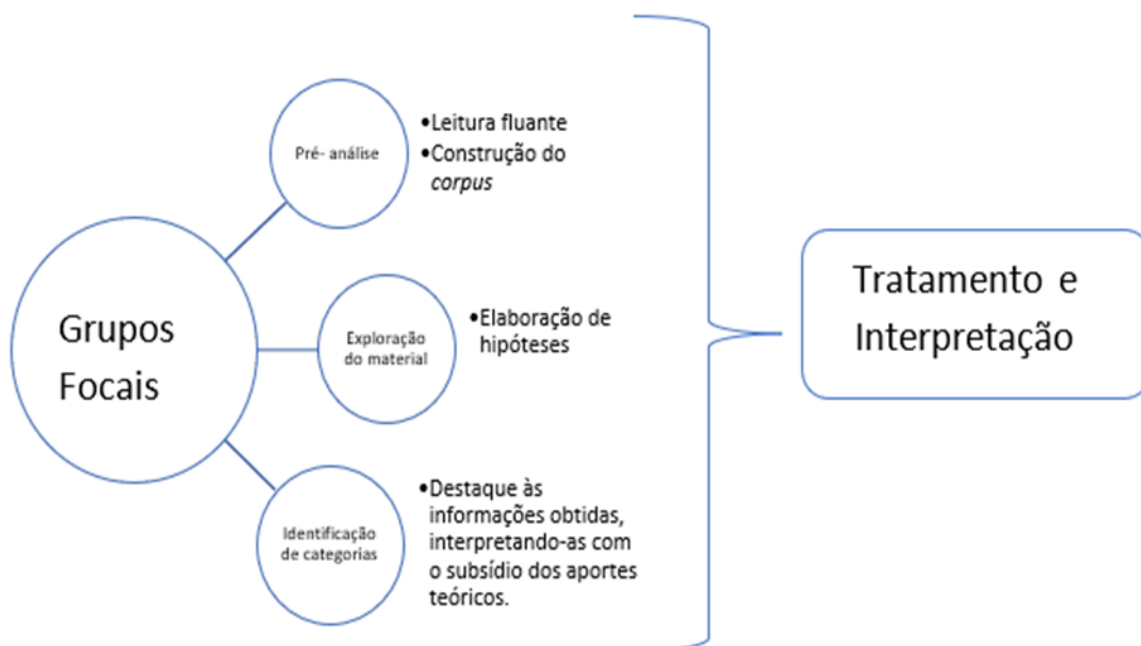
No que se refere à organização da análise (em nosso caso, temática), a autora ressalta que tal processo desdobra-se em algumas etapas. A primeira, denominada pré-análise, consiste basicamente na fase de organização propriamente dita, em que a/o pesquisadora/pesquisador trará os primeiros contatos com o material coletado.

A execução da pré-análise pode ser decomposta, para fins didáticos, em: 1) Leitura flutuante dos documentos a serem submetidos à análise, permitindo-se impregnar por impressões, sentimentos, conhecimentos, expectativas, etc; 2) Escolha dos documentos- trata-se da constituição do corpus, universo estudado em sua totalidade e que deve responder a algumas regras de validação: exaustividade, homogeneidade e representatividade; 3) Formulação de hipóteses- configura uma importante maneira de “fazer falar” o material selecionado para análise, confirmando ou descartando as hipóteses inicialmente levantadas pela/o pesquisadora/pesquisador. 4) Elaboração de indicadores - é a menção explícita ou subjacente de um determinado tema em uma mensagem, envolve, pois, uma operação classificatória, a partir da identificação de categorias.

Segundo Franco (2021), alguns autores preferem privilegiar procedimentos exploratórios que podem incluir técnicas para articular diferentes variáveis, favorecendo o processo dedutivo.

Com base em tais pressupostos, passaremos a discorrer detalhadamente sobre a elaboração de nossa análise, cuja organização demonstramos na figura a seguir:

Figura 6 - Organização da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Franco (2021).

Considerando a relevância da mensagem para os procedimentos de análise, nossa primeira ação consistiu em ouvir as gravações em áudio registradas durante as sessões de grupos focais, com vistas à captação de significações latentes. Ao longo deste processo, foi possível ampliar nossa percepção acerca dos conteúdos explícitos, na medida em que rememoramos gestos, hesitações, pausas e olhares das participantes durante a discussão:

Com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? ... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (Franco, 2005, p. 20).

Após ouvir atentamente as gravações, realizamos a transcrição do material, em um trabalho bastante extenso e minucioso, buscando a fidedignidade das entonações, risos, embaraços e demais elementos extra discursivos.

Na sequência, fizemos diversas leituras flutuantes que nos oportunizaram algumas inferências. Deste modo, destacamos no texto os elementos a serem utilizados na construção do corpus, submetendo-os às regras de validação descritas por Franco (2021): o resultado desta análise será objeto de discussão do próximo capítulo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Reflexões acerca do perfil das participantes

Antes de explicitar as categorias de análise e os demais procedimentos de tratamento de dados, consideramos relevante tecer algumas considerações: a observação dos dados evidenciados através das respostas ao questionário permitiu-nos estabelecer conexões relevantes entre nosso objeto de estudo e o perfil das profissionais participantes dos grupos focais, especialmente no que concerne à exclusividade das mulheres atuando como professoras de crianças nas duas instituições pesquisadas.

É consenso que a trajetória do magistério no Brasil é permeada por transformações significativas no que tange à profissionalização e institucionalização do ofício de professor, atualmente exercido majoritariamente por mulheres oriundas das classes populares, especialmente no que se refere à atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, recorte fazemos neste trabalho.

Embora o processo de feminização do magistério não constitua um fato novo na história da Educação brasileira e esteja mantendo-se enquanto uma tendência, pouco se tem explorado a temática das relações de gênero, na configuração de masculinidades e feminilidades, bem como no processo de socialização das mulheres.

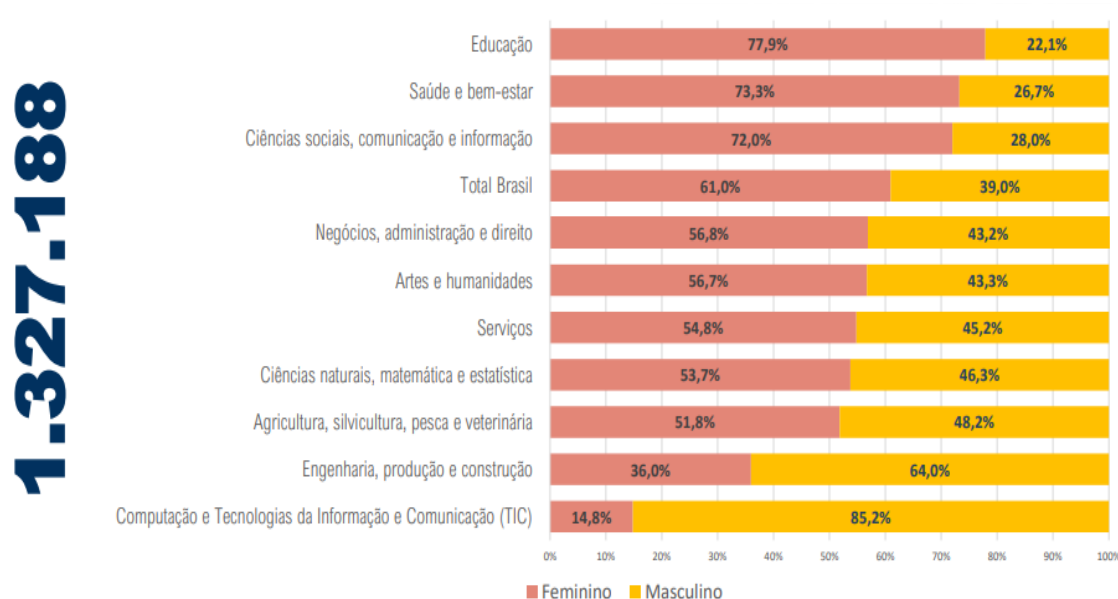
Tal processo corrobora sobremaneira com a justificativa para determinadas escolhas profissionais e cria verdadeiros “guetos de gênero” na carreira, conforme nos aponta Vianna (2002).

[...] A passagem do feminino ao gênero, examinada já no início dos anos 90 por Castro e Lavinhas na análise das abordagens sobre mulher e trabalho, ainda está ausente da maioria das pesquisas sobre educação. Elas insistem em ver a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração e etnia/raça. Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas. Que contribuição o conceito de gênero pode oferecer, de modo que se veja a docência para além da mera presença do sexo feminino? (VIANNA, 2002, p. 88).

Embora o foco de nossa investigação não recaia especificamente sobre a articulação entre gênero e docência, as proposições de Vianna nos convocam a problematizar a preponderância de mulheres em atividades profissionais atreladas à economia do cuidado, na medida em que nossos processos de socialização e educação corroboram com a manutenção de posições sociais deterministas para homens e mulheres, contribuindo sobremaneira para a consolidação de representações sociais na perspectiva da normatividade de gênero.

Tal panorama encontra ressonância em dados sobre a escolarização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho: embora a inclusão feminina no Ensino Superior tenha crescido exponencialmente nas últimas décadas, elas continuam sendo maioria em cursos ligados à Educação e Saúde, carreiras tradicionalmente marcadas por menor remuneração e prestígio social¹³:

Figura 7 - Concluintes da Educação Superior- 2021



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2021.

¹³ Sobre esta questão, recomendamos a leitura da tese de doutorado de Renata Guedes Mourão Macedo, intitulada ``Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado ``. Neste trabalho a autora discute como os marcadores sociais da diferença se articulam e em que medida mobilizam as escolhas de estudantes universitárias matriculadas nos cursos de Pedagogia, Enfermagem e Administração de instituições privadas. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-16122019-182552/pt-br.php>

Em contrapartida, quando analisamos a inclusão das mulheres nas carreiras ligadas à área de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, na sigla em inglês), a disparidade de gênero é ainda mais acentuada: dados da UNESCO demonstram que apenas 3% dos prêmios Nobel de ciências foram concedidos a mulheres e, no contexto brasileiro, a representatividade feminina em cargos de liderança no âmbito da Ciência e Tecnologia está entre 0 e 2%.

Deste modo, é possível inferir que as escolhas das mulheres por determinadas profissões não pode ser interpretada de maneira simplista como fruto de “vocação” ou de meras preferências, mas são o resultado de uma ampla gama de condições estruturais e culturais que favorecem a perpetuação de estereótipos de gênero forjados desde a infância:

No âmbito dos modelos cognitivos, é possível comprovar que as diferenças no desempenho em matemática ou na capacidade de linguagem resultam de diferenças cerebrais de cada sexo, consideradas inatas? No campo das relações e dos comportamentos infantis, podemos mesmo supor que elas necessariamente preferem as bonecas e eles os carrinhos? Elas foram feitas para brincar de roda e eles de futebol? A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos (FINCO; VIANNA, 2009, p. 268).

A respeito dessa dinâmica cultural que impõe limitações e cerceamentos a atividades tidas como adequadas para meninas e meninos, mulheres e homens, relatório da UNESCO, publicado em 2022, evidencia uma série de entraves a uma maior participação feminina em algumas carreiras profissionais, assinalando a urgência da compreensão da igualdade de gênero não apenas como direito humano fundamental, mas como condição intrínseca para a construção de conjunturas sociais mais prósperas, sustentáveis e justas:

Figura 8 - Fatores gerais que dificultam o acesso das meninas e das mulheres às carreiras profissionais

- Falta de consciência entre as gerações mais jovens, especialmente as meninas, do potencial dos estudos STEM.
- O mal-entendido generalizado na sociedade das próprias carreiras da STEM, que são frequentemente vistas como mais difíceis e difíceis do que outros estudos e profissões, tais como os relacionados com as ciências sociais.
- A falta de pedagogia e de instrumentos de gênero-STEM, bem como de infraestruturas, que afetam a maioria das escolas públicas e públicas, especialmente as situadas longe dos centros urbanos e culturais.
- A pobreza persistente e a elevada desigualdade socioeconômica entre regiões afetam o acesso aos recursos TIC (competências digitais, infraestruturas de comunicação e dispositivos informáticos). As meninas e as mulheres tendem a ser mais afetadas pela pobreza do que a população em geral.
- Fatores de interseccionalidade: a interação do gênero com a raça, identidade e classe LGBTQ+ afeta meninas e mulheres de forma diferente, aumentando os níveis de discriminação a partir da sala de aula e ao longo da carreira acadêmica.
- O sexismo na sociedade, e particularmente no meio acadêmico, é um problema grave que impede a progressão de estudantes e acadêmicos do sexo feminino nas disciplinas STEM e afeta o acesso a posições de responsabilidade e liderança.
- O baixo nível de digitalização dos estudantes e da sociedade, que contribui para o fosso na aceitação das carreiras STEM entre meninos e meninas e para a alteração dos estereótipos sobre as próprias carreiras STEM.
- Falta de modelos femininos para alterar estereótipos e aumentar o interesse na STEM, especialmente entre as pessoas mais jovens.

Fonte: BELLO; ESTEBENEZ, 2022.

Sob a égide desta lógica, a profissão docente, sobretudo quando exercida junto a crianças que, dadas as suas especificidades biopsicossociais, necessitam de afetos, cuidados etc., é compreendida essencialmente como “*coisa de mulher*”, trabalho alheio às dinâmicas de status e poder socioeconômico, abrindo espaços para a naturalização do mito da educadora nata na Educação Infantil, segundo as considerações de Arce (2001):

Trabalhando com esta acepção de mito, constatee, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim particularmente importante nos primeiros anos da infância. (ARCE, 2001, p. 170).

Acrescentamos a esta discussão os sentidos conferidos a profissionais que se dedicam à infância e ao *care*, determinando suas condições de trabalho, inexoravelmente precarizadas na medida em que são consideradas meras cuidadoras, executando atribuições tidas como maternas, instintivas e, portanto, intrinsecamente ligadas à dimensão do afeto, em detrimento da profissionalização, contribuindo fortemente com a manutenção de narrativas hegemônicas a respeito da divisão sexual do trabalho.

Contrariando tal percepção corrente, as 16 professoras que participaram dos grupos focais têm licenciatura plena e 4 possuem ao menos uma formação em nível de pós-graduação (vide tabela 1); todas são servidoras efetivas da Secretaria Municipal de Educação e ingressaram em seus cargos através de aprovação em concurso público, em consonância com as diretrizes estabelecidas na Lei 14.660/2007, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto ao nível de formação

Formação	Escolas	
	A	B
Apenas 1 graduação	6	3
Mais de 1 graduação	1	2
Especialização	1	3
Mestrado/ Doutorado	0	0

Fonte: A autora, 2022.

Outros dados coletados junto ao grupo apontam que a maior parte das professoras participantes da pesquisa insere-se na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos:

Tabela 2 - Caracterização da amostra quanto à faixa etária

Faixa etária	Escolas	
	A	B
20 - 30	1	0
31 - 40	3	4
41 - 50	3	3
51 - 60	1	1

Fonte: A autora, 2022.

