

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

JULIANA TORRES DAS CHAGAS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campinas
2007

JULIANA TORRES DAS CHAGAS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Altmann

Campinas
2007

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

C346g Chagas, Juliana Torres das.
Gênero e sexualidade na educação infantil / Juliana Torres das
Chagas. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador(a): Helena Altmann.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação infantil. 4. Corpo. I. Altmann,
Helena. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Física. III. Título.

asm/fef

JULIANA TORRES DAS CHAGAS

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Juliana Torres das Chagas e aprovado pela Comissão julgadora em: 29 / 11 / 2007.

Profa. Dra. Helena Altmann
Orientadora

Profa. Dra. Érica Renata de Souza
Banca Examinadora

Campinas
2007

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe Natal e meu pai Raimundo por me ensinarem o verdadeiro significado do verbo amar e a viver como uma moleca.

Agradecimentos

Ao buscar trabalhos monográficos, dissertações, teses, a primeira coisa que acabo fazendo é ler os agradecimentos. Parece-me que ao lê-lo, temos a oportunidade de conhecer um pouquinho mais do/a autor/autora.

Ai Céus! São tantas as pessoas para agradecer e para não correr o risco de não esquecer ninguém vou fazer um retrocesso na minha história pra não esquecer alguém lá atrás.'

Ai vai agradecimento especialíssimo à minha mãe Francisca, mais conhecida como Natal e ao meu pai Raimundo (meu Papito). Nada paga tudo o que vocês fizeram e fazem por mim, agradeço a Deus por ter pessoas tão maravilhosas na minha vida como você dois. Espero ter a força que vocês tiveram para desbravar o mundo, agora como professora. Ao meu irmão César, que com seu jeito irreverente, porém cuidadoso sempre que esteve ao meu lado fez minha vida ser mais divertida. Amo vocês.

Quero agradecer as minhas amigas e amigos de Embu das Artes que tanto me apoiaram na busca pelo sonho de ingressar na universidade pública, digo sonho porque as minhas condições educacionais e financeiras faziam do meu direito à educação superior uma luta quase invencível, mas estou aqui para provar o contrário....coisas de Brasil. Aqui preciso citar as companheiras de infância Luciana e Fabiana. À amiga Diva e suas meninas Jú, Léia e Giovana, família esta que sempre me acolheu com tanto carinho. Não posso me esquecer da Helena e das minhas irmãzinhas postigas Bruna e Paula, muito obrigada meninas, por terem cuidado tão bem da minha mamãe nestes últimos cinco anos em que não estive com vocês. Quero deixar um muito obrigada aos meus segundos pais Marlene e Seu Alcides. Às amigas Cátia e Verinha pelas longas conversas compartilhando os medos, mas também sonhos e desejos. E à madrinha Emília que me ajudou financeiramente nos meus primeiros meses de faculdade. Ao primo Chico e sua família pelas orientações e o acolhimento.

Aos amigos e amigas que fiz na grande família chamada Moradia e aos quatro anos e meio de P13. Aprendi que viver em comunidade, muitas vezes não é fácil, mas é importante para aprendermos a respeitar e aceitar as outras pessoas como elas realmente são.

À Raquel Curcio, moradora da P13 e formanda em enfermagem. Ela me atura desde os tempos de Colegial em São Paulo. Sou grata pelo seu cuidado e carinho comigo. Se não fosse sua insistência, talvez hoje eu não estaria me formando na UNICAMP. Obrigada.

Segue um beijão pras moradoras da J14 de 2003 até hoje, aos amigos da minha segunda casa F10A entre 2003 e 2005 João Paulo e Ceará e a casa das melhores: a badalada B10A, principalmente a grande amiga Michelle que primeiro me acolheu em 2003. Terei muitas saudades desses tempos de moradia.

Ao Fernando Fernandes, meu companheiro, por me ensinar que sonhar faz bem.

À família FEF que tanto adoro: Andre Dalben, Átila Trapé, Aline Gomes e a minha nega querida Soraia Moura.

Ao Lula (Lulette), pela grande amizade.

À todas as amigas e amigos que fiz na FEF e na UNICAMP, à minha tchurma 03 noturno, as patotas...

À Liane pelas horas de conversa sobre inquietações da nossa profissão, sobre gênero, infância, educação e tantas outras coisas....

À Cris pela força e apoio técnico nos tempos que estagiamos na prefeitura de Campinas.

À Sandra Siqueira, grande amiga, foi praticamente a co-orientadora desta monografia. Obrigada por tudo.

À professora Helena Altmann, pela sua paciência e dedicação comigo. Encontrei nela não só uma orientadora, mas uma amiga. Obrigada.

À professora Érica Renata de Souza por compor a banca examinadora.

À UNICAMP pelos quatros anos e meio de auxílio, através da bolsa-trabalho e da Moradia Estudantil.

Às professoras que gentilmente cederam as entrevistas para a composição deste trabalho.

Às crianças da CEMEI/EMEI onde realizei meu estágio em 2006, por me lembrarem como é maravilhoso o mundo da infância.

CHAGAS, Juliana Torres das. **Gênero e Sexualidade na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

A idéia de realizar esta monografia enfocando o tema gênero, sexualidade e educação infantil surgiu durante o estágio supervisionado que realizei durante o segundo semestre de 2006 em duas escolas municipais de educação infantil em Campinas. Neste estágio, eu ministrava aulas de educação física para crianças de quatro a seis anos. Durante minhas aulas, observava que as professoras reforçavam de várias maneiras, as diferenças construídas socialmente entre os gêneros. Também notei que o comportamento das crianças, em alguns momentos, era sexista.

No primeiro semestre do ano seguinte, acompanhei algumas palestras sobre Gênero e Educação Infantil oferecidas pela prefeitura de Campinas às professoras e orientadoras pedagógicas de Educação Infantil, através do programa “Estudos Avançados em Educação Infantil: o ‘Currículo em Construção’ em movimento”.

Durante as palestras, verifiquei que a fala das professoras era importante para analisar como elas lidam com as relações de gênero na escola, se existe ou não a reprodução e reforço dos padrões de masculinidades e feminilidades nesse lugar. Para a construção desta monografia optamos por realizar entrevistas com as mesmas, com o objetivo de obter tais informações. Durante as entrevistas, as professoras nos apresentaram o tema sexualidade atrelado ao gênero e a esses padrões. Dessa forma, foi necessário estudar também como a sexualidade é abordada na Educação Infantil e como as professoras lidam com ela. No processo de coleta e análise dos dados vimos que ainda há equívocos e falta de informação sobre os conceitos de gênero e sexualidade, como também, o tabu em se falar sobre este tema com as crianças. Na contramão, há professoras que, na rotina escolar, tentam propor meios para romper com tais preconceitos.

Palavras-Chaves: Gênero; Sexualidade; Educação Infantil; Corpo.

CHAGAS, Juliana Torres das. **Gênero e Sexualidade na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

The idea of holding this monograph focusing the theme gender, sexuality and childhood education came during supervised internship that performed during the second half of 2006 in two municipal schools of education children in Campinas. At this stage, I ministered classes in physical education for children from four to six years. During my lessons, observed that teachers strengthened in several ways, the differences between the socially constructed gender. We also noticed that the behavior of children, in a few moments, was sexist. No first half of next year, followed a few lectures on Gender and Child Rearing offered by the city of Campinas to teachers and educational guidelines of Child Rearing, by the "Advanced Studies in Child Rearing: The 'Curriculum in Construction' on the move. "During the talks, noted that the speech of teachers was important to examine how they deal with the relationship of gender in school, whether there is the reproduction and improvement of the standard of masculinities and feminities this place. For the construction of this monograph choose to conduct interviews with them, in order to obtain such information. But during the interviews, the teachers did bring the issue to gender and sexuality coupled these standards. Thus, it was necessary to consider also as sexuality is addressed in Child Rearing and how teachers deal with it. During this journey, in the process of collecting data and its analysis we saw that there is still confusion and lack of information on the concepts of gender and sexuality, but also, if the taboo on discussing this issue with the children. In the opposite, that there are teachers in the school routine, try to propose means to break with such prejudices.

Keywords: Gender; Sexuality; Childhood Education; Body.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFORMA	Centro de Formação Continuada da Educação Municipal
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
Ciênc comp	Ciência da computação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEF	Faculdade de Educação Física
FONO	Fonoaudiologia
OPs	Orientadoras Pedagógicas
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
SME	Secretaria Municipal de Educação
TO	Terapia Ocupacional
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 O Despertar... ..	13
2.1 O Estágio na EMEI/CEMEI como despertar para as questões de gênero na Educação Infantil.....	13
2.2 Palestras sobre Gênero: despertar para a importância das falas das professoras.....	16
3 Definindo Gênero e Sexualidade.....	18
3.1 Gênero: um conceito recente	18
3.2 Conceituando Sexualidade	20
4 As entrevistas... ..	23
4.1 As entrevistadas	23
4.2 A organização dos dados obtidos	25
5 Gênero e Sexualidade nos espaços e momentos direcionados	27
6 Gênero e Sexualidade nos espaços e momentos não direcionados.....	36
6.1 O Parque	36
6.2 O Banheiro	37
7 O caso dos professores e monitores homens.....	42
8 Possibilidades de Mudança	45
8.1 O projeto Pipas ou o Sonho do Homem Voar	45
8.2 Família Colchetes e estudo das obras de Michelangelo	47
8.3 Educação Sexual.....	48
8.4 Conhecendo as profissões.....	50
9 Considerações Finais	51
Referências Bibliográficas	53
Apêndices	55

1 Introdução

Essa monografia de conclusão do curso de Educação Física trata sobre o gênero e a sexualidade na educação infantil.

A idéia de realizar uma monografia enfocando esse tema surgiu durante a realização de estágios em escolas infantis da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) entre maio e novembro de 2006. No final do ano de 2005, eu participei do processo seletivo da Prefeitura Municipal de Campinas para a contratação de estagiários (as) em várias áreas, inclusive a de Educação Física. Em maio de 2006 fui contratada pela prefeitura pelo período de um ano para atuar na implantação do projeto “Segundo Tempo”¹ e auxiliar em atividades esportivas oferecidas para a comunidade. Dessa forma, três dias da semana eu trabalhava neste projeto num bairro e os outros dias eu auxiliava o professor de educação física nos treinos de futebol para crianças e adolescentes numa praça de esportes localizada num bairro zona norte de Campinas e próximo da universidade. Este bairro era formado por muitas favelas e a maioria de seus moradores e moradoras tinham poucas condições financeiras.

O professor de educação física desta praça desenvolvia, paralelamente, neste espaço, atividades de jogos e brincadeiras com as crianças da EMEI e do CEMEI do bairro. Certo dia, o professor me convidou para desenvolver as mesmas atividades no período da tarde, enquanto ele ministrava o treino de futebol. Eu aceitei o convite e no mês seguinte (junho) iniciei o estágio com cinco turmas da educação infantil.

Em Campinas as escolas de educação infantil são denominadas pelas siglas EMEI e CEMEI que respectivamente significam Escola Municipal de Educação Infantil e Centro Educacional Municipal de Educação Infantil. Nas EMEIs, são atendidas crianças de quatro a seis anos, já nos CEMEIs² freqüentam crianças de zero a três anos.

