UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ANA CÉLIA DE SOUSA SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recife
2019

ANA CÉLIA DE SOUSA SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Lícia de Souza Leão Maia

Recife
2019

Catalogação na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

S237r Santos, Ana Célia de Sousa.
Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil / Ana Célia de Sousa Santos. – Recife, 2019.
284f. : il.

Orientadora: Lícia de Souza Leão Maia.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Educação infantil. 2. Representações sociais. 3. Relações de gênero. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Maia, Lícia de Souza Leão (Orientadora). II. Título.

372.2 (23. ed.) UFPE (CE2019-057)

ANA CÉLIA DE SOUSA SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 27/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Lícia de Souza Leão Maia (orientadora)

_____

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim – PPGE/UFPI
(examinadora - externa)

_____

Profa. Dra. Mônica Rodrigues Costa – PPGSS/UFPE
(examinadora - externa)

_____

Profa. Dra. Anna Luiza Martins de Oliveira – PPGE/UFPE
(examinadora - interna)

_____

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado – PPGE/UFPE
(examinadora - interna)

Dedico este estudo a todas as mulheres vítimas do feminicídio que, em consequência de uma educação androcêntrica e heteropatriarcal, foram impedidas de serem livres e felizes. Dedico, também, a todas as professoras da Educação Infantil que, quando perceberem seu potencial transformador, pensarão mais em sua prática docente. E aos homens que, mesmo com as resistências às suas presenças, admitem que aprendem muito na convivência com as professoras no espaço da EI.

AGRADECIMENTOS

Em um trabalho acadêmico, muitos caminhos se fazem e muitas pessoas ficam com suas marcam gravadas em nosso caminhar, seja por suas contribuições, reflexões e ensinamentos que servem para o próprio trabalho, seja por uma simples conversa, que faz nos sentirmos mais leves para continuar a trajetória durante o desenvolvimento da pesquisa e durante a escrita do texto. E olhe que a jornada foi longa e prazerosa. De Teresina/PI para Recife/PE, de Recife para Coimbra/Portugal, onde fiz Estágio Doutoral. Este trabalho não seria possível sem a contribuição de inúmeras pessoas e instituições. Sou grata por todas as energias positivas que vibraram favoravelmente e que me fizeram chegar até aqui.

Nomearei algumas pessoas e instituições que foram imprescindíveis, sem as quais não teria feito todo esse percurso:

À minha família, que torceu e deu todo apoio para que eu me sentisse mais tranquila nas minhas viagens pela pesquisa e por aí à fora. À minha mãe, **Maria dos Santos**, e ao meu pai, **João Benedito**, pelo cuidado e pelo esforço para que nós sempre estudássemos. Às minhas, irmãs **Eliane, Silvana, Regina, Mônica, Cláudia** e ao irmão **Luciano**, pela torcida e companheirismo. Ainda, aos cunhados, **João Florêncio** e **Edvaldo Moura** e à cunhada, **Maríndia**, pela amizade; aos sobrinhos/as: **Jorge Neto, Ana Karine, Ana Clara, João Pedro**, **Ana Flávia** e **Emanuel**, pelo carinho e abraços.

Ao meu companheiro, **Elmo Lima**, pela oportunidade que estamos tendo de, durante esses quase vinte anos de convivências, colocar em prática várias teorias de gênero, na tentativa de construirmos, a partir de nossas vivências, novas relações entre homens e mulheres, baseadas no companheirismo, na equidade, na solidariedade, mesmo que isso às vezes custe um pouco e, sobretudo, baseados no amor e no respeito pela pessoa humana. Sobrevivemos! Agradeço pelo cuidado com o Rafael nas minhas ausências.

Ao meu querido **Rafael** que, mesmo pequeno, já me faz tantas perguntas sobre as relações de gênero e se desafia, também, a desconstruí-las. Mamãe te ama mais do que tudo no mundo. Obrigada pelos seus cuidados, meu filho.

À Profa. Dra. **Lícia Maia**, pela amizade e ensinamentos partilhados, assim como, pelas orientações e pelos aprendizados e saberes construídos durante a feitura deste trabalho de pesquisa. Assim, como ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão – **GPEDIS**, pela acolhida e disposição em colaborar com esse trabalho. Agradeço à **Elisangela, Kiara, Viviane de Bona e Lúcia Bahia.**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pela acolhida, especialmente às Profa. Dra. **Anna Luiza Martins de Oliveira** e Profa. Dra. **Laêda Bezerra Machado**, que participaram das bancas de qualificação e defesa e ao Prof. Dr. **Janssen Felipe da Silva**, que participou como suplente da banca de defesa desta tese. Agradeço ainda à **Karla** e **Morgana** que sempre são prestativas para dar as informações necessárias ao bom andamento do programa.

À Profa. Dra. **Mônica Rodrigues Costa**, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Sociais da UFPE, pela amizade, acolhida e disposição em avaliar minha tese e participar da banca de defesa.

Agradeço igualmente à Profa. Dra. **Maria Eulina Pessoa de Carvalho**, da Universidade Federal da Paraíba, que prontamente se dispôs a colaborar, participando da banca de qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. **Maria do Carmo Alves do Bomfim**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pela participação como examinadora externa da banca de defesa desta tese e também pela amizade, companheirismo que se estende mesmo depois do mestrado.

À Profa. Dra. **Lucineide Barros de Medeiros** – **CE/UESPI**, que se prontificou a participar como suplente da banca de defesa desta tese, companheira não só porque trabalhamos na mesma instituição, mas principalmente, porque temos um sonho em comum: "mudar o mundo".

Agradeço à Universidade Estadual do Piauí – **UESPI**, em especial às/aos professoras/es da Coordenação de Pedagogia, do *Campus* Clóvis Moura pelo apoio e sensibilidade para entender as ausências.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí - FAPEPI** e à **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior – CAPES,** pela bolsa a mim concedida para que eu pudesse dedicar-me integralmente ao Curso de doutorado, assim como ao trabalho de pesquisa. Nesse caso, o Estágio Doutoral só foi possível com o apoio da CAPES.

Agradeço, de modo especial, ao **Centro de Estudos Sociais**, coordenado pelo Prof. Dr. **Boaventura de Sousa Santos,** que me acolheu entre junho/2017 a maio/2018 para que eu pudesse aprofundar os estudos pós-coloniais e descoloniais sob o ponto de vista das Teorias Feministas. Esses estudos não seriam possíveis sem as contribuições da Profa. Dra. **Teresa Amaral Cunha**, que me acolheu em terras portuguesas, em seu coração e em seu grupo de estudo. Sou imensamente grata pelas experiências compartilhadas que foram para além do espaço acadêmico e adentraram a cidade e o campo, a casa e rua e que extrapolaram as

fronteiras linguísticas e territoriais. Esses aprendizados nos disseram que o conhecimento que serve para a vida não resiste sem os afetos. Teresa, ninguém solta a mão de ninguém.

Agradeço, carinhosamente, à **Maria José de Carvalho**, ao **Acácio Machado** e à **Inês Sequeira Lima**, que tão bem cuidaram de mim e dos livros da Biblioteca Norte-Sul, colocando-os sempre à minha disposição. Assim, como à **Olifranci Santana e Helena Gomes**, da **Biblioteca Setorial, do Centro de Ciências da Educação/UFPI**, que me acolheram durante esses anos de doutoramento.

Agradeço também às/aos amigas/os com as/aos quais compartilhamos a vida em Coimbra/Portugal: **Socorrinha, Monica Del Vecchio, Vitória, Cintia e Sofia, Sara, Mara** e **Sofia, Jalusa e Otto**, **José Roberto e Natália Sanches** pela amizade e aconchego nas horas de frio e de saudades.

Às amigas irmãs, mamães doutorandas que encontrei nesse percurso, agradeço pela amizade, cuidado e compartilhamentos das alegrias, experiências, debates, dúvidas e comidas gostosas preparadas pela **Ju** (Juceli Bengert Lima), esta que me fez repousar no seu coração e em sua casa literalmente com todo cuidado do mundo. Agradeço-te imensamente. **Jaque** (Jaqueline Carvalho), sou grata pelas conversas, acolhida, compartilhamentos de textos e ensinamentos sobre a Educação Infantil; **Dani** (Danielle Camelo), pela amizade e horas de conversas e relaxamentos. Amigas irmãs não se separam, mesmo que as distâncias geográficas não nos permitam estar fisicamente presentes. Sigamos!

Ainda, às amigas para sempre: **Joana Lúcia**, **Sônia Terra** e **Lucyene Nery** que nos momentos mais angustiantes eu pude contar com elas e sei que posso contar sempre.

RESUMO

Historicamente, aprendemos a ser, sentir e estar no mundo a partir de um modelo educacional que reforçou a educação de natureza biologizante, que privilegiou as diferenças sexuais, causando as desigualdades que mantêm, até hoje, a sociedade heteropatriarcal. Para refletir sobre como nos tornamos "mulheres" e "homens", desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de identificar as representações sociais de relações de gênero, analisando as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es de modo a compreender como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil. Desse modo, foram imprescindíveis os estudos pós-coloniais e descoloniais e a teoria das representações sociais. Assim, fundamentamos esta pesquisa em Haraway (1995), Rago (1998), Sardenberg (2002), e Santos (1989, 2002, 2009, 2010) para tratar da Ciência como um campo de conhecimento que produz modos de ver o mundo e as pessoas; Sarti (2004) e Pinto (2003) para abordar os movimentos de mulheres e feministas e sua importância para a transformação das relações; Louro (1997, 2000, 2008), Oyěwùmí (2000, 2004), Cunha (2011, 2014, 2017); Saffioti (2004), Piscitelli (2009) para discorrer sobre a construção do conceito de gênero, destacando as contribuições para as epistemologias feministas e para a educação; Moscovici (1978, 2003, 2013), Jodelet (2001), Gilly (2002), Arruda (2002a) para aprofundar sobre as representações sociais e a aplicação dessa Teoria no processo investigativo e na educação; Finco (2017), Kramer (2006), Souza (2012) para discutir a prática docente na Educação Infantil e seus preceitos legais. Na metodologia, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, especificamente a abordagem processual e/ou cultural de Denise Jodelet, que enfoca os aspectos histórico e cultural como importantes para a compreensão da dimensão simbólica da RS. A análise dos dados foi baseada na técnica de Análise de Conteúdo. (BARDIN, 1977). A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas. Na *I Etapa*, foi realizada um *questionário* e uma *entrevista* com 13 professoras/es em sete Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs vinculados à SEMEC, em Teresina/Piauí para identificação das representações sociais de relações de gênero. Na *II Etapa*, fizemos a *observação sistemática* da prática docente de quatro professoras/es de quatro Centros Municipais de Educação Infantil para identificar as possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e a prática docente. Conclui-se que as representações sociais que as/os professoras/es da EI têm sobre as relações de gênero são coerentes com um modo de pensar, sentir e agir que está relacionado com a identidade sexual, construída a partir das características biológicas. Estas representações estão ancoradas nos conhecimentos construídos pelo heteropatriarcado, objetivando-se no cotidiano

e no discurso das/os professoras/es por meio de suas práticas, tanto individuais, quanto coletivas. Tais representações são constituídas de saberes sobre as relações de gênero aprendidas na convivência familiar sob a influência da comunicação que ocorre através da mídia e da religião. Percebeu-se que as/os participantes ensinam para meninas e meninos da EI conhecimentos baseados em uma educação sexista, no entanto apresentam aspectos voltados ao respeito à pluralidade e às diversidades existentes nesse espaço. Constatamos que os conteúdos teóricos e práticos sobre as relações de gênero são reproduzidos a partir do ensinamento de comportamentos, atitudes e valores, e também, reproduzem-se por meio dos conteúdos específicos das várias Ciências, mas sobretudo, através do lúdico, da arte, da música e da literatura.

Palavras-chave: Representações Sociais. Relações de Gênero. Educação Infantil. Prática docente.

ABSTRACT

Historically, we learn to be, to feel and to live in the world from an educational model that reinforced education of a biologizing nature, which privileged sexual differences, causing the inequalities that have maintained, until today, heteropatriarchal society. To reflect on how we have become "women" and "men", we have developed this research with the objective of identifying the social representations of gender relations, analyzing the possible relations between Social Representations and the teaching practices of the teachers in order to understand how gender relations are built in Early Childhood Education. In this way, postcolonial and decolonial studies and the theory of social representations were indispensable. Thus, we base this research on Haraway (1995), Rago (1998), Sardenberg (2002), and Santos (1989, 2002, 2009, 2010) to treat science as a field of knowledge that produces ways of seeing the world and people; Sarti (2004) and Pinto (2003) to address women's and feminist movements and their importance for the transformation of relationships; Louro (1997, 2000, 2008), Oyěwùmí (2000, 2004), Cunha (2011, 2014, 2017); Saffioti (2004), Piscitelli (2009) to discuss the construction of the concept of gender, highlighting the contributions to feminist epistemologies and education; Moscovici (1978, 2003, 2013), Jodelet (2001), Gilly (2002) and Arruda in order to study the social representations and the application of this Theory in the investigative process and in education; Finco (2017), Kramer (2006), Souza (2012) to discuss teaching practice in Early Childhood Education and its legal precepts. In the methodology, we use the Theory of Social Representations, specifically the procedural and / or cultural approach of Denise Jodelet, which focuses on historical and cultural aspects as important for understanding the symbolic dimension of SR. Data analysis was based on the Content Analysis technique. (BARDIN, 1977). Field research was divided into two stages. In the first stage, a questionnaire and an interview with 13 teachers were carried out in seven Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs), linked to SEMEC, in Teresina / Piauí, to identify the social representations of gender relations. In Step II, we systematically observed the teaching practice of 4 teachers from four Municipal Early Childhood Centers to identify the possible relationships between the social representations of gender relations and the teaching practice. It is concluded that the social representations that the Children's School's teachers have about gender relations is coherent with a way of thinking, feeling and acting that is related to the sexual identity, built from the biological characteristics. These representations are anchored in the knowledge constructed by the heteropatriarchy, objectifying themselves in the daily life

and the discourse of the teachers through their practices, both individual and collective. Such representations are constituted of knowledge about the gender relations learned in the familiar coexistence under the influence of the communication that occurs through the media and the religion. It was noticed that the participants teach to Children's School's girls and boys knowledge based on a sexist education, however, they present aspects aimed at respecting the plurality and diversities that exist in this space. We find that the theoretical and practical contents on gender relations are reproduced from the teaching of behaviors, attitudes and values, and also reproduces through the specific contents of the various Sciences, but above all, through playing, art, music and literature.

Keywords: Social representations. Gender Relations. Child education. Teaching practice.