No que se refere ao período em que realizaram sua formação inicial, verificamos que todas as professoras concluíram a graduação em Pedagogia nos anos 2000:

Tabela 3 - Caracterização da amostra quanto ao ano de conclusão da graduação em Pedagogia

Formação	Escolas	
	A	B
Anterior a 2000	1	1
2001 a 2009	3	7
2010 a 2019	4	0
2020 ou posterior	0	0

Fonte: A autora, 2022.

No que concerne ao pertencimento religioso, há a predominância das denominações evangélicas (8 professoras), seguidas do catolicismo, religião declarada por 5 profissionais; apenas 1 docente declarou sua inserção em uma religião de matriz africana - a umbanda:

Tabela 4 - Caracterização da amostra quanto ao pertencimento religioso

Religião	Escolas	
	A	B
Católica	1	4
Evangélica	5	3
Umbanda	1	0
Espírita	0	1
Outras	0	0
Sem religião	1	0

Fonte: A autora, 2022.

Sem a pretensão de pressupor desdobramentos, cumpre explicitar que a interface entre gênero, religião e formação docente representa um campo a ser explorado, de modo que se possa compreender quais discursividades são produzidas no espaço escolar e de que modo as narrativas sobre as vivências religiosas de professores e professoras podem impactar seu processo de ação-reflexão no que concerne às questões de gênero e sexualidade, especialmente considerando:

A guinada conservadora intenta a perseguição e a denúncia da pluralização das sexualidades e das expressões de gênero como resultantes de uma degeneração social e política, apontando a necessidade de retomar os valores familiares e morais historicamente apregoados pelas religiões cristãs, sobretudo pelo catolicismo e por igrejas ditas evangélicas, que englobam diversas denominações. A cruzada religiosa se expressa num cenário de embates no campo das leis e políticas públicas, conflitos no que tange às iniciativas que buscam problematizar e disputar os currículos escolares como locais de exercício desigual do poder, de silenciamento e subordinação de grupos historicamente aliados de direitos fundamentais. (CASTRO, 2017, p. 2).

Destaca-se, por fim, a quase ausência das discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade nos programas dos cursos de formação inicial frequentados pelas participantes: 13 professoras afirmaram não ter tido acesso a quaisquer conteúdos relacionados à temática em pauta ao longo da graduação. As 3 docentes que afirmaram ter discutido tais questões no âmbito da graduação, enfatizam a pouca profundidade com que a temática foi abordada, reconhecendo uma lacuna em seus percursos formativos, bem como destacando a dificuldade que possuem para realizar intervenções junto às crianças e famílias:

Tabela 5 - Caracterização da amostra quanto ao acesso a discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade na formação inicial

Acesso	Escolas	
	A	B
Sim	1	2
Não	7	6

Fonte: A autora, 2022.

3.2. Categorias de análise

Nesta seção nos dedicamos a detalhar os procedimentos de criação das categorias de análise, em consonância com as proposições formuladas por Franco (2021) e descritas por nós no capítulo 2.

A formulação das primeiras hipóteses de agrupamento surgiu a partir de uma cuidadosa exploração do material, observando recorrências, convergências e dissonâncias na fala das interlocutoras.

Isso posto, constituímos alguns conjuntos considerando os assuntos aos quais se referiam as narrativas das docentes e chegamos às seguintes unidades: a) Memórias; b) Contextos de aprendizagem; c) Controle; d) Superação; e) Resignação:

[...] é importante encontrar alguns princípios organizadores e que seriam as categorias mais amplas ou molares, para depois classificar os indicadores (categorias moleculares) em módulos interpretativos menos fragmentados (Franco, 2005, p. 61).

Assim, o propósito das categorias molares está balizado pela organização dos discursos das participantes, tomando como critério inicial o que chamamos de “subtemas”, almejando efetividade e coerência na categorização que, de acordo com Franco (2021):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (Franco, 2005, p. 57).

Retomando a exploração do material, evocamos as falas das participantes, destacando trechos emblemáticos que pudessem coadunar com as categorias até então estabelecidas.

Tal expediente, nos revelou, entretanto, que algumas narrativas continham elementos que poderiam inserir-se em múltiplos agrupamentos. Faz-se necessário esclarecer que nossa intenção, obviamente, não é fazer uma análise estanque, fragmentando os relatos e dissociando-os de seu contexto original de produção, mas categorizá-los de modo que a complexidade e a riqueza das falas possam ser devidamente explicitadas.

Desta maneira, verificamos que a criação de categorias mais abrangentes poderiam conferir melhores condições de articulação das informações, bem como realçar contrastes e ampliar compreensões. Além disto, constatamos que a discussão dos cenários mobilizadores (situações problema apresentadas às docentes durante o grupo focal, vide roteiro em apêndice) requeriam uma categoria própria que possibilitasse a mobilização das contradições vivenciadas no cotidiano escolar quando se trata da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade.

Com base nestas constatações, propusemos três grandes categorias e, para cada uma delas, elencamos algumas palavras-chave que nos auxiliaram na seleção e destaque dos excertos, relacionando-os ao nosso referencial teórico.

Apresentamos a seguir, a organização das categorias de análise e, na sequência, passaremos a discorrer mais detidamente sobre cada uma delas:

Quadro 2 - Categorias de análise

Categorias	Palavras-chave
Perspectivas biográficas: memórias da normatividade	Socialização; Repressão
Gênero na escola da infância: conformidade x insurgência	Resignação; Transgressão
Protagonismo e formação docente: tensões e possibilidades	Censura; Moralidade; Família

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A organização do corpus conforme a tabela acima oportunizou a configuração de unidades de sentido que potencializaram nosso processo de reflexão e interpretação: a análise apoia-se nas contribuições da TRS e tenciona desvelar as estruturas representacionais, contribuindo com proposições para uma educação não sexista e possibilitando intervenções, conforme enunciamos em nossos objetivos.

3.3 Perspectivas biográficas: memórias da normatividade

A presente categoria manifesta as narrativas das participantes ao se referirem a diversas memórias atravessadas pelo marcador gênero; explicitam episódios da infância e adolescência em que as docentes – quase que em sua totalidade – experimentaram processos de socialização cancelados pelo selo da normatividade.

Entendemos que tal incursão nos conteúdos afetivos que emergem dos relatos exprimem a articulação entre a construção de suas subjetividades e de sua profissionalização e, portanto, têm significativo impacto na ação docente, conforme nos aponta Novaes (2015):

[...] estudiosos da educação têm compreendido que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno. Ao adquirir centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações,

expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam. (NOVAES, 2015, p. 336).

Ao evocar reminiscências de situações em que experienciaram a desigualdade e violência de gênero, as professoras apresentam tendências que alternam entre a reprodução de padrões e estereótipos aos quais foram submetidas e a ruptura com tais estigmas, propiciando para as crianças com as quais interagem um ambiente mais plural e menos marcado pelo binarismo.

Considerando o contexto da Educação Infantil, em que o ato de brincar configura-se enquanto linguagem privilegiada das representações infantis, observamos uma intensa discussão sobre brinquedos e brincadeiras tidas como apropriadas para meninas e meninos e o quanto estes conceitos foram ressignificados ao longo do tempo.

Neste sentido, diversas professoras expressaram sua frustração em face das limitações que lhes foram impostas durante a infância, revelando que a interdição produziu marcas indeléveis em suas subjetividades. Tomemos como exemplo, alguns relatos compartilhados nos grupos focais:

Minha mãe dizia que menina não podia subir na árvore. Eu amava brincar de subir na amoreira que tinha em casa. Na religião que ela me criou a gente usava muita saia, as meninas só usavam saia e ela falava que não era decente uma menina subindo na árvore, embora fosse no meu quintal, eu subir na árvore porque todo mundo ia ver a minha calcinha, então assim era uma brincadeira que todo mundo poderia brincar, mas eu não por ser mulher e não poderia vestir um short para subir na árvore. (Professora 1, escola A).

Agora esse negócio do brinquedo também... meu pai não proibia, mas quando ele comprava brinquedo (era uma vez por ano), meu irmão sempre ganhava caminhão, brincadeiras bem legais... uma vez meu pai chegou com um caminhão de madeira, eu fiquei encantada com o caminhão. Daí ele falou: "abre o baú do caminhão". Eu abri e tinha mesinha, cadeirinha. Eu fiquei olhando assim: "meu Deus, como é que eu brinco com isso?" Eu queria era brincar com caminhão, só que assim, o caminhão era do meu irmão e a gente só brincava quando ele deixava. Eu lembro mesmo que não havia uma proibição, o brinquedo que a gente ganhava era esse, era joguinho de chá, cozinha, vassourinha, brinquedo nosso era brinquedo de ficar sentado né? Os brinquedos de menino era brinquedo de sair, era carro, era coisa que você saía e ia desbravar o mundo, de menina não, é para você ficar confinada né? (Professora 2, escola A).

Eu sou de uma família que tem eu e mais três irmãos e meu pai é bastante conservador, machista. Teve um ponto que me marcou bastante assim... quando eu era criança, teve um Natal que ele chegou com presentes e ele

chegou com três bicicletas, só que nós somos em quatro e aí a bicicleta era só para os meninos. Para mim ele deu qualquer coisa que eu nem me lembro mais. Só que eu queria muito brincar de bicicleta e ele falava: “não! meninas não andam de bicicleta”. Aí era ele virar as costas para ir trabalhar e eu montava na bicicleta dos meus irmãos e ia aprontar. (Professora 3, escola B).

Os três excertos trazidos à baila, convergem no sentido de desvelar indicativos de uma educação sexista e repressora, experimentada no âmbito familiar: seja na intersecção com o pertencimento religioso, seja na proibição (velada ou explícita) a determinadas práticas e artefatos culturais, as participantes compartilham de vivências que se assemelham em grande medida, na confluência de relações de socialização e educação enquanto categorias que produzem sujeitos generificados e sexualizados por meio de práticas e discursos, situados histórica, social e culturalmente.

Neste sentido, recorremos às formulações de Marie-Christine Josso e Jorge Larrosa, tomando a noção de experiência como uma maneira de subjetivação potente para processos de formação e pesquisa:

Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito, sobre o seu vir a ser e sobre as significações que ele cria. [...] O lugar das significações atribuídas às experiências relatadas na narrativa faz parte do processo de formação na dimensão consciencial, mesmo quando é possível interrogar-se, mas especificamente sobre a evolução do conhecimento de si e de seu ambiente humano, por meio das ideias, dos sistemas de pensamento, das representações que a narrativa põe em ação. (JOSSO, 2010, p. 190).

Deste modo, partimos do pressuposto que a narrativa de si pode propiciar deslocamentos, rupturas e questionamentos sobre a ação docente, fazendo com que as professoras possam problematizar os contextos ofertados às crianças, tomando o espaço escolar como possibilidade de ampliação de repertórios e, sobretudo, considerando o caráter essencialmente político de sua atuação:

Aí quando eles chegam na escola se chocam. Isso de “eu posso brincar” também, eles ficam chocados. Porque ele ficou anos dentro de uma família que disse para ele que ele não poderia, que ele não poderia empurrar um carrinho de boneca, que ele não poderia ninar uma boneca, trocar a roupa, pentear o cabelo; ou a menina pegar uma espada e sair igual espadachim. Eu não tenho muita experiência em projetos com a questão de gênero, mas acho que a escola pode dar essa possibilidade para a criança. (Professora 5, escola A)

Embora as docentes reconheçam lacunas formativas no que se refere à abordagem de gênero e sexualidade na escola e, inclusive consigam identificar e nomear situações de assimetria entre meninos e meninas em suas práticas e nas demais configurações do cotidiano pedagógico, sinalizam fortemente o contexto familiar como principal antagonista das propostas educativas desenvolvidas pelas instituições escolares no sentido da promoção da equidade de gênero.

A explicação para esta aparente contradição pode ser encontrada na história de vida das professoras: enquanto a família representou para elas um espaço de vigilância e patrulhamento das normas de gênero, foi no âmbito da escola que encontraram maiores condições de transgressão.

Em seus relatos, algumas das participantes trazem à tona a lembrança de castigos físicos, denotando procedimentos que visam à domesticação do feminino, ratificando uma ordem social comprometida com insígnias do patriarcado, relegando meninas a posições de submissão e passividade:

Eu escondia que eu brincava porque ela não queria que eu brincasse com menino, mas eu só tinha amizade com menino, eu não tinha amizade de brincadeira com menina, era só brincadeira com menino. E aí aconteceu uma coisa muito grave! Eu peguei uma rabeira no carrinho de rolimã, enrosquei o dedo na rodinha... eu tenho até a cicatriz aqui: veio pele, carne, tudo. Eu escondi e sangrei a madrugada inteira porque eu não podia contar para minha mãe que eu tava com aquele machucado. E aí, de madrugada, eu não sei por que cargas d'água meu pai foi no quarto e viu aquela sangueira no lençol, me acordou: "O que é isso? O que é isso? Sabe o que minha mãe fez, gente? Ela pegou um alicate e veio dizendo: "para aí que eu vou cortar!" Queria cortar e meu pai segurou: "não faz isso! Vai ter que enxertar depois o dedo da menina. Você não tá vendo que ela tem que levar ponto?" E ela: "eu vou cortar SIM porque não mandei ela ir para rua, não mandei ela andar de carrinho de rolimã com moleque". Essas coisas marcam muito, sabe? Eu lembro, eu gravei. (Professora 5, escola A)

Na igreja também, que eu sou católica, como a menina se comporta e como um menino se comporta, não é ensinado igual. Você é criança... você não é menino ou menina. "Aí, olha tá aparecendo a calcinha, fecha a perna!". As roupas que a gente usava, que minha mãe me empotecava toda, não eram roupas de brincar. Quando a gente saía com aqueles vestidos não podia subir numa árvore e ainda levava uma surra se rasgasse... Meu cabelo era crespo e minha mãe colocava *chuquinhas* que puxavam assim e doía e eu ficava aparecendo uma japonesa. Aí, ela via que eu não deixava, que eu soltava o cabelo e começou a cortar estilo *Joãozinho* para não dar trabalho assim, sabe? Então, é desde muito pequena que você tem que se comportar. (Professora 3, escola B).

A análise dos esforços empreendidos pelos núcleos familiares para "*ensinar a ser menina*" nos permitem reiterar a rejeição a noções essencialistas e universais de masculinidades e feminilidades e lançar nosso olhar para os estudos de gênero na

perspectiva pós- estruturalista, destacando a importância de se examinar como o gênero opera e argumentando que, no âmbito de diferentes processos educativos e redes de poder, os indivíduos aprendem a se reconhecer como homens ou mulheres, assumindo lugares e hierarquias sociais distintas.

Tais proposições dialogam com a concepção foucaultiana de biopoder, entendida, grosso modo, como mecanismo de controle e disciplinarização dos corpos, gerador de tecnologias apropriadas para fabricar “corpos dóceis”, conforme as necessidades da sociedade capitalista. Nas palavras de Foucault:

Foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar [...]. (FOUCAULT, 1987, p. 132).

A partir destas reflexões, verificamos que, embora não tenham se aprofundado nas questões de gênero em seus cursos de formação inicial, de acordo com o que revelaram nas respostas ao questionário perfil, as docentes são capazes de mobilizar uma série de experiências sobre os recursos utilizados ao longo de suas trajetórias para *torná-las mulheres*. Ao compartilhar tais vivências com o grupo, as professoras reafirmam a percepção da desigualdade e endossam a dificuldade de se construir uma proposta educativa que rompa com o machismo e o sexismo, uma vez que tal movimento implica em disputas de narrativas e coloca em xeque as representações sociais constituídas em esferas religiosas, morais e familiares, conforme abordaremos nas próximas categorias de análise.