As crianças que participavam de minhas atividades tinham entre quatro

¹ Projeto Segundo Tempo: é um programa do governo federal que oferecia diversas práticas esportivas para crianças e adolescentes no contra turno escolar. Maiores informações disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>. Acesso em: 15 de novembro de 2007.

² Em algumas CEMEIs também são atendidas crianças maiores, com idades entre quatro e seis anos.

e seis anos de idade. Estas atividades ou aulas aconteciam na praça de esportes do bairro, localizada ao lado da EMEI e a três quarteirões do CEMEI. As professoras e crianças se deslocavam até a praça de esportes uma vez por semana. As atividades duravam aproximadamente trinta minutos e eram realizadas na quadra poli-esportiva ou no campo de futebol quando este não estava em uso.

Durante minhas aulas, eu notava que, as professoras nas suas falas e ações reforçavam nas crianças diferenças culturalmente construídas entre homens e mulheres. Essas observações foram de encontro com as discussões sobre o conceito de gênero realizadas em duas disciplinas cursadas no primeiro e segundo semestre de 2006, respectivamente: MH 501- Educação Motora I (cujo tema central era Educação Infantil e Educação Física) e EL895 - Estágio Supervisionado II.

Desde então, comecei a pesquisar sobre o tema gênero e infância. Inicialmente, continuei observando as atitudes das crianças e das professoras durante as minhas aulas de educação física e passei a fazer registros escritos dessas experiências. Posteriormente, durante o primeiro semestre de 2007, acompanhei palestras sobre Gênero e Educação Infantil oferecidas pela prefeitura de Campinas às professoras e orientadoras pedagógicas através do programa “Estudos Avançados em Educação Infantil: o ‘Currículo em Construção’ em movimento”. Tais atividades foram realizadas no CEFORMA (Centro de Formação Continuada da Educação) e contavam com a participação de professoras, monitoras, orientadoras pedagógicas, diretoras e vice-diretoras de Educação Infantil, todas elas mulheres.

Acompanhei às palestras e registrei manualmente os pontos que julguei mais importantes das mesmas, principalmente no que se refere às questões trazidas pelas educadoras, como relatos, indagações e dúvidas a respeito do tema. Na fala das professoras, pude perceber que seus relatos da rotina escolar eram muito semelhantes ao que presenciei durante o meu estágio.

Ao verificar que a fala das professoras era importante para analisar como elas lidam com as relações de gênero na escola, se existe ou não uma reprodução e reforço dos padrões de masculinidades e feminilidades na escola, optamos por realizar entrevistas com as mesmas, com o objetivo de obter tais informações.

Durante as entrevistas, as professoras nos apresentaram o tema sexualidade atrelado ao gênero. Dessa forma, foi necessário estudar também como a sexualidade é abordada na Educação Infantil e como as professoras lidam com a sexualidade infantil.

Algumas entrevistas foram realizadas no próprio CEFORMA, enquanto outras foram realizadas nas escolas onde as professoras trabalhavam. Nesse momento tive a oportunidade de observar os espaços das escolas como refeitório, brinquedoteca, banheiros, parque e as salas onde as crianças permanecem boa parte do tempo junto com as professoras e monitores/monitoras. Eu considero que a observação desses espaços também pode ser importante para entendermos como a escola lida com as diferenças entre os gêneros.

Para compreendermos melhor as informações obtidas, procuro no capítulo 3 delimitar os conceitos de gênero e sexualidade a partir de alguns autores.

No capítulo 4 apresento dados relevantes sobre as entrevistadas e o método de entrevista utilizado.

Nos capítulos 5 e 6 descrevo, a partir dos relatos das professoras, como o gênero e a sexualidade se configuram nos espaços e momentos direcionados como a sala de aula e nos espaços e momentos não direcionados representados pelo parque e banheiro.

Outra informação colhida a partir das observações das palestras no CEFORMA e confirmada pelas professoras sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e monitores homens é o ponto principal do capítulo 7.

No capítulo 8 trago algumas propostas das professoras, que segundo elas poderiam ser consideradas menos sexistas.

2 O Despertar....

2.1 O Estágio na EMEI/CEMEI como despertar para as questões de gênero na Educação Infantil.

Quando realizei meu estágio na EMEI e no CEMEI, como já citei anteriormente, as atividades eram ministradas uma vez por semana e as professoras levavam as crianças para a praça de esportes, onde ocorriam as aulas com duração de trinta minutos.

Eu acredito que a frequência e a duração das aulas se davam num período de tempo muito curto, eu não conseguia criar um vínculo com as crianças. Em muitos momentos a professora responsável pela turma precisava intervir por meio de “brincas” para que os alunos prestassem atenção em mim. Esse era, na maioria das vezes, o único momento que parte das professoras participavam das atividades. A maioria delas ficava à margem da aula conversando entre elas, ou lendo um livro. Apesar disso encontrei duas professoras que sempre estavam dispostas a participar das aulas e, em alguns momentos, ajudavam a pensar (no ato da aula) em alguma outra proposta de atividade.

Uma das primeiras dificuldades encontradas foi em relação ao tipo de conteúdo a ser trabalhado. Eu não sabia muito bem por onde começar. Apesar das discussões sobre este tema na disciplina de Estágio Supervisionado, nunca tinha trabalhado com crianças dessa faixa etária, logo esse mundo era totalmente novo para mim.

Apesar das dificuldades, a única coisa que tinha certeza naquele instante era de que, não queria seguir uma linha desenvolvimentista onde a criança é vista como universal do ponto de vista do desenvolvimento anatômico e fisiológico independentemente de suas origens étnicas, sociais, políticos e econômicas e principalmente culturais. Ou ainda basear minhas aulas nas teorias da psicomotricidade, pois não considero que, o movimento, possa só ser utilizado como

ferramenta pedagógica para melhorar o desempenho das crianças em outras áreas do conhecimento.

Não quero com isto dizer que estes conhecimentos devem ser ignorados, mas não podem ser utilizados, como muitas vezes o são, como única forma de se educar as crianças, principalmente quando se pensa em educação física na educação infantil.

Porém, ao pesquisar os conteúdos que poderia ministrar em minhas aulas, de uma maneira ou de outra, sempre encontrava algo relacionado a tais teorias, dessa forma pude concluir que atualmente ainda há poucas pesquisas que relacionem educação infantil e educação física sob uma outra perspectiva.

Autora importante no Brasil no campo da Educação Física na Educação Infantil, Débora Sayão (2002, p. 48) nos diz que:

A revisão bibliográfica específica da Educação Física aponta-nos que, até o presente momento, a produção teórica desta área esteve, prioritariamente, voltada para a prática desta disciplina na escola, especialmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, e também para a prática dos esportes nos espaços extra-escolares, como clubes, academias, entre outros.

A autora também nos diz que faltam estudos relacionados às áreas de Ciências Humanas havendo predominância de estudos na área da medicina e psicologia.

Além deste fato, deparei-me com outra problemática que, apesar de não me prolongar aqui, acredito ser importante e que está relacionada ao fato da presença de disciplinas específicas na educação infantil. Segundo Eliana Ayoub (2001, p. 54) existem pesquisas que sugerem a utilização de *“uma pedagogia voltada para a experiência e o interesse da criança”*, dessa forma o professor “generalista” seria o responsável pelo trabalho de todas as atividades do currículo. Em contraposição há outros estudos que defendem a organização de um currículo próximo ao modelo escolar e dividido em disciplinas. Assim, junto com a professora “generalista”, estaria o/a professor(a) “especialista”, que possui formação em diversas áreas do conhecimento para ministrar aulas específicas. A aula de educação física é uma destas.

Analisando este fato, acredito que a inserção de profissionais de outras áreas nas escolas de educação infantil é válida. Porém, como nos mostra Sayão

(2003), ao relatar suas experiências no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), os estagiários e estagiarias de educação física eram estimulados a desenvolverem e ministrarem as atividades em conjunto com as professoras das crianças. Para a autora,

[...] numa organização que se privilegie os projetos de trabalho coletivos na Educação Infantil, brincadeira, interação e linguagens são formas privilegiadas de manifestação e elaboração das culturas infantis. Neste caso, é necessário que todos/as que atuam com crianças pequenas incorporem essas formas de manifestação e programem atividades de forma a ampliar esses diferenciais com as crianças. (SAYÃO, 2003, p.52)

Quando iniciei o estágio, eu havia pensado na possibilidade de intervenção juntamente com a professora responsável pela turma. Porém, a proposta de trabalho oferecida pelo professor de educação física da praça de esportes não permitia que esta integração acontecesse. As professoras, somente, tinham o compromisso de levar as crianças até a praça de esportes e o professor ficava responsável pelas atividades. Como essa estratégia já havia sido combinada entre o professor e a coordenação da escola, eu não tive liberdade para interferir e mudar tais regras.

Durante as aulas, notava que os objetivos propostos não eram alcançados. Por exemplo, quando um menino não queria fazer dupla, dar a mão para uma menina, ou vice-versa.

As atividades que exigiam o toque dos/das colegas uns/umas nos/nas outros/outras como, por exemplo, dançar em duplas, ou ainda, quando propunha atividades onde as crianças poderiam explorar suas próprias possibilidades de movimento: mexer braços e, principalmente, movimentar os quadris, eram as que mais causavam resistência, em especial, entre as mais velhas (faixa etária compreendida entre cinco e seis anos). Durante esta atividade as meninas davam muitas risadas e os meninos mal se movimentavam.

Eu tive a impressão que as garotinhas riem da situação a qual os meninos estavam sendo submetidos. Elas achavam engraçado presenciar os meninos “rebolando”, pois dentro dos padrões de movimento estabelecidos em nossa cultura não é muito comum que homens “rebolem”. Já a reação dos meninos foi interessante, os mais novos não demonstravam dificuldades em realizar o movimento. Para os mais

velhos, aquela situação foi um martírio, alguns até se negavam a realizar o movimento, pois rebolar, eles argumentavam que “era coisa de mulher”.

No final de uma das aulas, comecei a entender o mundo no qual estava mergulhando. Ao terminar a atividade, pedi para as crianças que fossem beber água e todos os alunos e alunas saíram correndo em direção a única torneira disponível no local. As professoras responsáveis pelas turmas, ao presenciarem tal cena, deram um grande grito: “primeiro as meninas!” Imediatamente os meninos retornaram para a quadra e lá permaneceram sentados esperando a sua vez para beberem água.

A princípio me assustei com a situação e pensei: mas para quê esse “cavalheirismo” se todas as crianças estavam com sede? Não seria mais interessante que todos formassem uma única fila para beber água (independente de ser um menino ou uma menina?) respeitando a ordem de chegada? Para mim, o fato de ser menino não significava que ele pudesse ficar com sede por mais tempo que a menina.

A partir deste dia, comecei a refletir sobre as relações de gênero e a educação infantil; como essas relações são construídas na família, no bairro, na sociedade, mas principalmente na escola, já que atualmente é um dos locais onde as crianças permanecem a maior parte de seu tempo.

Passei então a observar e anotar em meu diário de campo, após as aulas, as ações das professoras e das crianças e a pensar como os padrões de gênero são reproduzidos na escola.

2.2 Palestras sobre Gênero: despertar para importância das falas das professoras.

Em abril de 2007, minha orientadora foi convidada para dar uma palestra sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil para as professoras e monitoras de uma EMEI da cidade. Ela me chamou para assistir à palestra e me recomendou que fizesse anotações das falas das professoras durante a mesma.