RESUMO

Históricamente, aprendemos a ser, sentir y estar en el mundo a partir de un modelo educacional que ha reforzado la educación de naturaleza biologizante, que privilegió las diferencias sexuales, causando las desigualdades que mantienen, hasta hoy, la sociedad héteropatriarcal. Para reflexionar sobre cómo nos tornamos "mujeres" y "hombres", desarrollamos esta investigación con el objetivo de identificar las representaciones sociales de relaciones de género, analizando las posibles relaciones entre las RS y las prácticas docentes de las/los profesoras/es de modo a comprender como son construidas las relaciones de género en la Educación Infantil. De este modo, fueron imprescindibles los estudios pos-coloniales y descoloniales y la teoría de las representaciones sociales. Así, fundamentamos esta investigación en Haraway (1995), Rago (1998), Sardenberg (2002), y Santos (1989, 2002, 2009, 2010) para tratar de la Ciencia como un campo de conocimiento que produce modos de ver el mundo y las personas; Sarti (2004) y Pinto (2003) para abordar los movimientos de mujeres e feministas y su importancia para la transformación de las relaciones; Louro (1997, 2000, 2008), Oyěwùmí (2000, 2004), Cunha (2011, 2014, 2017); Saffioti (2004), Piscitelli (2009) para discurrir sobre la construcción del concepto de género, destacando las contribuciones para las epistemologías feministas y para la educación; Moscovici (1978, 2003, 2013), Jodelet (2001), Gilly (2002), Arruda (2002a) para profundizar sobre las representaciones sociales y la aplicación de esta Teoría en el proceso investigativo y en la educación; Finco (2017), Kramer (2006), Souza (2012) para discutir la práctica docente en la Educación Infantil y sus preceptos legales. En la metodología, utilizamos la Teoría de las Representaciones Sociales, específicamente el abordaje procesual y/o cultural de Denise Jodelet, que enfoca los aspectos histórico y cultural como importantes para la comprensión de la dimensión simbólica de la RS. El análisis de los datos fue basado en la técnica de Análisis de Contenido. (BARDIN, 1977). La investigación de campo fue dividida en dos etapas. En la *I Etapa*, fue realizado un c*uestionario* y una *entrevista* con 13 profesoras/es en siete Centros Municipales de Educación Infantil - CMEIs vinculados a SEMEC, en Teresina/Piauí para identificación de las representaciones sociales de relaciones de género. En la *II Etapa*, hicimos la *observación sistemática* de la práctica docente de cuatro profesoras/es de cuatro Centros Municipales de Educación Infantil para identificar las posibles relaciones entre las representaciones sociales de relaciones de género y la práctica docente. Se concluye que las representaciones sociales que las/los profesoras/es de EI tienen acerca las relaciones de género son coherentes con un modo de pensar, sentir y actuar que está relacionado con la

identidad sexual, construida a partir de las características biológicas. Estas representaciones están ancoradas en los conocimientos construidos por el héteropatriarcado, objetivándose en el cotidiano y en el discurso de las/los profesoras/es por medio de sus prácticas, tanto individuales, cuanto colectivas. Tales representaciones son constituidas de saberes sobre las relaciones de género aprendidas en la convivencia familiar bajo la influencia de la comunicación que ocurre a través de la media y de la religión. Se percibió que las/los participantes enseñan para niñas y niños de EI conocimientos basados en una educación sexista, sin embargo presentan aspectos vueltos al respeto a la pluralidad y a las diversidades existentes en este espacio. Constatamos que los contenidos teóricos y prácticos sobre las relaciones de género son reproducidos a partir del enseñamiento de comportamientos, actitudes y valores, y también, se reproducen por medio de los contenidos específicos de las varias Ciencias, pero sobretodo, a través del lúdico, del arte, de la música y de la literatura.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Relaciones de Género. Educación Infantil. Práctica docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa da produção e disseminação do Conhecimento – visão eurocêntrica 38

Figura 02 – Mapa da produção e disseminação do Conhecimento – visão pós-colonial 38

Figura 03 – Processo de elaboração de uma representação social 79

Figura 04 – Síntese das abordagens da TRS 87

Figura 05 – Desenho da pesquisa 125

Figura 06 – Etapas da Análise de Conteúdo 140

Figura 07 – Fases do processo da Análise de Conteúdo 140

Figura 08 – Centros Municipais de Educação Infantil 126

Figura 09 – Mapa do Piauí. 127

Figura 10 – Organização da análise da entrevista 148

Figura 11 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem**"** 149

Figura 12 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão de natureza biológica 149

Figura 13 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão cultural, social e política 153

Figura 14 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão cognitiva 156

Figura 15 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão afetiva 158

Figura 16 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão de hierarquização 161

Figura 17 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagens 164

Figura 18 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao ensino 174

Figura 19 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao tratamento dado às crianças 179

Figura 20 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente 182

Figura 21 – Identificação das/os professoras/es participantes da observação 188

Figura 22 – Demonstração da forma de organização da sala de maternal 193

Figura 23 – Demonstração da forma de organização da sala de 1º período 194

Figura 24 – Demonstração da forma de organização da sala de 2º período 194

Figura 25 – Demonstração da forma de organização da sala de 2º período 195

Figura 26 – Quantidade de situações por professora/or – Dimensão de natureza biológica 201

Figura 27 – Demonstração das instalações dos banheiros 205

Figura 28 – Demonstração da linguagem utilizada nas CMEIs 207

Figura 29 – Quantidade de situações por professora/or – Dimensão cognitiva 211

Figura 30 – Quantidade de situações por professora/or – Dimensão afetiva 213

Figura 31 – Quantidade de situações por professora/or – Dimensão da religião 216

Figura 32 – Quantidade de situações por professora/or – Dimensão da relação da escola com a família 217

Figura 33 – Quantidade de situações por professora/or – Dimensão da igualdade de oportunidades no ensino 220

Figura 34 – Desenho das crianças 224

Figura 35 – Livro didático utilizado nos CMEIs – 2º período 226

Figura 36 – Página do livro didático utilizado nos CMEIs – 2º período 236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas encontradas, por região 51

Quadro 2 – Síntese das pesquisas por descritores 53

Quadro 3 – Síntese das pesquisas com descritor "Educação Infantil, gênero, formação e prática..... 53

Quadro 4 – Síntese das pesquisas encontradas com descritor Educação Infantil, gênero e representações sociais 56

Quadro 5 – Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero 115

Quadro 6 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação para Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero 116

Quadro 7 – Política Nacional de Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero..... 117

Quadro 8 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero 118

Quadro 9 – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero 119

Quadro 10 – Campos de Experiências – BNCC/2018..... 121

Quadro 11 – Eixos temáticos de agrupamento da entrevista 135

Quadro 12 – Regras para validação da análise 139

Quadro 13 - Agrupamento da entrevista por eixo-temático..... 141

Quadro 14 – RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher e ao que é "ser homem**"** 142

Quadro 15 – RS de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagens 142

Quadro 16 – RS de relações de gênero relacionadas ao ensino..... 144

Quadro 17 – RS de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente.. 143

Quadro 18 – Dimensões que orientaram a observação da prática docente a partir da identificação na entrevista 144

Quadro 19 – Dimensões que orientaram a observação da prática docente a partir da identificação na entrevista 144

Quadro 20 – Síntese das análises – RS e prática docente das/os professoras/es da EI.... 136

Quadro 21 – Quantidade de CMEI por região..... 126

Quadro 22 – Quantidade de alunos/as e professoras/es nos CMEIs pesquisados 129
Quadro 23 – Faixa etária das/os professoras/es 130
Quadro 24 – Tempo de serviço das/os professoras/es 131
Quadro 25 – Nível de formação das/os professoras/es 131
Quadro 26 – Período de início e conclusão da graduação 132
Quadro 27 – Formação sobre gênero e diversidade 132
Quadro 28 – Religião das/os professoras/es 131
Quadro 29 – Quantidade de alunos/as e professoras/es nas escolas pesquisadas 189
Quadro 30 – Perfil das/os participantes da observação por idade, sexo, religião e raça 189
Quadro 31 – Perfil das/os participantes da observação por formação 190
Quadro 32 – Relação de alunos/as por sala 192
Quadro 33 – Quantidade de situações observadas por dimensão 197
Quadro 34 – Quantidade de situações por eixo-temático 220

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GPEDIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NEEPE	Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNPG	Plano Nacional da Pós-Graduação
RCNEI	Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RS	Representações Sociais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação

SNPG	Sistema Nacional da Pós-Graduação
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
TRS	Teoria das Representações Sociais
UESPI	Universidade Federal do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22

2 EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO DA ESCOLA 31

2.1 A crítica feminista pós-colonial e descolonial à ciência moderna e pós-moderna e a construção das epistemologias feministas 31

2.2 O pós-colonialismo e a descolonização do saber e do poder: contribuições para as epistemologiass feministas 33

2.3 Perspectiva das pesquisas brasileiras, na Educação Infantil, para a construção de uma epistemologia feminista 46

2.4 Feminismos, lutas sociais e as discussões sobre as relações de gênero 60

2.5 Educação e feminismo pós-colonial: contribuições para a descolonização da escola 69

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM A DISCUSSÃO DE GÊNERO 76

3.1 A Teoria das Representações Sociais 76

3.1.1 Origem, conceitos e funções da TRS 77

3.1.2 Abordagens da Teoria das Representações Sociais 87

3.2 Representações Sociais, educação e a construção da categoria gênero 91

4 RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DA ESCOLA: IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE 95

4.1 Educação Infantil no Brasil e a luta das mulheres e feministas pelo direito à educação 95

4.2 O trabalho e a prática docente na Educação Infantil e as relações de gênero 101

4.3 O que se ensina e o que se aprende sobre as relações de gênero na Educação Infantil 111

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA 124

5.1 A opção metodológica 124

5.1.1 O desenho da pesquisa 125

5.1.2 O campo de pesquisa: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) 126

5.1.3 As professoras e os professores participantes da entrevista 129

5.2 Procedimentos e instrumentos para a coleta dos dados da pesquisa 134

5.3 Estratégias de análise dos dados da entrevista e da observação sistemática ... 137
5.3.1 A análise do questionário e da entrevista 141
5.3.2 A análise da observação sistemática 143

6 EDUCAÇÃO E RELAÇÃOES DE GÊNERO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 147
6.1 As representações Sociais de Relações de Gênero: o que pensam professoras/es da Educação Infantil 147
6.1.1 Resultados – Análise da entrevista 148
6.1.1.1 As representações sociais de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" 148
6.1.1.2 As representações sociais de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagens sobre as relações de gênero 164
6.1.1.3 As representações sociais de relações de gênero relacionadas ao ensino das relações de gênero 174
6.1.1.4 As representações sociais de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente 181
6.2 As possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e as práticas docentes de professoras/es da Educação Infantil 187
6.2.1 As/os professoras/es participantes da observação sistemática 188
6.2.2 O espaço, o tempo e a rotina nos CMEIs, em Teresina 190
6.3 **Representações sociais e práticas docentes de professoras/es da Educação Infantil** 198
6.3.1 Educação Infantil e as representações sociais do que é "ser mulher" e do que é "ser homem" e sua manifestação na prática docente 200
6.3.2 Educação Infantil, representações sociais e os espaços de aprendizagens sobre as relações de gênero 214
6.3.3 Educação Infantil, representações sociais e o ensino das relações de gênero na prática docente 219
6.3.4 Representações sociais e as práticas transgressoras na Educação Infantil1 234

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 239

REFERÊNCIAS 243

APÊNDICE A - Questionário-Perfil 257
APÊNDICE B – Entrevista 259
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 260
APÊNDICE D – Quadro - As possíveis relações entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es da educação infantil 261

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos últimos anos no Brasil, principalmente dos anos 2003 a 2018, no que tange aos debates e discussões sobre as mulheres, aos feminismos e às relações de gênero, se por um lado configuram um avanço no que se refere à implementação de políticas públicas e organismos direcionados às "mulheres", à aprovação de leis e ao envolvimento das universidades com essa temática, por outro, deram lugar a um retrocesso quando da eleição de um presidente, cuja primeira medida, entre outras, foi acabar com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, transformando-a em Ministério da Família e dos Direitos Humanos e, consequentemente, extinguindo todas as políticas públicas destinadas às classes populares, e principalmente, aos grupos chamados de minorias que são as mulheres, as/os negras/os, os grupos LGBT+. Além disso, prega o ódio e a violência ao invés do respeito e da solidariedade entre as pessoas, entre "homens" e "mulheres". O governo que se instalou, desde 2019, defende a família nuclear e o poder dos homens sobre a família e a mulher, e ainda, é contra a liberdade de expressão e da livre orientação sexual, como justifica Louro (2008, p. 21): "se por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestação de extrema agressão e violência física".

Compreendemos que, historicamente, aprendemos a ser, sentir e estar no mundo a partir de um modelo educacional que reforçou a educação de natureza biologizante, que privilegiou as diferenças sexuais, causando as desigualdades que mantêm, até hoje, a sociedade patriarcal. Esse modelo de educação, não só fundamenta os discursos reacionários atuais, como também é um dos principais argumentos dos/as defensores/as da retirada da palavra "gênero" dos textos oficiais e dos materiais e livros didáticos, reforçando as desigualdades nas relações entre "mulheres" e "homens".

Esclarecemos que nos anos de 2014 e 2016, a sociedade civil participou assiduamente das discussões e elaboração dos Planos municipais, estaduais e nacional de educação. Seguido a este debate, os Planos foram encaminhados para as câmaras municipais, assembleias e congresso nacional para sua aprovação. Nesse processo, questionou-se o termo gênero incluído no texto original dos Planos que, como consequência, vai incidir na definição do currículo da escola. Esse movimento que aconteceu, principalmente, entre vereadores/as, deputados/as e senadores/as, com apoio de movimentos religiosos tenta proibir que a escola

utilize materiais didáticos e pedagógicos que suspostamente ensinem ou provoquem qualquer discussão sobre as relações de gênero. Isto se deve ao retrocesso pelo qual a sociedade brasileira vem passando com o ressurgimento das forças conservadoras, tradicionais e fundamentalistas, em consequência também do fortalecimento dos movimentos sociais que imprimem outros modos de comportamento baseados na justiça cognitiva[1], na liberdade, no respeito entre as pessoas e na livre orientação sexual, e ainda, do crescimento do movimento de mulheres e feministas.

Em pesquisa recente, encomendada pela ONG Católica pelo Direito de Decidir ao IBGE, 68% da população brasileira concordam que haja discussão sobre a igualdade entre mulheres e homens na escola. Somados ao número dos que concordam parcialmente, esse número vai para 84% do total. Quando se refere à abordagem da sexualidade na escola o percentual é de 54% de aprovação. Somente 9%, de acordo com essa pesquisa, não aprovam a educação sexual na escola. (IBGE, 2017).

Parece ser simples retirar ou deixar a palavra "gênero" em um texto. Entretanto, percebem-se dois pontos interessantes para reflexão: primeiro, as discussões das relações de gênero vêm sendo reduzidas às questões da sexualidade, como demonstrou o debate na mídia e no parlamento. Discutir as relações de gênero na escola é problematizar as relações de poder que estão imbricadas nas relações estabelecidas atualmente, inclusive restringindo os modos de viver a sexualidade à heteronormatividade. Trazer à tona essa temática significa questionar o androcentrismo[2] como padrão hegemônico, que estabelece modelos fixos e unívocos nos corpos, mentes e afetos. Esses modelos são fixados por meio da linguagem, dos comportamentos, valores e costumes, sendo naturalizados pelos processos educativos e culturais. Segundo, parecem demonstrar que parte da sociedade brasileira não percebe que existe um modelo que é eurocêntrico – branco e cristão - em vigência, que abriga um modo de conceber a humanidade como sendo composta de mulheres e homens. Essa visão ancora as representações da maioria dos/as defensores/as da retirada do termo gênero dos documentos oficiais.

Estes fatos tiveram como efeito a rearticulação dos movimentos feministas, de mulheres, acadêmicas/os e das/os profissionais da educação no intuito de impedir o

[1] Consultar SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: 2010.

[2] Ver Macedo, Ana Gabriela; Amaral, Ana Luisa. Dicionário da Crítica Feminista. Edições Afrontamentos. Porto: 2005 e Oliveira, Rosa Maria Rodrigues de. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/download/15232/13852.

crescimento da corrente que fortalece o anacronismo em torno da problemática causada pelo véu que se quer colocar numa realidade cheia de diferenças e diversidades.

Nesse contexto, as relações de gênero e, especificamente, a condição de desumanidade e violência com que as mulheres[3] vêm sendo tratadas em todo o mundo tem se agravado. No Brasil, de janeiro a julho de 2018, foi registrado, através do Ligue 180[4], 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios e 118 tentativas de homicídios. No mesmo período, os relatos de violência chegaram a 79.661, sendo os maiores números referentes à violência física (37.396) e violência psicológica (26.527). (BRASIL, 2018). De acordo com dados divulgados pela Secretaria de Segurança do Piauí, o número de casos de feminicídio em Teresina cresceu em 50% em 2018 em comparação ao ano anterior. Ao todo, 25 mulheres foram assassinadas em todo o estado em razão de sua posição como mulher. (PIAUÍ, G1/TV CLUBE).

As relações de gênero têm sido um desafio para os Estudos Feministas, seja qual for o modo de olhar essas relações. De alguma forma, temos sempre um jeito de ver, definir e categorizar o que produzimos, tanto de caráter teórico, quanto prático. Estes estudos têm feito reflexões sobre como nos tornamos "mulheres" e "homens" e sobre a forma como incorporamos diferentes olhares em nossos corpos, mentes e afetos.