3.4. Gênero na escola da infância: conformidade x insurgência

Nesta categoria discutiremos mais detidamente sobre as vivências em gênero e sexualidade envolvendo crianças e suas professoras no contexto da escola da infância, analisando posicionamentos que alternam entre a resignação aos padrões impostos pela perspectiva cisheteronormativa e a transgressão destas convenções. Salientamos que tais movimentos de conformidade e/ou insurgência não se

apresentam de modo linear nem tão pouco homogêneo, mas articulam-se com inúmeras representações sociais, conforme nos diz Junqueira:

Artefato político e produção cultural e discursiva, o currículo é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem à educação escolar e às figuras que povoam o mundo da escola e redefinem seus sentidos e reconstroem seus significados. Espaço de produção, contestação e disputas, abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência. (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Destacamos aqui a centralidade das crianças como sujeitos mobilizadores de reflexão sobre as normas de gênero socialmente pactuadas. Nos relatos coletados nas sessões dos grupos focais, em ambas as escolas pesquisadas, nos foram narradas diversas situações em que as crianças buscam transgredir as fronteiras do que é considerado masculino/feminino, por meio de proposições lúdicas, comportamentos, interações, brincadeiras simbólicas, etc, impulsionando questionamentos de suas educadoras:

[...] a gente já teve casos de crianças... o Miguel, né Isa? (dirigindo-se à colega) Assim, na nossa ignorância eu acho que ele é transgênero. Acho que a coordenadora na época encaminhou ele pra USP, para estudo. A mãe dele também era professora. Você via que ela estava entendendo o que tava acontecendo com o filho dela, mas, em alguns momentos assim de conversa, ela falava que era só uma coisa que ele gostava; em alguns momentos, ela mudava o discurso. Você percebia que ela estava em processo de aceitação. Ele amarrava a blusa no cabelo para fazer o cabelo de mulher, amarrava na cintura para fazer saia, vinha de fantasia de princesa, acontecia muita briga com as meninas da sala porque, como ele brincava só com as meninas, ele queria a tiara das meninas, o conflito dele era com as meninas. Ele entendia que fazia parte daquele grupo. (Professora 1, escola B).

No relato da professora é possível perceber uma preocupação com o comportamento da criança, sobretudo no que se refere à aceitação da família frente a uma possível transexualidade. Evidencia-se, também, que a escola distancia-se, em certa medida, da necessidade de reflexão sobre a pluralidade de infâncias que habitam o universo escolar, transferindo essa responsabilidade para outras instâncias, as quais devem se encarregar sobre o “estudo” da conduta identificada como dissonante da heteronormatividade.

Embora haja, indubitavelmente, crianças transexuais, as experimentações infantis e o tensionamento dos scripts de gênero estabelecidos pela cultura não

podem ser tomados como indicativos absolutos da identidade de gênero, conforme nos aponta Felipe (2012):

[...] Crianças muito pequenas brincam com qualquer coisa e com qualquer objeto que lhes pareça interessante, sem fazer distinção: isso é de menino ou isso é de menina. Os adultos é que costumam interditar as brincadeiras e brinquedos, gostos, gestos, comportamentos, determinando o que deve ser de menino ou de menina, limitando assim as possibilidades e a criatividade de ambos. Em relação às brincadeiras, é impressionante o despreparo dos adultos para compreender determinadas situações [...] Projeta-se nos comportamentos socialmente esperados de gênero, uma identidade sexual que ainda é muito cedo para definir. (FELIPE, 2012, p. 53 - 54).

A partir destas reflexões, pode-se verificar que algumas das professoras participantes de nosso estudo expressam equívocos conceituais e/ou desconhecimento acerca de orientação sexual, identidade de gênero e expressão/performance de gênero: em determinados relatos coletados, o interesse das crianças por brinquedos, brincadeiras, trajes e artefatos concebidos como pertencentes ao gênero oposto são lidos como uma manifestação latente de homossexualidade ou transgeneridade, gerando desconfortos, inquietações e necessidade de intervenção por parte das educadoras.

Tal perspectiva observada por nós, encontra ressonância nas proposições de Finco (2003): a autora elenca que, nas brincadeiras, as crianças reportam suas formas de ser menino ou menina e que quando os comportamentos expressos não convergem com o que é considerado apropriado para cada gênero, são fontes de incômodos aos/às profissionais que atuam na Educação Infantil, já que tendem a acreditar que os brinquedos podem interferir na identidade infantil- “Esse conjunto de construções, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionada à preocupação que se tem com a futura escolha sexual” (FINCO 2003, p. 97-98). O relato que evidenciamos a seguir, ilustra de forma categórica esta proposição:

[...] eram dois irmãozinhos, um era um pouquinho maior, que era da sala da minha colega e o outro, da minha sala. Um deles era aquele tipo *macho alfa* e o outro era uma *flor*. Eu coloquei para brincar e ele começou a chorar... Eu falei: “porque você está chorando?” E ele disse: “eu não quero mais brincar com os meninos, eu gosto de brincar de boneca!” Aí o menino se desesperou...na hora eu fiquei chocada, né? Na Educação Infantil, eu nunca imaginava que já tinha a sexualidade de gênero, né? Não sei se eu posso falar dessa forma, homossexualismo na Educação Infantil. Daí eu falei: “vai, meu filho, brincar com as bonequinhas”. Aquilo me impactou de tal forma que até hoje eu me lembro. Hoje eu sei que tem meninos que nascem com mais hormônios femininos e depois né, no exercício do

magistério eu percebi muitos casos assim, mas a princípio eu fiquei: “como pode? Uma criança desse tamanho já quer ser menina?” Fiquei indignada na hora “como é que pode? os dois tiveram a mesma criação, um ser machinho desse jeito e o outro já quer ser menina?” (Professora 6, escola B).

A professora em questão atribui o interesse da criança pelas bonecas ao desejo de “ser menina”, explicitando uma concepção inexoravelmente marcada pela normatividade. Além disso, seu discurso dá ênfase a uma pretensa disfunção biológica para explicar a inclinação da criança pelo “universo feminino”, ao afirmar que alguns meninos *nascem com mais hormônios*.

Em relação a este ponto, nas declarações docentes emergem, com certa frequência, percepções que associam comportamentos dissidentes e o confronto à heterossexualidade compulsória a questões de ordem patológica ou mesmo a contextos familiares lidos como problemáticos pelas educadoras. Ao narrar o caso de uma criança de sua turma que gosta de fantasiar-se com os adereços de princesas, disponíveis na brinquedoteca da EMEI, uma das professoras rememora e compartilha uma situação familiar, que considera análoga à de seu aluno:

[...]tem uma questão também que vem desde o ano passado... Eu fiquei sabendo que ele tem assim muita mágoa do pai, parece que a separação dos pais não foi muito amigável. Ele (o pai) bateu nela na frente dele, então ele sente muita mágoa do pai, muita mesmo. Ele tomava medicação e tudo! Então, é complicado. Não sei se tem alguma coisa a ver porque na família eu tenho um caso também de homossexualismo. Meu primo, ele é homossexual e desde pequeno o pai e a mãe em pé de guerra. A figura forte do casamento era minha tia, o pai era tido como um fracassado, que não dava certo. E aí ele começou a se espelhar muito, a ter como exemplo muito a mãe e quando virou adulto, assumiu a sua homossexualidade. Eu não sei se pode ter alguma coisa a ver esse fator assim, emocional na formação da personalidade da criança né? (Professora 8, escola B).

Neste sentido, recuperamos as considerações de Junqueira (2013): em seu texto *Pedagogia do armário*, o autor endossa o caráter disciplinador da escola, tomando-a como um “espaço obstinado pela produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2013, p. 483), postulando a heterossexualidade como única vivência legítima, natural e saudável. Em face destes referenciais, as instituições escolares, ainda que de maneira implícita, do ponto de vista discursivo, empenham-se na garantia de processos pedagógicos e curriculares de incorporação das normas (hegemônicas) de gênero, que apregoam a inferiorização da feminilidade, alimentando uma cultura sexista e LGBTfóbica.

É evidente, portanto, que os indivíduos que transgridem os preceitos coletivamente pactuados, são postos à margem através de mecanismos diversos, seja por meio de “piadas” e “brincadeiras”, seja pela via do silenciamento, da exclusão e da patologização, aprofundando a afirmação de que há uma “alteridade não natural”, procedimento indispensável para marcar a distinção entre os “normais” e os “diferentes”, estipulando quais crianças devem ser protegidas e quais devem ser corrigidas:

Os defensores da infância e da família apelam para a figura política de uma criança que eles constroem, uma criança pressupostamente heterossexual e com o gênero normatizado. Uma criança que privamos de qualquer força de resistência, de qualquer possibilidade de fazer um uso livre e coletivo de seu corpo, de seus órgãos e de seus fluidos sexuais. Essa infância que eles pretendem proteger exige o terror, a opressão e a morte. (PRECIADO, P. 2018, p. 96).

No que concerne a esse aspecto, as falas das professoras demonstram que mesmo as crianças bem pequenas, faixa etária atendida nas EMEIs, já possuem certa clareza sobre os referenciais de masculinidade e feminilidade validados pelos adultos e são capazes de identificar as expectativas sociais em relação ao seu gênero: quando expostas a oferta de contextos variados, é comum que as crianças questionem suas educadoras sobre a autorização para explorar determinados brinquedos e brincadeiras:

Eu levei o kit de beleza, né? E tinha as bonecas, tinha as pranchinhas de cabelo. Eu lembro que, a princípio, os meninos ficaram retraídos, eles ficaram esperando e tipo assim: “cadê a caixa dos meninos?”. Daqui a pouco eu falei assim: “Mas vocês não vão vir brincar?”. Eles perguntaram: “Mas a gente pode?”. Eu falei: “claro!” e aí eu percebi que eles ficaram muito mais animados que as meninas porque eram brinquedos que eles nunca brincavam, talvez por ser uma novidade para eles. (Professora 8, escola A).

Também tem meninas que falam assim: “brincadeira de carrinho é só de menino”. Então eu dei o exemplo: “ué, mas a professora também dirige, você não foi outro dia ver o carro da professora? Eu sou mulher, então não tem problema!” Eu incentivo, né? Mais para frente ela vai ser também uma motorista, então a gente vai quebrando isso e vai ficando bem melhor, aos poucos não vai tendo mais essas falas na sala. (Professora 4, escola B).

Neste âmbito, verificamos que as crianças, ao incorporar os scripts de gênero, também tendem a reproduzir posturas de vigilância e patrulhamento de tais normas, questionando e “denunciando” comportamentos tidos como inapropriados:

Na brinquedoteca tinha mais vestidos de fantasia do que outras coisas e tinha um menino que ele entrava e a primeira coisa que ele colocava era o vestido. Ele rodopiava, rodopiava. E as crianças: “professora! professora! ele tá de vestido!”. E eu falava: “tô vendo, gente!”. Eu falava: “você quer colocar um vestido? porque se você quiserem, nem é proibido nem é obrigatório”. E aí outros começaram a colocar e rodopiar e eu amei. Porque a graça era rodar aquele vestido. No começo eles se assustaram com a nossa permissão. Mas pode? Aí eu pergunto para eles: “por que que não pode?” (Professora 2, escola A).

[...] os meninos da sala estranhavam. O Theo falava para mim: “professora, fala para o Miguel que isso daí não é coisa de homem não!” E aí eu falei :”mas ele pode se vestir como ele quiser, a menina pode pegar uma fantasia de super-herói, pode pegar uma fantasia de caubói , ele pode pegar a fantasia de princesa e você também pode!” E ele falava assim para mim: “eu não! Nunca!” (Professora 7, escola B).

Ressalta-se, assim, que as condutas infantis frente aos estereótipos de gênero não são homogêneas, já que alternam entre a conformidade e a transgressão, revelando movimentos ora de perpetuação das regras socialmente postuladas, ora de contestação de tais códigos.

Do mesmo modo, verificamos que também a atuação docente apresenta contornos singulares quando se trata das questões de gênero e sexualidade: se, por um lado, identificamos a presença de discursos conservadores, carregados de estigmas, que revelam desconhecimento e confusão teórica, por outro, constatamos a presença de vozes insurgentes, que advogam pela autonomia e pelos direitos das crianças, a fim de que possam experimentar uma infância livre de sexismo e de rótulos que se propõem a regular corpos, comportamentos e identidades.

Através de suas narrativas, algumas professoras descortinam o compromisso com uma educação para a equidade, refletindo criticamente sobre o papel da escola no que se refere a questões tais como: construção de masculinidades saudáveis, representatividade das múltiplas composições familiares, empoderamento das meninas, etc. Em seus relatos, estas profissionais evidenciam que não se trata de uma tarefa simples, visto que enfrentam, em certas ocasiões, a resistência de colegas de trabalho, das famílias dos educandos e de outros segmentos da sociedade:

Ano passado eu trabalhei com uma professora que ela chegou e falou para mim: “amiga, você não sabe, o fulaninho agora encasquetou que só quer brincar com a boneca. Essa criança tinha assim um pouco de dificuldade de conversar com as pessoas e um pouco mais de dificuldade de se expressar, mas com a boneca ele conseguia: ele abraçava, beijava, vestia, colocava a boneca para sentar, apertava a barriga dela e ficava escutando a boneca falar: “eu te amo”. Ela falou: “a gente precisa fazer alguma coisa, a gente

vai começar a esconder as bonecas, a gente vai começar a tirar essas bonecas dele pra ver se esquece. O que que eu vou falar se o pai ou a mãe dele chegar aqui na escola Como que eu vou explicar?” Eu falei assim: “a gente vai explicar que ele é uma criança e que se um dia ele quiser, ele vai se tornar pai, se ele não quiser, ele não vai se tornar pai, mas ele está aprendendo a cuidar de si, está aprendendo a cuidar do outro através dessa boneca (Professora 1, escola A).

Eu vou falar de uma criança que eu tive, o Lorenzo. Ele era uma criança que tinha duas mães e foi muito legal porque eu sabia do fato, mas quando a gente vai trabalhar família, por exemplo, já é automático você falar dos vários tipos de famílias que existem. E aí a primeira vez que eu falei “hoje gente, as família são assim: tem mamãe com mamãe, papai com papai, mamãe com papai...” Quando falou *mamãe com a mamãe*, ele deu um pulo e gritou: “*Eu! Eu! Eu tenho duas mães!*” e aquilo ficou marcado porque as crianças olharam e nem estranharam, mas para ele foi significativo aquele momento, porque ele se sentiu representado de alguma forma. Aí a gente vê como essa questão é muito mais mal resolvida para o adulto do que para a própria criança. As crianças têm esse poder de simplificar as coisas (Professora 3, escola A).

Os movimentos de censura e resistência mencionados pelas professoras constituem uma realidade latente no cotidiano das escolas, fragilizando sobremaneira o trabalho docente, sobretudo em face do contexto sociopolítico, permeado pelas *fakenews* e pela ofensiva antigênero. Considerando a complexidade e a recorrência de tais questões, na próxima seção discutiremos o impacto dos mecanismos de controle e fiscalização das ações pedagógicas, bem como as possibilidades de resistência frente a tais questões.