Quando chegamos na escola, fui conhecer os seus espaços, anotando

em meu diário de campo características do ambiente escolar, que, de alguma forma, reforçavam os padrões de gênero.

A palestra tinha como objetivo trazer para aquele ambiente a discussão sobre relações de gênero e sexualidade. A palestrante apresentou a definição do termo gênero e como se deu o seu surgimento.

Conforme os questionamentos e indagações das professoras foram surgindo, discussões sobre diversos temas ocorreram: o fato da maioria dos/das profissionais da educação infantil serem mulheres e a presença de monitores e professores homens na escola causar alguns conflitos na escola; relatos de casos recorrentes, como os de garotos que brincam com bonecas, meninas agitadas, meninos que gostam de experimentar vestidos, comportamentos que, segundo as professoras, não são adequados nos banheiros, entre outros.

Esses comportamentos, tidos como transgressores, são vistos pelas professoras como grandes problemas que, muitas vezes, parecem sem solução. As professoras relatam que se sentem despreparadas para lidar com esse tipo de situação com as crianças e suas famílias, quando esses acontecimentos extrapolam os muros da escola.

Sayão (2003, p. 77) nos diz que é importante tomar os devidos cuidados para que a categoria gênero não seja utilizada de forma funcionalista, quando vem para solucionar “problemas” como os citados acima e esclarecer que, gênero e sexualidade não são sinônimos, os quais só podem ser tratados por especialistas (psicólogos/psicólogas e psiquiatras). Algumas professoras interpretaram a palestra dessa maneira. Em momento algum, o objetivo foi dar receitas para solução de problemas no cotidiano escolar, e sim convidá-las para a discussão desses temas e instigá-las a refletirem sobre suas ações com as crianças e suas famílias.

No mês de julho, ocorreram outras palestras no CEFORMA que abordavam a mesma temática através do programa “Estudos Avançados em Educação Infantil: o ‘Currículo em Construção’ em movimento”.

Os relatos, as falas e questionamentos das professoras foram muito semelhantes ao da palestra ocorrida em abril. Dessa forma, constatamos que estudar a fala das professoras pode ser uma possibilidade de compreender como as relações de gênero são construídas na escola.

3 Definindo Gênero e Sexualidade

3.1 Gênero: um conceito recente

Ao se falar sobre um conceito tão recente como o de gênero, é interessante, contextualizar historicamente como se deu a constituição e sua utilização nos dias atuais.

O surgimento do conceito de gênero na área acadêmica se deu durante o movimento feminista que lutava pela igualdade dos direitos sociais, políticos e civis das mulheres.

O feminismo, como movimento social organizado, se inicia no século XIX no ocidente. Segundo Guacira Lopes Louro,

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito ao voto às mulheres (LOURO, 1997, p. 14).

Segundo a autora, no final do século XIX, o sufragismo surgiu na “primeira onda do feminismo”. Porém neste momento os objetivos do movimento eram muito localizados, ou seja, eles estavam ligados exclusivamente à oportunidade de estudos e de exercerem determinadas profissões. Porém estas eram as metas de um determinado grupo de mulheres daquelas sociedades: mulheres brancas e de classe média. Depois de alcançarem tais conquistas, a luta feminista perdeu um pouco de sua força.

A “segunda onda” do feminismo ocorreu no fim da década de 1960, onde diversas camadas da população de várias nações ocidentais começam a reivindicar por mudanças político-sociais. O movimento feminista continua a lutar pelas questões políticas e sociais e começa a desenvolver suas próprias teorias. Nesse momento o movimento inicia o debate entre militantes e estudiosas versus seus críticos

onde o conceito de gênero será problematizado (LOURO, 1997, p. 15).

Assim, o termo gênero começou a ser utilizado para se diferenciar do “determinismo biológico, implícito [quando utilizamos] termos como sexo ou diferenças sexuais” (Joan SCOTT, 1990, p.5). Ou seja, o conceito de gênero está relacionado com a construção cultural da mulher e do homem. Na verdade, ao estudar Gênero tentamos desconstruir essa construção cultural para entender os significados que são atribuídos às diferenças entre homens e mulheres. Louro (1997) nos fala que:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim pelos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, formas de representação. (LOURO, 1997, p.22)

Ao estudar gênero, não podemos observar somente pela perspectiva do feminino, mas também do masculino e, além disto, podemos verificar as relações sociais existentes e o momento histórico que ambos estão envolvidos. Por isso, gênero é considerado uma categoria relacional. Segundo Louro (1997, p.22):

O conceito [gênero] passa a ser usado, então, com forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros [...]. Busca-se intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Para Deborah Thomé Sayão (2003, p.71) a partir dos estudos de gênero podemos desconstruir as hierarquias, as diferenças e formas de dominação de uns/umas sobre os outros/as. Dessa forma, gênero permite questionar os dualismos tão naturalizadas e enraizados em nossa cultura, como por exemplo: menino/menina, homem/mulher, público/privado, forte/fraco, superior/inferior etc.

Esta autora ainda nos diz que o conceito de gênero não trata somente das mulheres, mas também dos homens.

Apesar das relações tensas entre gênero e os movimentos sociais, é possível atrelar o tema gênero às questões políticas. Para Sayão (2003) se admitirmos

essa junção, podemos relacionar os estudos de gênero aos estudos sobre infância, no sentido de buscar uma política que tenha como objetivo combater as concepções que entendem as crianças como seres que não possuem a capacidade de defender seus interesses³, da mesma forma como as mulheres foram excluídas, ao longo da história da humanidade.

3.2 Conceituando Sexualidade

As autoras Maria Luiza Heilborn e Elaine Reis Brandão iniciam a introdução do livro “Sexualidade: o olhar das ciências sociais” levantando algumas perguntas entre elas esta a questão: “seria esse tema [a sexualidade] mais bem tratado pelos saberes que giram em torno do psicológico?” (1999, p.7). A está dúvida, poderíamos acrescentar outra: “Seria esse tema melhor tratado pelos saberes referentes às ciências biológicas?”.

Jeffrey Weeks afirma que, apesar do corpo biológico ser o lugar da sexualidade, esta ultrapassa os limites do corpo físico. Segundo ele, a sexualidade esta relacionada “tanto com as nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com o nosso corpo físico” (2001 p.38).

Heilborn e Brandão (1999, p.9) afirmam que, atualmente, o debate teórico sobre sexualidade se dá através de duas posições: a do essencialismo versus construtivismo histórico⁴.

O essencialismo defende a existência de algo inerente ao corpo em forma de instinto, neste caso, o sexual. Assim, a sexualidade, em alguns momentos cumpre sua função fisiológica de reprodução da espécie humana e em outras vezes, esse impulso, seria de ordem psíquica com o objetivo de extravasar.

³ Podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um instrumento que busca a mudança deste tipo de idéia sobre as crianças.

⁴ Acredito ser importante explicar, para evitar equívocos: este construtivismo nada tem a ver com o a teoria construtivista baseada nas idéias do estudioso Jean Piaget. Nesse sentido, alguns autores preferem falar em construcionismo.

Já o construtivismo social, “reúne abordagens que buscam problematizar a universalidade desse instinto sexual”. (HEILBORN, 2001, p. 9). A autora diz que a discussão sobre essa universalidade caminha no sentido de admitir a existência de formas culturais específicas que a sociedade ocidental denomina de sexualidade. Essas formas culturais específicas estão ligadas às relações corporais entre pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes e essas relações podem ou não estar ligadas à reprodução da espécie humana.

É importante atentar para o fato de que estas formas culturais podem ter significados diferentes dentro de grupos de pessoas de uma determinada cultura. Logo, os significados sexuais e principalmente a idéia que se tem sobre as experiências ou comportamentos sexuais não podem ser generalizados, pois estão alicerçados em um sistema de significados atrelado a outras maneiras de classificação, como os modelos de parentesco e de gênero, as classificações etárias, a estrutura de privilégios sociais e de distribuição de riquezas. (HEILBORN, 2001, p.9).

Weeks (2001, p 43) usa o termo “construcionismo social” como uma expressão para descrever o contexto histórico necessário para compreender a origem da importância da sexualidade num dado momento e as várias relações que modelam e determinam o que é normal e anormal. A sexualidade é uma “invenção histórica” e mais que isso: o sexo se torna um elemento determinante de nossas personalidades e identidades.

Para entender como se deu esta construção social, aqui também se faz necessário voltar um pouco no tempo para tentar compreender como a sexualidade, ao invés de se algo natural do ser humano, pode ter sido, na verdade, socialmente construída.

Até meados do século XIX os estudos sobre sexo eram realizados principalmente pela Religião e pela filosofia moral. Após esse período, mais precisamente no fim do mesmo século XIX, surgiu a sexologia como disciplina, esta se baseou na biologia, psicologia, antropologia, história e sociologia para desenvolver suas teorias. (WEEKS, 2001, p. 39).

Segundo Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (1999, p.22) ainda no final do século XIX, o controle e repressão da sexualidade visando o controle

da população, se deu através do conhecimento médico e das teorias higienistas. A higienização colocou a Mãe como responsável pela educação e saúde de seus filhos. O mesmo papel foi dado à escola e ambos seriam responsáveis pelo sucesso ou fracasso das crianças no futuro. A medicina higienista dava suporte técnico à escola e à família para que as relações nestas instituições não gerassem desajuste.

Ainda no século XIX, as relações no interior das famílias passam a ser valorizada, para posteriormente serem modeladas e controladas. Para tal, foi necessário fortalecer o convívio entre todos os membros da família sob a supervisão da mãe. Neste contexto o pai entrou com a proteção material.

Nesse período, a ciência começa a ditar o normal e o patológico. Assim iniciou-se um trabalho de conservação da saúde, desenvolvimento de forças físicas e intelectuais e a criação de hábitos para prevenir “más inclinações” como masturbação, o consumo de drogas e bebidas. (CAMARGO, 1999, p.23).

Com o objetivo de regular nossas atividades corporais, a medicina, a psicologia e a educação são exemplos de saberes institucionalizado que nos ditam qual é maneira adequada de se comportar sexualmente. O Feminismo e outros movimentos sociais apareceram mais a frente como movimentos de resistência a tais imposições.

4 As Entrevistas....

As entrevistas, do tipo semi-estruturadas, foram realizadas entre julho e agosto de 2007. Foram entrevistadas ao todo seis professoras. Destas, cinco foram realizadas com utilização do gravador e a sexta foi transcrita no ato da entrevista, pois a entrevistada não autorizou a utilização do gravador. As entrevistas gravadas foram posteriormente transcritas e analisadas.

O convite para a realização da entrevista foi feito a todas as professoras e orientadoras pedagógicas que participaram do curso. Quatro professoras se disponibilizaram a ceder entrevista: Débora, Maria, Sônia e Letícia. Já Denise e Olívia⁵ não estavam presentes nas palestras. Por intermédio de uma amiga fui até uma outra EMEI próxima da universidade, e estas se prontificaram a conceder uma entrevista na própria escola.

Foi preparado um roteiro de entrevista para nortear a mesma, o qual segue no apêndice A. A entrevista se deu de forma livre de acordo com as respostas das entrevistadas. Segundo Augusto Triviños:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

4.1 As Entrevistadas

Segue abaixo uma tabela com os dados relevantes das entrevistadas:

⁵ É importante lembrar que os nomes das entrevistadas e das crianças citadas ao longo desta monografia são fictícios.