Apesar das discussões e debates nessa área, poucas pesquisas têm sido registradas oficialmente. No período de dez anos, 2004 a 2014, encontramos 26 pesquisas tendo como foco as relações de gênero na Educação Infantil. Do total, 14 estão registradas nos grupos de trabalhos (GT) 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e 23 (Gênero Sexualidade e Educação) da ANPED e 12 na CAPES. Sendo 17 dissertações, 3 teses e 7 pesquisas realizadas por meio de projetos financiados. Do total de 26 trabalhos encontrados, no período analisado, temos apenas 3 teses, indicando que o tema sobre as relações de gênero na Educação Infantil tem sido pouco aprofundado em nível de doutoramento, justificando ainda mais a importância dessa investigação para os dias atuais no espaço da escola, já que tem sido também um tema bastante polêmico, tanto na esfera política, quanto na educativa (ver Capítulo I, seção 1.2).

[3] Refiro-me, aqui, às mulheres negras, indígenas, refugiadas, imigrantes, especificamente, as das classes populares que habitam as periferias das grandes cidades.

[4] O Ligue 180 é uma iniciativa de uma política pública que está disponível no Brasil e em mais 16 países. É um serviço gratuito para denúncia de toda e qualquer violência contra a mulher. As denúncias podem ser registradas, tanto pelo número 180, quanto pelo e-mail: ligue180@spm.gov.br. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/agosto/ligue-180-recebe-e-encaminha-denuncias-de-violencia-contra-as-mulheres. Acesso: 26/02/2019.

Nesse sentido, compreendemos que é urgente o desenvolvimento de mais estudos e pesquisas na Educação Infantil, pois o trabalho educativo com as crianças deve ser intensificado para que novas mentalidades sejam fruto do esforço também das/os professoras/es; assim como é necessário promover a justiça cognitiva e o reconhecimento das mulheres como ser humano e cidadãs produtoras de conhecimento. Nessa perspectiva, defendemos Epistemologias Feministas que valorizem os conhecimentos e as práticas de libertação de "mulheres" e "homens". Nesse caso, reconhecemos o papel fundamental da educação e da escola na desconstrução[5] e na descolonização[6] do saber, do poder e das práticas que subestimaram e deixaram de fora da Ciência e da vida pública a maioria das mulheres.

Compreendemos ainda que os movimentos de mulheres e feministas foram e continuam sendo importantes para instituir novas práticas políticas, educativas e culturais. Nesse processo, a legislação também vai se modificando e as mulheres organizadas e as/os profissionais da educação conseguiram introduzir na Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil (EI) como um direito à educação. Decorrente dessa garantia, vários documentos foram elaborados posteriormente; como exemplo, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para a EI que, sendo um avanço para o período, fazem referência ao tratamento dos aspectos de gênero e suas consequências para o currículo escolar, ressaltando que as questões relativas às relações de gênero devem perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas devem prever os demais temas transversais. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, mesmo tornando o corpo das crianças um eixo central de sua proposta pedagógica, reforça que as práticas pedagógicas de cuidado físico devem ser orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. (BRASIL, 2018).

Assim, é no contexto de luta e militância nos movimentos sociais e na Educação Popular que me insiro, desde a década de 1980, no debate sobre as relações de gênero. Nesse percurso, o envolvimento com o tema torna-se recorrente na minha trajetória de estudante, educadora popular e agora profissional da Educação Superior. Nesse sentido, o movimento de mulheres e feministas fez com que me reconhecesse como mulher, depois como feminista e, nesse processo, passo a ver em que lugar no mundo estão as mulheres. A Educação Popular, prática educativa dos movimentos populares, fez com que, reconhecendo quem sou eu, pudesse entender em que se fundamentam as desigualdades entre as pessoas, entre os

[5] Ver Macedo, Ana Gabriela; Amaral, Ana Luisa. Dicionário da Crítica Feminista. Edições Afrontamentos. Porto: 2005.

[6] Ver Quijano, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificacion Social. Journal of world-systems research, vi, 2, summer/fall 2000. Disponível em http://jwsr.ucr.edu.

territórios e, principalmente, as desigualdades cognitivas que fazem das “mulheres” subalternas e invisíveis. Por via desse processo educativo que se deu concomitantemente, entendi que podemos ser anticoloniais, anticapitalistas e antipatriarcais, pois, sem o rompimento dos três pilares – colonialismo, capitalismo e patriarcalismo, fruto do eurocentrismo, não transformaremos as relações de desigualdades que perduram até os dias atuais em nossas realidades.

Como pesquisadora do tema, iniciei na graduação investigando qual a concepção que estudantes (homens) do Curso de Pedagogia do CCE/UFPI tinham sobre a mulher, depois na especialização e mestrado, aprofundando como o empoderamento e as organizações comunitárias podem contribuir para a emancipação das mulheres.

Os estudos, pesquisas e o envolvimento com o movimento de mulheres e feministas fizeram-me perceber que a discussão das relações de gênero não se restringe à mulher, mas que é imprescindível o envolvimento dos homens e, principalmente, das crianças. Foi então, a partir das reflexões surgidas nesse processo, que mudei o campo de pesquisa - do movimento social para a escola, com a compreensão de que nesse espaço há possibilidades de construção de um novo modo de ser e estar no mundo e que as crianças podem tornar-se um instrumento importante para que as novas gerações não reproduzam as relações machistas. Contudo a prática docente deve ser utilizada como estratégia de transformação e a escola um espaço de problematização das atuais relações.

Nesse sentido, pensando em como nos tornamos mulheres e homens, resolvi voltar meu olhar para a Educação Infantil, pois, como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí/UESPI, do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE/UESPI, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão – GPEDIS/UFPE, inquietei-me sobre como a prática docente influencia ou não o processo de constituição do “ser mulher” e do “ser homem” e como educadoras/es podem contribuir para a desconstrução e a descolonização de corpos, mentes e afetos a partir das práticas docentes no espaço da escola.

Nesse contexto e considerando a escassez de estudos sobre essa temática, a pesquisa sobre as relações de gênero na Educação Infantil torna-se pertinente, porque questiona qual o papel da escola e das/os professoras/es na constituição do “ser mulher” e “ser homem” dentro de um contexto marcado pela diversidade e pela diferença. Além disso, questiona o atual modelo de educação que tem provocado violência de gênero, assédio sexual, submissão e invisibilidade da mulher e dos sujeitos que não se encaixam no protótipo estabelecido por este modelo e, como consequência, oprimem também os homens que a ele não correspondem.

Sob essa perspectiva, compreendemos o termo “mulheres” de forma plural e na interseccionalidade com classe, raça/etnia, geração e orientação sexual. Sendo que gênero deve ser compreendido como uma categoria fundamental por meio da qual se atribui sentido a tudo, como uma maneira de organizar as relações sociais e como uma estrutura que define a identidade pessoal**.** (CARVALHO, 2011).

Dessa forma, utilizaremos os termos “mulheres” e “homens” (com aspas) com o entendimento de que a constituição destas/es enquanto tais vai variar de acordo com o processo educacional, histórico, social e cultural, influenciando na formação das identidades e na definição do que é masculino e feminino. O fato de ser “mulher” ou “homem” não depende somente de ter nascido “menino” ou “menina”, não é fruto da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a “ser”, como destaca Carvalho (2008, p. 01): “é preciso afirmar continuamente que gênero é uma construção cultural, social e educacional que resulta em desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento humano; [...] é preciso considerar que as noções de masculinidade e feminilidade são instáveis e plurais, e se articulam a outras estruturas de desigualdade e dominação, como classe social, raça/etnia e orientação sexual.”

Compreendendo a complexidade dos fenômenos educacionais e a dialogicidade que permeia as interações entre as pessoas e os grupos, este trabalho fundamenta-se nos Estudos Feministas Pós-Coloniais e descoloniais e na Teoria das Representações Sociais. Partindo desse entendimento, discutir as relações de gênero é compreender a relevância cognitiva das mulheres e a importância dos saberes e conhecimentos produzidos por elas. Assim como, com base na TRS, valorizarem-se os conhecimentos da prática elaborados por professoras/es participantes da pesquisa.

Desse modo, foram imprescindíveis os estudos de Haraway (1995), Rago (1998), Sardenberg (2002), e Santos (1989, 2002, 2009, 2010) para tratar da Ciência como um campo de conhecimento que produz modos de ver o mundo e as pessoas; Sarti (2004) e Pinto (2003) para abordar os movimentos de mulheres e feministas como fatos históricos e culturais e de sua importância para a transformação das relações; Louro (1997, 2000, 2008), Oyěwùmí (2000, 2004), Cunha (2011, 2014, 2017); Colling (2004), Saffioti (2004), Auad (2006), Piscitelli (2009) para discorrer sobre a construção do conceito de gênero, destacando as contribuições para as epistemologias feministas e para a educação; Moscovici (1978, 2003, 2013), Abric (1998), Jodelet (2001), Gilly (2002), Arruda (2002a) para aprofundar sobre as representações sociais e a aplicação dessa Teoria no processo investigativo e na educação; Freire (1996), Finco (2017), Kramer (2006), Souza (2012) para discutir a prática docente na Educação Infantil e seus preceitos legais. Ainda, como parte do aprofundamento teórico, foi

realizado, entre 2017 e 2018, o Estágio Doutoral no Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra, coordenado pelo Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Amaral Cunha.

Como metodologia, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, especificamente a abordagem processual e/ou cultural de Denise Jodelet, que enfoca os aspectos histórico e cultural como importantes para a compreensão da dimensão simbólica da RS. A análise dos dados foi baseada na técnica de Análise de Conteúdo. (BARDIN, 1977).

Para iniciar os estudos e reflexões, pressuponho que as/os professoras/os ensinam sobre as relações de gênero a partir do que *aprenderam* na formação inicial, na experiência e na convivência familiar; que as/os professoras/os *ensinam*[7] a ser menina e ser menino diferentemente, contribuindo para a manutenção da sociedade machista/patriarcal; que as práticas das/os professoras/os, na escola de educação infantil, refletem as representações que professoras/es têm sobre o que é "ser mulher" e "ser homem"; e, que, com as transformações atuais, as/os professoras/es podem incorporar representações sociais e práticas que traduzam novas formas de ensinar a ser "mulher" e "homem".

Nessa perspectiva, pretendemos responder ao seguinte questionamento: como as relações de gênero são instituídas na Educação Infantil, a partir do que pensam e ensinam as/os professoras/es, de modo a contribuir ou não para a construção de um novo olhar sobre as relações de gênero?

Para responder a essa pergunta, tivemos como objetivo geral identificar as representações sociais de relações de gênero, analisando as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es de modo a compreender como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil. E, como objetivos específicos, identificar as representações sociais de relações de gênero das/os professoras/es da Educação Infantil e identificar as possíveis relações entre as representações sociais e as práticas docentes.

O estudo aqui proposto está dividido em duas etapas que se complementam. Na ***I Etapa,*** foram efetuados um ***questionário*** para levantamento do perfil das/os participantes e uma ***entrevista*** em sete Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs – que atendem crianças de dois anos e seis meses a seis anos de idade, vinculados à Secretaria Municipal de

[7] Na visão de Marchese e Pullin (2017), os professores aprendem no processo de sua formação pessoal e profissional, inicial e continuada, pelos efeitos dos conteúdos disciplinares ou não, e de suas experiências pessoais, como alunos, profissionais e não profissionais, mas desde sempre pluriculturais. Essas múltiplas experiências produzem e engendram a sua legitimidade profissional em uma sociedade culturalmente plural. De acordo com essas autoras, "a palavra ensinar surgiu, no século XI, na língua francesa como *enseigner*, e na língua portuguesa, no século XIII, originada do baixo latim *insignare,* posteriormente alterada por *insignire,* que expressa nomear, designar, indicar, ou ainda ser entendida como marcar com um sinal".

Educação de Teresina/Piauí. Foram entrevistadas/os nove professoras e quatro professores, os únicos homens na Educação Infantil por ocasião da entrevista, para a identificação das representações sociais de relações de gênero. Essas/es professoras/es, nesta etapa da pesquisa, foram identificadas/os pelos códigos Profa.01, Profa.02, Profa.03, Profa.04, Profa.05, Profa.06, Profa.07, Profa.08, Profa.09, Prof.10, Prof.11, Prof.12, Prof.13.

Na ***II Etapa***, fizemos a ***observação sistemática*** para identificar as possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e a prática docente de duas professoras e dois professores de quatro Centros Municipais de Educação Infantil. As/os professoras/es serão identificadas/os nesta etapa como: Profa.1 C1M, Profa.2 C2SP, Prof.3 C3PP, Prof.4 C4PP.

Para melhor sistematização do estudo desenvolvido, organizamos o texto em cinco capítulos. No primeiro, é apresentado um breve estudo sobre a Epistemologia Feminina e a construção do conhecimento sobre as relações de gênero e suas contribuições para a escola. Destaco a relação entre ciência, educação e a escola, e ainda, o estado da arte sobre as relações de gênero na Educação Infantil, fazendo uma análise da produção científica brasileira de 2004 a 2014. No segundo, são expostos conceitos, funções e abordagens da Teoria das Representações Sociais ao tempo em que se faz a relação com a educação e com a discussão das relações de gênero. No terceiro, abordamos as relações de gênero no contexto da Educação Infantil, destacando a contribuição dos movimentos de mulheres e feministas para o reconhecimento desta etapa como direito e a prática docente como instrumento importante para a desconstrução e descolonização do ensinar e do aprender sobre as relações de gênero. Os caminhos percorridos neste processo investigativo estão detalhados no carto capítulo, onde demonstramos o desenho da pesquisa, identificamos o campo e os participantes, assim como descrevemos as etapas do processo metodológico de realização da pesquisa de campo e da análise. E, por último, o capítulo quinto, no qual apresentamos as análises dos dados, identificando as representações sociais que as/os professoras/es têm sobre as relações de gênero e suas possíveis relações com a prática docente.

Certamente a escola tem um papel fundamental na construção, desconstrução e na descolonização dos modos de ver, ser, sentir e estar no mundo. Efetivamente, isso só será possível com a realização de novas pesquisas que poderão contribuir com a construção de novas relações, nas quais prevaleça o respeito às diversidades e às diferenças étnicas, de gênero, de orientação sexual, geracionais e ambientais. Esta pesquisa teve a intenção de colaborar com os estudos das relações de gênero, abrindo novas questões para o aprofundamento do tema na escola. A pesquisa não se fecha em si mesma, mas abre novas

chaves de leituras, que contribuirão para a consolidação de uma epistemologia feminista e com a justiça cognitiva.

Esperamos que este trabalho investigativo seja a expressão, não só de um envolvimento acadêmico, mas principalmente, do engajamento político e comprometido com as causas feministas e educacionais, pois a motivação maior advém da esperança de que outro mundo é possível.

2 EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO DA ESCOLA

> [...] Pode ir cantando o que bem entender, Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir embora porque, se ficar, vai acontecer comigo o que acontece aos outros/as meninos/as: vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e pegar passarinhos no ninho. (COLLODI, 2011),

A escola poderia ser um espaço bem mais interessante, se não fosse "fechada", "rígida" e se não pensasse nas pessoas como se fossem todas iguais. No entanto muitos desafios nos levam a pensar sobre ela e nos dizem que ela pode transformar-se. Neste capítulo, propomo-nos a discutir, primeiramente, qual a origem dos fundamentos coloniais que mantêm a escola com as estruturas de reprodução do patriarcado. Faremos isso a partir de reflexões situadas na crítica feminista pós-colonial, buscando saber quais são as contribuições das teorias feministas para a descolonização e desconstrução dos aparelhos de conhecimento, de poder e de saber que dominam o mundo. Assim, é urgente se pensar em outra lógica de construção da ciência, da educação e da escola para concebermos "mulheres" e "homens" mais humanos. No segundo momento, refletimos sobre quais as contribuições dos movimentos de mulheres e de feministas para as discussões sobre as relações de gênero. E, por último, discorremos sobre a relação entre a educação e o feminismo pós-colonial e descolonial, destacando as contribuições para a descolonização da escola.

2.1 A crítica feminista pós-colonial e descolonial à ciência moderna e pós-moderna e a construção das epistemologias feministas

A discussão em torno da relação entre a ciência e os estudos sobre as mulheres, as feministas e sobre as relações de gênero tem sido importante para consolidar epistemologias feministas. Para Rago (1998, p. 3), a epistemologia define "um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico. É a maneira pela qual estabelecemos a relação com os sujeitos do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade". Na perspectiva de Santos (2009, p. 9), epistemologia:

> [...] é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É, pois, por via do conhecimento válido que

> uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível, pois essa ocorre através das práticas e dos/as atores/as sociais, dando origem a diferentes tipos de relações e diferentes epistemologias.