3.5 Protagonismo e formação docente: tensões e possibilidades

Nesta seção buscamos trazer à tona os discursos docentes no que se refere à perspectiva da censura (e da autocensura) das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar, desvelando quais representações as professoras possuem sobre esta questão e quais estratégias têm utilizado em suas práticas cotidianas para lidar com tal problemática.

Cumpramos explicitar que o contexto sociopolítico vivenciado nos últimos anos corrobora com a perspectiva de controle e fiscalização das atividades do magistério, conforme abordamos nos capítulos iniciais deste trabalho, implicando no silenciamento das questões de gênero e sexualidade no currículo.

Tal diagnóstico encontra ressonância nos discursos proferidos pelas professoras das escolas A e B, que reiteradas vezes ao longo da discussão,

explicitaram sentimentos como medo, insegurança e falta de suporte das instâncias oficiais para legitimar o trabalho pedagógico.

Estes sentimentos foram mobilizados e compartilhados, em grande medida, como resposta às situações-problema propostas pela pesquisadora como subsídio para o debate do grupo: ao reconhecer a similaridade dos cenários apresentados com seus contextos de trabalho, as professoras discorreram sobre suas angústias e limitações, mas também sobre possibilidades de enfrentamento da censura.

Em suas falas, aparece com bastante frequência a representação das famílias das crianças como principal agente de controle do trabalho docente e como grupo mais suscetível à adesão a informações equivocadas:

Parece que a escola está para ensinar como ser homossexual. Por que é isso aí, as fakenews bolsonaristas. Teve até aquela Damares que falou uma vez que a gente ensinava 40 tipos de gêneros!!! Eu fiquei pensando, a gente não consegue ensinar as quatro operações matemáticas, como vou ensinar 40 tipos de gêneros? Não é nem questão de trabalhar ser menino ou menina... nas fakenews que eles fazem, eles falam: “estão ensinando seus filhos a serem homossexuais”. O próprio governo federal foi lá na mídia dizer que existe a tal cartilha e essa cartilha nunca chegou aqui! [...] eu fui questionada sobre isso, se tinha na escola. A gente tava em reunião e aí um dos pais questionou: “quero saber se isso é verdade porque passou ontem no Jornal Nacional”. Foi naquela época que tava tendo a eleição para presidente. (Professora 5, escola A).

Em seu relato, a professora recupera um momento chave de nossa história recente: a campanha presidencial de 2018, que apoiou-se em desinformação, pânico moral e instrumentalização de preconceitos contra minorias, por meio de uma ofensiva ultraconservadora, responsável por promover perseguições e assédio nas escolas, o que contribuiu, sem dúvidas, para a autocensura que pudemos constatar nas falas das participantes de nossa pesquisa, movimento expresso por Carreira (2022):

A educação foi uma das áreas de políticas públicas mais atacadas pelo projeto autoritário e ultraliberal que sequestrou o Estado brasileiro após o golpe institucional de 2016. Ataques que foram extremamente intensificados pelo governo Bolsonaro, a partir de 2019, e que visaram não somente desconstruir a educação e outras políticas sociais como direitos constitucionais, mas reorientar a política educacional na perspectiva de uma educação em prol da obediência a uma ordem profundamente desigual, racista, misógina, LGBTQIA+fóbica, capacitista e discriminatória [...] No centro dessa ofensiva reacionária, a noção falaciosa da ideologia de gênero foi mobilizada como plataforma discursiva da extrema-direita não somente para atacar a política educacional, mas a própria democracia e as políticas de enfrentamento das desigualdades, não apenas no Brasil, mas em outros países, em especial, na América Latina. (CARREIRA, 2022, p. 25).

Nas sessões de Grupos Focais, as profissionais explicitaram ainda, algumas contradições que experimentam no âmbito da Educação Infantil: se por um lado a Rede Municipal conta com diversos materiais que recomendam e legitimam o trabalho com questões de gênero, raça e sexualidade, por outro há uma intensa preocupação das docentes no que concerne ao desamparo (jurídico, institucional e formativo) frente a possíveis ataques que possam sofrer no exercício de suas funções.

Esta tensão mostrou-se latente no cotidiano de todas as participantes, entretanto, verificamos que as formas de reação à perspectiva do cerceamento apresentam variações significativas, alternando entre a invisibilidade/exclusão da temática, passando pela “abordagem velada” e pela busca por respaldo legal e apoio da comunidade educativa para promover a equidade.

Consideramos importante salientar que tais disparidades foram identificadas em ambas as Unidades Escolares, evidenciando a existência de discursos dissonantes e até mesmo antagônicos dentro de uma mesma escola. Neste sentido, parece-nos relevante refletir acerca de como cada profissional apropria-se (ou não) das intencionalidades de sua prática, reveladoras de protagonismo e/ou submissão e quais processos formativos contribuem para a autonomia docente.

No que se refere a posicionamentos que apregoam o não aprofundamento das questões de gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil, destacamos o relato da professora 6, coletado na escola B:

Eu tenho receio de trabalhar a questão de gênero, eu falo bem superficialmente dou uma volta para falar sobre a questão de gênero porque eu sei como as famílias são [...] No Indique eu falei muito sobre a questão étnico-racial porque como eu sou uma pessoa preta, eu falo com propriedade. Já sobre o gênero, quando eu fechei o assunto eu falei “a nossa escola trabalha no sentido para acabar com todo tipo de preconceito tanto racial quanto de gênero, a gente não pode de forma nenhuma aceitar nenhum tipo de preconceito nem discriminação”. (Professora 6, escola B).

Em sua fala aparece novamente o receio do julgamento das famílias dos educandos e o reconhecimento de fragilidades formativas: a professora explicita que possui maior desenvoltura para dialogar sobre as questões raciais em razão de suas vivências como mulher negra, mas declara ter dificuldades para falar de gênero com a comunidade escolar, optando por tratar o tema de modo superficial, evitando, segundo sua ótica, confrontos de cunho moral.

No que concerne às experiências oferecidas na EMEI, as participantes de nossa pesquisa afirmam oportunizar contextos variados às crianças, permitindo que explorem materiais, brinquedos e brincadeiras de maneira livre, sem condicionamentos de gênero. Apesar de manifestarem sua convicção em relação a esta prática, compreendida por elas como um importante exercício de promoção da igualdade entre meninas e meninos, algumas professoras reiteram os sentimentos de medo e insegurança, preferindo manter certo “sigilo” em relação às atividades desenvolvidas:

Eu acho que a gente sempre pisa em ovos o tempo inteiro... eu me sinto intimidada sim. Se eu tiver maquiagem na sala, por exemplo, e o menino passar sombra e for para casa eu não vou deixar. Você deixa? Eu posso até deixar ele usar, mas na hora de ir embora eu vou tirar. Porque sabe o que acontece? Eu tenho certeza que nesse caso é chegar a criança em casa e chegar mensagem no WhatsApp, questionando. A proporção que isso toma... esse que é o problema. Eu deixo ele manipular ,usar, mas na hora de ir embora tem que tirar! (Professora 1, escola B).

Aqui eles não implicam não, mas eu acho que é porque não sabem que as crianças brincam de tudo aqui na escola. Só uma vez na hora da saída que o pai do Artur viu. Ele olhou para o Arthur, olhou para mim, balançou a cabeça mas não falou nada. Não sei se ele só estranhou. (Professora 2, escola A).

Em relação a este aspecto, constatamos que a deliberação de manter o trabalho com as questões de gênero e sexualidade circunscrito ao âmbito das relações intraescolares, sem publicizá-lo à comunidade não é compartilhada por todas as participantes:

[...] mas eu acho que é importante falar sobre isso. É importante a escola saber se resguardar quanto a isso, se é uma questão que é avaliada inclusive no Indique, como você quer que eu pare de falar? Está na minha atribuição, muito além da atribuição social, está na minha atribuição profissional, eu tenho uma documentação que me resguarda que eu tenho que proporcionar isso para todas as crianças. Então eu acho que sim, é bem comum você se deparar com essa movimentação, mas a escola tem que estar preparada para se defender disso e documentar também no PPP. A partir do momento que a escola é aberta e está sempre apresentando o seu planejamento fica melhor. (Professora 4, escola A).

Olha eu não me sinto retraída não. Se a gente tem isso dentro dos nossos documentos de SME, o que a gente tem que sentir é o quê essa criança necessita. A criança e a família. Se vem um deputado com suas ideologias que foge da documentação que a gente segue dos princípios, do que é a infância, a gente leva para as outras esferas né? (Professora 3, escola B).

Os discursos transcritos acima evidenciam a importância das diretrizes e documentos oficiais da Rede Municipal como mecanismo de defesa contra a censura: ao lançar mão de tais referenciais para justificar suas práticas, as professoras demonstram seu protagonismo e sua autoria, reforçando a necessidade de que a escola fortaleça o diálogo com a comunidade, esclarecendo seus princípios e valores democráticos, que devem estar comprometidos com uma educação de qualidade para todas e todos, pautando-se nos pressupostos da laicidade do Estado e do respeito à diversidade. Em suas falas, estas docentes demonstram, portanto, segurança e convicção em suas intencionalidades, explicitando a necessidade do estabelecimento de um pacto coletivo para a promoção da equidade.

Destacamos aqui a centralidade do Indique neste processo: por se tratar de um documento que tem por objetivo subsidiar a autoavaliação institucional participativa nas UEs de Educação Infantil, oportuniza a ampliação do debate sobre gênero e raça¹⁴, possibilitando reflexões importantes para orientar a adoção de propostas antirracistas e não sexistas, tendo sido evocado pelas participantes diversas vezes ao longo de nossa discussão.

Outro aspecto sublinhado por algumas professoras refere-se a relevância de que o conceito de gênero seja desmistificado, afastando-se da ideia simplista e equivocada de que a escola (e mais precisamente os profissionais de educação) trabalham para promover a chamada ideologia de gênero

[...] porque, na verdade, não fomos nós escola que apresentamos esse conceito. Essa palavra para eles veio muito forte nessa campanha eleitoral do Bolsonaro. Na campanha eleitoral essa palavra veio muito forte e distorcida dessa forma né. E essa coisa de ideologia né. Você começa a falar alguma coisa e o pessoal já diz: “ah Você é professora, né? Lá vem você com sua ideologia”. Mas e aí você sabe quais são as minhas ideologias, eu tenho várias, sobre todos os assuntos. Inclusive ideologia de gênero não é nenhum termo não existe né? Mas quando você traz isso de gênero já traz isso já traz essa questão sexual de sair do corpo, de virar gay, de virar lésbica, é isso que eles pensam, sair do armário é isso que eles pensam... e estimular a vida sexual. (Professora 5, escola A).

Salienta-se também o caráter formativo das UEs, não só em relação às suas equipes internas, mas especialmente no que concerne às famílias das crianças. Sob o enfoque desta dimensão formativa, em ambas as escolas pesquisadas foram

¹⁴ Ver dimensão 5 dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana/>

mencionados momentos de discussão com a comunidade a fim de compartilhar aspectos do PPP - a opção de não se trabalhar mais na perspectiva das datas comemorativas, bem como a não separação de filas para meninos e para meninas são exemplos da reflexão construída e partilhada pela conjunto das educadoras.

A análise de dados empreendida neste capítulo nos permite constatar a multiplicidade de representações sociais que circulam no âmbito escolar. Tais representações, como é de se supor, não são unívocas, nem tão pouco homogêneas, mas, ao contrário, desvelam contradições, negociações, rupturas, e dissonâncias, especialmente em razão do contexto de fragilização das políticas públicas para a educação que temos experienciado nos últimos anos.

Verifica-se que a existência de documentos oficiais e de legislações específicas que contemplem a perspectiva da diversidade são imprescindíveis para referendar e resguardar a atuação pedagógica de professores e professoras que se propõem à abordagem de gênero e sexualidade na escola, entretanto, não são suficientes para assegurar a execução de um currículo emancipatório e plural, visto que, questões de ordem política, formativa e outras idiossincrasias constituem atravessamentos importantes no fazer docente, em especial frente ao cenário de desmonte da autonomia do magistério, do negacionismo em face do conhecimento e da ciência, bem como no que se refere à atmosfera de censura e tentativa de reducionismo do papel da escola.

Deste modo, no próximo capítulo nos dedicamos à reflexão sobre possibilidades e alternativas para a consolidação de um projeto educativo ancorado na democracia e no respeito às singularidades.

4 PERCURSO FORMATIVO

Partindo de uma concepção de pedagogia engajada, sustentamos que o processo de pesquisa não deve encerrar-se em si mesmo, mas precisa, necessariamente, mobilizar transformações que se comprometam com a desconstrução de opressões, contribuindo para a ampliação de repertórios que articulem os saberes historicamente construídos e as questões de nosso tempo e de nosso lugar, conforme nos apontam Freire (1998) e hooks (2013).

Considerando tais premissas, neste capítulo apresentamos alguns encaminhamentos para uma proposta de formação contínua. Para a proposição deste Percurso Formativo, retomamos, portanto, nosso objetivo específico: *Identificar as principais demandas formativas das docentes no que se refere às questões de gênero e construir subsídios que contemplem apontamentos para a formação continuada.*

As indicações da presente proposta fundamentam-se na análise de dados obtidos nos grupos focais e nos subsídios teóricos que viabilizam a discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade no âmbito escolar, bem como nos pressupostos da TRS, especialmente na vertente dimensional proposta por Moscovici.

Cumpramos esclarecer, todavia, que não nos propomos a prescrever práticas tidas como adequadas: tenciona-se aqui, oportunizar a reflexão dos coletivos escolares acerca das possibilidades, alternativas e caminhos para a efetivação de um projeto educativo democrático, que reconheça e valorize a diversidade, considerando as especificidades e singularidades do contexto em que cada indivíduo se insere.

A análise das RS favorece a construção de saberes acerca de fenômenos diversos, em diferentes tempos e espaços e que trazem em seu arcabouço a primazia das relações sociais dos indivíduos em seus grupos.

Entendemos, portanto, que as pesquisas em RS são imprescindíveis para a compreensão das imagens que circulam em determinado contexto, considerando as vivências e experiências dos atores sociais que, ao longo de suas trajetórias, acumulam e ressignificam seus conhecimentos a partir do contato com o Outro e com o mundo:

[...] o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento

do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações (MOSCOVICI, 2005, p. 40).

À luz destas considerações, partimos do pressuposto de que a ressignificação de conceitos e práticas necessárias à promoção da equidade passa pela reconstrução das representações sociais que ainda buscam hierarquizar as diferenças, transformando-as em desigualdades. Assim, compreendemos que os processos formativos e, especialmente a formação continuada que leve em conta a escuta ativa das demandas docentes e as particularidades do território educativo, pode propiciar transformações significativas e contribuir sobremaneira com uma educação comprometida com a promoção dos Direitos Humanos, para além da esfera discursiva:

[...] embora a tomada-de-perspectiva e o reconhecimento mútuo estejam na base do Eu e da comunidade, a constituição do espaço intersubjetivo do qual eles dependem permanece um processo contraditório, aberto tanto ao diálogo quanto à dominação [...] A tomada-de-perspectiva e o reconhecimento são, primeiro e principalmente, processos de descoberta da diversidade e da capacidade para viver com a pluralidade, renunciando, ao mesmo tempo, à onipotência de uma visão autocentrada. A diversidade e a pluralidade dão ao Eu sua identidade e fundamento ontológico permitindo a ele tanto se reconhecer como um como renunciar à fantasia onipotente de ser único. O fracasso destes processos distorce processos de tomada-de-perspectiva, impede o reconhecimento mútuo e permite que a dominação se estabeleça (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 230).