Tabela 1. Dados das entrevistadas.

Nome Fictício	Formação	Idade	Estado Civil	Nº de Filhos (idades)	Cargo	Tempo de Prefeitura
Débora	T.O, Pedagogia	27	Solteira	0	Professora	3 anos
Maria	Pedagogia	42	?	1 (15 anos)	OP	4 anos
Sônia	Eng. Química Pedagogia Ed. Física	47	Casada	3 (23,11,9)	OP	17 anos
Leticia	Fono Pedagogia Espec em Ed. Especial	45	Casada	4 (28,27,26,16)	Professora	18 anos
Denise	Pedagogia	42	Casada	2 (7,4)	Professora	13 anos
Olívia	Ciênc Comp, Matemática, especialização em lit. infantil	55	Divorciada	1 (26)	Professora	16 anos

A tabela acima nos mostra os dados pessoais das professoras e das OPs (Orientadoras Pedagógicas) entrevistadas.

As idades das professoras e OPs encontram-se entre 27 e 55 anos. A formação destas é variada, além do curso de Pedagogia, muitas iniciaram sua formação acadêmica na área das ciências exatas, da saúde e da Educação Física. Algumas abandonaram estes cursos e ingressaram na Pedagogia. Posteriormente, realizaram cursos de especialização na área da educação infantil e educação especial. A maioria das professoras trabalha com Educação Infantil há mais de dez anos, exceto a professora Débora que trabalha apenas há três anos.

A professora Débora é formada em Terapia Ocupacional (TO) e Pedagogia. Tem 27 anos, é solteira e professora de crianças entre 3 e 6 anos de uma EMEI desde 2004.

Maria é pedagoga e foi professora na educação infantil por mais de 20 anos na rede pública de Campinas e São Paulo. Atualmente é Orientadora Pedagógica de duas CEMEIs da PMC.

Sônia iniciou seus estudos cursando Engenharia Química (Eng.

Química), posteriormente graduou-se em Educação Física e Pedagogia. Trabalha na Prefeitura Municipal de Campinas desde 1990, onde começou suas atividades como professora de educação física. Também foi professora da rede Estadual de Ensino e recreacionista. É OP há tres anos.

Letícia é formada em Pedagogia e Fonoaudiologia (Fono), esta última profissão ela exerceu até pouco tempo. Iniciou suas atividades na prefeitura através de um programa de educação comunitária. Posteriormente, efetivou-se na rede municipal de ensino em 1991 e trabalha no mesmo CEMEI há 15 anos. Já trabalhou com crianças entre 4 e 6 anos. Atualmente é professora de crianças com até três anos de idade.

Denise tem 40 anos. É pedagoga. Já trabalhou na rede particular de Educação Infantil e desde 1994 atua como professora em uma EMEI da prefeitura. Assim como Letícia, Denise trabalhava com crianças entre 4 e 6 anos. Hoje, sua turma é composta por crianças de 3 anos.

Olívia tem 55 anos. Antes de cursar Pedagogia, iniciou graduação em Matemática e Ciência da Computação (Ciênc comp), mas desistiu de ambos os cursos. Trabalha na prefeitura há 16 anos. Desse tempo, foi orientadora pedagógica, diretora e vice-diretora do ensino fundamental da rede municipal por seis anos. Atualmente é professora de Educação Infantil e especialista em literatura infantil, atuando com crianças entre cinco e seis anos.

4.2 Organização dos dados obtidos

Conforme dito anteriormente, as escolas de educação infantil do município de Campinas são divididas em CEMEIs e EMEIs. Nos CEMEIs, as crianças são divididas por idade em agrupamentos: o agrupamento I compreende o chamado berçário e atende crianças de zero a um ano e meio de idade. O agrupamento II possui crianças de um ano e meio à dois anos e meio. As EMEIs atendem o agrupamento III, correspondente as crianças de quatro a seis anos. É importante lembrar que em

algumas CEMEIs existem o agrupamento III. Geralmente, as crianças permanecem na escola em período integral ou meio período.

Na rotina escolar, há momentos onde as crianças participam de atividades sob orientação das professoras que, geralmente, são auxiliadas pelas monitoras e monitores. Essas atividades, na maioria das vezes, são realizadas em salas ou na biblioteca e nestes espaços as crianças permanecem boa parte do tempo. A título de análise, chamarei esses momentos de **“espaços e momentos direcionados”**.

Os momentos em que os pequenos e pequenas ficam sem atividades dirigidas correspondem ao momento do parque. Neste espaço, elas brincam sem a intervenção das professoras. Aqui chamarei estes ambientes de **“espaços e momentos não direcionados”**.

5 Gênero e Sexualidade nos espaços e momentos direcionados

Grande parte das professoras, nas entrevistas, relatava que não reforçavam as diferenças entre os sexos construídas socialmente. Entretanto, ao observar os espaços das escolas durante meu estágio, nas visitas e na realização das entrevistas, notei sutis sinais deste reforço.

Por exemplo, do lado de fora do banheiro feminino o suporte de papel-toalha é de cor rosa e o mesmo, do banheiro masculino, é de cor azul. Nas paredes do refeitório havia grandes ilustrações de flores e frutas. Estas figuras eram personificadas, possuindo desenhos de rostos e detalhes como roupas, maquiagem, bonés etc. As rosas, as laranjas e pêras possuíam características ditas como femininas (brincos, boca vermelha assemelhando batom) e os desenhos de frutas como o abacaxi e o morango tinham características ditas masculinas, como bonés de cor azul e sem brincos⁶.

Como disse anteriormente, na maior parte do tempo, as crianças permanecem nesses espaços, onde realizam atividades direcionadas pelas professoras com o auxílio dos monitores e monitoras. Segundo as professoras, essas atividades são muito diversificadas. Segue a fala da professora Débora para melhor compreendermos esse direcionamento:

Nós trabalhamos com cantinhos. Dessa forma, agrupamos seis mesas com quatro cadeirinhas, onde há o cantinho da escrita, o cantinho da massinha, o de recorte e colagem e dos brinquedos. A criança escolhe qual cantinho ela quer passar, mas a gente pede pra que todas passem por todos os cantinhos para que ela vivencie as diferentes oportunidades que estão sendo colocadas ali.

Além dos cantinhos, algumas professoras entrevistadas citaram a “roda de conversa”. Geralmente, as professoras contam histórias, conversam com as crianças. É um espaço no qual a criança tem a oportunidade de falar o que pensa, de expressar seus sentimentos, idéias etc.

⁶ Na Língua portuguesa (2000) as palavras “laranja” e “pêra” são substantivos femininos. Já as palavras “abacaxi” e “morango” são substantivos masculinos.

Uma vez por semana ou por mês (esta frequência é determinada por cada escola) acontece o chamado “dia do brinquedo”. Neste dia, as crianças podem levar seus próprios brinquedos para a escola e brincar à vontade sem intervenção das professoras.

Ao questionar que tipo de brinquedos as crianças levavam para a escola, uma das professoras respondeu:

Nós informamos aos pais que não nos responsabilizamos pelo brinquedo, por isso pedimos que mandem brinquedos mais simples, porém os pais não atendem nosso pedido; a própria criança insiste, em levar tal brinquedo para a escola [...] As meninas levam boneca. Se levam carrinho é o carro da Barbie, [os brinquedos das meninas estão] sempre relacionados à boneca e os meninos também sempre relacionado a carrinho e boneco de luta (Débora)

Neste trecho, podemos deduzir que as crianças trazem seus brinquedos preferidos, pois elas que escolhem o brinquedo a ser levado para a escola. Também é possível notar que os brinquedos das crianças são diferenciados por gênero: correspondem aos tipos de brinquedos ditos de meninos e meninas, como o carrinho da boneca Barbie e os bonecos de luta (termo utilizado pelas professoras para identificar os bonecos em miniatura que representam personagens de filmes ou desenhos de aventura, ou até mesmo aqueles que fazem alusão à violência).

Assim, percebemos que as crianças, desde pequenas, sofrem influência da sociedade em relação a seus gostos e preferências por determinado brinquedo em detrimento de outros.

Quando perguntei o porquê das crianças terem tais atitudes, três professoras citaram que a cultura era a grande responsável por tais comportamentos:

Dentro do próprio contexto de cultura que a gente vive, algumas coisas são mais de menino e algumas coisas são mais de meninas... dentro dos cantinhos você vê que existem algumas preferências: os meninos gostam muito de brincar com os carrinhos, [...] eles dominam [esse brinquedo], às vezes, até alguma menina quer brincar com o carrinho e é difícil porque embora eles [e elas] circulem pelos cantos, existe a preferência: os meninos pelos carrinhos e as meninas pelas bonecas mas você vê [o contrário acontecer] e eu não vejo grandes problemas entre meninos brincarem de boneca e meninas de carrinho. (Maria)

Daniela Finco (2003, p. 95), diz serem os adultos que esperam

determinados comportamentos de meninos e meninas. Elena Gianini Belotti (1975) afirma que a distinção com base nos gêneros fica evidente quando se fala sobre os brinquedos. Segundo esta autora, existem os brinquedos denominados neutros e correspondem àqueles considerados adequados para meninos e meninas. Como exemplo, podemos citar os blocos de montar, quebra-cabeças, jogos de encaixar, entre outros. Porém, quando os elementos do brinquedo são estruturados e possuem identidade, segundo a autora, existe um vasto repertório de objetos em miniatura para as meninas que representam utensílios domésticos, utensílios de enfermeira, bonecas de infinitos estilos e etc. Já para os meninos:

[...] em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e fechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar. (BELOTTI, 1975, p.76)

Segundo Louro (2000), os gêneros são pensados como pólos masculino e feminino, os quais estão distantes e se relacionam através da dominação de um sobre o outro. A autora sugere uma “proposta desconstrutiva”. A desconstrução desses pólos nos faz pensar sobre como se dá e se constitui o padrão masculino e o padrão feminino. É importante pensar que os pólos, na verdade, se interceptam e se subdividem.

Todas as professoras entrevistadas disseram tentar desconstruir e refletir junto com as crianças os padrões masculinos e femininos construídos culturalmente. Essa reflexão poderia caminhar no sentido de permitir que as crianças percebam que, no seu cotidiano, nem sempre estes padrões são seguidos.

Observe a fala da professora Letícia:

[...] As crianças já trazem algumas idéias do meio em que vivem. Na roda, às vezes, eu pergunto quem faz comida em casa? Eles respondem que o pai faz comida mais gostosa que a mãe. Há pais que realizam os trabalhos domésticos junto com as mães, que levam a criança na escola, que dividem esta tarefa com a mãe. O preconceito [...] é com a cor rosa que é de menina e o azul é de menino. Agora se você tirar o rosa e o azul, o verde será a cor dos meninos e a cor laranja é de menina. Eles vão inventando, você pode tirar tudo, mas eles dão um jeito de achar uma coisa de menino e outra coisa de menina. (Letícia)

Percebemos que a professora tenta trabalhar com a desconstrução dos padrões de gênero, mas ela ainda não consegue desconstruir a polarização entre o masculino e o feminino, principalmente quando ela nos diz que as crianças persistem em manter a dualidade dos pólos, em querer encontrar sempre as diferenças entre homens e mulheres.