As Epistemologias Feministas são um conjunto de conhecimentos produzidos com/pelas/para/sobre as mulheres, os feminismos e sobre as relações de gênero com o objetivo de incluir saberes e práticas invisibilizados pela Ciência Androcêntrica, contribuindo para a construção de uma outra forma de ver, sentir, estar e pensar o mundo, considerando suas diversidades: sexual, de credo, geracional, de classe e raça, de modo a eliminar as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais existentes, ainda nos dias atuais, entre "mulheres" e "homens".

Ao elaborar um pensamento, as Epistemologias Feministas fazem uma crítica radical à construção sexista do conhecimento e apontam para a necessidade de olharmos a ciência, não somente como um processo cognitivo, mas também como um produto social e, portanto, como um processo moldado pelos contextos sociais e políticos. (SARDENBERG, 2002).

Nessa perspectiva, existiriam uma ou várias epistemologias feministas? No que se refere à existência de uma ou várias epistemologias feministas, Rago (1998) salienta dois pontos: o primeiro diz respeito à participação do feminismo na ampla crítica cultural, teórica, epistemológica, que tem como aporte teórico os estudos desenvolvidos na Psicanálise, na Hermenêutica, na Teoria Crítica Marxista, no Pós-modernismo. No entendimento da autora, estas teorias revelam "o caráter particular de categorias dominantes, que se apresentam como universais e propõem a crítica da racionalidade burguesa, ocidental, marxista e não pensam na dimensão sexualizada enquanto criação masculina e excludente". (p. 4). O segundo traz as propostas das novas formas de conceber a produção do conhecimento, do projeto feminista de ciência alternativa, que se quer potencialmente emancipador.

No que concerne à crítica cultural, teórica e epistemológica, temos, mais recentemente, as Teorias Feministas Pós-coloniais e descoloniais, que têm elaborado um pensamento crítico a respeito da participação das mulheres feministas na construção de um pensamento alternativo, envolvendo "uma prática de desaprender o que foi aprendido por imposição e ao mesmo tempo proporcione a reconstituição do ser" (WALSH, 2013). De acordo com Adelman (2009, p. 196), esse tipo de discussão:

> [...] contribuiu ao acrescentar a categoria substantiva de gênero, mostrando que as relações de gênero são fundamentalmente relações de poder operantes em todas as instituições e instâncias da vida social [...] assim como ao demonstrar que o poder se produz por meio da constituição das subjetividades humanas e de sujeitos "marcados como homens e mulheres";

> [...] e que quaisquer tentativas de fincar o poder numa única instância "determinante" – como é o papel comumente atribuído às relações econômicas – são profundamente reducionistas.

Assim, perceber as relações de gênero do ponto de vista das relações de poder é entender que o poder sempre foi masculinizado e que, portanto, deve ser repensado para que às mulheres seja permitido o exercício do poder e do saber e que, por meio da justiça cognitiva, os conhecimentos produzidos pelas mulheres sejam fontes de produção de uma cultura que valoriza “mulheres” e “homens”.

2.2 O pós-colonialismo e a descolonização do saber e do poder: contribuições para as epistemologias feministas

Na compreensão de Santos (2008, p. 19), o termo pós-colonialismo está relacionado “a um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo”, tendo como foco o diálogo crítico com as teorias clássicas da modernidade, da pós-modernidade e a busca da desconstrução do discurso eurocêntrico e da tendência universalizante do projeto de modernidade, propondo a descolonização dos corpos, mentes e afetos. Já para Mignolo (2017, p. 2-10),

> [...] as teorias pós-coloniais são discursos pós-coloniais (por exemplo: políticos, legais, históricos e literários de emancipação) com a autoconsciência de ser uma prática teórica dentro do conceito erudito da expressão (por exemplo: discursos eruditos vinculados à academia e à tradição e regras de instituições disciplinares); Assim, [...] a razão pós-colonial é entendida como um grupo diverso de práticas teóricas que se manifestam na raiz das heranças coloniais, e no curso na história moderna europeia com as histórias contramodernas coloniais.

O pós-colonialismo, ao reconhecer os mecanismos históricos de opressão a que estão submetidas as mulheres, traz contribuições que vão para além dos enfoques classistas e/ou culturalistas e, por meio da desconstrução e descolonização dos corpos, mentes e afetos, mobiliza saberes, práticas e uma nova linguagem, permitindo que um novo modo de ver as pessoas, o mundo e a natureza seja construído a partir do reconhecimento das diversidades de gênero, raça e classe social. (CAYRES, 2018).

Destacam-se, nessa perspectiva, os conhecimentos elaborados por diferentes pensadores/as. De um lado, no sul da Europa, Boaventura de Sousa Santos e Catarina

Martins; de outro, os latino-americanos Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel e Catarina Walsh, as africanas Oyèrónké Oyěwùmí e Teresa Cunha e ainda os indianos Gayatri Spivack e Homi Bhabha e o oriental Edward Said, dentre outros/as. Todos/as esses/as autores/as discutem o pós-colonialismo que, na perspectiva de Cunha (2017, p. 109), particularmente, "[...] é a busca cognitiva, social, cultural e econômica de sociabilidades e relações epistêmicas esvaziadas das relações de poder coloniais. [...] é um horizonte epistemológico e, por outro lado, são os conhecimentos e as relações sociais que, por diferentes razões, se apresentem livres ou em processo de libertação da opressão colonial".

Os autores/as citados acima dão ênfase a conceitos como colonialidade, decolonialidade e descolonização do conhecimento, do saber, do poder, dos corpos, mentes e afetos a partir da valorização do saber prático dos/as sujeitos/atores/as/autores/as e das ações que mobilizam com força e emoção, criando ideias e práticas desestabilizadoras. Ao sistematizar esses conhecimentos, estes/as autores/as fazem críticas internas a seus modos de teorização, que dizem respeito aos aspectos teóricos, políticos e epistêmicos sobre como cada indivíduo vê a modernidade, a pós-modernidade, o processo colonial e sobre qual projeto deve-se seguir, no caso pós-colonial. Se não as fizessem, não seriam fiéis aos princípios do respeito aos diferentes jeitos de pensar e fazer ciência, como reforça Grosfoguel (2017), ao ressaltar que existem diferentes críticas e tensões pós-coloniais e descoloniais, porque há também diferentes projetos descoloniais. De acordo com Grosfoguel (2017), se não houvesse essa crítica interna, seria uma nova reinvenção do projeto colonial. Esse autor reforça ainda que é impossível falar de um único local, porque há diferentes epistemologias, diferentes geografias da razão, diferentes visões de mundo. Entretanto uma coisa é comum, todos/as concordam que o conhecimento e as práticas devem ser descolonizados.

As autoras, Catarina Wash, Oyèrónké Oyěwùmí, Teresa Cunha e Catarina Martins, feministas pós-coloniais e descoloniais, dentre tantas outras, fazem críticas ao feminismo eurocêntrico e ao lugar que ocupam raça/etnia, família, classe social, ressaltando a importância dos processos formativos para a recolocação ou não desses objetos de estudos considerando o contexto. As autoras questionam o caráter universalista com que a cultura sexista foi sendo disseminada, ao criar categorias que não se adequam de forma unânime ao resto do mundo. Dessa forma, a expansão da Europa e a hegemonia cultural euro-americana universalizada em todo o mundo trazem como efeitos a racialização do conhecimento, o privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu. (MARTINS, 2016). Essas pesquisadoras criticam a existência de um conhecimento universal que define como devem relacionar-se "mulheres" e "homens", já que cada contexto possui suas próprias

realidades históricas e culturais. Assim, a crítica recai sobre, o que ainda permanece, o modelo de família nuclear que, além de reduzir as funções da mulher ao espaço privado, faz com que a definição do que é ser mulher esteja restrita ao papel de ser esposa, sendo a casa a extensão de seu universo feminino. Isto se deve ao fato de que o feminismo euro-americano, não reconhecendo que há variáveis de raça e de classe, pensou o mundo como se fosse branco, de núcleo familiar e de classe média. Tampouco reconhece que, quando estamos nos referindo ao gênero, estamos falando de "mulheres" e "homens". (OYĚWÙMÍ, 2000).

Desse modo, podemos assinalar que outras formas de organização social precisam ser consideradas para que a diversidade de conhecimentos esteja presente e represente uma visão ampla dos feminismos. Por exemplo, de acordo com Oyěwùmí (2000), no esquema conceitual africano, é difícil confundir mulher e esposa e articulá-las como uma categoria, pois a Mãe é nomeada pelas mulheres africanas como autoidentificação, quer dizer "em todos os arranjos familiares africanos, o laço mais importante está dentro do fluxo da família da mãe, quaisquer que sejam as normas de residência no casamento. Estes laços ligam a mãe aos/às filho/as e conectam todos os filhos da mesma mãe em vínculos que são concebidos como naturais e inquebráveis". (p. 5). Nesse caso, o princípio predominante organizador das famílias tem sido os laços consanguíneos e não os conjugais e a família é organizada com base nas relações de nascimento, não em laços matrimoniais. Segundo a autora, a família africana não existe como uma entidade espacialmente delimitada coincidente com a casa. A família Iorubá tradicional, como descreve Oyěwùmí (2004), pode ser descrita como uma família não generificada, porque papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. Nesse caso, os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero, sendo o princípio organizador fundamental no seio da família a antiguidade baseada na idade relativa e não de gênero. As categorias de parentesco codificam antiguidade e não gênero. Assim, o princípio da antiguidade é dinâmico e fluido, ao contrário do gênero, não é rígido ou estático.

Reforçando essa ideia, Almeida (2013, p. 2), ao analisar os trabalhos de Spivak e Adelman, afirma que "as agendas pós-colonial e feminista comungam de princípios e crenças que trazem a possibilidade latente de um profícuo diálogo entre esses campos de análise crítica". Destaca que a experiência feminista e a pós-colonial compartilham uma "epistemologia da alteridade". Para Almeida (2013, p. 2), as teorias pós-coloniais e feministas promovem "o resgate ou a releitura de experiências invisibilizadas, silenciadas ou construídas como um 'Outro' da modernidade ocidental, fornecendo uma visão mais inclusiva de ambas as tendências e de modo a favorecer a produção de análises culturais, sociais e literárias que

se articulam entre si". Na perspectiva de Dantas (2017), o feminismo reúne teorias múltiplas e plurais, porque, assim como a crítica pós-colonial, também é uma tentativa de politizar e problematizar a diferença de gênero.

Assim, os estudos críticos sobre as mulheres, as feministas e sobre as relações de gênero têm provocado reflexões sobre como incorporar essas temáticas, seja como intervenção no modo masculino de fazer ciência e produzir conhecimento, seja como construção de epistemologias alternativas. Desse modo, pensar na construção de Epistemologias Feministas é contribuir para desconstruir estereótipos que estão fixos nos corpos, mentes e afetos de "mulheres" e "homens" (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, intersexuais, travestis, dentre outros) produzidos por um modelo uniformizante de pensar o mundo e as relações nele existentes.

O modelo uniformizante, que é sexista, machista, racista, cristão e branco, definiu papéis, funções e comportamentos desiguais para "mulheres" e "homens" e foi consolidado pela ciência moderna norte-cêntrica, nascida nos alvores do Iluminismo europeu. Essa Ciência é um modo de organização do conhecimento que tem possibilitado, ao longo dos últimos séculos, explicar, justificar e universalizar a natureza patriarcal, capitalista e colonial das sociedades, porque, de acordo com Santos (2009, p. 88), "todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque aquilo que conhecem sobre o real (sua dimensão ativa) é sempre duplicado por aquilo que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (sua dimensão subjetiva)".

A ciência moderna norte-cêntrica tem sua origem vinculada à revolução burguesa, sendo útil para sua produção e reprodução. (SANTOS, 2010). Assim, caracterizada pela racionalidade, objetividade e neutralidade, constituiu-se a partir do século XVI e desenvolveu-se, principalmente, no campo das ciências naturais. Isto fez com que as outras ciências fossem consideradas como as de não valor científico, como afirma Santos (2010, p. 10-16):

> [...] a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. [...] A natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas. É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A descoberta das leis da natureza assenta [...] no isolamento das condições iniciais relevantes [...] no

> pressuposto de que o resultado se produzirá independente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais.

A revolução científica do século XVI vai sobrepor-se aos séculos seguintes e estabelece a distinção entre natureza/cultura, ser humano/animal, abstrato/concreto, espírito/corpo, sujeito/objeto, ideal/real. Esses dualismos concorreram para definir uma ciência sexista que privilegia os homens, mantém a sociedade patriarcal e reforça as desigualdades nas relações entre "mulheres" e "homens" (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, dentre outros). Corroborando essa ideia, Sardenberg (2002) afirma que a crítica feminista tem argumentado que "a Ciência Moderna se desenvolveu a partir de uma estruturação conceitual do mundo que incorporou, no seu vértice, ideologias de gênero historicamente específicas, ainda hoje evidentes na cultura e nas práticas das ciências naturais". (p. 95).

Organizada a partir da razão dualista, cartesiana, característica do pensamento iluminista, a estruturação da ciência moderna baseia-se em uma lógica binária, construída a partir da oposição e do distanciamento entre sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, transcendente/imanente, cultura/natureza, ativo/passivo etc. que, de acordo com Sardenberg (2002, p 96):

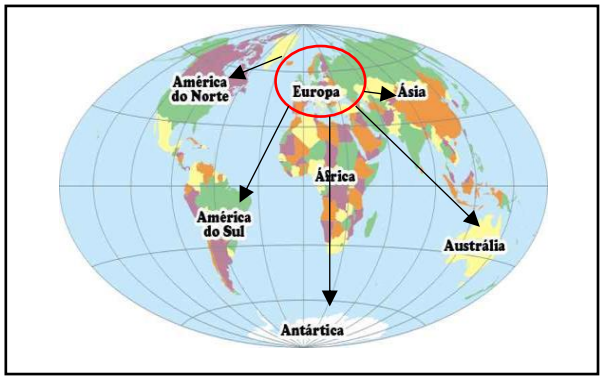
> Para as feministas, o ponto-chave é que essas dicotomias se constroem, por analogia, com base nas diferenças percebidas entre os sexos e nas desigualdades de gênero. Assim, os conceitos de sujeito, mente, razão, objetividade, transcendência, cultura, dentre outros, que estruturam os princípios da Ciência Moderna, foram identificados com o "masculino", ao passo que os demais termos das dicotomias – objeto, corpo, emoção, subjetividade, imanência, natureza etc., sobre os quais os primeiros se impõem hierarquicamente – fazem parte do que historicamente se construiu como o "feminino" [...].

Nesse caminho, a ciência moderna, ao transformar experiências dominantes (de uma classe, sexo, raça/etnia dominantes) em experiências universais (verdades objetivas) consolidou-se. (SANTOS, 2010b). Contudo Santos (2008) considera que a ciência, em geral, pautava-se por um paradigma epistemológico e um modelo de racionalidade que dão sinais de exaustão, gerando uma crise de paradigma. Para esse autor, a crítica ao universalismo e ao historicismo põe em causa o Ocidente como centro do mundo, possibilitando a construção de modernidades alternativas e conhecimentos que reconheçam a diferença histórica ao tempo em que revela o caráter invasivo e destrutivo da sua imposição no mundo moderno.

Nesse caso, a produção do conhecimento é contextual, geográfica e histórica e não é e nunca aconteceu somente numa parte do mundo. Há diversos povos e grupos (mulheres,

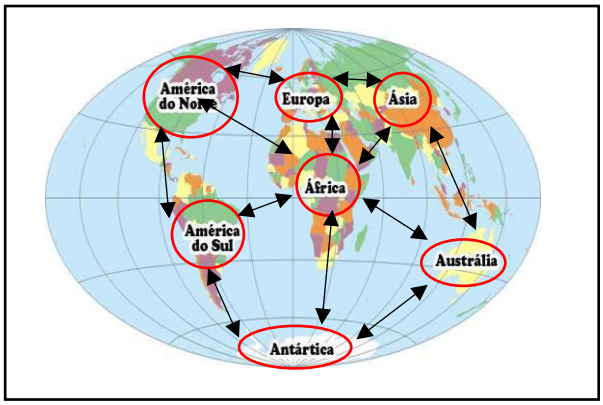
indígenas, negros, asiáticos, islâmicos etc.) que são produtores de conhecimentos, saberes e práticas que reivindicam seu devido reconhecimento e valor científico. Santos (2009) propõe o reconhecimento, a valorização e a circulação do que é produzido como conhecimento, seja dos grupos sociais, seja das academias, de forma linear, possibilitando o acesso igual por parte de todos/as ao patrimônio mundial que deve ser direito de todos/as. Para ele, "a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz" (p. 18), como demonstrado abaixo:

Figura 1: Mapa da produção e disseminação do Conhecimento – visão eurocêntrica



Fonte: http://www.joaoleitao.com/viagens/2008/05/16/mapa-mundo-mapa-mundi/, alteradora pela doutorando.