Deste modo, a proposta de intervenção que aqui partilhamos está estruturada em consonância com a perspectiva moscoviciana que nos alerta para a necessidade de um olhar psicossocial para os fenômenos/objetos. Esse olhar possibilita considerar o sujeito em sua subjetividade, resgatando sua trajetória, suas memórias, seus saberes (sobre si, sobre o outro, sobre o mundo), etc.

Quando se trata de professores e professoras, o desvelamento de suas representações sociais pode constituir a chave para acessar significações, permitindo-nos conhecer o que, por que e como os sujeitos, grupos e comunidades pensam e agem e quais os desdobramentos e implicações destes pensamentos e ações no espaço relacional da escola.

É importante ressaltar, conforme já o fizemos ao longo da análise de dados, que dentro de um mesmo grupo há a efervescência de múltiplas representações:

considerando nosso objeto de estudo- gênero na Educação Infantil- pudemos constatar a alternância entre posicionamentos mais progressistas, comprometidos com a equidade e com a liberdade de aprender e ensinar e concepções que advogam pela manutenção do *status quo*. Não se pode, no entanto, analisar tais posicionamentos de forma genérica e determinista, já que as concepções e práticas das docentes são permeadas por nuances multifacetadas, que vão desde aspectos da história pessoal até o contexto sociopolítico da atualidade. Defendemos, pois, que a compreensão das dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos nos permite vislumbrar possibilidades de transformação, por meio de processos formativos dialógicos, conforme salienta Tardif:

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos (TARDIF 2014, p. 34).

Sob esta ótica, elencamos a seguir itens norteadores para uma pauta de percurso formativo, cujo objetivo primordial é subsidiar o trabalho docente e fortalecer a autonomia dos coletivos escolares, especialmente em face dos ataques à agenda de gênero que temos acompanhado na contemporaneidade.

Destacamos que os referidos itens não aparecem em ordem cronológica, nem tão pouco tem a pretensão de constituir um manual ou passo-a-passo: trata-se fundamentalmente de uma proposta de reflexão acerca das possibilidades identificadas ao longo do processo de pesquisa:

Quadro 3 - Itens relevantes para a proposta formativa

1	Subjetividade docente
2	Aprofundamento conceitual
3	Bases históricas da luta das mulheres e das pessoas LGBTQIA +
4	Gestão Escolar como articuladora de políticas de equidade
5	Contexto do território educativo
6	Construção da rede colaborativa de formação
7	Enfrentamento da censura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023

4.1 Subjetividade Docente

A formação de professoras e professores para a atuação em contextos de intensas e aceleradas mudanças e de esgarçamento do tecido social, não podem prescindir de discussões que levem em conta o que Tedesco (2004, p.566) denomina como "políticas de subjetividade". Em outras palavras, o autor nos alerta para a relevância de se planejar políticas públicas de educação que possam considerar as dimensões cognitivas, afetivas e simbólicas dos atores sociais envolvidos no processo educativo, afastando-se, substancialmente de uma perspectiva cartesiana que fragmenta o sujeito, tomando-o como mero receptor ou espectador dos fenômenos sociais.

Neste sentido, no âmbito da teoria moscoviciana, o sujeito social se constitui na mediação Eu-Outro: "a relação entre Sujeito e Objeto é mediada pela intervenção de outro sujeito, essa relação se torna uma relação triangular complexa, em que cada um dos termos é totalmente determinado pelos outros" (Moscovici, 2015, p.150).

Assim, a presença do Outro faz emergir significações construídas social e culturalmente e "as subjetividades passam a ser analisadas a partir do fenômeno representacional" (Novaes, 2015, p.333), mobilizando tradições, valores, hábitos, emoções, etc. No arcabouço da TRS, portanto, contesta-se a noção de indivíduos isolados, já que são compreendidos como sujeitos ativos que constroem e reconstróem o ambiente social em que vivem e, ao mesmo tempo, são por ele constituídos.

Tais proposições coadunam com a necessidade de que os percursos de formação continuada possibilitem a escuta ativa das perspectivas docentes, oportunizando espaços de partilhamento de saberes, em que as representações sociais possam ser explicitadas, problematizadas e reconstruídas, valorizando as vivências e conhecimentos engendrados ao longo da trajetória formativa (em contextos formais ou não):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer

provenientes de sua própria atividade e partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Com efeito, em nosso processo de pesquisa e, em especial durante as sessões de grupos focais, verificamos que, embora a maior parte das professoras com as quais interagimos, não tivesse realizado formações em gênero e sexualidade, todas possuem uma série de representações, crenças e expectativas acerca dos papéis sociais atribuídos a meninas e meninos que orientam suas práticas com as crianças.

Ao serem convidadas a narrar aspectos de suas histórias pessoais, com foco no marcador de gênero, as professoras identificaram convergências nos processos educativos aos quais foram submetidas na infância, e, a partir do compartilhamento de tais experiências, puderam refletir sobre continuidades e rupturas no exercício da docência:

[...] a escola vem desconstruir um pouco quando tem esse olhar do professor. Esses dias mesmo nós estávamos no pátio, a gente recebeu uma professora nova né? Aí a professora regente da turma veio falar: “olha, dá uma olhada na colega que chegou porque ela começou a rir do menino que estava com a boneca, ninando a boneca e ela fez um comentário ruim”. Então assim, isso é muito de formação, se a pessoa não tem o espaço formativo para escutar as pessoas e ampliar o olhar ela vai ficar com as suas concepções, do tempo dela, ali, sem receber nada. Então assim, estar no meio das pessoas é bom: um vai falando e você pensa: “gente, eu também faço isso!” E aí já vou melhorar porque o outro me sinalizou isso, mostrou para mim e é a mesma coisa com os nossos comentários, talvez se a gente não tivesse nessa crescente de fazer a formação, de escutar coisas novas, de entender essa diversidade nós estaríamos pensando como antigamente. (Professora 2, escola A).

Concordamos com o posicionamento da professora quando enfatiza a importância do diálogo entre as/os profissionais da escola, no sentido de consolidar uma rede formativa permanente, que possa acolher as fragilidades e apontar possibilidades para sua superação. Faz-se necessário destacar também, que a formação docente deve ser entendida como processo, contrapondo-se a ideia de produto estanque, que termina quando da conclusão da licenciatura: “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante definir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”. (FREIRE, 1987, p. 47).

Defendemos, assim, que a adoção de políticas de subjetividade constitui elemento central para empreender a busca pela justiça social e pela superação de

determinismos históricos, movimento imprescindível para analisar, descrever e compreender as relações de gênero na escola contemporânea.

4.2 Aprofundamento conceitual

Em nosso processo de pesquisa deparamo-nos com muitas dúvidas das docentes com as quais travamos contato em relação a conceitos fundamentais no campo dos estudos de gênero: ao anunciar nosso objeto de pesquisa, muitas foram as interpelações, a exemplo das questões que transcrevemos a seguir:

“O que significa a sigla LGBTQIA +?”

“O que são os não binários?”

“Por que algumas pessoas falam *todes*?”

Para além das perguntas enunciadas pelas participantes, verificamos, a partir da análise de dados, que o conceito de gênero é ainda bastante difuso para a maior parte das educadoras, sendo frequentemente tomado como um sinônimo para sexo.

Outra observação importante diz respeito a imprecisão sobre aspectos da sexualidade humana: identidade de gênero, sexo biológico, orientação sexual foram frequentemente alvo de confusão e de equívocos conceituais nos discursos proferidos pelas docentes, revelando concepções profundamente ancoradas na vertente biológica, em detrimento da perspectiva de construção social.

Frente a esse diagnóstico, defendemos a pertinência de se recuperar o sentido político do gênero, esclarecendo que se trata de um conceito em disputa, dotado de polissemia, mas que em nosso contexto cultural, pode ser entendido como:

[...] um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla, que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas, as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (MEYER, 2012, p. 16).

Considerando ainda, a ausência de discussões sobre gênero e sexualidade na esmagadora maioria dos cursos de formação de professores, em consonância com o perfil identificado nas participantes de nosso estudo, acreditamos fortemente na necessidade de desvelamento dos conceitos e na criação de espaços seguros

em que educadores e educadoras possam dirimir suas dúvidas e ampliar seus repertórios:

Figura 9 - Conceitos importantes para os Estudos de Gênero



Fonte: Repórter Brasil.

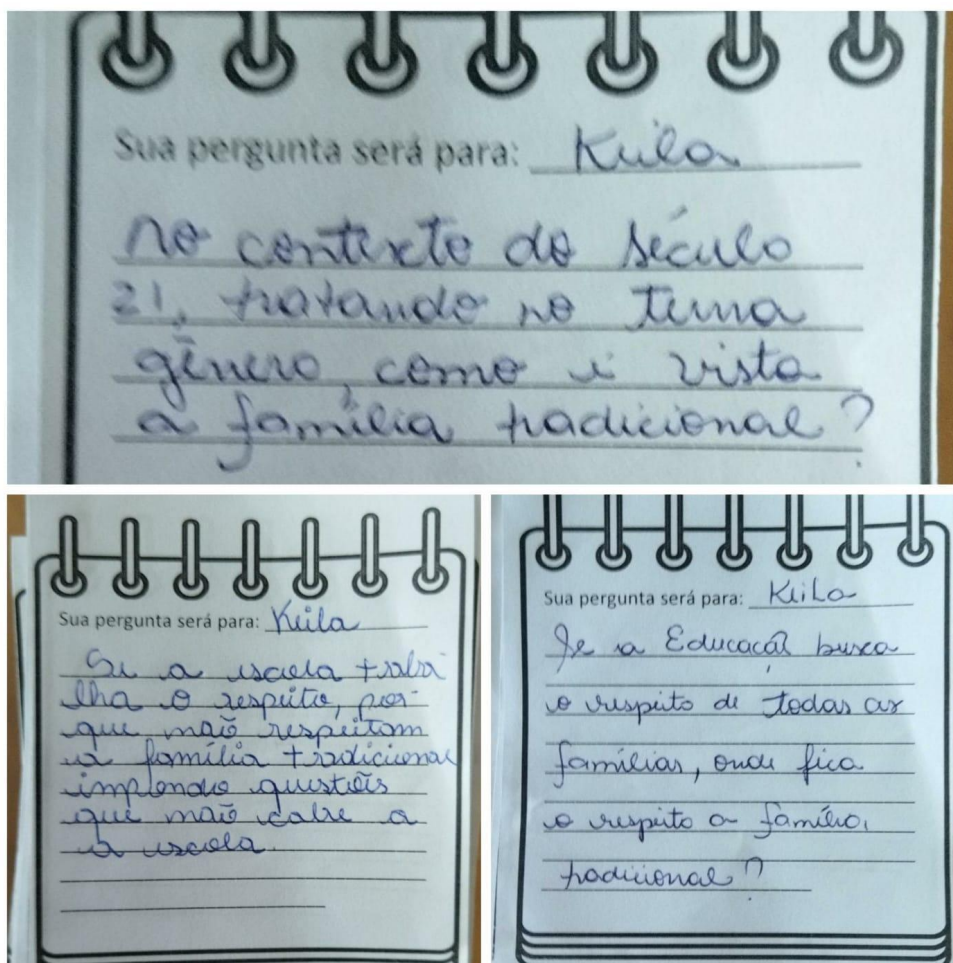
Em face do exposto, sustentamos que processos formativos comprometidos com a valorização da diversidade e com os princípios democráticos devem promover o letramento de gênero e sexualidade, compreendido como uma premissa para o acolhimento das múltiplas subjetividades que habitam o espaço escolar. No âmbito da Educação Infantil, trata-se ainda, de ampliar o conceito de qualidade, revestindo-o de significações que considerem as múltiplas formas de ser criança e experimentar a infância, oportunizando contextos educativos dotados de pluralidade e representatividade.

4.3 Bases históricas da luta das mulheres e das pessoas LGBTQIA +

No percurso formativo, cabe apresentar aos/às docentes a historicidade da luta das mulheres e das pessoas LGBTQIA + por reconhecimento de direitos básicos. Oportunizar acesso a história e refletir sobre as hierarquizações e assimetrias a que essas minorias foram e são relegadas até os dias atuais é uma importante ferramenta para a reflexão acerca da necessidade de promoção da igualdade e do papel das instituições educativas neste processo.

A exemplo de concretude desta necessidade, mencionamos a seguir uma situação que evidencia a pertinência da discussão ora proposta: durante o desenvolvimento desta pesquisa fomos convidadas pela equipe de DIPED, da DRE Capela do Socorro- território em que se inserem as escolas lócus de nossa investigação- a participar da *VIII Jornada Pedagógica*, encontro formativo para equipes das Unidades de Educação Infantil, cujo tema centrava-se no debate das questões de gênero e raça na primeira infância; na ocasião, os professores e professoras participantes do evento puderam direcionar perguntas aos convidados. Reproduzimos a seguir, algumas questões que nos foram enviadas:

Figura 10 - Questões enviadas à pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os questionamentos evidenciam a adesão a um discurso, alinhado a ótica do pânico moral, em que a abordagem de gênero e sexualidade na escola é compreendida como ataque à família e à moralidade cristã:

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (COHEN, 1972, p. 9 *apud* MISKOLCI, 2007, p.111).

A partir das perguntas formuladas, subentende-se que a diversidade se apresentou sob a égide da ameaça: ao reivindicar a inclusão e o respeito às múltiplas composições familiares que eventualmente façam parte da comunidade escolar, não se pretende obviamente excluir ou suplantar a chamada família tradicional, mas conferir visibilidade e legitimidade a outros arranjos possíveis.

Verifica-se, pois, que vertentes de pensamento que repudiam a abordagem das questões de gênero na escola não estão circunscritas a setores tradicionalmente identificados como conservadores, mas circulam também entre especialistas em educação.

Torna-se evidente, portanto, que os percursos formativos precisam comprometer-se fundamentalmente com a desconstrução de estereótipos e estigmas acerca dos sujeitos e situações dissonantes da normatividade: para isso, recuperar as lutas históricas das mulheres da população LGBTQIA + traduz-se como uma urgência pedagógica.

4.4 Gestão Escolar como articuladora de políticas de equidade

A gestão democrática, sobretudo considerando o contexto da escola pública, deve orientar-se fundamentalmente para a promoção da emancipação e para a superação de todas as formas de desigualdade. À luz desse objetivo precípuo, os gestores/as escolares não podem se abster de fomentar a discussão sobre a equidade de gênero nas instituições educativas:

Enfim, não basta mudar as pessoas para transformar a educação e suas consequências. Temos, sim, que mudar as pessoas e os contextos (as pessoas em seus contextos) educativos e sociais. Dessa forma, começaremos a mudar muitas coisas, entre elas a valorizar e a fazer com que se valorize a humanidade realmente como ela é: um conglomerado de diferenças, de culturas, de etnias, de religiões, de conhecimentos, de capacidades, de experiências, de ritmos de aprendizagem, etc., que é precisamente uma das características que nos define como seres humanos. (IMBERNÓN, 2000, p. 86).