As professoras e OPs já realizaram outros cursos que tratavam do tema gênero, e nas suas falas, talvez por influência destes cursos elas apresentam um discurso de igualdade entre os gêneros e a desconstrução de comportamentos socialmente determinados para meninos e meninas, porém as profissionais ainda não conseguiram transpor esse discurso para a sua prática no dia-a-dia escolar. Ao constatar essa realidade, se faz importante questionar as formas e os limites destes cursos de formação continuada para os/as profissionais da educação infantil.

Volto a dizer, como citei na sub-sessão capítulo 2.2, que discutir sobre gênero e sexualidade não visa simplesmente encontrar solução de “problemas”. O importante é fazer emergir e refletir sobre questões que, talvez, nunca foram discutidas durante o período de formação destas professoras. Para Sayão (2002) a formação permanente dos/das profissionais da Educação Infantil através de cursos, oficinas, seminários, relatos de experiência, entre outras formas é uma possibilidade de qualificar o trabalho docente. Este tipo de qualificação permite a aproximação das/dos professoras/professores num clima de solidariedade e companheirismo que facilita a reflexão constante da docência.

Débora relatou que, em seu primeiro ano nesta escola, propôs às crianças que trocassem os brinquedos, ou seja, os meninos iriam trocar de brinquedo somente com as meninas e vice-versa. Porém, segundo a professora, a tentativa não foi satisfatória:

Deu muita briga, porque os meninos não queriam pegar [os brinquedos das meninas]... teve menino que não queria pegar a boneca.... Eu perguntei à ele: mas o teu pai não cuida de você? Você vai ser o pai da boneca! Porém o garoto ficou resistente... Eu questionei dizendo que é a mesma coisa que brincar com bonequinhos de luta, mas ele ficou muito resistente. Foi uma única vez que eu fiz isso e deu problema. (Débora)

Na atividade proposta pela professora, ela pretende diversificar as experiências das crianças, propiciando (e exigindo) que brinquem com brinquedos com

os quais não estão tão habituados por serem brinquedos considerados adequados para o outro sexo. No entanto, na forma como a atividade é proposta, ela mantém a polaridade e a dicotomia entre os gêneros. Ela não coloca em questão a classificação dos brinquedos como sendo de meninos ou de meninas. Ao contrário, mantém essa classificação apenas exigindo que, naquele momento seja feita uma troca: eles brinquem com os brinquedos de meninas e elas, com os de meninos. É como se a própria maneira de propor a atividade boicotasse o seu sucesso, porque ela re-itera a separação dos brinquedos por gênero, exigindo apenas uma troca momentânea. Talvez, se tivesse sido proposta uma troca de brinquedos mais livres e não polarizada entre os gêneros, a proposta tivesse sido mais aceita. Em outras palavras, trata-se de criar estratégias, não de meninos brincarem com brinquedos de meninas e vice-versa, mas sim de problematizar essas classificações.

Entretanto, mesmo sabendo que os comportamentos ditos femininos e masculinos são construídos culturalmente – desde a escolha pelos brinquedos até as ações e atitudes das crianças na rotina escolar – estes padrões são esperados por parte das/dos profissionais da educação infantil. As reações e formas de intervenção frente a atitudes de crianças tidas como diferentes do padronizado são diversificadas. Algumas professoras e monitoras lidam de forma tranqüila com esses fatos, considerados normais, e outras nem tanto. Segue abaixo dois exemplos de modos distintos de reagir frente nesses casos.

Ao perguntar para a professora Denise como ela reagia a possíveis comportamentos considerados fora do padrão ela me relatou a seguinte situação:

Tem um menino que adora se vestir de branca de neve, ele até pediu pra levar a fantasia pra casa, eu pedi autorização pra diretora. Outro dia ele estava, com vestido caipira. Um outro garoto me disse:
-Tia, o fulano está vestido de boneca!
E eu respondi:
- Você viu como ele fica legal de branca de neve!
Se eu tratei a situação com normalidade, as crianças também vão tratar dessa forma. (Professora Denise).

Ao analisar este trecho, percebemos que Denise tratou a situação com tranquilidade e a transmitiu para as crianças mostrando que não há problemas em se fantasiar de um personagem do outro gênero.

Observe o relato abaixo:

Tem um menino que tem um jeito muito afeminado. O jeito de andar, de cruzar as pernas, o jeito de falar. Num certo dia, formou-se um grupo de meninos e estes foram brincar de casinha no parque. Ao discutirem quem seria a mãe, este garoto imediatamente se prontificou. Os outros meninos viram essa atitude com normalidade. Mas o Beltrano ficou todo feliz porque ia exercer um papel feminino. (Professora Débora)

No relato da professora Débora, podemos notar a situação inversa. As crianças, diferentemente da professora, trataram com normalidade o fato de o garoto fazer o papel de mãe na brincadeira. Já a professora, a partir dessa e de outras observações corporais deste garoto, considera que ele tem trejeitos afeminados, logo, trejeitos anormais.

Finco (2003, p.95), ao observar as brincadeiras das crianças, concluiu que a relação entre meninas e meninos é importante para construir uma relação não-hierárquica entre os gêneros. Aqui professoras e professores são fundamentais para permitirem que estas relações possam acontecer livremente, sem cobranças quanto a masculinidade e feminilidade pré-determinada.

Mas nem sempre isso acontece, muitas vezes, os preconceitos e os comportamentos pré-determinados podem transformar uma situação aparentemente normal num problema. Segue abaixo o relato da professora Débora sobre o mesmo garoto citado anteriormente, que ela supõe ter “trejeitos femininos”:

Num certo dia, estávamos escovando os dentes e as meninas falaram:

- Tia, o Marcelo está rebolando dentro da sala!

Eu fui lá e falei:

-Marcelo, o que é isso?

-Você virou mulher, agora?

Ele ficou parado e não respondeu nem que sim nem que não. Eu ainda perguntei:

-Marcelo, você quer ser mulher?

-Você é uma mulher?

Mas ele não respondeu.[...] Até o guarda da escola falou:

-Faz tempo que eu percebi. Você está pensando que o menino é um pitbull e ele é um poodle.(risos).

Ao final da entrevista, Débora disse ter consciência que atitudes como a descrita acima são preconceituosas. Segundo a professora, sua educação foi muito

rígida e, sem perceber, ela acaba transmitindo essa educação para os alunos:

Eu cresci com aquela visão de família de cartilha: pai, mãe e o filhinho. E de repente, você vê um menino com outro menino, assusta um pouco... (Débora)

Finco nos diz que estes “são preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos, mas que continuamos a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis” (FINCO, 2003, p. 96).

Abaixo transcrevo outra situação semelhante narrada pela Orientadora Pedagógica (OP) Maria:

Há pouco tempo atrás, um professor me ligou perguntando o que fazer com um pai que o procurou, dizendo que seu filho [e aluno deste professor] iria se tornar homossexual porque ele estava com trejeitos [femininos]. Essas são situações que você pensa: o que fazer?

Eu o orientei a falar para o pai que a criança nessa idade ainda não definiu [sua orientação sexual/identidade sexual].

Ao conversar com o pai o professor percebeu que o pai do garoto estava se sentindo culpado por estar ausente, porque tinha abandonado a mãe e agora ele voltou para casa. O fato do menino só conviver com mulheres era também uma possível explicação para esses supostos trejeitos. Enfim ficou mais calmo e disse que estaria mais junto do menino. Existe essa preocupação dos pais pra lidar com isso, com o fato da criança terem determinados comportamento, que poderia determinar as crianças como homossexuais. (Maria)

O trecho acima nos trás muitas informações interessantes, como a dificuldade do professor em conversar com o pai sobre homossexualidade e argumentar com o pai sobre o assunto e a angustia do mesmo em imaginar que seu filho possa ser homossexual.

O argumento, bastante utilizado pela escola para este tipo de situação, sugere que, durante a infância a sexualidade ainda não está definida também é uma forma de afastar da família o temor da homossexualidade. Nesse argumento, a homossexualidade permanece como um problema, sendo vista apenas de uma perspectiva negativa. O temor do pai é minimizado não pela aceitação da homossexualidade enquanto uma forma legítima de orientação sexual e sim pelo afastamento em relação a esta, pela postergação para o futuro de algo visto em nossa sociedade como um problema, fonte de sofrimento, entre outras classificações, às vezes, ainda mais negativas.

No nascimento, as crianças já são denominadas como masculinas ou

femininas pelos adultos a partir da observação de seus órgãos genitais. Quando a criança é matriculada na escola de educação infantil essa denominação inicial é afirmada pelo registro civil e “é adotada [pela escola] enquanto ‘a’ identidade da criança, desconhecendo-se alguns outros elementos que compõem um complexo processo de construção de ser homem ou ser mulher [...]” (SAYÃO, 2005 p.213).

Simone de Beauvoir (1980) fala que não nascemos homens e mulheres, mas nos tornamos homens e mulheres. Assim, é possível desconstruir a fixidez da sexualidade e do gênero. Logo nada irá garantir que as pessoas se identifiquem com estas denominações pré-estabelecidas.

Finco (2003, p.95) nos diz que freqüentemente, meninos e meninas, ao terem comportamentos que não são esperados para seu sexo, geram incômodo, preocupação e dúvidas para os/as profissionais da educação infantil. Existe uma grande preocupação dos pais, e até de alguns e algumas profissionais da educação infantil com futura orientação sexual da criança. É uma obsessão com a sexualidade normatizante, que se dá através do monitoramento constante dos meninos desde pequenos pela família e pela escola, para garantir e manter uma masculinidade considerada hegemônica. Qualquer comportamento que desvie do esperado é considerado como uma patologia, ou anormalidade. Muitas vezes, especialistas como psicólogos, são acionados pela escola para tentar resolver o problema.

No trecho acima relatado pela OP Maria, esta tentou resolver o caso de maneira mais simples, através do esclarecimento sobre o que é a sexualidade infantil. Essa dificuldade dos professores e professoras em lidar com a sexualidade das crianças, nos alerta para a falta de informação sobre o tema. De acordo com Camargo e Ribeiro (1999, p.50) deveria existir, nos currículos dos cursos de formação de professores e professoras, vivências e falas sobre sexualidade. O estudo da sexualidade não está relacionado com aprendizagem das estruturas genitais, mas sim no sentido de despertar as possibilidades do corpo e das emoções.

Para alguns/algumas professores/professoras os comportamentos das crianças são normais, pois as crianças estão num momento de experimentar todas as situações possíveis e a escola é um espaço onde elas podem aprender através dessas experimentações sem repreensões:

[Na escola] as crianças se sentem mais livres e fazem o que têm vontade, pois elas percebem que a escola é um espaço onde elas serão respeitadas.
(Professora Letícia)

Já para outros professores e outras professoras, alguns pais e mães o comportamento das crianças fora desse padrão é visto como um grande problema, e esses problemas vão além das discussões sobre gênero e vão parar nas discussões sobre sexualidade, principalmente a dos meninos.

Parece-me que a desconstrução desses estereótipos de comportamento, especialmente dos meninos é importante para que situações como as relatadas pela professora Débora e pela OP Maria sejam evitados.

O trecho acima, da fala professora Letícia, pode se contrapor às atitudes da professora Débora com garoto “afeminado” e do pai que foi conversar com o professor sobre o comportamento “estranho do filho”. A escola deveria ser um espaço onde a criança tem o direito de expressar, seus sentimentos e idéias.