Figura 2: Mapa da produção e disseminação do Conhecimento – visão pós-colonial



Fonte: http://www.joaoleitao.com/viagens/2008/05/16/mapa-mundo-mapa-mundi/, alteradora pela doutoranda.

As críticas à Ciência Moderna ensejaram que se pensasse em alternativas epistemológicas. Porém não foi possível ainda pensar em um modo que reconhecesse as diversidades de conhecimentos e saberes existentes nas diferentes partes do mundo global. Assim, com a Ciência designada de Pós-Moderna, baseada numa racionalidade mais ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objeto, na

concepção construtivista da verdade, na aproximação das ciências naturais às ciências sociais e destas aos estudos humanísticos, pode-se, finalmente, pensar numa nova articulação mais equilibrada entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento com o objetivo de transformar a ciência, incluindo a possibilidade de reconhecer o senso comum como objeto científico. Esta proposta epistemológica, ainda eurocentrada, desenvolveu-se e consolidou-se com a contribuição das epistemologias feministas e dos estudos culturais e sociais da ciência. (SANTOS, 2008).

Esse modo de ver e definir a ciência, o conhecimento, as pessoas e o mundo disseminou-se e consolidou-se através do capitalismo[8], do patriarcado[9], e principalmente, do colonialismo.[10] Desse modo, os conhecimentos e as práticas produzidas pela ciência moderna e pós-moderna eurocentrada reforçados por estes sistemas foram espraiando-se em diferentes partes do mundo, e em alguns casos, não se adequavam aos contextos e realidades nas quais foram impostos.

Na contramão, os estudos críticos sobre as mulheres, as feministas e sobre as relações de gênero apresentam diferentes modos de ver e fazer a ciência e suas práticas cotidianas, trazendo ao centro das discussões questões que sempre ficaram restritas ao campo do privado[11], como o aborto, o assédio sexual, a divisão das tarefas domésticas e profissionais, o cuidado com os/as filhos/as etc. Assim sendo, questionam o poder e o saber colonial, que sempre estiveram centralizados em algumas partes do mundo e que, de certo modo, predominaram na produção e reprodução do conhecimento e das relações, provocando o epistemicídio, não somente de conhecimentos e saberes, mas sobretudo do conhecimento indígena, afro e das mulheres.

O epistemicídio é a ação que provoca/provocou a supressão de todas as práticas sociais do conhecimento que contrariassem os interesses eurocentrados, ou seja, a supressão

[8] Ver Catani, Afrânio Mendes. O que é capitalismo. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20C%C3%A9lia/Downloads/CATANI,%20A.%20M.%20O%20que%20%C3%A9%20 capitalismo.pdf. Acesso em: 16/10/2018.

[9] O patriarcado era visto como um sistema social no qual a diferença sexual serviria como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem, porém, na perspectiva de Piscitelli (2009), esse conceito "é alvo de crítica, principalmente, porque trata de maneira única, universal, formas de poder que se alteram em diferentes períodos históricos e lugares". Para esta autora, "é importante compreender que o patriarcado tinha o objetivo de afirmar que a subordinação da mulher não é natural e que, portanto, é possível combatê-la" (p. 14).

[10] O colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental, no qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho para o resto do mundo a partir da teoria política liberal e do marxismo. Este pensamento opera mediante a definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que estão do lado de cá da linha) e os que são inúteis, perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá linha). Desse modo, o colonialismo de oposição que Boaventura defende, decorre organicamente do pós-modernismo, porém, obriga a ir não só mais além do pós-modernismo, como mais além do pós-colonialismo. (SANTOS, 2008, 2009).

[11] Espaço destinado às mulheres, nos quais desenvolviam somente trabalhos domésticos, cuidado dos filhos/as e que ninguém devia "meter a colher" quando se tratava de violência e agressões.

dos conhecimentos locais perpetrados por um conhecimento alienígena. (SANTOS, 1989). A ideia central deste argumento, conforme Santos (2009, p. 13), é que "o colonialismo, para além de todas as dominações como já é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações".

Assim, a partir de uma visão colonial, patriarcal e capitalista, que impôs um modelo de credo, cultura, de produção e reprodução da vida, conforme a perspectiva do colonizador eurocentrado (HUZIOKA, 2010), pensar a definição do que é ser "mulher" e "homem" está intimamente ligado ao conceito do que é ser "humano" e "não humano", pois, em consequência desses modelos, "mulheres" e "homens" vivem em condições de desigualdades. (LUGONES, 2014). Assim sendo, as representações negativas e de construção de uma identidade negativa, permeadas por esta visão, introjetam, interiorizam e naturalizam um comportamento também de negatividade, que faz dos/as subalternizados/as, principalmente das mulheres, vítimas dos processos de exclusão e submissão, em face da superioridade dos homens brancos. (CAYRES, 2018).

Certamente, o pensamento ocidental dominante construiu-se sobre a base das necessidades de dominação colonial e patriarcal, que são duas formas de degradação ontológica, sem as quais o capitalismo não funciona e, por sua vez, incidem sobre a ideia de um ser colonial (negro, indígena, latino-americano, asiático) consagrado no século XIX e que se sustenta na ideia de um pensamento abissal[12]. (SANTOS, 2009). A diferenciação colonial entre humanos e não humanos, gerada por esse modo de pensar, traz consigo outras distinções como superior/inferior, público/privado, dominado/dominador, dentre outras, que delimitam o modo como agimos e sentimos. De alguma forma, a visão aqui referida subestimou e invisibilizou as "mulheres" e tornou-as um ser dependente do "homem". Para Lugones (2014), essas distinções dicotômicas incluem as diferenças entre "homens" e "mulheres", significando "a marca do humano e a marca da civilização". Só os civilizados humanos são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as negros/as da África escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens". (p. 936). Esse modelo impôs um jeito moralista de ser, que produziu seres que exercem papéis também diferenciados:

[12] Este pensamento opera mediante a definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores e atrizes sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que estão do lado de cá da linha) e os que são inúteis, perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá linha) (SANTOS, 2009).

> [...] O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa era entendida como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. (LUGONES, 2014, p.936).

Ao afirmar que a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano era a dicotomia central da modernidade colonial, Lugones (2014, p. 936) destaca que:

> [...] os/as colonizados/as tornaram-se sujeitos em situações coloniais na primeira modernidade, nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero. Sob o quadro conceitual de gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados; eles eram plenamente humanos. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também se tornou uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas.

Na perspectiva de Huzioka (2010, p. 7), "no desenrolar do processo de colonização e seu *continuum*, a colonialidade[13] manifesta-se produzindo hierarquias que se espreitam por entre as relações desenvolvidas no interior das sociedades [...]. A população que restou do genocídio praticado pelos europeus foi vítima de uma matança no seu modo de viver". Estas definições foram reforçadas pelos conceitos e práticas morais e religiosas impostas pela Igreja romana na relação com o Estado, influenciando e definindo a estrutura organizativa das instituições (famílias, escolas, universidades etc.).

Assim, o processo de colonização deixou gravado na memória, nos pensamentos, nas identidades, afetos e corpos das pessoas, os modos como deveriam agir, sentir e viver a relação consigo, com os outros e com a natureza, apagando de vez os modos de vida existentes anteriores ao processo "civilizatório", denominação empregada pelos colonizadores, como enfatiza Lugones (2014, p. 937).

> A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, consequentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica. Assim, à medida que o cristianismo se tornou o instrumento mais poderoso da missão de transformação, a normatividade que conectava

[13] Ver QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: 2005. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/

> gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais.

Ao refletir sobre as possibilidades da existência de outros saberes e conhecimentos, reconhecemos que podemos pensar, sentir e agir de outros modos. Assim, podemos destituir corpos, mentes e afetos cristalizados e constituir novos seres que expressem possibilidades de serem diferentes, diversos, tanto individual, quanto coletivamente. Corroborando essa ideia, Santos (2009, p. 83) afirma ser "preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal". Para que esse pensamento nasça, é necessário realizar aquilo que ele chama de "sociologia das emergências", que é o pensamento: "[...] que consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes, tanto à compreensão, como à transformação do mundo" (p. 83), e referem-se tanto à valorização das diversidades de conhecimentos, quanto ao reconhecimento das diferentes práticas populares espalhados pelo mundo.

Nessa perspectiva, o projeto feminista de ciência alternativa, trazido à tona pelas mulheres feministas, tem provocado mudanças significativas na ciência. Todos os esforços dispensados têm sido para romper com a lógica da ciência eurocêntrica, que exclui não só as "mulheres", mas a possibilidade de nos tornamos sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 2005). Na ótica de Sardenberg (2002, p. 96-97),

> [...] os estudos feministas sobre o androcentrismo nas ciências têm se multiplicado bastante na última década e revelam não apenas como as categorias de gênero têm se inserido no vértice da Ciência Moderna, mas sobretudo que o suposto "sujeito universal" dessa ciência tem sido o homem branco ocidental. [...] isso tem trazido consequências bastante desvantajosas para as mulheres, principalmente no sentido de excluí-las dos processos de investigação e negar-lhes(nos) autoridade epistêmica, menosprezando os estilos e modos cognitivos ditos "femininos". Ademais, o androcentrismo tem contribuído para a produção de teorias sobre as mulheres que as(nos) representam como seres inferiores, desviantes ou só importantes no que tange aos interesses masculinos.

Esta compreensão se deve, na opinião de Santos (2002, p. 88), ao fato de que "os estudos feministas, sobretudo nos últimos [...] anos, tornaram claros que, nas concepções dominantes das diferentes ciências, a natureza é um mundo de homens, organizada segundo princípios socialmente construídos, ocidentais e masculinos, como os da guerra, do individualismo, da concorrência, da agressividade, da descontinuidade com o meio ambiente".

Assim, no intuito de produzir um pensamento sobre o modo feminino de fazer ciência, os estudos críticos sobre as mulheres, as feministas e sobre as relações de gênero partem do

pressuposto de que a ciência não é "neutra" e de que sua objetividade exclui e segrega conhecimentos, e ainda, que sempre serviu aos interesses dos grupos que são hegemônicos. No entendimento de Sardenberg (2002, p. 90),

> [...] instrumentada por um olhar desconstrucionista, a crítica feminista tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo das ciências para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi "neutra".

Ainda em seu ensaio, Sardenberg (2002) apresenta reflexões em torno das diferentes implicações da crítica feminista à ciência para nossa prática político-científica. Destaca que:

> [...] pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista – de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado (p.91).

Na perspectiva de valorização da Teoria Feminista, Sardenberg (2002, p. 5-6) chama a atenção para dois importantes pontos. O primeiro diz respeito aos progressos teórico-metodológicos no interior do próprio pensamento feminista com a construção e a teorização em torno das relações de gênero, consideradas como um avanço paradigmático. O segundo é que, com o gênero, construiu-se, por fim, um objeto teórico para as investigações e reflexões feministas – que tem possibilitado não apenas a abertura de novas fronteiras para reflexão e análise, como também a solidificação das bases para a construção de epistemologias feministas.

Na compreensão de Santos (2010, p. 23), "a prioridade cognitiva das ciências naturais, que a modernidade conservou, se por um lado, recusa os condicionantes biológicos do comportamento humano, por outro, usa de argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano". É, pois, sobre a utilização de argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano, especialmente da mulher, que as Epistemologias Feministas se contrapõem e constroem um pensamento que transgride as fronteiras entre a teoria e a prática, principalmente, quando nos referimos aos processos educativos. Na perspectiva de Haraway (1995, p. 31-33):

> [...] O feminismo tem a ver com as ciências dos sujeitos múltiplos com (pelos menos) visão dupla. O feminismo tem a ver com uma visão crítica,

> consequente com um posicionamento crítico [...] marcado pelo gênero. [...] O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada.

Desse modo, discutir a relação entre a ciência e os estudos sobre as mulheres, feminismos e sobre as relações de gênero, enfatizando as contribuições das Epistemologias Feministas para a transformação das relações nas instituições e entre as pessoas, é apontar, dentre outras questões, quais os pontos centrais da crítica feminista à ciência moderna que é feita, principalmente, às categorias que universalizam e definem papéis e comportamentos fixos para "mulheres" e "homens", já que os mesmos são plurais, diversos e diferentes entre si. E, ainda, faz-se a crítica ao discurso em torno de um sujeito único que é heteronormativo e masculino. Apesar de reconhecermos a existência de alguns avanços, questionamos os modelos generalizantes como o de família nuclear, mulher, homem, pois esses modos de ser dependem do modo como é organizada cada sociedade em diferentes contextos históricos, culturais e geográficos e educacionais.

Para Nunes (2009), a crítica feminista e a busca pelo reconhecimento das Epistemologias Feministas são essenciais para o conhecimento científico, pois estas epistemologias trazem as distorções masculinas, dando ênfase à generalização da masculinidade e do poder, produzidas por diferentes disciplinas, tais como Biologia, Filosofia, História, Medicina e Ciências Sociais. Do mesmo modo, pode-se produzir uma Ciência Popular[14] (BORDA, 1981) e, como explicita Azevedo (2010, p. 142), "uma ciência emergente, rebelde, que subverte o paradigma clássico; o que podemos denominar de ciência popular como substância, teoria e método para uma Educação Popular".[15]

Nessa mesma linha, o feminismo pós-colonial e descolonial procura, de acordo com Cunha (2017, p. 110), "radicalizar [...] realçando a interseccionalidade dos poderes do

[14] Entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que há sido posesión cultural e ideológico ancestral de las gentes de las bases sociales, aquele que les há permitido crear trabajar e interpretar predominantemente com los recursos directos que la naturaleza oferece al hombre (BORDA, 1981, p. 182).

[15] De acordo com Freire e Nogueira (1999, p. 19-20), é o "esforço de mobilização, organização popular do saber e o exercício do poder". É, ainda, capacitação política, científica e técnica das classes populares para o conhecimento do sistema mundo com o intuito de transformá-lo num lugar melhor de se viver. Já para Azevedo (2010, p. 14), aquela é entendida como práxis social portadora de potencialidades libertadoras dos sujeitos sociais subalternos, submetidos a processos de exclusão. Em sua perspectiva, propõe caminhos políticos, epistêmicos e metodológicos que possibilitam aos envolvidos/as, independentemente da sua escolaridade e da sua condição social, a leitura da sua realidade, o estudo do seu mundo social e cultural, por meio do despertar de uma atitude crítica e curiosa do mundo que o cerca. Assim, a Educação Popular é o movimento de aprender e ensinar que possui vida, porque tem sentido e dar sentido, dando significados aos processos de aprendizagens, pois mobiliza emoções, desejos, razões e ações, produzindo ideias desestabilizadoras e alternativas para o enfrentamento dos sistemas coloniais, patriarcais e capitalistas. (SANTOS, 2009).

monstro das três cabeças (colonialismo, capitalismo, patriarcado) e como isso tem vindo a perpetuar as desigualdades de poder entre mulheres e homens, quer em tempos de dependência colonial ou da independência política". De acordo com Martins (2016, p. 275), um dos imperativos destes feminismos pós-coloniais é que ele pretende abrir-se à aprendizagem e ao diálogo com o Sul, estabelecendo redes, plataformas e outras formas de trabalho colaborativo que possibilitem um conhecimento recíproco, bem como a criação de espaços para que as vozes do Sul sejam ouvidas. Para esta feminista, isto implicaria uma autorreflexão profunda, que permite eliminar dos pensamentos eurocentrados os resquícios de uma atitude colonial. Esta autorreflexão, e,m sua perspectiva, não é sinônimo de rejeição de toda teoria feminista produzida no Norte, mas a revisão crítica no sentido de torná-la produtiva para as lutas de mulheres, tanto no Norte, quanto no Sul.