Embora a figura do/a gestor/a escolar ainda seja bastante marcada pelo paradigma da dicotomia entre o fazer pedagógico e a atuação administrativa, é imperativo promover a cisão entre essas esferas, concebendo-as como

indissociáveis: trata-se aqui de ressaltar o papel da gestão escolar como promotora de políticas de equidade no contexto da escola.

Quando falamos das questões de gênero, diversidade e sexualidade, especialmente no contexto das infâncias, essa necessidade torna-se ainda mais latente: por tratar-se de uma temática que envolve a disputa de narrativas e está no centro de polêmicas no cenário atual, é imprescindível que os gestores/as assumam seu papel enquanto formadores da equipe escolar, engajando-se na defesa da escola pública, laica e gratuita enquanto espaço de produção e difusão de conhecimentos, bem como na salvaguarda da autonomia docente.

Considerando especificamente a Rede Municipal de São Paulo- território de nosso estudo- as equipes gestoras¹⁵ exercem um importante papel no trabalho colaborativo das Unidades Escolares, atuando como articuladoras da avaliação institucional, da implementação do Currículo da Cidade, assim como redimensionamento do Projeto Político Pedagógico e dos registros coletivos, entendidos por nós como ferramentas de garantia da efetivação de uma educação integral, inclusiva e equitativa.

Em nosso percurso de pesquisa evidenciou-se também que os/as profissionais que compõem as equipes diretivas das escolas estão na linha de frente do atendimento à comunidade escolar: neste sentido, quando atuam de modo a legitimar o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as e são capazes de elucidar questões sobre a proposta pedagógica, contribuem significativamente para minimizar o desamparo docente¹⁶ e fortalecer o acolhimento e o respeito à pluralidade humana, característica primordial de escolas efetivamente democráticas.

4.5 Contexto do Território Educativo

Esse item relaciona-se intimamente com a questão das políticas de subjetividade, pois partimos do pressuposto que não há possibilidade de se efetivar

¹⁵ No contexto das escolas municipais de São Paulo, as equipes gestoras das Unidades são compostas por: Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico. As atribuições destes profissionais podem ser consultadas no Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013.

¹⁶ Sobre o conceito de *desamparo docente* sugerimos a leitura da dissertação de mestrado *Construção de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre o desamparo docente*, disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23570>

quaisquer processos educativos sem considerar os contextos e os sujeitos que deles participam. Neste ponto, concordamos com Jovchelovitch (2004):

Quando me refiro ao mundo existente, note, não estou me referindo a alguma realidade externa que é independente do saber humano. Estou me referindo a tudo aquilo que existe para as pessoas, incluindo o próprio Eu, o Outro, objetos físicos e artefatos culturais, saberes acumulados, enfim, a tudo que constitui o existente. Seguindo a Psicologia do Desenvolvimento de Piaget (1969, 1975, 1977) e Winnicott (1971, 1988), eu chamo este tudo de objeto-mundo. O objeto-mundo não se entrega aos humanos perfeitamente e nós também não estamos equipados para nos colar perfeitamente a ele. Em suma, não há uma relação direta, uma correspondência perfeita entre o ser humano e o mundo. O objeto-mundo somente se torna nosso conhecido se nós nos dermos o trabalho de representá-lo. Faz parte, tanto de nossa história ontogenética como filogenética, nos darmos a este trabalho[...] (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 22).

A partir destas proposições, destacamos a necessidade de que as equipes escolares se dediquem a conhecer, problematizar e buscar formas efetivas de intervenção: sabemos que a desigualdade de gênero e o preconceito contra minorias sexuais são realidades indiscutíveis em nosso cotidiano, entretanto, acreditamos que tais desigualdades não se manifestam de forma homogênea em todos os contextos. Cumpre aos envolvidos no processo educativo, portanto, buscar elementos para compreender de que maneira e com qual intensidade as assimetrias se apresentam no território de sua inserção.

No âmbito da Educação Infantil, compreender as dinâmicas familiares das crianças, mapear como são divididas as tarefas domésticas, quais brinquedos e brincadeiras são ofertados aos pequenos, buscar os indicadores de violência contra mulheres e crianças, etc podem constituir alternativas iniciais para que a equipe pedagógica que aproprie da realidade vivenciada por sua comunidade.

Por meio desse diagnóstico, aliado a um processo formativo que busque trabalhar gênero para além dos reducionismos correntes, identificando-o como uma categoria que atravessa todos os indivíduos, advogamos pela possibilidade de que a escola de Educação Infantil seja promotora de infâncias saudáveis e livres de estereótipos que limitam a criatividade e a ampliação dos repertórios de meninas, meninos e de suas famílias.

4.6 Construção da rede colaborativa de formação

Nesse ponto, salientamos a importância de que os processos formativos que tomam lugar na escola não sejam centralizados e tidos como responsabilidade de um uma única pessoa ou de um grupo restrito de pessoas, mas que sejam compreendidos como responsabilidade coletiva, da qual depende a qualidade social da escola.

É importante ressaltar também que, quando falamos em rede colaborativa de formação, consideramos que todos os atores sociais podem trazer contribuições profícuas para o processo de aprendizagem.

Tratando-se das temáticas de gênero e sexualidade tão atacadas na contemporaneidade, em razão da propagação de pânico moral e das *fakenews*, a formação das famílias e demais membros da comunidade torna-se indispensável, a fim de que compreendam a equidade de gênero como uma demanda para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No tocante a este aspecto, encontramos ressonância nos posicionamentos de algumas professoras que participaram dos grupos focais:

[...]mas acho que muito é a questão de chamar essa família para explicar né? porque também falta... Eu não costumo julgar essa família porque a gente sabe que o contexto que a gente vive é muito machista, essa formação da família também tem que ser feita. Eu acho que quando a gente dá visibilidade ao trabalho que a gente realiza não é tão latente esse tipo de problemática, como são as relações, quais são as nossas intenções.. isso tudo é o que não deixa de ser formação mas dando visibilidade a como esse trabalho é realmente na prática. (Professora 2, escola B).

Ao destacar a necessidade de socialização do PPP com a comunidade educativa, a professora traz à tona outro aspecto imprescindível para a construção de uma formação em rede: o compartilhamento de experiências e processos reflexivos. Ao obter clareza do trabalho desenvolvido na escola e ter seus questionamentos acolhidos e dirimidos, as famílias tendem a se posicionar como parceiras da equipe escolar.

Destacamos, por fim, a necessidade de qualificação do processo de escuta ativa como mecanismo potente para a implementação de um currículo emancipatório, na perspectiva freireana:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para

baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1998, p. 136).

4.7. Enfrentamento da Censura

Nos últimos anos temos assistido ao crescimento exponencial da ofensiva antigênero no Brasil, especialmente em virtude da popularização de *fakenews*, bem como do papel de articulação de grupos organizados, tais como o Escola Sem Partido, responsável por colocar em xeque a escola e, sobretudo seus educadores, acusando-os de promover a "ideologia de gênero" e a "doutrinação marxista".

Como sabemos, essa narrativa foi consideravelmente explorada no período pós golpe de 2016, tendo causado inúmeros impactos na profissionalidade docente e nas condições de trabalho, culminando em um clima de censura e, conseqüentemente, de autocensura, que produz o silenciamento das questões de gênero no âmbito escolar.

Frente a esse cenário, consideramos a urgência de uma resposta político pedagógica, que recupere e torne público o compromisso da escola com os Direitos Humanos e com a educação de qualidade para todos e todas: trata-se essencialmente de instrumentalizar os educadores e equipes escolares para que possam recorrer aos dispositivos legais e pedagógicos que assegurem a abordagem de gênero e sexualidade na escola.

Esta resposta, não se dá, obviamente, no isolamento, mas só pode ocorrer de forma coletiva, conforme nossa proposta em todos os itens da presente proposta formativa, que destacam o axioma da liberdade de ensino e o pluralismo de concepções pedagógicas, princípios previstos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Deste modo, destacamos que a participação das famílias e demais membros da comunidade, premissa da gestão democrática, não se confunde com a proibição a abordagem de determinadas temáticas naturalmente inquietantes do ensino: política, desigualdades, gênero, sexualidade, racismo etc. nem tão pouco pode sobrepor-se aos preceitos constitucionais da educação escolar, cujas cláusulas pétreas se propõem justamente à proteção e à defesa de educadoras e educadores, estudantes e escolas contra ameaças que possam sofrer:

[...] as práticas identificadas como antigênero, a exemplo das mais de 60 proposições legislativas que tramitam na Câmara e Senado Federal, partem de uma noção distorcida de igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Confundem esses conceitos entendendo-os equivocadamente como “apologia ou campanha, encabeçada pela comunidade LGBTI, para uma suposta supressão da heterossexualidade”. Tal confusão não espera mudanças nas leis para produzir seus efeitos. Isto é, mesmo sem a aprovação de uma lei proibicionista, há uma disputa cultural na qual a mentalidade que busca excluir grupos sociais da cidadania e, conseqüentemente, promove violências de gênero, prolifera em espaços sociais de desinformação que afetam diretamente o campo da efetivação de direitos já afirmados pelo STF. São os casos, por exemplo, das ações sobre nome social e identidade de gênero, uso de banheiro e tratamento prisional, que levaram ao STF o debate sobre gênero. É esse contexto (jurídico, político e social) que torna inafastável a previsão legal de enfrentamento específico da intolerância e da discriminação de gênero no ambiente escolar. (LEÃO; BARWINSKI, 2022, p. 102 -103).

Em face do exposto, consideramos que o enfrentamento a censura nas escolas deve considerar alguns caminhos:

- estudo da legislação e demais diretrizes legais, em âmbito nacional e municipal que respaldam a abordagem de gênero e sexualidade na escola;
- identificação e mobilização de parceiros e aliados que possam contribuir com a formação em rede;
- demanda de apoio e posicionamento oficial da rede de ensino, em caso de ataques à liberdade docente;
- discussão permanente sobre o princípio da laicidade da escola pública;
- acionamento do apoio jurídico e/ou sindical em caso de ameaças;
- construção e compartilhamento do PPP com toda a comunidade escolar, de modo que os planos de trabalho sejam públicos e denotem o compromisso com a promoção da equidade;
- criação de relações de confiança entre educadores e famílias, a fim de que sejam fomentados espaços de debate;

Os apontamentos aqui sinalizados tratam, evidentemente, de possibilidades de resistência e articulação dos coletivos escolares e requerem que cada Unidade Escolar, considerando sua comunidade e sua trajetória, utilize-os como subsídios à intervenção em suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Esta pesquisa configura-se como uma possibilidade de conferir visibilidade às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade no âmbito da escola da infância, por meio do desvelamento de representações sociais docentes, considerando, sobretudo, o contexto sociopolítico profundamente atravessado pela narrativa do conservadorismo e do pânico moral, discursos pungentes e amplamente difundidos que tencionam relegar esta discussão à invisibilidade e promover a descredibilização e o reducionismo do papel das instituições educativas.

Deste modo, em nosso estudo, buscamos recuperar a construção histórica e política do conceito de gênero, enfatizando sua polissemia nos diferentes tempos e espaços nos quais se engendra: assim, este trabalho adotou uma perspectiva teórica de vertente pós-estruturalista que refuta análises essencialistas, buscando explicitar a centralidade das relações de poder como premissa para a construção de hierarquias e posições sociais.

Partimos do pressuposto de que os Estudos de Gênero constituem um campo de saber interdisciplinar essencial para a problematização e a superação de assimetrias e dissimilaridades, possibilitando a reflexão sobre a multiplicidade de masculinidades e feminilidades.

Em face desta questão, defendemos que o trabalho com as questões de gênero na Educação Básica traduz-se como uma importante ferramenta de promoção da equidade no arcabouço dos Direitos Humanos e oportuniza a ruptura com narrativas hegemônicas, centradas no biologismo que transforma diferenças em desigualdades.

Sob a égide de tais concepções, propusemos uma investigação acerca do modo como o conceito de gênero se apresenta nos documentos oficiais e políticas públicas de Educação e, em especial de Educação Infantil, no período pós Constituição Federal de 1988.

Tal procedimento nos revelou que a inserção da temática em pauta não pavimentou-se em um caminho linear, visto que, no breve espaço temporal analisado, verificamos uma intensa disputa de narrativas acerca da pertinência da discussão de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, evidenciando movimentos ora progressistas, ora reacionários, na confluência de tensões e contradições.

A partir dessas evidências, direcionamos nosso olhar aos documentos que compõem a política municipal para a Educação Infantil na cidade de São Paulo, locus de nossa pesquisa, buscando compreender a inserção da categoria gênero nas diretrizes construídas pela rede, procedimento que evidenciou a atuação dos educadores e educadoras enquanto guardiões destas questões no currículo, explicitando um movimento de resistência frente à ofensiva antigênero que atravessou o debate público nacional com a ascensão de grupos fundamentalistas, especialmente no período pós golpe institucional de 2016.

Dentre os referidos documentos, salientamos a relevância dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* no sentido legítimo e fortalecer a equidade de gênero na primeira infância, já que apresenta a proposta de autoavaliação participativa, contemplando em uma de suas dimensões, a interseção entre os marcadores de gênero e raça como elementos da qualidade social da educação.

Com vistas ao aprofundamento desta discussão, nos propusemos a investigar as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre diversidade de gênero, empreendendo esforços para compreender de que maneira suas trajetórias e experiências corroboram para a manutenção e/ou tensionamento dos scripts de gênero socialmente preconizados para meninos e meninas, bem como elucidar os percursos formativos como recursos de transformação e deslocamentos no fazer docente.

Para a consecução de tal proposta, realizamos sessões de grupos focais em duas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) localizadas na região do Grajaú, distrito mais populoso da cidade de São Paulo, discutindo, a partir de um roteiro, os atravessamentos do conceito de gênero no cotidiano pedagógico das participantes.

Como proposta inicial, procuramos mobilizar a memória de conteúdos afetivos em que as mulheres professoras experimentaram situações de desigualdade e

violência de gênero, sugerindo uma reflexão acerca de como tais tendências são perpetuadas ou ressignificadas no ambiente escolar.

Nossa análise privilegiou, portanto, um olhar psicossocial para os dados coletados, explicitando que, embora compartilhem de um contexto dotado de muitas similaridades, as representações construídas pelas professoras não são unívocas, mas plurais e intrinsecamente ancoradas aos processos de constituição identitária, revelando a potência da subjetividade como articuladora da profissionalidade docente.

Constatamos que, embora estejam inseridas em uma rede de ensino que recomenda e valida o trabalho com as questões de gênero via inserção desta categoria nos dispositivos legais e orientações normativas, a perspectiva legal não tem sido suficiente para assegurar tal abordagem na escola da infância, tendo em vista a atmosfera de censura (e autocensura) em face do cenário de ataques à autonomia do magistério, e ao princípio da laicidade da escola pública, além do crescimento exponencial de posturas negacionistas frente à ciência e ao papel das instituições de ensino.