Além disso, é necessário que aconteça um maior diálogo entre a família e a escola para que se aceite que meninos brinquem de bonecas. Conforme citado anteriormente, é na brincadeira que a criança mostra como ela enxerga e reinterpreta o mundo real.

Em oposição à idéia da masculinidade hegemônica há falas de duas professoras que nos dizem que estas amarras estão, aos poucos, sendo rompidas pelos meninos e estimuladas até estimuladas por algumas escolas. Porém o mesmo não é feito com as meninas, ou seja, os meninos podem entrar dentro do universo considerado das meninas como brincar de bonecas, por exemplo. Mas muitas vezes, as meninas ainda são privadas de adentrar no mundo considerado dos meninos (de correr, pular, subir em árvores, brincar de lutinha⁷, etc).

⁷ “Brincar de lutinha” foi uma expressão utilizada pelas professoras e também pelas crianças para referir-se a brincadeiras que aludem à lutas ou combates corporais.

6 Gênero e Sexualidade nos espaços e momentos não direcionados

Neste capítulo, irei considerar os espaços e momentos não direcionados como o do parque e o do banheiro, mas antes de analisá-los irei fazer alguns esclarecimentos.

Apesar de considerar que o parque é um espaço onde as crianças permanecem livres para brincarem da maneira que quiserem, isto não significa que elas não estão sendo monitoras e vigiadas o tempo todo para caso algo saia do controle e da ordem do espaço. Há regras, ainda que nem sempre explícitas, que estabelecem o que pode ou não pode ser feito, também nesse espaço de maior autonomia das crianças.

Os banheiros nas escolas de educação infantil tornaram-se foco de análise, pelo elevado número de relatos informais trazidos pelas professoras nesses espaços. Quando pensei em analisá-los, imaginei que poderia classificá-los como um espaço privado dentro da instituição, afinal, ele é um espaço de privacidade onde professoras/professores e crianças utilizam exclusivamente para realizar suas necessidades fisiológicas. Mas, ao analisar a fala das professoras, percebi que, por “medo” do que possa acontecer lá dentro, pois alguns banheiros são coletivos, muitas professoras “vão dar uma espiada” para ver se está tudo sob controle neste espaço.

Mesmo sob estas restrições, irei descrever estes espaços como não direcionados, pois de fato, as professoras não utilizam esses espaços para ministrar atividades com as crianças.

6.1 O Parque

Após as atividades direcionadas pelas professoras, monitoras e monitores há o momento em que as crianças se dirigem para o parque. As crianças

podem brincar a vontade sem intervenção de nenhum profissional.

Pude perceber na fala das professoras e durante o meu estágio que a maioria das professoras não brincam junto com as crianças durante este momento no qual elas estão livres, para tentar entender melhor o que as elas expressam enquanto brincam.

Para se ter uma idéia de como este espaço é pouco explorado pelas professoras, somente a professora Letícia citou observar as crianças no parque, para tentar descobrir os interesses de meninos e meninas enquanto brincavam livremente para, posteriormente, desenvolver estes interesses em atividades dirigidas. (ver capítulo 8).

Segundo Sayão, (2003, p. 79)

Em especial, nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los [...] Mas se nós profissionais não nos reconhecemos como sujeitos engendrados, como podemos problematizar e encaminhar aquilo que meninos e meninas evidenciam quando brincam? Brincar junto denota, que em alguns momentos, é preciso estar disponível corporalmente para captar os sentidos expressos pelas diferentes linguagens dos/as pequeninhos/as.

A autora reconhece que nem sempre é fácil estar disposta fisicamente para brincar com a criançada, mas participar das brincadeiras pode ser uma possibilidade para refletir como as crianças entendem as relações de gênero que se configuram em suas vidas desde cedo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

6.2 O Banheiro

Neste momento busco refletir sobre como a escola e as docentes lidam com a curiosidade das crianças de conhecer seu corpo e o corpo dos colegas. Essa pesquisa mostra que, não raro, as crianças utilizavam os banheiros para isso.

Como disse Arlete de Costa (2004) em sua dissertação, “para as crianças, esse lugar [o banheiro] vai além, ganha uma dimensão diferente. É também

um lugar de brincar”.

Mas este mesmo espaço, que parece ser tão interessante para as crianças, gera muitas inquietações em muitos dos/das profissionais da educação infantil.

Durante uma das palestras sobre gênero realizadas pela PMC, foram muitos os momentos em que as professoras e OPs relataram que muitas coisas aconteciam no banheiro, mas ninguém disse abertamente o que realmente acontecia ali.

Esse fato me deixou extremamente curiosa. O que será que lá acontece que nem é proferido pelas professoras? Logo, percebi que esta pergunta não poderia faltar no roteiro de questões das entrevistas.

Ao questionar as professoras sobre o que acontecia dentro do banheiro, obtive respostas muito semelhantes que ilustrarei na fala da professora Débora:

É o caso de duas meninas que entram na mesma cabine do banheiro. Pra ver se é igual ou se tem [genitália] diferente. Menino que fica espiando no banheiro das meninas e vice-versa [...]. Tem um menino que detesta entrar o banheiro das meninas, detesta. Tem meninos que vão numa boa, tem meninos que vão experimentando, pensando em ver o que tem nesse lugar que eu não posso entrar. Então acontece esse tipo de coisa, da descoberta mesmo. (Professora Débora).

Neste relato, percebemos que as professoras notam a necessidade das crianças em conhecer seus corpos. Porém, nas entrevistas, são poucos os relatos onde este tema seja o foco das atividades programadas por elas. Apenas uma das professoras entrevistada citou que, na primeira semana de aula disponibilizava a “Família Colchetes”⁸ para as crianças brincarem livremente com o material e as dúvidas que as crianças trouxeram foram imediatamente sanadas pela professora.

Durante as palestras e nas entrevistas, as professoras disseram que os banheiros são coletivos e organizados de duas formas: há os banheiros onde meninos e meninas podem utilizá-los sem separação por sexo. Também existem os banheiros

⁸ Esta atividade será melhor descrita no capítulo 8. A Família Colchete é formada por bonecos que representam a criança, os pais e os avós. O detalhe é que todos têm órgãos genitais e Mamãe Colchete está grávida. Os bonecos são feitos de pano e há colchetes em varias partes dos bonecos, inclusive nos órgãos sexuais. Os colchetes podem ser presos de varias formas: O colchete prende o cordão umbilical do bebê ao corpo da mãe, os lábios do avô aos lábios da avó, o pênis do pai à vagina da mãe.

coletivos somente para os meninos e outro banheiro destinado para as meninas. A professora Letícia citou que em sua escola, o banheiro é coletivo e nas cabines há placas que diferenciam as cabines de meninos e meninas. Segundo ela, essa separação ocorre por motivos de higiene, pois os meninos apesar de serem constantemente lembrados, esquecem de levantar o assento quando urinam. Mesmo assim, essa regra é flexível, assim, os meninos usam as cabines destinadas às meninas e o contrário também acontece. Também existem banheiros separados, ou seja, há banheiros só para meninas e banheiros só para meninos, aqui a utilização fica restrita ao sexo não sendo permitido que meninas usem o banheiro dos meninos e vice-versa.

A grande preocupação de algumas educadoras quando os banheiros são coletivos é saber o que está acontecendo nestes banheiros. Observe o relato da professora Denise:

Há um banheiro que não é separado para meninos e meninas: tem 4 cabines com portinhas mas é um corredor só. Na área onde ficam as salas é um corredor com quatro banheiros só de meninas e outro corredor com 4 banheiros só de meninos.
E lá embaixo não. Nós só temos um corredor para meninos e meninas. Numa sexta-feira teve um menino e uma menina que pediram pra ir ao banheiro, mas são crianças pequenas, de 3 anos. Então eu falei "cada um num banheiro". E fui lá dar uma olhada e o João tava num e a Maria no outro.(Professora Denise)

Para a professora, a vigilância é necessária para manter a ordem, para que nada de "errado" aconteça.

Denise ainda nos conta que, certa vez duas crianças foram pegadas juntas na mesma cabine do banheiro e o alarde que isto causou chegou até às famílias das crianças. Abaixo segue a resposta quando perguntei a esta professora como ela age com as crianças quando encontram mais de uma criança na mesma cabine do banheiro:

Isso [genitália] é íntimo, isso é seu. Isso você não tem que mostrar pra ninguém. Se você conversa e a criança aceita, tudo bem. Se a criança persiste, a gente começa a ficar mais brava, a ter mais atenção, não deixa a criança ir sozinha [no banheiro], sempre vai alguém acompanhando pra ficar de olho. A gente tenta mostrar a importância, falar que é delicado que não pode machucar e que é seu. Porque a gente usa cueca e calcinha? Que é pra deixar guardadinho, escondido. (professora Denise).

A professora Maria relatou que já presenciou casos parecidos ao da professora Denise, que saem dos muros das escolas e segundo elas causam transtornos, pois mães vão à escola reclamar, chocadas, por saber que seus filhos e filhas permanecem juntas com outras crianças no banheiro da escola sem uma vigilância das professoras.

Uma solução encontrada por algumas escolas, segundo a professora Maria, foi a retirada de todas as portas dos banheiros, permitindo que as crianças fiquem sem nenhuma privacidade, mas aumentando assim a possibilidade de vigilância e controle.

Nesses relatos, vemos que há a falta de informação por parte de algumas educadoras em lidar com situações desse tipo. Dizer simplesmente que é algo que deve ficar escondido, tratando a sexualidade e o sexo como algo “vergonhoso”, pode provocar nas crianças um preconceito contra os seus próprios corpos fazendo com que estas tenham vergonha do próprio corpo.

Belloti (1975, p.116), nos diz o banheiro é lugar onde acontecem alguns dos momentos mais importante na vida das crianças, principalmente quando este espaço que pode ser freqüentado na hora que se deseja, sem horários definidos e em pequenos grupos. No banheiro é que acontecem as primeiras descobertas das crianças sobre as diferenças biológicas dos sexos e que provocam as primeiras perguntas sobre o assunto.

Talvez este seja o grande medo que alguns/algumas profissionais da educação infantil têm: o receio das perguntas sobre sexo/sexualidade. Refletir sobre corpo implica em discutir sobre sexualidade e falar sobre isso pode ser difícil para muitas professoras:

Outro dia, havia duas meninas [juntas no banheiro]. Eu me perguntei: o que tem demais? Se você for analisar, as meninas estão se conhecendo. A gente quer tirar a criança daquela situação, mas não tem nada demais em ficarem juntas no banheiro. A gente acaba reproduzindo, o que faziam, o que fizeram com a gente [quando éramos crianças]. Então a gente acaba pedindo para uma das crianças saírem da cabine e só utilizá-la quando a outra terminar de usar. Algumas atitudes das crianças poderiam ser evitadas, poderiam ser direcionadas de outro modo, só que eu não consigo. (Professora Débora).

Como já citei anteriormente no capítulo sobre gênero e sexualidade, uma possível explicação para essa dificuldade das professoras pode ter raiz nas teorias higienistas do final do século XIX onde a mãe e a escola eram as responsáveis pela educação das crianças, sendo que estas duas seriam as culpadas caso a criança, quando adulta, apresentasse desajustes, principalmente os de ordem sexual.

No Brasil, ao final do século XIX a escola e o ambiente familiar, tornam-se os principais locais para a formação das crianças através da educação do corpo e principalmente pela “educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e onde se falava” (CAMARGO, 1999, p.24).