A partir dessa leitura, é importante perceber a necessidade do fortalecimento e consolidação de novas epistemologias críticas. Faz-se necessário construir Epistemologia/s Feminista/s Críticas, não só para ter "mulheres" no cenário da produção científica, mas principalmente, como critério do reconhecimento das capacidades cognitivas inerentes aos indivíduos, assim como para contribuir com a construção de novas racionalidades e subjetividades que integrem o ser, o sentir, o agir e o pensar.

Portanto, construir uma ciência feminista crítica compreende o envolvimento com fundamentos teórico-metodológicos que engendrem posturas coerentes e a utilização de instrumentos e técnicas que promovam a participação de todos/as os/as participantes, a produção coletiva do conhecimento e a sistematização como forma de socialização do novo saber produzido. Saber este que conteste as metanarrativas como linguagens universais, produzindo saberes, olhares e pensamentos holísticos e integrativos que contribuam para a elaboração de um contradiscurso que valorize as formas diferenciadas de viver e estar no mundo. (SCHIENBINGER, 2001).

Nesse sentido, na medida em que pensamos na possibilidade de um conhecimento produzido com/pelas/para e sobre as mulheres, estamos colaborando para a construção de relações de gênero mais justas, igualitárias e solidárias. Nessa perspectiva, Rosemberg (2001) evidencia que existe um descompasso entre a situação de "homens" e "mulheres" no sistema educacional brasileiro e as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidade de gênero na educação. A autora em questão destaca como esses temas poderiam ser campo fértil de desenvolvimento de estudos e pesquisas em gênero. A esse propósito, Rosemberg (2001) considera que, ainda no Brasil, como em outros países latino-americanos, essas políticas:

> [...] incidiram sobre várias dimensões do sistema: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação, assim por diante". Todas essas dimensões poderiam oferecer um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas, propostas se olhadas através de um enfoque de gênero, que resumo aqui na relação de dominação do masculino sobre o feminino, no privilegiamento da produção e administração de riquezas sobre a produção da vida, como um dos eixos para compreender essa dinâmica social. (2001, p.2).

Nesse sentido, a escola torna-se um instrumento importante e deve ser problematizada, assim como a formação de professores/as e suas práticas, pois é onde passamos a maior parte do tempo; é nela que ocorre o segundo processo de socialização das crianças e é no espaço da instituição escolar que adolescentes e jovens mantêm relações extrafamiliares que muitas vezes são permeadas pelos estereótipos de gênero sexistas. É preciso compreender como a educação, nesse caso, contribui para a manutenção de padrão homogeneizante ou constrói outros modos de ser e estar no mundo, a partir de seu próprio contexto, em processo de construção.

2.3 Perspectiva das pesquisas brasileiras, na Educação Infantil, para a construção de uma epistemologia feminista

Os estudos e pesquisas sobre as mulheres, os feminismos e sobre as relações de gênero na educação, enquanto categorias teóricas, quanto às políticas públicas têm proporcionado uma abordagem empírica e analítica das relações entre os diferentes sujeitos, contribuindo para o avanço das discussões em torno do papel da educação e da escola na sociedade contemporânea.

O Estudo da Arte realizado para esse trabalho, entre o período de 2004 a 2014, analisou as pesquisas que tratam das relações de gênero na Educação Infantil e demonstrou a urgência de mais pesquisas nessa área, principalmente, porque o tema das relações de poder entre "mulheres" e "homens" está presente no cotidiano da escola; e as crianças da Educação Infantil, especificamente, deverão ser o alvo das novas práticas docentes e das políticas públicas, já que elas estão, em primeira mão, nos seus anos iniciais de formação e nelas reside a esperança da concepção de novos hábitos, comportamentos e atitudes, tendo em vista que as/os professoras/es são as/os principais responsáveis por esse processo de formação inicial.

O recorte temporal de dez anos, 2004 a 2014, justifica-se, porque tivemos fatos e ações que levaram o tema a ser problematizado e questionado, nos anos seguintes, pela

sociedade brasileira; por exemplo, a retirada da palavra gênero dos planos de educação e o crescimento dos movimentos de livre orientação sexual e de mulheres e feministas. Nesse período, tivemos a ampliação das políticas públicas e a criação de organismo de igualdade de gênero, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres, ligada diretamente à presidência da República. Esta secretaria era responsável por quatro programas no período: 1. Programa de enfrentamento à feminização das DSTs e AIDS; 2. Programa pró-equidade de gênero; 3. Programa mulher e ciência e 4. Programa gênero e diversidade na escola. Estes programas tinham como objetivo a garantia de melhor qualidade de vida para mulheres, possibilitando-lhes maior acesso à saúde, ao emprego e à educação, contribuindo para ampliar sua intervenção na esfera pública por meio da participação na política, em eventos científicos e nas atividades de geração de renda e trabalho, ampliando o investimento em formação de professoras/es e em pesquisas, como consequência dos dois governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Tivemos também o aumento da mobilização dos movimentos sociais de mulheres e LGBTs que, com suas lutas e reivindicações, constituíram-se como órgãos de pressão junto ao governo e à própria sociedade. E, ainda, as instituições e grupos científicos que, por via das universidades brasileiras desenvolvem estudos, pesquisas e formações para estudantes de graduação, pós-graduação e para professoras/es da Educação Básica, como é o caso da criação do Grupo de Trabalho – GT 23 sobre gênero, sexualidade e educação da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd, em funcionamento a partir do ano de 2004.

No ano de 2005, a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) implantou – em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem) – o Programa Mulher e Ciência, com três estratégias de intervenção: financiamento de projetos de pesquisa na área de gênero, mulheres e feminismos, via edital específico do CNPq; instituição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, um concurso de redações ou artigos científicos sobre as questões de gênero para estudantes do Ensino Médio, graduação e pós-graduação; e realização do Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa "Pensando Gênero e Ciências". (BRASIL, 2008a). Em 2009, foi realizado o segundo encontro com o tema da institucionalização dos estudos feministas, de gênero e sobre mulheres nos sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia no país em consonância com o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2008b). E, durante as discussões do PNE, a Secretaria de Política para Mulheres propôs a inclusão da questão de gênero no novo Plano Nacional de Educação –

PNE 2011-2020 (BRASIL, 2014), no tocante ao uso de linguagem inclusiva de gênero (isto é, linguagem não sexista) e ao estímulo à participação de mulheres nos cursos superiores das áreas tecnológicas e científicas, e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, particularmente em Engenharia, Matemática, Física, Química e Informática (SPM, 2012).

Segundo Gatti (1983), a atividade de produção de conhecimento em Educação no Brasil começa a se tornar significativa no final dos anos de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), principalmente nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, fomentando a construção do pensamento educativo no Brasil.

Em 1981, a ANPEd garantiu o funcionamento do Grupo Temático Educação de 0 a 6 anos – GT7, originado das intensas discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcaram aquela década e que pretendiam ser um espaço de debate de questões teórico-metodológicas, bem como de políticas educativas. (CAMPOS *et al.*, 2002). E somente em 2004, foi criado o Grupo de Trabalho – GT 23 sobre gênero, sexualidade e educação na mesma Associação.

De acordo com Pinto e Pinheiro (2008), a emergência da Educação Infantil como campo de produção de conhecimentos no Brasil foi iniciada na década de 1970. As autoras afirmam que "até então as intervenções pedagógicas nas creches e pré-escolas se davam a partir de teorias oriundas dos países europeus, enquanto a pesquisa de nossa realidade e a crítica àquelas teorias era ainda muito embrionária". (p. 2). Desse modo, é nas décadas de 1970 e 1980 que a produção teórica da Educação Infantil ganha impulso com a criação dos programas de pós-graduação em Educação, com a veiculação de artigos sobre o tema nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e com a criação do GT7 da ANPEd. No entanto Carvalho (2015, p. 121) assegura que:

> [...] foi apenas na década de 1990 que as questões de gênero ganharam visibilidade na pesquisa e na política educacional brasileira, portanto, o discurso educacional e acadêmico ainda não incorporou, ampla e rigorosamente, o conceito de gênero originalmente veiculado pela teorização feminista: gênero como construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade. Gênero não se transversalizou nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação da área de educação, nem tampouco nos currículos dos demais cursos superiores.

No que concerne, especificamente, ao tema Relações de Gênero e Educação Infantil, podemos verificar o crescimento das pesquisas com essa especificidade a partir da criação do Grupo de Trabalho – GT23 da ANPEd. Validando esse pensamento, Costa e Silva (2015)

afirmam que o Grupo de Trabalho - GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) foi criado como Grupo de Estudo na 26ª Reunião Anual da ANPEd realizada em 2003, e em 2004, já teve participação no evento, aprovando e encomendando trabalhos e minicursos. Em 2005, já estava constituído como GT e vem se consolidando ao longo desses treze anos com o aumento da recepção e aprovação de trabalhos, contribuindo para fortalecer as discussões e políticas educacionais referentes às questões de gênero e sexualidade, dentre elas, a discussão das relações de gênero na EI (Educação Infantil), sejam diretamente ligadas/os às/aos professoras(es) ou às próprias crianças como sujeitos.

Como fontes de dados, para o Estado da Arte, escolhemos os resumos e, em alguns casos, os artigos completos disponíveis nos GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e 23 (Gênero Sexualidade e Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por se tratar da principal associação que reúne pesquisadores/as da área da educação de todo o País, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[16] por ser a instituição que congrega a maior parte do acervo dos programas de pós-graduação.

Para a busca no site de cada instituição (ANPEd, CAPES), utilizamos como descritores as palavras educação infantil, gênero e representação social; educação infantil, relações de gênero e representação social; gênero e educação infantil, e somente a palavra gênero. No recorte temporal, 2004 a 2014, foram encontrados, ao todo, 26 trabalhos; destes, 13 na ANPEd, sendo 4 no GT7 e 10 no GT23, 12 na CAPES. Do total, temos 17 dissertações, 2 teses e 7 pesquisas realizadas por meio de projetos financiados. Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), especificamente a análise temática.

Assim, do total de 26 trabalhos encontrados no período analisado, temos apenas duas teses, a de Márcia Buss-Simão e a de Aline Beckmann de Castro Meneses, indicando que o tema sobre as relações de gênero na Educação Infantil tem sido pouco aprofundado em nível de doutoramento, justificando ainda mais a importância dessa investigação para os dias atuais no espaço da escola, já que tem sido também um tema bastante polêmico, tanto na esfera política, quanto na educativa.

[16] O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. A partir de 1996, continuou a ser atualizado pelo aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes. Atualmente, tanto os metadados, quanto os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, na Plataforma Sucupira e sincronizados periodicamente com o Catálogo. Disponível em http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses, acessado entre os meses de janeiro a junho de 2016.

A pesquisa de Buss-Simão (2012) tinha como objetivo investigar, entre as crianças, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal e a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. Esta pesquisa direcionou o olhar para as relações sociais das crianças, especificamente dos meninos, sobretudo nas relações com seus pares e com os adultos. A pesquisadora chega à conclusão de que é possível,

> [...] identificar que o corpo, como manifestação do gênero, pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, mas pode, por sua vez, criar impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares; que em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero envolvem ativar diversos conhecimentos e aprendizados; e que é possível identificar uma riqueza de nuanças e contradições que permeiam o processo de construção de gênero." (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 195).

A pesquisa de Meneses (2011) tinha como objetivo fazer uma comparação entre diferentes métodos utilizados na investigação de comportamentos típicos de gênero e da influência destas diferenças para as relações sociais infantis. Concluiu-se que a maioria das brincadeiras ocorria de forma intrassexual, havendo algumas brincadeiras predominantes de um sexo específico e ainda que há brincadeiras predominantemente preferidas pelos representantes de cada sexo e que a criança tende a se identificar e preferir brincar com crianças do mesmo sexo. Ao analisar o comportamento não verbal destas crianças, a autora concluiu ainda que há diferenças entre os sexos quanto aos comportamentos em si, mas que o esforço comunicativo foi similar.

De certo, as diferenças regionais são também fatores que contribuíram para a baixa produção nessa área. No que se refere à distribuição dos programas de pós-graduações no Brasil, o Plano Nacional da Pós-Graduação – PNPG - 2005/2010 afirma que, apesar do crescimento, persiste uma distribuição desigual entre as regiões, uma vez que a Região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da Região Sul (19,6% e 17,1%), Nordeste (15,6% e 10,3%), Centro-Oeste (6,4% e 4,1%) e Norte (3,5% e 1,8%). A análise das taxas mostra que o crescimento foi maior na Região Norte (15% ao ano), seguida das regiões Centro-Oeste (12%), Sul (12%), Nordeste (9,6%) e o Sudeste (6,3%). (BRASIL, 2004). Essas diferenças ainda persistem, como ressalta o PNPG – 2011/2020: "há ainda as distorções regionais, evidenciadas direta e indiretamente em várias contribuições, ao sublinharem a grande concentração dos sistemas de programas de pós-

graduação no Sul e no Sudeste, conduzindo ao desafio da interiorização dos programas e da equalização das oportunidades". (BRASIL, 2010).

A avaliação trienal da CAPES, efetuada em 2007 para o período 2004 a 2006, evidencia que as assimetrias regionais ainda se mantinham; "foram aprovados 89 programas no Brasil, cujas notas variam entre 6 e 3. Desse total, 75 estão concentrados no Sul e no Sudeste, enquanto nas Regiões Norte e Nordeste, encontram-se apenas 14 programas, sendo que, desse total, 11 estão especificamente no Nordeste".

Na avaliação trienal – CAPES/2010-2012[17], correspondente ao período de 2010 a 2012, foram analisados 3.337 programas de pós-graduação, que compreendem a 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional. Esta avaliação demonstrou que, apesar de manter as diferenças regionais, o crescimento da pós-graduação deu-se em todas as regiões do Brasil. A Região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. O Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente.

Já no triênio 2013/2016, a CAPES indica que o número de programas de pós-graduação no Brasil teve crescimento de 25% nos últimos quatro anos. O Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), em dados absolutos, avançou de 3.337 para 4.175 programas entre os anos de 2013 e 2016. Na área de educação, no período, o crescimento dos programas de pós-graduações foi de 40,5%, passando de 121 para 170 programas. (BRASIL, 2017).

Ao tratarmos sobre o tema relações de gênero na Educação Infantil, a partir dos dados coletados no Estado da Arte, constatamos que as diferenças regionais refletem também o quadro geral da pós-graduação. Observa-se que as Regiões Sudeste e Sul ainda apresentam o maior número de pesquisas desenvolvidas com essa temática. Na Região Sul, foram encontradas 7 pesquisas e na Região Sudeste 9, totalizando 16 pesquisas. As restantes distribuem-se em: 9 na Região Nordeste, 1 na Região Norte e 1 na região Centro-Oeste.

QUADRO 1 – Distribuição das pesquisas encontradas, por região

Região Sul	Região Sudeste	Região Centro-oeste	Região Norte	Região Nordeste
7	9	1	1	8

Fonte: Pesquisa realizada para o Estado da Arte.

Ao compararmos o Nordeste (8) com o Sudeste (9), verificamos uma pesquisa a mais no mesmo período sobre o tema. Alguns fatores podem ter contribuído para o crescimento

[17] Avaliação Trienal da CAPES – 2010/2013, disponível no site do MEC, acessado em 18/11/2016.

dessas pesquisas no Nordeste na década analisada. Nesse período (2004/2014), tivemos o crescimento dos programas de pós-graduação em educação; a realização de três Conferências nacionais, municipais e estaduais, as quais definiram políticas públicas e investimentos que resultaram nos Planos nacionais, estaduais e municipais de Políticas para as Mulheres, especificando diretrizes e ações que incidem diretamente na educação, na produção das pesquisas e no cotidiano das mulheres brasileiras; a criação da SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que desenvolveu diversos projetos na área, inclusive com grandes investimentos para o Nordeste. Contribuindo com a alteração desses dados, também está, segundo Ramalho e Madeira (2005), a interiorização de universidades públicas federais e, mais recentemente, das universidades estaduais. Na opinião dessas autoras, o que se destaca "são novos e promissores grupos de docentes pesquisadores e de pós-graduandos envolvidos com seriedade e dedicação numa proposta de produção do conhecimento, de sua difusão e aplicação". (p.1).