Cumpramos explicitar, no entanto, que as concepções e práticas no que concerne às relações de gênero na infância não se manifestaram de forma homogênea na conjuntura investigada: se por um lado deparamo-nos com perspectivas que advogam pelo silenciamento desta temática por múltiplas razões (questões formativas, morais, religiosas, culturais, etc), por outro, identificamos vozes insurgentes, que compreendem a escola como espaço privilegiado para a ruptura com as diversas opressões latentes na contemporaneidade, sublinhando a discussão sobre as assimetrias de gênero como parte deste processo.

Outrossim, o percurso do presente trabalho trouxe à tona ainda, a necessidade de consolidação de políticas de formação mais efetivas, que contemplem análises de contexto, promoção da escuta ativa das demandas formativas de educadores e educadoras e o fomento ao partilhamento de experiências, entendidas por nós como uma maneira de subjetivação potente para trajetórias de formação e pesquisa, que possam traduzir-se no fortalecimento do trabalho colaborativo.

Como contribuição à reflexão dos coletivos escolares, finalizamos nosso estudo com a apresentação de uma proposta formativa que, sem qualquer pretensão de prescrever práticas tidas como adequadas ou adotar um prisma

reducionista ante a complexidade das relações de gênero, propõe-se a materializar as inquietações formuladas ao longo da pesquisa e apontar possibilidades para a superação de estereótipos e concepções equivocadas, movimento imprescindível para a construção de uma educação comprometida com os princípios da inclusão, da equidade e da integralidade.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de, por meio da descolonização do currículo, democratizar a discussão sobre corpos, identidades e performances dissonantes da cisheteronormatividade no contexto escolar, possibilitando a ampliação do repertório de educadores e educadoras sobre as multifacetadas formas de ser e estar no mundo.

Sem a aspiração de constituir um estudo definitivo, especialmente em virtude das nuances e sutilezas da micropolítica de cada escola, esperamos que a pesquisa ora apresentada possa contribuir, ao lado de outras incursões teórico-práticas, para a constituição de respostas políticas sobre a urgência das questões de gênero no currículo e sobre a potencialidade do protagonismo docente neste processo.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean. Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- ABRIC, Jean. Claude.. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Em J. C. Abric (Org.), **Méthodes d'étude des représentations sociale**, 2003.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 167- 184, 2001.
- ARRUDA, Ângela. Feminismo, Gênero e Representações Sociais. **Textos de História. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB.**, [S. l.], v. 8, n. 1-2, p. 113–138, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27805>. Acesso em: 16 jul. 2022
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELLO, Alessandro; ESTÉBANEZ, María Elina (ed). **Uma equação desequilibrada: aumentar a participação das mulheres na STEM na LAC**. Montevideu: Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura, 2022. 44 p
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEB, 2010

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2017

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. Geledés, 2013. Disponível em <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso em 22 fev 2022.

CARREIRA, Denise. TEMPOS TERRÍVEIS: memória e produção de resistências em educação no governo bolsonaro. In: DENISE CARREIRA (São Paulo) (org.). **Gênero e Educação:** ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Cap. 1. p. 14-37. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/genero-e-educacao-ofensivas-reacionarias-resistencia-democraticas-e-anuncios-pelo-direito-humano-a-educacao/> Acesso em: 23 dez. 2022.

CASTRO, Roney Polato de. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola: problematizando relações. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 13., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-10.

CERVI, Emerson. Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais online: uma proposta metodológica. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., 2018, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2018. p. 1-26.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. University of California. Los Angeles, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 13 dez. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELIPE, Jane.. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2012. p. 47-58

FERNANDES, Baltazar. **Metodologias de Estudo nas Representações Sociais**. 2012.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições**, n. 42, dez., 2003.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livros, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual**: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola (GDE)”. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GELEDÉS. **A Educação de meninas negras em tempos de pandemia**: o aprofundamento das desigualdades. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-o-livro/>. Acesso em 04 abr. 2022.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio De Janeiro: DP&A, 2006.

HIRATA, Helena.; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595–609, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/344>. Acesso em: 05 jul. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IMBERNÓN, Francisco, et al. **Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.p. 11-26.

JOSSO. Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer; Coord. Maria Helena M. B. Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do Saber: Representações, comunidade e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério. Diniz.. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013. DOI: 10.22420/de.v7i13.320. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 4 set. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 25-52. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf Acesso em: 22 mai. 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> . Acesso em: 03 abr 2022.

LAERTE. **Reflexão sobre os padrões culturais de gênero**. Disponível em: https://bibliotecaagptea.org.br/ensino_medio/CIENCIAS%20HUMANAS%20E%20SOCIAIS%20APLICADAS/1_ANO//SOCIOLOGIA/SociologiaHoje.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

LEÃO, Ingrid Viana Leão e BARWINSKI, Sandra Lia Bazzo. A inconstitucionalidade da legislação antigênero na educação e a defesa da Lei Maria da Penha. In: DENISE CARREIRA (São Paulo) (org.). **Gênero e Educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Cap. 1. p. 14-37. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/genero-e-educacao-ofensivas-reacionarias-resistencia-democraticas-e-anuncios-pelo-direito-humano-a-educacao/> Acesso em: 23 dez. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista** - 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOLLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.16.

MINAYO, Maria Cecília de. Técnicas de análise do material qualitativo. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Editora HUCITEC. São Paulo, 2006.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 28, p. 101–128, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644798>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In M. P. L. et al. (Ed.), **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa-PB: Ed. Universitária, UFPB, 2003.

Novaes, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 156, p. 328-343. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143205>. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143205>. Acesso em: 2 dez. 2022.

PINSKY, Carla. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 2009.

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

PLAN INTERNATIONAL. Relatório Síntese - Pesquisa “**Por ser Menina**”: **Percepções, Expectativas, Discriminações, Barreiras, Violências baseadas em Gênero e Habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-por-ser-menina-final.pdf>. Acesso em 02 mar 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, Laurinda.Ramalho de. e PLACCO, Vera Maria Nigro Souza (Orgs) **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2016.

PRECIADO, B.; MARCONDES NOGUEIRA, F. F. Quem defende a criança queer?. **Jangada: crítica | literatura | artes**, [S. l.], n. 1, p. 96–99, 2018. DOI: 10.35921/jangada.v0i1.17. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17>. Acesso em: 3 jan. 2023

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade 2022**. Disponível em https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Mapa-da-Desigualdade-2022_Tabelas.pdf. Acesso em 06 jan. 2023.

SÁ, Celso Pereira de; **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdueRJ, 1998.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/2015: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil** São Paulo: SME/DOT, 2015d.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17/09/2015. **Plano Municipal de Educação**. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/ DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

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

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, [s. l], v. 8, n. 1, p. 102-106, jan. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. v.17/18, pp.81-103, 2001.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria**. *Temporalis*, v. 2, n. 22, p. 271-292. 2011.

APÊNDICE A - QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS

Quadro: Trabalhos cujos resumos foram utilizados para a Revisão Integrativa

Trabalho	Ano	Tipo	IES	Título	Link
01	2020	Dissertação	UNESP	Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na e para a formação inicial do pedagogo	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191714
02	2020	Dissertação	PUC SP	Questões de gênero nos anos iniciais da educação básica: o que pensam estudantes de pedagogia sobre esse tema?	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23301
03	2020	Dissertação	UFSCAR	Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13596
04	2020	Dissertação	UFSCAR	Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13773
05	2019	Tese	UFPE	Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35258
06	2019	Dissertação	UNESP	A educação infantil e outras possibilidades de educar: pesquisa-intervenção e as discussões de	http://hdl.handle.net/11449/191583

				gêneros, sexualidades e infâncias	
07	2019	Dissertação	UNESP	Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190991
08	2019	Dissertação	UFPR	O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil : relações entre docência e religião?	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65687
09	2019	Tese	UNICAMP	Legisladores do Desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero	http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/334666/1/Barreiro_Alex_D.pdf
10	2019	Dissertação	UFRGS	“Atira no coração dela” : corpos e scripts de gênero na educação infantil	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202053
11	2019	Dissertação	UFRGS	Educação, Infâncias e Arte Drag: a literatura para crianças tensionando os scripts de gênero	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204971/001110992.pdf?sequence=1&isAllowed=y
12	2018	Dissertação	UFSCAR	Fotonarrativas de professoras da	https://repositorio.uf

				educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas	scar.br/bitstream/handle/ufscar/10530/Raque%20ap.%20Baptista.pdf?sequence=2&isAllowed=y
13	2018	Dissertação	UFSM	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16777
14	2018	Dissertação	UFPB	Construindo gêneros não binários na educação infantil: uma análise discursiva sobre o machismo	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3427
15	2018	Dissertação	UFMG	Simsalamê: vamos brincaduquê? As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de educação infantil	http://hdl.handle.net/1843/32054
16	2018	Dissertação	UFPB	Meninas e meninos: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13410
17	2018	Dissertação	UFRN	Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (con)formando identidades infantis de gênero	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26449

18	2018	Dissertação	UFPA	Os mecanismos de produção das identidades de gênero na educação infantil: práticas, discursos e eventos	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10603
19	2018	Dissertação	UNICAP	O Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade da rede municipal de ensino do Recife: limites e avanços da sua atuação a partir das perspectivas religiosas de docentes	http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/981
20	2018	Dissertação	UNIFESP	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: Gênero sob a ótica das crianças	https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52727
21	2018	Dissertação	UNIFESP	Corporalidades De Meninas E Meninos Na Educação Infantil: Normatividades E (Re)Significações De Gênero	https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/52608/2018-0549.pdf?sequence=1&isAllowed=y
22	2018	Dissertação	UNIFESP	Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil	https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/52670/2018-0612.pdf?sequence=1&isAllowed=y
23	2018	Dissertação	UFRGS	Coordenação pedagógica na	https://lume.ufrgs.br/

				educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	bitstream/handle/10183/193546/001090229.pdf?sequence=1&isAllowed=y
24	2017	Dissertação	UNB	Religião, família, formação e profissão : a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores	http://repositorio.unb.br/handle/10482/23104
25	2017	Dissertação	UFPB	Relações de gênero em crei: a interdiscursividade em relatos de profissionais da educação infantil e a formação continuada	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9600
26	2017	Dissertação	UFRN	Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade do Natal - RN	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24266
27	2017	Dissertação	UNESP	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	http://hdl.handle.net/11449/152243
28	2017	Dissertação	UNESP	Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na educação infantil	http://hdl.handle.net/11449/149966
29	2017	Dissertação	UNESP	Educação em sexualidade e gênero: desafios para	https://repositorio.unesp.br/ha

				professoras(es) do ensino infantil	ndle/11449/149945
30	2016	Tese	UFMG	Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARSGDT
31	2016	Dissertação	UFMG	Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3ELB
32	2016	Dissertação	UFSC	Performatividade de gênero na infância em uma escola na periferia de São Paulo	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168053
33	2016	Dissertação	UNOESTE	Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista	http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1001
34	2016	Dissertação	PUC SP	A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19211
35	2016	Dissertação	UFJF	Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2705

36	2016	Dissertação	UNOESTE	Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho	http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/970
37	2016	Dissertação	UFFS	Relações de gênero na educação infantil: análise de ilustrações nos blogs educacionais	https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/696
38	2016	Dissertação	UFRN	Identidades infantis de gênero na publicidade: o que ensinam as propagandas da TV	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25680
39	2016	Dissertação	UNIFESP	O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância	http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46465
40	2016	Dissertação	UNICAMP	Educação do corpo e de gênero na educação infantil : uma análise da produção de conhecimento na área da educação	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305349
41	2015	Dissertação	UFMT	Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as	https://ri.ufmt.br/handle/1/636
42	2015	Dissertação	UFMT	Educação infantil e relações de gênero : o que se inscreve nos corpos infantis?	https://ri.ufmt.br/handle/1/631
43	2015	Dissertação	USP	As relações de gênero na educação infantil a	http://www.teses.usp.br/teses/d

				partir da ótica das crianças	isponiveis/48/48134/tde-06102016-153118/
44	2015	Dissertação	UFPB	Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/te/8523
45	2015	Tese	UNESP	Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/01-10-2015/000851794.pdf
46	2015	Dissertação	UNESP	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	http://hdl.handle.net/11449/134114
47	2015	Dissertação	UNIFESP	Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero	http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39238
48	2014	Dissertação	UNISUL	As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras	https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3529
49	2014	Tese	UNICAMP	As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil :	http://repositorio.unicamp.br/js

				entre imagens e palavras	pui/handle/REPOSIP/254101
50	2014	Dissertação	UNIFOR	Heteronormatividade e educação infantil : uma análise a partir da feminização do ensino	http://dspace.unifor.br/handle/tede/95399

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título Provisório do Projeto de Pesquisa: *Trabalho docente e relações de gênero: representações sociais de professoras da Educação Infantil*

Pesquisadora Responsável: Keila Cristina Rocha Carvalho

Local onde será realizada a pesquisa: Escolas Municipais de Educação Infantil.

Você está sendo convidada a participar, como voluntária da pesquisa acima especificada. O convite está sendo feito porque você possui experiência como docente da Educação Infantil. Sua contribuição é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade.

Antes de decidir se você quer participar, é importante que você entenda por que esta pesquisa está sendo realizada, todos os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos que serão descritos e explicados abaixo.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável *Keila Cristina Rocha Carvalho*, nos telefones (11) 5979-2344 e (11) 9943807-65 e e-mail: keilacristinx@gmail.com. Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciência Médicas e da Saúde – localizado na Rua Joubert Wey, 290 – Vergueiro Sorocaba- SP – CEP 18030-070, sala 506, 5º andar do Prédio da Faculdade de Medicina. Contato (15) 3212-9896 – e-mail : cepfcms@pucsp.br, de segunda-feira a sexta-feira no horário das 8hs às 16hs.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). Somente a pesquisadora e/ou equipe de pesquisa terão

conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa.

Após ser apresentada e esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntária você deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento elaborado em duas vias. Cada via também será rubricada em todas as páginas e assinada pela pesquisadora responsável, devendo uma via ficar com você, para que possa consultá-la sempre que necessário.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

- **Justificativa para realização da pesquisa:** A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliação e aprofundamento da discussão sobre as temáticas de gênero e diversidade no contexto da Educação Infantil;
- **Objetivos da pesquisa:** O objetivo geral tenciona desvelar e analisar as representações sociais construídas por professoras da Educação Infantil sobre diversidade de gênero. A partir do objetivo central, buscamos contemplar os seguintes objetivos específicos: revisitar a construção histórica e social do conceito de gênero, bem como sua inserção nas políticas educacionais para a infância; analisar como as representações sociais de gênero das professoras orientam suas práticas pedagógicas e identificar as principais demandas formativas das docentes no que se refere às questões de gênero
- **População da pesquisa:** professoras em exercício em Unidades de Educação Infantil.
- **Procedimentos aos quais será submetida:** Preenchimento de questionário acerca de seu perfil (idade, formação acadêmica, informações sobre sua atuação profissional etc.) e participação em um grupo de discussão, com roteiro previamente elaborado pela pesquisadora. O conteúdo da discussão será gravado em áudio para posterior transcrição.
- **Riscos em participar da pesquisa:** Os riscos envolvidos na participação são mínimos, podendo envolver cansaço e/ou constrangimento. Caso ocorram tais situações você poderá sinalizar à pesquisadora e deixar de responder qualquer questão que lhe cause desconforto.