7 O caso dos professores e monitores homens

Segundo Louro (1997), no Brasil durante a segunda metade do século XIX, algumas transformações sociais iniciaram o processo de feminização da profissão de docente. Durante este período, o Brasil e outros países do mundo passaram por um processo de urbanização e dentro deste processo um novo modelo de escola foi configurado. Nesse período o casamento e a maternidade são considerados os grandes trunfos da mulher, logo, exercer a profissão de professora exigia que seus atributos de esposa e de mãe fossem empregados também nas suas ações pedagógicas. As professoras eram consideradas “mães espirituais” (LOURO, 1997, p.97). Os alunos e alunas daquela época deveriam ser considerados pela professora como seus filhos e filhas.

Segundo Sayão (2005), os termos cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil. A autora em sua tese questiona se o ato de cuidar é uma característica exclusivamente feminina. Segundo ela, um termo que foi muito utilizado no Brasil como “maternagem” indicava os cuidados maternos dedicados às crianças. Historicamente, as mães se tornaram responsáveis pelo cuidado dos filhos e os pais eram responsáveis pelo sustento da família. De acordo com a autora, a “maternagem” não tem sexo. Homens e mulheres são capazes de cuidar e o que irá determinar essa capacidade será o contexto sócio cultural que estas pessoas vivem.

Porém, dentro do cenário de nossas escolas de Educação Infantil ainda há um grande preconceito em relação aos cuidados dos homens com as crianças, principalmente os relacionados ao cuidado corporal⁹.

⁹ Os cuidados corporais aqui citados referem-se ao ato de higienização corporal e trocas de roupa das crianças.

Observe os relatos abaixo:

Atualmente na escola temos um professor e um monitor. Este professor chegou em 2004 e as mães tiveram medo da presença dele, mesmo ele assumindo o agrupamento três, onde as crianças são mais independentes, ou seja, elas já vão para o banheiro sozinhas. (OP Maria)

Nós tivemos problemas quando chegou o primeiro monitor homem quando este foi encaminhado para o berçário. Algumas pessoas foram reclamar, as mães não queriam que ele trocasse [de roupa] as meninas bebês, mas tudo isso foi dentro de um contexto, numa época que saiu na televisão um caso de um homem que molestou crianças pequenas numa escola em São Paulo. A diretora da escola apesar de ser muito politizada também ficou receosa e acabou colocando o monitor em outro agrupamento que não necessitava de tantas trocas. (Professora Letícia)

Sayão (2005) em sua tese nos apresenta relatos semelhantes. As próprias profissionais das escolas assumem as atividades de cuidado corporal, para evitar possíveis questionamentos dos familiares das crianças que, segundo as profissionais, poderiam considerar inadequado que homens executassem tarefas tidas como femininas.

Letícia acredita que as mães não aceitaram o monitor no berçário, pois estas estavam receosas que algo semelhante ao que foi divulgado na mídia ocorresse também na escola. Porém, essa resposta ainda não justifica a retirada do monitor do espaço do berçário. Sayão (2005) fala que o magistério não pode incorporar de maneira acrítica crenças e preconceitos e principalmente generalizar casos apresentados na mídia, pois este tipo de atitude pode fazer com que se perca as vivências das relações entre professores e crianças.

Muitas vezes as próprias professoras são contra a presença dos homens nestas tarefas. Observe este outro relato coletado nas entrevistas:

Houve um preconceito dos pais e até das próprias monitoras. Uma monitora me falou:

- Se eu tivesse minha filha aqui eu não queria que ele [o monitor] à trocasse [de roupa]”.

Eu a respondi com outra pergunta:

- Não existe mulher sapatão? E se ela passar a mão na sua filha?

É um preconceito que existe, mas acho que são barreiras a se quebrar. Ele [monitor] tem formação, ele estudou e está na escola para exercer essa função (OP Sônia)

Ao analisar o relato acima encontramos várias informações. Apesar da OP detectar o preconceito da monitora quando esta não permitiria que o monitor cuidasse corporalmente de sua filha, ao mesmo tempo, a OP instala uma situação de constante perigo. Se o monitor for do sexo masculino ou for uma mulher lésbica, (com este comentário, a OP subentende que a mulher lésbica tem características tidas como masculinas) as chances da criança ser molestada, na visão da OP, são grandes.

Louro (1997) e Sayão (2005) nos mostram que os homens por muito tempo foram considerados detentores de uma sexualidade desenfreada e as mulheres, por suas vez eram pessoas assexuadas, maternais e meigas, logo estas estariam capacitadas para dar as crianças não só, mas também este tipo de cuidado:

O que “capacita” as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis. Mesmo nas mulheres e, pelas representações que emitiram, evidenciei a incorporação da crença de que os homens são sempre ativos sexualmente, pois são educados para esse fim, reproduzindo essas posturas no cotidiano da creche. Faz parte, então, do *Ritual de Passagem* dos professores a aprovação no item “confiança moral” a fim de que eles possam seguir na carreira permanecendo na docência. (SAYÃO, 2005, p. 189)

8 Possibilidades de mudanças

Neste capítulo busco apresentar atividades propostas pelas professoras que, a sua maneira, tentaram falar sobre gênero e sexualidade de uma maneira menos sexista.

É importante lembrar que essas atividades foram descritas quando perguntei qual eram as atividades ministradas durante os momentos direcionados. Como as professoras sabiam que eu estava escrevendo uma monografia sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, elas tentaram de alguma maneira me apresentar atividades, que segundo elas, estaria envolvida com o meu tema monográfico.

A seguir seguem as atividades divididas nas sessões seguintes.

8.1 O projeto Pipas ou o Sonho do Homem Voar

A professora Letícia relatou que, há alguns anos, ela desenvolve inúmeras atividades através de projetos. Esses projetos são construídos em torno de um tema gerador. Este tema é escolhido pela professora a partir de suas observações do cotidiano das crianças no espaço escolar para tentar descobrir os possíveis interesses das crianças.

Segundo Letícia, este era o primeiro ano que trabalhava com crianças de três anos, pois estas eram mais quietas e estava sendo difícil encontrar algo que despertasse a curiosidade delas.

Certo dia, a professora estava observando as crianças no parque quando, de repente, uma pipa caiu no centro do parque causando um grande alvoroço. Meninas e meninos começaram a discutir sobre quem ficaria com a pipa. Neste momento, a professora finalmente encontrou algo que interessasse as crianças e

depois deste episódio, começou a estruturar o projeto.

A professora pensou na possibilidade de descobrir junto com as crianças, quem havia inventado a pipa; de comentar sobre os perigos de soltar pipas próximo a fios de rede elétrica e o perigo da utilização do cerol.¹⁰

Inicialmente, Letícia solicitou que os/as familiares das crianças enviassem pipas para que as crianças brincassem no parque. Porém, muitas mães não concordaram em mandar pipas para suas filhas, pois na concepção delas aquele não era um brinquedo adequado ou destinado para meninas.

A professora insistiu com as mães, dizendo que esta atividade só seria realizada quando todas crianças levassem as pipas. A professora explicou para as famílias, que aquela atividade fazia parte de um projeto e que todas as crianças deveriam vivenciar aquela brincadeira independente de seu sexo. Segundo Letícia, apesar da dificuldade ela conseguiu que todas as meninas trouxessem suas pipas, mas com a seguinte ressalva:

Todas as meninas [trouxeram] pipas de cor roxa ou rosa. Logo, este foi o modo daquela comunidade me dizer que não aprovava que as meninas brincassem de pipa...Como eu não cedi e falei que todo mundo podia levar a pipa, as famílias acabaram cedendo, mas me mandaram o recado: o brinquedo é de menino, porém a cor é de menina.(Professora Letícia)

A professora venceu a resistência dos pais pela insistência. Talvez, ela e escola pudessem ter promovido um debate com as famílias para discutir que os padrões socialmente estabelecidos pelos adultos, quando determinam quais brinquedos são específicos para meninos e meninas só impedem que as crianças vivenciem ricas experiências, num momento de constantes descobertas que a infância proporciona.

Apesar disso, eu considero que a atitude da professora em não dar prosseguimento à atividade proposta enquanto todos não tivessem o material foi correta, pois ela de alguma forma, lutou, para que as crianças tivessem o direito ao brincar.

Após soltar pipa com as meninas e os meninos de seu agrupamento,

¹⁰ Cerol é uma substancia feita de cola e vidro moído aplicado nas linhas das pipas. Essa pratica tem como finalidade cortar a linha de outras pipas para posteriormente serem capturadas. Atualmente essas linhas contendo cerol causam acidentes graves.

Letícia e as crianças foram buscar as origens das pipas e, descobriram que o brinquedo fazia parte de um grande número de inventos que tinham como objetivo realizar um dos grandes sonhos das pessoas: o de voar.

Letícia então recorreu à mitologia grega e contou para as crianças a história de Ícaro que ficou conhecido por ter voado muito próximo do sol. Essa atitude fez com que a cera que segurava suas asas artificiais derretesse e Ícaro acabou caindo e morrendo no mar Egeu.¹¹

Posteriormente nas proximidades da escola ocorreu um concurso de balonismo e Letícia trabalhou com notícias a respeito que saíram no jornal, sem contar que foi no mesmo período em que o astronauta Brasileiro Marcos Pontes participou de uma missão espacial. Dessa forma a professora trabalhou com essas informações com as crianças e ao final o projeto acabou sendo denominado o Sonho do Homem Voar.

8.2 Família Colchete e estudo das obras de Michelangelo¹²

A professora Olívia nos disse que, na primeira semana de aula, ela apresenta aos seus alunos e alunas, o brinquedo denominado “Família Colchetes” com o qual as crianças brincam livremente. Como já citei antes, este brinquedo é formado por vários bonecos de pano de vários tamanhos e não passando os 30 cm de altura. Os bonecos representam a mãe grávida, o pai, a avó e o avô e bonecos que representam crianças. Os bonecos possuem colchetes em varias partes do corpo, como nas mãos, na boca, e nos órgãos genitais. Segundo Olívia as crianças ficaram muito admiradas com os bonecos.

Das brincadeiras com os bonecos, surgem inúmeras perguntas sobre sexualidade, como, por exemplo, como o bebê foi parar na barriga da mamãe. Olívia diz

¹¹ Informações retidas da enciclopédia livre Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Icaro>. Acessado em 20 de novembro de 2007

¹² Esse relato foi obtido na entrevista que não foi autorizada a gravação. A descrição dessa atividade ficou limitada ao que consegui anotar durante a entrevista.

que sana todas as dúvidas das crianças com naturalidade e responde apenas o que as crianças perguntam. Os pais e mães são avisados dessa atividade já no primeiro dia de aula e que esta atividade visa somente acabar com a curiosidade das crianças sobre o tema sexualidade.

A professora também relatou que leva as crianças para a biblioteca onde juntas, estudam arte e o corpo através de livros que trazem as obras do artista renascentista Michelangelo. Segundo sua descrição, a atividade acontece de forma semelhante à família colchetes. Segundo a professora, as crianças observavam os corpos nus das esculturas com muita curiosidade. As crianças eram estimuladas a notar os traços do cabelo, rosto, corpo, tentar identificar se aquela escultura representava um homem ou uma mulher quando os órgãos genitais não estavam à mostra.