O Estado da Arte apresenta também que, das pesquisas analisadas, 22 foram conduzidas por pesquisadoras e 4, por pesquisadores e eram direcionadas a estudos com crianças (meninos e meninas), com as professoras ou professores diretamente, ou a ambos os sexos. Sendo assim, são 7 pesquisas dirigidas a sujeitos do sexo feminino; 6, do sexo masculino e 14, de ambos os sexos, totalizando 26 pesquisas encontradas.

No que se refere aos temas das pesquisas, observamos nos estudos de Pinto e Pinheiro (2008) que a temática das representações sociais e das diversidades e, especificamente, das relações de gênero não aparecia nos estudos das décadas de 1980 e 1990, período em que os conhecimentos produzidos na e sobre a Educação Infantil começam a ser sistematizados. De acordo com essas autoras, os temas que mais se destacam no período são: "desenvolvimento infantil, teorias psicológicas e interações sociais", sintetizados no assunto "orientações das práticas pedagógicas"; "brincadeira, linguagem, afetividade, alfabetização, currículo, métodos pedagógicos". Nos trabalhos que discutem a "história e políticas da Educação Infantil", figuram os temas: políticas públicas, legislação, administração de sistemas municipais educativos e qualidade da Educação Infantil. Um último conjunto de produções abarca o debate sobre "identidade e formação profissional", abordando a formação inicial de professoras/es em serviço e demais profissionais da área. Somente na década de 1990, começam a aparecer temas relacionados à qualidade e organização dos serviços e às relações que se estabelecem no interior das instituições (PINTO; PINHEIRO, 2008, p.10).

Após análise, organizamos os dados encontrados no Estado da Arte em eixos temáticos que ficaram assim distribuídos:

Quadro 2: Síntese das pesquisas por descritores

EIXO-TEMÁTICO	QUANTIDADE/PESQUISA
Educação Infantil, gênero, formação e prática	11
Educação Infantil gênero e espaço escolar	02
Educação Infantil, gênero e currículo	03
Educação Infantil, gênero e corpo	02
Educação Infantil, gênero e brincadeiras	02
Educação Infantil, gênero e livro didático	01
Educação Infantil, gênero e representação social	05
TOTAL	**26**

Fonte: Pesquisa realizada para o Estado da Arte

Dentre estas, 11 se destacam no eixo-temático educação infantil, gênero, formação e prática. Destas, 5 tinham como tema a masculinidade, a identidade e a trajetória de homens na profissão docente, significando uma preocupação com a presença masculina na Educação Infantil:

Quadro 3: Síntese das pesquisas com descritor "Educação Infantil, gênero, formação e prática"

TÍTULO	AUTOR/A
Gênero e docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de educação Euclides Dantas, Vitória da Conquista – Bahia	Greissy Leoncio Reis Lemos
Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	Mariana Kubilius Monteiro/Helena Altmann
A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	Benedita Francisca Alves
Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças	Frederico Assis Cardoso
Professor-homem na educação infantil: a construção de uma identidade	Maria Arlete Bastos Pereira

Fonte: Pesquisa realizada para o Estado da Arte

Ao analisarmos os diferentes caminhos metodológicos percorridos pelos/as pesquisadores/as, observamos que as pesquisas de vertente qualitativa apresentam-se com bastante variação no que tange aos tipos de abordagens. As que mais aparecem são as pesquisas do tipo etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa colaborativa, bibliográfica e documental. A maioria destas abordagens está dentro das linhas de pesquisa que permitem maior interação e envolvimento entre pesquisador/a, pesquisados/as e o campo de estudo.

Com relação às técnicas e instrumentos de coleta de dados, estes variam das mais "antigas" às mais "recentes". As mais utilizadas são história de vida, estudo de caso, grupo focal, observação participante, entrevista semiestruturada, oficina, produção cinematográfica, utilização de imagens e obras de arte, literatura infantil, instrumento padronizado de medida de gênero.[18]

Para registro das pesquisas, foram utilizados instrumentos denominados de diário de campo, questionário, diário de bordo, notas de campo e registros audiovisuais fotográficos e filmagens. Para a análise de dados, a técnica mais utilizada é a análise de conteúdo, baseada nos estudos de Bardin (1977) e a análise do discurso nas suas mais variadas expressões, sobressaindo-se os estudos foucaultianos.[19]

Ao analisarmos a fundamentação teórica dos referidos trabalhos, constatamos que todas/os as/os pesquisadoras/es basearam seus estudos em perspectivas epistemológicas de cunho pós-estruturalista. O pós-estruturalismo tem sua origem nos Estados Unidos e é um movimento de pensamento caracterizado como um estilo de filosofar e uma forma de escrita. É uma denominação adotada pelos ingleses para descrever uma resposta filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Levi-Strauss (Antropologia), Althusser (marxismo), Lacan (Psicanálise) e Barthes (Literatura). O pós-estruturalismo sustenta a compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas, e ainda, questiona as diversas construções filosóficas do sujeito cartesiano, kantiano, hegeliano e fenomenológico, do existencialismo e o sujeito coletivo marxista. Tornou-se uma referência para a análise da Semiótica e da Linguística, vistas como sistemas de significados, sendo seus principais pensadores Foucault, Deleuze, Derrida, Lyotard (Peter, 2000).

Constatamos que as pesquisas aqui analisadas não inovam em suas perspectivas teóricas, apresentando arcabouço teórico a partir de um olhar pós-estruturalista, à luz dos estudos culturais, da teoria das representações sociais, e com bastantes variações no uso dos termos, quando se referem aos estudos de gênero e sobre a mulher. Nesse caso, para designar os estudos relativos a pesquisas realizadas com professores e professoras ou com as crianças de modo geral, da Educação Infantil, recorrem a denominações, como: epistemologias

[18] Técnica aplicada na área da Psicologia para medir padrões de comportamentos, utilizada na pesquisa de Menezes (2011).
[19] Ver em FERREIRA, Mauricio dos Santos. TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

feministas, estudos feministas, estudos das relações de gênero, teorias feministas, estudos de gênero e sexualidade, teorias de gênero e feministas, todas com viés pós-estruturalista.

O que é comum nessas abordagens é a utilização do termo gênero sempre para indicar que a pesquisa trata de pessoas de sexo diferente - masculino e/ou feminino e para afirmar que esta denominação expressa uma perspectiva relacional. Se essas abordagens são importantes, porque contribuíram para o avanço das pesquisas na área da educação, são também restritas, pois seus referenciais ressaltam as características individuais, compreendendo o "gênero como uma marca feminina, masculina, ou ambígua na identidade, no comportamento ou nas práticas de sujeitos, tanto homens, quanto mulheres". (CARVALHO, 2012).

Remetendo-se aos trabalhos de Joan Scott (1990; 1999) e Linda Nicholson (2000), Carvalho (2012, p. 404) afirma que, para as autoras ligadas ao pós-estruturalismo:

> [...] o conceito de gênero não apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas é uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. Quase sempre, em especial nos estudos educacionais, o gênero é utilizado apenas na compreensão dessas interações: de forma mais restrita, quando os sujeitos estudados são mulheres (alunas, professoras), ou de forma uma pouco mais ampliada, procurando compreender as identidades de mulheres e de homens. Grande parte das pesquisas em Educação, assim, utiliza o termo gênero para se referir às interações face a face entre pessoas, quando se considera seu sexo (homens ou mulheres), ou para estudar como são construídas identidades de gênero, isto é, como determinadas pessoas se tornam mulheres ou homens.

Para Carvalho (2012, p. 404), "as críticas mais pertinentes a essa abordagem do conceito de gênero apontam os perigos de uma análise restrita às linguagens, incapaz de abranger igualmente as práticas sociais; e certa tendência a tomar as estruturas das linguagens como um sistema de controle a priori" [...]. Assim, a "análise acabaria restrita aos discursos, sem contextualizá-los no âmbito de um tempo e um espaço determinados, e sem referi-los a relações sociais que os constituem e são, ao mesmo tempo, constituídas por eles".

Para relacionar os/as autores/as mais consultados, fizemos um agrupamento por temática. Assim, para discutir infância, poder, educação essas/es pesquisadoras/es utilizaram mais os estudos de Michel Foucault, Philippe Ariès, Stuart Hall e Pierre Bourdieu; para os estudos de gênero: Guacira Louro, Fulvia Rosemberg, Joan Scott e Heleieth Saffioti. Para fazer a relação entre educação e gênero, reportaram-se a Maria Eulina P. de Carvalho, Daniela Auad, Montserrat Moreno, Eutáquia S. Souza, Ana Lúcia Goulart de Faria e Marília Pinto

Carvalho; ao tratar sobre Educação Infantil e Gênero, recorreram a Daniela Finco e Ana Beatriz Cerisara. Para aprofundar os Estudos Culturais e identidade, valeram-se dos escritos de Tomaz Tadeu da Silva, Marisa Vorraber Costa e Alfredo Veiga-Neto. E, para discutir a Teoria das Representações Sociais, respaldaram-se na clássica obra de Serge Moscovici. Constata-se, com maior frequência, a utilização dos clássicos europeus e pós-estruturalistas para discutir as relações de poder que estão imbricadas nas relações de gênero e a valorização das pesquisadoras brasileiras para aprofundamento da temática de gênero, indicando o reconhecimento dessas pesquisadoras como referências nesta área.

No que concerne especificamente ao eixo temático Educação Infantil, gênero e representações sociais, encontramos 5 pesquisas, dentre as 26 analisadas, como veremos a seguir:

Quadro 4: Síntese das pesquisas encontradas com descritor Educação Infantil, gênero e representações sociais

TÍTULO	AUTOR/A
Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS	Valeria Lopes dos Santos
Ser professora de educação infantil: primeiras aproximações com o campo de representações sociais	Idélia Manassés de Barros Silva
Representação social de professoras de educação infantil sobre infância: algumas considerações	Tércia Millnitz Demathé e Maria Helena Cordeiro
Por acaso existem homens professores de educação infantil?: dois estudos de caso em representações sociais	Jose Edilmar de Sousa
A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças	Constantina Xavier Filha

Fonte: Pesquisa realizada para o Estado da Arte

Nas pesquisas que tinham como base teórica a Teoria das Representações Sociais, observamos que quatro delas são dissertações de mestrado e uma é projeto de pesquisa a ser realizada com apoio do CNPQ. A maioria destas (03) está focada nas RS das professoras sobre gênero e profissionalização docente; as demais estão assim distribuídas: 02 focalizam a trajetória de homens na Educação Infantil; 01 sobre identidade, 01 sobre sexualidade, 01 abordando a visão das professoras sobre infância, 01, que teve como participantes crianças e adolescentes, trata de gênero e sexualidade. Constatamos que as categorias principais destas

pesquisas, encontradas no período em análise, são: gênero relacionado à profissão (trajetória, identidade, feminilização e masculinização), sexualidade e a infância. Nota-se que é importante a continuidade desses estudos em nível de doutoramento para que se questione o papel da escola e das/os professoras/es na formação das identidades de gênero e na construção das relações de gênero, tanto com crianças e adolescentes, quanto das/os próprias/os professoras/es para, com isso, interrogar a construção das masculinidades e feminilidades ensinadas na escola. Assim, é importante que as investigações não se reduzam a encontrar os modos de produção e reprodução das relações de gênero sexistas, mas que apontem os caminhos para a superação de tal situação, tanto na escola, quanto na formação inicial, incidindo na representação que professoras/es têm sobre a "mulher" e o "homem".

Nesse sentido, investigar sobre quais as representações que as/os professoras/es têm sobre o que é ser "mulher" e o que é ser "homem" e como são constituídas essas relações na Educação Infantil é poder colaborar para a construção de novas relações, na medida em que a escola e os profissionais da educação são colocados frente a frente com suas concepções e práticas. A partir desse processo, que possam questionar-se e questionar suas próprias práticas, repensando modos de ser e fazer sua profissão docente. Assim, a Teoria das Representações Sociais[20] contribui ao identificar concepções e práticas em que se fundamentam determinadas ações, fazendo surgir modos de pensar diferentes.

Nesse caso, o Estado da Arte sobre as relações de gênero na Educação Infantil constatou que uma das questões principais dessas pesquisas gira em torno da preocupação com a produção e reprodução das relações de gênero sexistas, tanto na relação entre as/os professoras/es, quanto nos efeitos das práticas docentes sobre o modo de ensinar meninos e meninas a tornarem-se "mulheres" e "homens" no espaço da Educação Infantil. Essa preocupação se expande para a formação inicial, porque questiona o formato de formação que é dirigida aos futuros profissionais, que na maioria das vezes não inclui a temática ou quando a inclui, não faz uma abordagem adequada.

Os trabalhos analisados ressaltam que a abordagem de gênero no contexto da formação e da prática docente é inadequada, como afirma uma pesquisadora: "[...] assim, os resultados da pesquisa de campo confrontados com o referencial teórico nos fornecem elementos que sugerem uma abordagem de gênero inadequada na formação inicial do(a) professor(a), [...] situação que contribui para a manutenção de práticas sexistas e a reprodução de estereótipos e assimetrias de gênero no contexto escolar." (LEMOS, 2011, p. 13). Nesse

[20] A Teoria das Representações Sociais vai ser melhor discutida nas seções posteriores.

sentido, demonstra a necessidade de discussões mais aprofundadas, nos cursos de formação inicial, sobre a inclusão da questão de gênero e o modo como se deve inclui-la no processo de formação inicial e continuada das/os docentes para a Educação Infantil.

Outra questão primordial está relacionada à preocupação desses/as pesquisadores/as com a formação da identidade profissional de homens e mulheres para atuarem na EI. Nesse sentido, sublinham a importância do reconhecimento e da valorização como algo imprescindível para a profissionalização da docência na Educação Infantil e para uma mudança na concepção de que o trabalho docente nesse nível de ensino é uma atividade eminentemente feminina. Assim, a presença masculina no ambiente escolar propicia a desnaturalização dessa concepção, reivindicando novas posturas diante do contexto em que a presença de professores homens é inevitável e bem-vinda, já que eles estão presentes também nos cursos de formação inicial de preparação para o magistério.

Nessa perspectiva, os trabalhos aqui analisados apontam para a necessidade de mais produções acadêmicas sobre o tema a fim de que as/os professoras/es tenham mais acesso aos novos conhecimentos produzidos sobre as relações de gênero. Destacam ainda que os cursos de formação e os núcleos de pesquisa em educação, mesmo considerando a presença majoritária de mulheres, precisam inserir nos currículos e nas temáticas investigativas as questões de gênero para que esses estudos possam repercutir na construção de práticas que não ignorem as diferenças entre “mulheres” e “homens”, mas contribuam para a construção de relações mais justas entre todos e todas que frequentam os espaços escolares. (ZIBETTI, 2016).

Conclui-se ainda que, apesar do crescimento dos programas de pós-graduação demonstrado aqui, do investimento em recursos para a pesquisa e na qualificação para as/os professoras/es da Educação Básica, do maior envolvimento das/os professoras/es e alunos/as do Ensino Superior com essa temática, nesses últimos anos, ainda permanecem as diferenças regionais que, consequentemente, incidem na produção do conhecimento nessa área.

Ademais, a criação dos GTs 07 e 23 da ANPEd não tem viabilizado ainda a divulgação das pesquisas na área, apesar do crescimento e da realização de eventos específicos mais acessíveis sobre gênero, como: Fazendo Gênero, Desfazendo Gênero, dentre outros, tanto de caráter local, regional, quanto nacional. Nesse caso, encontramos em dez anos, apenas 26 trabalhos sobre gênero na Educação Infantil. Esse número não representa o quanto esse tema tem provocado discussão e debate, principalmente na atualidade. Este estudo apresenta também uma fragilidade no que se refere ao registro das teses, dissertações e demais pesquisas nos bancos de dados da CAPES que, hoje, é de responsabilidade dos

programas de pós-graduação, por meio da Plataforma Sucupira. Isto também se deve, talvez, à falta de atualização constante e ao não cruzamento desses dados com outros registros, como os da ANPEd, por exemplo.

No entanto vale destacar que as pesquisas recentes sobre gênero na educação têm apresentado, mesmo que em número reduzido, novas perspectivas de estudo da temática. Isto é demonstrado, por exemplo, quando destacam a presença masculina na Educação Infantil, possibilitando a desnaturalização da visão única de que a educação é de responsabilidade da mulher.