- **Benefícios em participar da pesquisa:** Sua participação nesta pesquisa contribuirá para a produção de conhecimento no âmbito das práticas pedagógicas para a infância e para a produção de materiais de apoio à formação docente.
- **Privacidade e confidencialidade:** a pesquisadora se compromete a tratar seus dados de forma anonimizada, com privacidade e confidencialidade. Para isso, assegura que a gravação de voz não será divulgada e os dados obtidos serão tratados de forma a preservar a identidade das participantes;
- **Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa:** Você terá direito a acessar, caso deseje, os resultados da pesquisa.
- **Custos envolvidos pela participação da pesquisa:** a participação na pesquisa não envolve custos, tampouco compensações financeiras. Se houver gastos, como de transporte e alimentação, eles serão ressarcidos;

Consentimento da participante

Eu, abaixo assinada, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntária de pesquisa. Fui devidamente informada e esclarecida sobre o objetivo desta pesquisa, que li ou foram lidos para mim, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas. Foi-me garantido que eu posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo a gravação de áudio e a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela Pesquisadora Responsável.

Nome da participante: _____

Endereço: _____

RG: _____; CPF: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Declaração da pesquisadora

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecido desta participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da pesquisadora: Keila Cristina Rocha Carvalho

Assinatura: _____

Local e data: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores

Questionário

Prezada Professora,

Solicitamos sua colaboração para a resposta do questionário que será apresentado a seguir. Esclarecemos que os dados serão agrupados de forma anônima, portanto, você não precisa se identificar ou assinar este instrumento. Enfatizamos ainda, que as respostas não terão qualquer impacto em sua vida profissional.

Desde já agradecemos sua colaboração científica!

São responsáveis por este estudo as seguintes pesquisadoras:

Clarilza Prado de Sousa — Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Keila Cristina Rocha Carvalho- Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. E-mail: keilacristinx@gmail.com

Solicito a gentileza de fornecer alguns dados sobre seu perfil:

1) Idade: _____

2) Estado Civil _____

3) Possui alguma religião?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual? _____

4) Há quanto tempo trabalha como docente? _____

5) Há quanto tempo trabalha nesta Unidade Escolar? _____

6) Qual a sua situação funcional?

() Efetiva

() Contratada

() Comissionada

() Outra

7) Assinale a/as alternativa/s que expressa/m seu nível de formação acadêmica:

() Graduação. Qual/ Quais? _____

() Especialização. Qual/ Quais? _____

() Mestrado/Doutorado. Em que área? _____

Em que período realizou a graduação pré-requisito para o cargo que exerce atualmente? Início: _____ Fim: _____

8) Em seu curso de formação inicial você teve acesso a discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, comente um pouco sobre as temáticas que foram abordadas. _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

PUC-SP Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores

Grupo Focal - Roteiro

Eixo 1 - Primeiras Aproximações: gênero e subjetividade

- 1) Solicitar que o grupo discuta e comente características, valores e atitudes que considerem tipicamente “de homem” e “de mulher”;
- 2) Solicitar que pensem sobre suas trajetórias desde a infância: houve algo que tiveram de fazer apenas por serem mulheres ou algo que foram impedidas de fazer por essa mesma razão?
- 3) Convidar o grupo a compartilhar reflexões a partir da seguinte pergunta: “ser homem” e “ser mulher” são aprendizagens? Em caso positivo, em que espaços ocorrem estas aprendizagens?

Eixo 2- Problematizando questões no chão da escola

- 1) Perguntar se consideram que as questões de gênero aparecem no cotidiano da Educação Infantil (explorar de que maneira isso ocorre, em caso afirmativo)
- 2) Solicitar que comentem se na escola estas questões são abordadas, se constam do PPP etc. Em caso positivo, explorar de que forma isso ocorre.
- 3) Apresentar os seguintes cenários mobilizadores de discussão para fomentar o debate sobre gênero na escola da infância:

Pedro Henrique foi matriculado na EMEI um pouco depois do início do ano letivo. Sua adaptação foi tranquila e ele foi bem recebido pelas crianças da turma, principalmente por Luiza, que já havia sido sua colega no CEI. O lugar preferido de Pedro na escola é a brinquedoteca, principalmente o cantinho das fantasias. Ele sempre coloca a fantasia da Elsa, enquanto Luiza se veste

de Ana (personagens da animação Frozen), eles brincam e interpretam cenas do filme. No começo, algumas crianças acharam estranho e questionaram por que Pedro se vestia desta maneira, mas logo se acostumaram com a situação. Semana passada, ao buscar as crianças no horário da saída, o condutor do transporte escolar ficou incomodado com o figurino de Pedro e disse ao pequeno que contaria ao pai e que com certeza ele não ia gostar nada de saber o que estava acontecendo na sala de aula.

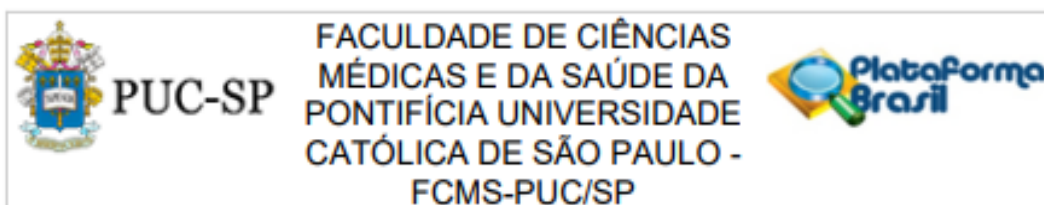
A professora Valéria está trabalhando com suas crianças sobre os diferentes tipos de famílias e escreveu um bilhete nas agendas solicitando que as crianças trouxessem fotos de suas famílias para apresentar na roda de conversa da semana seguinte. Lorena mostrou sua foto e contou que não tem pai e que mora com suas duas mães e um cachorrinho. Depois das apresentações, crianças e professora construíram um painel com as fotos e expuseram no corredor de entrada da EMEI. Ao passar por lá, as crianças ficavam empolgadas e mostravam suas fotos e as dos amigos para as pessoas que vinham trazê-las ou buscá-las na escola. Alguns dias depois a mãe de Vitória, outra criança da turma, pediu para as professoras que não deixassem sua filha ir ao banheiro com a Lorena, pois sendo a menina criada por lésbicas, poderia ser uma má influência e até mesmo tentar fazer alguma coisa com a Vitória.

Rita disponibilizou vários materiais riscantes para que as crianças pudessem desenhar e pintar livremente. Tomás e Gabriela pintaram as unhas das mãos com canetinhas e foram mostrar à professora. Cecília riu e disse que Tomás não era menino pois unha pintada era coisa de mulher; o pequeno então, começou chorar. Diante do conflito, a professora conversou com as crianças que não existem “coisas de menino” e “coisas de menina” e que todos podem brincar com aquilo que quiserem. No dia seguinte, alguns funcionários avisaram à diretora que estava circulando no grupo de WhatsApp do bairro, um vídeo que denunciava que a escola estava trabalhando ideologia de gênero e pedia que as famílias se mobilizassem para fazer um abaixo-assinado contra esse tipo de conteúdo.

Eixo 3- Impacto das pautas conservadoras no cotidiano da escola

- 1) Solicitar que comentem possíveis impactos do discurso da “ideologia de gênero” no cotidiano escolar;
- 2) Questionar se o grupo se sente confortável para tratar das relações de gênero com as crianças, caso deseje (levantar aspectos sobre formação docente, apoio da gestão escolar, questionamentos das famílias).

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trabalho docente e relações de gênero: representações sociais de professoras da Educação Infantil

Pesquisador: KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64658822.8.0000.5373

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.746.868

Apresentação do Projeto:

O trabalho analisado faz parte do Mestrado Profissionalizante da PUC/SP.

Considerando os expressivos indicadores de feminicídios, de violência física e emocional contra meninas e mulheres, bem como de discriminações

decorrentes LGBTfobia que tem assolado o país nos últimos tempos e, paradoxalmente, a presença massiva de discursos conservadores que

reivindicam o silenciamento das questões de gênero no âmbito escolar e, sobretudo, na Educação Infantil buscaremos nesta pesquisa, com base

nos Estudos de Gênero e na Teoria das Representações Sociais, investigar de que forma as significações construídas por docentes que atuam em

EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil) impactam suas práticas pedagógicas, contribuindo para movimentos de ruptura ou reprodução de

estereótipos. Para isso, utilizaremos como metodologia o grupo focal, discutindo estas questões com professoras de instituições educativas do

município de São Paulo. A partir dos encontros pretende-se conhecer aspectos da profissionalidade docente no que se refere ao trabalho com as

temáticas de gênero, além de identificar as principais demandas formativas para a consolidação de

Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade

Bairro: Vergueiro

CEP: 18.030-070

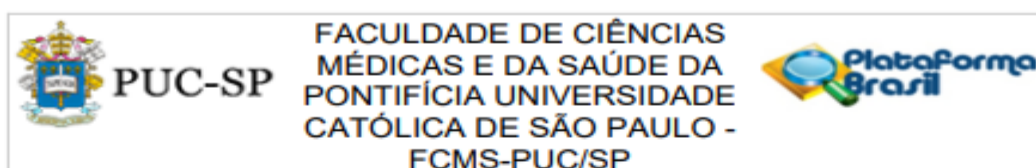
UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)3212-9896

Fax: (15)3212-9896

E-mail: cepfms@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.746.868

uma proposta educativa comprometida com a equidade de gênero, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desvelar e analisar as representações sociais construídas por professoras da Educação Infantil sobre diversidade de gênero.

Objetivo Secundário:

Revisitar a construção histórica e social do conceito de gênero, bem como sua inserção nas políticas educacionais para a infância;

Analisar como as representações sociais de gênero das professoras orientam suas práticas pedagógicas;

Identificar as principais demandas formativas das docentes no que se refere às questões de gênero e construir subsídios que contemplem

apontamentos para a formação continuada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora afirma que:

Riscos:

Não haverá riscos para os participantes da pesquisa.

Benefícios:

O principal benefício deste estudo centra-se na possibilidade de construir reflexões no debate educacional sobre a relevância do trabalho com as

questões de gênero, com vistas à promoção de uma educação comprometida com a equidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante e será utilizada grandemente na educação. Os tópicos são fundamentais

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

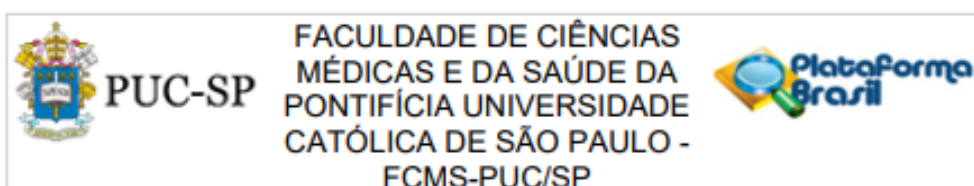
Foram analisados:

Projeto Detalhado / Brochura Investigador ProjetoBrochura.pdf

Folha de Rosto Folha.pdf

Outros AutorizacaoEMEIMarialice.pdf

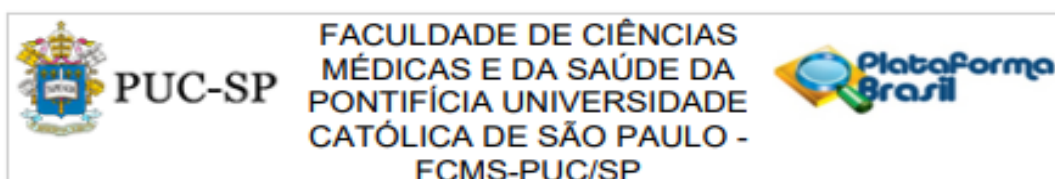
Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade
Bairro: Vergueiro **CEP:** 18.030-070
UF: SP **Município:** SOROCABA
Telefone: (15)3212-9896 **Fax:** (15)3212-9896 **E-mail:** cepfoms@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.746.868

Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto1.pdf
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projetobrochura.pdf
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto1.pdf
 Folha de Rosto Folhaderosto.pdf
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projetobrochura.pdf
 Folha de Rosto Folha.pdf
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
 TCLE.pdf
 Brochura Pesquisa Projeto.pdf
 Folha de Rosto Folhaderosto.pdf
 Brochura Pesquisa Projetobrochura.pdf
 Outros Parecer.pdf
 Outros Ofício.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
 TCLE.pdf
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959689.pdf
 Outros AutorizacaoEMEIAngeloKreta.pdf
 Outros Ofício.docx
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto.pdf
 Folha de Rosto Folhaderosto.pdf
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
 TCLErevisado.pdf
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959689.pdf
 Outros Parecer.pdf
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959689.pdf
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
 TCLE.pdf

Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade
Bairro: Vergueiro **CEP:** 18.030-070
UF: SP **Município:** SOROCABA
Telefone: (15)3212-9896 **Fax:** (15)3212-9896 **E-mail:** cepfcm@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.746.868

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

TCLE.pdf

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

TCLE.pdf

Outros Parecer.pdf

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

TCLE.pdf

Outros AutorizacaoEMEIAngeloKreta.pdf

Outros AutorizacaoEMEIMarialice.pdf

Recomendações:

O projeto precisa ser revisto em:

- 1) toda pesquisa tem risco;
- 2) o cronograma mostra que a pesquisa já começou

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com a recomendação de atualizar o cronograma

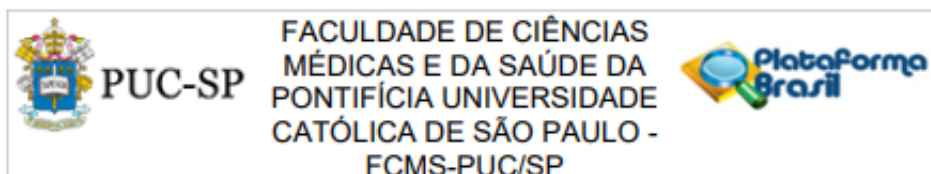
Considerações Finais a critério do CEP:

acatar

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1959689.pdf	28/10/2022 18:15:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLErevisado.pdf	28/10/2022 18:14:40	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito
Outros	AutorizacaoEMEIMarialice.pdf	26/10/2022 23:10:44	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade
 Bairro: Vergueiro CEP: 18.030-070
 UF: SP Município: SOROCABA
 Telefone: (15)3212-9896 Fax: (15)3212-9896 E-mail: cepfoms@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.746.868

Outros	AutorizacaoEMEIAngeloKreta.pdf	26/10/2022 23:10:17	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito
Outros	Oficio.docx	26/10/2022 23:05:07	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura.pdf	13/09/2022 22:44:01	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito
Outros	Parecer.pdf	13/09/2022 22:43:09	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	13/09/2022 22:37:35	KEILA CRISTINA ROCHA CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOROCABA, 08 de Novembro de 2022

Assinado por:
Dirce Setsuko Tacahashi
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade
Bairro: Vergueiro CEP: 18.030-070
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)3212-9896 Fax: (15)3212-9896 E-mail: cepfoms@puccsp.br