Quando a professora trabalha com naturalidade, tudo parece ficar mais fácil. As crianças têm a oportunidade de aprender e conhecer mais sobre seus corpos sem medo e nem receio de estarem fazendo isso, como, às vezes, acontece nos banheiros das escolas, onde tudo é feito às escondidas.

Quando a professora solicitou que as crianças identificassem se as esculturas representavam um homem ou uma mulher, ela acaba afirmando quais são as características corporais culturalmente aceitas como masculinas e femininas. Mas só fato de analisar esse tipo de obra com as crianças é um grande avanço na busca de discutir na infância o tema sexualidade.

8.3 Educação Sexual

Em 2004, a professora Débora participou de um programa de capacitação de professores em Educação Sexual organizado pela SME (Secretaria Municipal de Educação) e logo deu início à Educação Sexual com o seu agrupamento. Inicialmente houve um processo de sensibilização das famílias das crianças para se iniciar o trabalho:

A gente conversou muito com os pais, porque eles também têm tabus. Eu achei que eles teriam maior resistência do que realmente tiveram. Nenhum pai chegou e se opôs ao projeto de educação sexual. Eu falei pra eles que, quando a gente fala “orientação sexual”, tem pai que pensa que a gente vai ensinar a criança a fazer sexo, não é por aí, a gente vai conversar sobre o corpo da criança, sobre atitudes. (Professora Débora)

No trecho acima, é possível notar que a conversa com a família das crianças se faz importante para que todas as dúvidas e equívocos sejam esclarecidos pelas professoras. Nesse processo de conversa, pais e mães participam e aprendem sobre sexualidade, a qual, na criança é caracterizada pela descoberta do seu corpo.

Durante o projeto de Educação Sexual, foram propostas atividades como desenhar o próprio corpo contar histórias como a dos irmãos Maria e João que tinham uma mãe que não deixava Maria subir na árvore e nem João brincar de bonecas. A partir dessas atividades foram feitas discussões sobre gênero, porém a professora não entrou em detalhes.

Débora citou que observou diferenças nos comportamentos das crianças após este trabalho. Ao perguntar que diferenças foram esta ela descreveu:

Por exemplo, nós realizávamos alguma atividade na classe e, no momento de arrumar e limpar a sala, as meninas se prontificam a, arrumar e os meninos continuavam brincando pela sala...Quando pedi que todos e todas deveriam ajudar na organização da sala, muitos meninos retrucavam dizendo que não eram meninas, logo não iriam limpar nada.

Eu senti a necessidade de trabalhar a questão da organização da sala juntamente com o projeto de orientação sexual. Desde então, quando os meninos entenderam que arrumar a sala era uma atividade que não dependia do sexo eles começaram a ajudar as meninas.

As crianças pararam um pouco com a com aquela coisa, ah isso é de menina ou aquilo é de menino. (Professora Débora)

A educação sexual na Educação Infantil anda atrelada às relações de gênero. Segundo Heilborn e Brandão (1999) em nossa cultura gênero e sexualidade tem uma forte relação, pois ambos são construídos culturalmente, ou seja, nossos comportamentos, desejos e pensamentos são oriundos da influência que a cultura tem sobre nós.

8.4 Conhecendo as profissões

Tudo começou quando a cozinheira da escola onde Débora trabalha ficou doente e foi substituída por um cozinheiro. Na escola, o único homem que ali trabalhava era o vigilante e a presença daquele cozinheiro, de cabelos longos, trabalhando num espaço considerado pelas crianças como feminino. Segundo Débora, foi motivo de vários problemas: as crianças chamavam o cozinheiro de “bicha” e de “gay”, muitas até recusaram se alimentar da comida preparada por ele.

O rapaz ficou extremamente ofendido. As professoras pediram desculpas e tentaram explicaram para o cozinheiro que as crianças não estavam acostumadas a ver um homem na cozinha da escola.

A partir daí, segundo Débora, foi necessário realizar um trabalho de conscientização das crianças para que o cozinheiro fosse aceito:

Nós conversamos com as crianças sobre as profissões, que homens e mulheres podem exercer a mesma profissão. Nós falamos também sobre a própria família, a gente sempre joga o problema para as crianças, por exemplo, perguntando se o pai delas nunca cozinhou em casa? Nunca te deu mamadeira? E as crianças começam a perceber, de acordo com a realidade delas, que essas atitudes são normais. Aí as crianças aceitam numa boa. Elas voltaram a se alimentar e elogiaram a comida do novo cozinheiro. (Professora Débora)

Com as informações acima, verificamos que foi necessário acontecer um incidente para que as professoras trabalhassem a igualdade de gênero no mundo das profissões e do mercado de trabalho. E se o cozinheiro ou outro profissional não tivesse aparecido na escola, será que as professoras teriam discutido esses assuntos com as crianças? Com qual pensamento essas crianças sairiam da escola se tais discussões não fossem realizadas? Acredito que, provavelmente, as crianças permaneceriam com uma visão preconceituosa. Quando a escola não debate com as crianças sobre os impasses e os padrões socialmente construídos para homens e mulheres, ela passar a ser conivente com estes padrões e um agente importante para a perpetuação destes preconceitos.

9 Considerações Finais

Neste trabalho apresentei algumas das minhas inquietações que foram surgindo ao longo deste processo ainda inicial de minha formação como educadora.

Ao buscar compreender como as professoras e OPs desenvolvem as atividades com seus alunos e alunas e na análise dos dados, procurei não desmoralizá-las. Já tive a oportunidade de ler trabalhos monográficos que atacavam com veemência os/as educadores/educadoras quando os autores e autoras desses trabalhos julgavam que a atitude dos/ das profissionais não era adequada.

Acredito que temos que encontrar as causas para as atitudes das professoras e não simplesmente atacar as ações dos/das profissionais. Por que as professoras e orientadoras pedagógicas ainda não conseguem levar para sua prática pedagógica o discurso de igualdade entre meninos e meninas? Certamente a formação inicial destas/destes profissionais não incluiu discussões sobre gênero e sexualidade. Talvez, o modo como a Secretaria de Educação desenvolve os projetos de formação permanentes das professoras ainda esteja inadequado. Apesar das professoras incorporarem a igualdade entre os gêneros em seu discurso, ao relatem exemplos concretos, nem sempre ocorre o mesmo. Outra questão relevante é a dificuldade que muitas professoras ainda têm de se desprender de crenças e preconceitos. A mudança de atitude nem sempre é fácil, mas precisa ser pensada todos os dias por educadores e educadoras.

A análise da escolha de determinados brinquedos pelas crianças, realizada no capítulo 5, nos mostra que a sociedade e a cultura também nos influenciam desde cedo. O preconceito das famílias e das professoras também é muito grande. Neste mesmo capítulo, apresento o relato que mostra um pai questionando o professor a respeito da orientação sexual de seu filho, que, segundo o pai, está com comportamentos “afeminados”. A obsessão de pais, mães e até das professoras na manutenção de uma “masculinidade hegemônica” sobre os meninos, ainda é um grande problema dentro da escola.

A necessidade das professoras em vigiar as crianças nos momentos não direcionados, principalmente no banheiro, foi uma constatação importante. O

banheiro para as crianças é caracterizado como um espaço de brincar e de conhecimento do próprio corpo. A vigilância deste espaço pelas professoras permite que a sexualidade das crianças (baseada na curiosidade de conhecer seu próprio corpo) seja podada pela escola.

No capítulo 8, apresento o trabalho de professoras que, de alguma maneira, tentaram romper com as diferenças entre os gêneros e discutir sexualidade com as crianças sem preconceitos ou receios permitindo possibilidades de mudanças nas configurações atuais que gênero e sexualidade são tratados com as crianças na escola.

Nesta monografia ainda ficaram muitas lacunas; é importante também estudar se a Educação Física realmente pode contribuir para a construção de uma Educação Infantil que permita aos corpos infantis, possibilidades de descobertas e de movimento.

Para tal, é interessante que se aprofundem os estudos nas ciências humanas com o objetivo de conceber o corpo e suas ações como uma construção social e não simplesmente como um amontoado de músculos e ossos e determinado a partir do seu sexo biológico.

É necessário entender que padrões de masculinidades e feminilidades concebidos pela nossa cultura podem atrapalhar na construção de uma sociedade livre de preconceitos. As crianças são mais abertas a novas experiências, são menos preconceituosas, porém à medida que vão crescendo, aprendem esses padrões. Se ao menos, na escola esses padrões forem desconstruídos, podemos ter a oportunidade de ter, no futuro, adultos mais abertos às diferenças.

Uma maneira de iniciar essa mudança de pensamento no ambiente da educação infantil é permitir que os homens adentrem este espaço e possam também possam exercer a tarefa de cuidar e educar. Isto é possível, independentemente do sexo.

Muitos outros temas poderiam ter sido abordados com mais profundidade como: a sexualidade na infância e os programas de formação permanente de docentes. Estas limitações mostram que se fazem urgentes mais estudos nesta área.

Referências Bibliográficas

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

COSTA, A. **cenias de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-Posições**, Campinas, v.14, n.3, p.89-101, set./dez.2003.

HEILBORN, M. L.; BRANDÃO, E. R. Introdução. In: HEILBORN, M.L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAYÃO, D. T. **Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**. Educação do corpo e formação de professores. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. In: **Pro-Posições**, Campinas, v.14, n.3, p.67-87, set./dez.2003.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

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

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: Louro G. L. (Org.). **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

APENDICE A: Roteiro de Entrevista.

1. Data:
2. Nome fictício:
3. Idade:
4. Estado civil:
5. Número de filhos:
6. Idade dos filhos:
7. Formação:
8. Escola onde trabalha:
9. Faixa etária atendida:
10. Cargo:
11. Há quanto tempo trabalha na área:
12. Qual a função da educação infantil para você:
13. Quais atividades são ministradas?
14. Como elas são organizadas?
15. Há diferenças nos comportamentos de meninos e meninas na escola? Quais? Há divisão dos espaços para a realização dessas atividades?
16. Há diferenças na ocupação dos espaços? Na relação com as professoras? Na escolha dos brinquedos?
17. No dia do brinquedo, em que são trazidos brinquedos de casa, há diferenças entre os brinquedos trazidos pelas meninas e os pelos meninos?
18. A utilização desses brinquedos se difere em relação a outros dia, em que brincam com os brinquedos da escola?
19. Como você reage diante de comportamentos ditos como fora do habitual de meninos e meninas. Por exemplo, um menino deseja com insistência usar uma fantasia da mulher maravilha ou uma menina utilizar uma fantasia do batman.
20. Você poderia descrever alguma situação em que um menino ou menina teve um

comportamento considerado fora do habitual? Como a escola reagiu perante essa questão? E a família?

21. Você considera normal ou um problema o fato de existirem meninas mais agressivas e meninos mais "tranqüilos"?
22. Você percebe comportamentos discriminatórios na escola em relação a crianças com comportamentos diferentes? Exemplifique. Se um garoto é chamado de "bicha", mulherzinha por colegas de classe, qual seria sua atitude?
23. Durante a palestra, vocês citaram que muitas coisas acontecem dentro do banheiro, porém não comentaram o que exatamente. Você já passou por alguma situação que considerou problemática?
24. Quem são os/as profissionais que trabalham na sua escola? Há homens trabalhando? Que cargos ocupam? Você tem monitores homens? Como tem sido a inserção desses profissionais na escola?
25. As crianças fazem perguntas sobre sexo ou sexualidade? Como você reage?