Salientamos, no presente estudo, a importância desta pesquisa, não só por ser mais uma investigação na Educação Infantil, mas principalmente, por utilizar uma perspectiva teórica que não apareceu nas pesquisas aqui analisadas no período 2004/2014 – as Teorias Feministas Pós-coloniais e descoloniais -, fazendo a interface com a Teoria das Representações Sociais. A TRS possibilitou, com seus instrumentos teórico-metodológicos, a identificação das RS das/os professoras/es, percebendo como estas são reproduzidas em suas práticas docentes e as Teorias Feministas Pós-coloniais auxiliaram a compreender como essas representações foram sendo construídas e como podem ser desconstruídas e descolonizadas, por via da escola e de novas práticas das/os professoras/es. Assim, as teorias aqui referidas propõem-se a olhar a ciência e a pesquisa, considerando os conhecimentos existentes e produzidos coletivamente pelos sujeitos envolvidos (pesquisadores/as, pesquisados/as). Questionam as heranças coloniais que segregam "mulheres" e "homens" que não condizem com um modelo eurocêntrico, cristão e heteronormativo, propondo "una transformacción radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mulheres indígenas, afro y mestizas pobres" [...] (LUGONES, 2014). Isto nos desafiou a socializá-lo, colocando para apreciação e julgamento o seu modo de elaboração, de análise e o modo de ver não só a pesquisa, mas sobretudo o olhar, o modo de sentir, ser e estar no mundo e na relação com a natureza e com as pessoas, que está implícito e explícito nas opções políticas, metodológicas e pedagógicas da pesquisadora.

Assim, este Estudo da Arte sugere que nós, pesquisadoras/es, devemos nos preocupar mais com a sistematização e divulgação de nossas pesquisas em eventos, organização de livros, periódicos específicos para que as/os professoras/es da Educação Básica tenham acesso, mesmo indo contra a mobilização nacional conservadora, expressa no Projeto de Lei n. 7180/14, intitulado de "Escola Sem Partido", bastante discutida na sociedade brasileira.

2.4 Feminismos, lutas sociais e as discussões sobre as relações de gênero

Os estudos críticos sobre as mulheres, as feministas e sobre as relações de gênero têm sido construídos, tanto na luta e organização dos movimentos sociais, quanto no envolvimento de profissionais comprometidos/as com essa temática e têm sofrido influências variadas. Para Sarti (2004, p. 36), "embora influenciado pelas experiências europeias e norte-americanas, o início do feminismo brasileiro dos anos 1970 foi significativamente marcado pela contestação à ordem política instituída no País, desde o golpe militar de 1964".

Dessa forma, os movimentos de mulheres e feministas assumem uma visão crítica das contradições e das limitações das grandes transformações históricas, a exemplo das revoluções americana e francesa, que excluíram as mulheres dos parlamentos e dos governos, negando-lhes o direito básico de votarem e de serem votadas. Essa luta emerge em meados do século XIX e se consolida na primeira metade do século XX, período em que as mulheres começaram a dar visibilidade às suas reivindicações, garantindo esse direito em praticamente quase todos os países do mundo (RODRIGUES, 2003), o que na visão de Rago (1998, p. 28), é:

> [...] na luta pela visibilidade da "questão feminina", pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasce um contradiscurso feminista e que se constitui um campo feminista do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista.

A organização da luta feminista teve início nos Estados Unidos; no Brasil, os movimentos sociais populares têm efervescência maior a partir dos anos de 1980. Esse período, pós-ditadura, caracteriza-se pela luta de rua, pelas grandes manifestações, pelos embates políticos que objetivavam a melhoria das condições de vida da população, mais escolas, creches, postos de saúde, transporte. Nesses momentos, a presença da mulher partia de necessidades imediatas, daquelas ligadas ao seu cotidiano, ao seu bairro.

Foi então na década de 1980, com o processo de abertura política brasileira, que os movimentos sociais populares, inclusive os feministas e de mulheres, trouxeram para suas agendas novas temáticas, como: gênero, saúde, ecologia, raça, etnia, cultura, dentre outras. Essas lutas, ações e reivindicações apresentam aspectos que vão além da relação capital-trabalho, questionam a política, a forma de educar, de fazer pesquisas, de ser e estar no mundo. Esta incorporação provocou mudanças significativas entre as pessoas, entre as instituições públicas, exigindo novas posturas e comportamentos. (SANTOS, 2010a). Para

Gohn (1994, p. 48), "trata-se do resgate da dignidade do ser humano, perdida sob as condições indignas de sobrevivência no meio urbano do capitalismo selvagem brasileiro".

Na década de 1990, as ações dos movimentos sociais caracterizavam-se pela institucionalização de suas bandeiras de luta e de sua organicidade, garantindo o desenvolvimento de ações e agendas mais articuladas e propositivas em âmbito regional, nacional e mundial. Nessa perspectiva, foram realizadas conferências internacionais, como a de Beijing[21], em 1995, na qual foi elaborada uma plataforma de reivindicações, com o compromisso dos países presentes em assumir a luta pela melhoria das condições de vida das mulheres. Neste período, no Brasil, foram aprovadas cerca de 30 leis voltadas, direta ou indiretamente, para a afirmação e ampliação dos direitos das mulheres, podendo-se destacar a legislação sobre: planejamento familiar, união estável; cotas por sexo para as eleições proporcionais, proteção ao mercado de trabalho das mulheres; registro de paternidade.

A história de construção do empoderamento e emancipação das mulheres caracteriza-se, no primeiro momento, pelo movimento sufragista, pela atuação de intelectuais e acadêmicas e, em outro momento, pela atuação das organizações não governamentais que têm contribuído surpreendentemente para a definição de um campo de estudos e pesquisas que reforçam as lutas sociais em torno das questões das mulheres, do feminismo e das relações de gênero. (LOURO, 1997; PINTO, 2003; SARTI, 2004).

É então nessa lógica que os movimentos de mulheres e de feministas se inserem de forma especial no processo de construção do conceito de gênero. Incorporam a possibilidade de alteração das relações entre "mulheres" e "homens", "mulheres e "mulheres" "homens" e "homens" (SCOTT, 1999), e delas(es) com a sociedade e com o meio ambiente, como discute Touraine (2007, p. 19), [...] "o movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permaneceu mobilizado lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força".

Nesse processo, as "mulheres" questionam e elaboram conhecimentos que vão para além da luta cotidiana pela inserção no processo de produção capitalista. De acordo com Rago (1998, p. 30), "as mulheres incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão". As "mulheres"

[21] A Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Beijing, China, de 4 a 15 de setembro de 1995, reuniu 189 países com representantes de cerca de 180 delegações governamentais e 2.500 organizações não governamentais para discutir várias questões relacionadas com a mulher. Neste evento foram abordados os temas: Igualdade, Desenvolvimento e Paz. Nesta ocasião, foram assinados dois documentos: o primeiro de natureza política – a Declaração de Beijing; e o segundo – a Plataforma de Ação, que identifica os obstáculos que existem para o pleno desenvolvimento das mulheres e traça estratégias e ações com vistas a sua superação, dando condições para a ampliação dos mecanismos de pressão política. (BRASIL, 2008a).

passam a compreender que a luta por direitos, cidadania e igualdade não está restrita somente a “elas”, que é necessário envolver diversos “homens” e, no meu entendimento, prioritariamente as crianças.

A temática sobre a mulher passa então a ser discutida a partir das relações de gênero, que, na ideia de Saffioti (2004, p. 44), implica “o respeito a uma categoria histórica que pode regular não apenas relações entre homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher e é uma construção social do masculino e do feminino”.

A partir dessa trajetória, podemos observar que a construção do conceito de gênero foi elaborada e reformulada ao longo do tempo e contestou a naturalização da diferença sexual. De um lado, o movimento sufragista, do outro, a psicanálise, os estudos antropológicos sobre gênero e temperamento, o surgimento das teorias dos papéis sociais e do patriarcado, as teorias feministas pós-estruturalistas (PISCITELLI, 2009), e mais recentemente, as teorias feministas pós-coloniais e descoloniais. (CUNHA, 2017; OYĚWÙMÍ, 2000). Toda essa movimentação teórica e prática, característica dos feminismos, ocorreu em momentos de grandes tensões provocadas pela necessidade, de um lado, da manutenção de um modo de vida que perdura até os dias atuais, quando se expressa, por exemplo, na discussão da escola sem partido e na retirada do termo gênero da escola, e de outro, pela possibilidade do nascimento de outro modo possível capaz de incluir a todas/os.

Assim, a história da construção e do entendimento sobre o que são as relações de gênero está intimamente vinculada à luta das mulheres, aos estudos feministas e às discussões sobre as relações de gênero, desenvolvidos por diversas estudiosas e pelo que, hoje, denominamos de epistemologias feministas.

Esta discussão não se configura num contexto teórico de consensos, pois os estudos e as próprias relações têm se revelado complexas. Assim, as concepções sobre essa categoria de análise têm modificado seu enfoque, deslocando-se do sujeito individual, mulher, para o sujeito coletivo e relacional, mulheres, e comportam um único objetivo, como ressalta Colling (2004, p. 28):

> A história do *gender* das norte-americanas, do *genre* francês, do *genere* italiano, do *geschlecht* alemão e do gênero português, tem um só objetivo: introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes, como visão nova do passado, e categoria de análise que permite reescrever a história, levando em conta o conjunto das relações humanas.

Ainda, na compreensão de Colling (2004, p. 28), o termo gênero:

> [...] tem sido utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, este se situa no campo relacional.

Para compreender o processo de construção do conceito, Piscitelli (2009) enfatiza que o termo gênero nos leva a pensar sobre as desigualdades entre "mulheres" e "homens", mediante as quais as diferenças atribuídas a ambos são consideradas inatas em decorrência de distinções naturais, e as desigualdades são percebidas como resultado dessas diferenças. O sexo estaria relacionado às questões inatas, biológicas e o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distorções entre "mulheres" e "homens", entre as masculinidades e as feminilidades.

Os estudos de Pereira (2004) demonstram como se construíram e quais os fundamentos das concepções de gênero. Sendo assim, a autora discute a concepção de gênero a partir de quatro conceitos: 1) o conceito sistema sexo/gênero, que expressa o esquema de pensamento marxista das décadas de 1960, 1970 e 1980, construído pelas feministas ocidentais anglófonas, reforça a ideia de que o substrato biológico existe e não pode ser colocado de lado nos estudos sobre gênero, mesmo que ele não esteja expresso nos inscritos de Marx e Engels (HARAWAY, 2018); 2) o conceito de gênero como construção cultural e como categoria radicalmente arbitrária na perspectiva interdisciplinar (RAGO, 1995,1998); 3) o conceito de *habitus* em Bourdieu e os estudos da Psicanálise contribuindo para as interpretações sobre as estruturas simbólicas, fundamentando as construções subjetivas das relações de gênero; e 4) o conceito de construcionismo e o desconstrucionismo de gênero, perspectiva de análise que ressalta a reprodução das estruturas socioculturais subjetivas.

Neste estudo, discutimos as relações de gênero como construção histórico-cultural e educacional (CARVALHO, 2008), ou seja, a partir do entendimento de que são socialmente construídas e historicamente localizadas e educacionalmente ensinadas e aprendidas. Ensinar e aprender novas relações de gênero implica a construção e a reconstrução das atuais, descolonizando mentes, corpos e afetos para (re)(des)construir concepções, comportamentos e espaços a partir da vivência e convivência com novas configurações sociais, culturais e educacionais que o momento historicamente exige.

No que se refere ao conceito de gênero como construção cultural na perspectiva interdisciplinar, Rago (1995,1998) afirma ter a categoria gênero vocação relacional, sobretudo cultural, trazendo representações sociais como: as questões relativas à constituição dos valores culturais, à instituição do imaginário social, à produção das identidades sociais e das subjetividades. Nessa mesma direção, Pinto (2012, p 403) assevera que:

> [...] gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E, por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/etnia, idade etc.

Vendo por este prisma, os aspectos culturais, sociais, econômicos e educacionais passam a ter importâncias significativas, pois é a partir desse olhar que várias pesquisadoras feministas passam a enfocar seus estudos, valorizando a interdisciplinaridade. Salientam também a possibilidade de reconhecimento de vários sujeitos/objeto de análise, além de não reduzir as discussões ao estudo da dominação patriarcal. Corroborando esse pensamento, Maturana (2004, p. 17) afirma que:

> As diferenças de gênero (masculina e feminina) são somente formas culturais específicas de vida, redes específicas de conversações. É por isso que os diferentes valores que nossa cultura patriarcal confere às diferenças de gênero não têm fundamento biológico. [...] distinções sexuais entre homem e mulher são biológicas, mas o modo como as vivemos é um fenômeno cultural; [...] tais diferenças, próprias de nossa cultura patriarcal, referem-se ao modo como vivemos culturalmente nossa diversidade biológica, a partir de um fundamento de igualdade em nosso biológico cultural.

De acordo com Lamas (2000, p. 20), “ainda que o gênero esteja inscrito culturalmente e inculcado inconscientemente, ele é transformável, alterável e reformável, não pela vontade, mas sim histórica, cultural e psiquicamente”. Assim, os estudos das relações de gênero permitem analisar o comportamento dos sujeitos a partir das diferenças sociais, culturais e educacionais historicamente construídas e que a escola insiste em reproduzir.

Esclarecendo essa questão, Strey (1998) afirma que a construção cultural do gênero é evidente, quando se verifica que ser “homem” ou ser “mulher” nem sempre supõe o mesmo

significado em diferentes sociedades ou em diferentes épocas. Ou seja, ser “homem” ou “mulher” depende dos costumes de cada lugar, de cada sociedade, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história.

As relações de gênero e as representações de gênero também não variam apenas de um povo para outro, já que dentro de uma mesma sociedade, elas também podem mudar de acordo com a classe social, com a raça, com a idade, como adverte Auad (2006, p. 21): “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construídas em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada sexo”.

Assim, a compreensão da mulher como sexo frágil, incapaz de sobreviver sem a ajuda do homem, que se consolidou no século XIX, no seio da família burguesa, sobressaiu-se das demais e predominou, por muito tempo, sendo presente até hoje.

De acordo com Anyon (1990), a visão tradicional a respeito da questão de gênero que enfoca o homem como provedor, administrador da vida familiar e a mulher como sexo frágil, submissa e restrita ao espaço doméstico, está desconectada das necessidades da realidade atual. O autor acrescenta ainda que:

> A contradição predominante enfrentada por muitas das mulheres da classe trabalhadora e da classe média baixa consiste em que a carga de feminilidade (ser submissa, subordinada ao homem, dependente e doméstica) está em franca desconexão com as necessidades cotidianas de suas vidas [...] manifesta-se na ruptura entre a vontade de seus maridos de que permaneçam em casa e sejam submissas – e a necessidade de reconhecimento de sua competência e de autoestima (p. 14).

Para compreendermos em que se fundamentam essas mudanças, lembramos Saffioti (2004, p. 181), quando registra que:

> [...] é com base na análise das flagrantes incongruências entre um mundo em mudanças e ideias consagradas sobre a condição da mulher nas sociedades competitivas, que poderemos elaborar argumentos contra a sabedoria convencional, na medida em que esta faz parte constitutiva do conjunto de mitos que situam a mulher, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, num plano inferior àquele que coloca o homem e que tentam explicar tal inferioridade em termos de uma evolução desarmônica da sociedade.

Frente a esses elementos de análise, pressupomos que é imprescindível descontruir e descolonizar ideias e concepções e desconstruir realidades para que se construam relações nas

quais haja equidade e, de fato, “mulheres” e “homens” exerçam verdadeiramente a cidadania, posto que não existe democracia sem direitos sociais iguais, voltados para todos/as os/as cidadãos e cidadãs de acordo com suas necessidades, pautadas pelas suas diferenças. (LOURO, 1997).

Ainda com relação à desconstrução do real, Louro (1997, p. 31-32), em seu texto *“Gênero, sexo e sexualidade”*, explicita a necessidade da desconstrução do gênero, acrescentando que:

> Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implica observar que o polo masculino contém o feminino [...] e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido. [...] a desconstrução faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Para essa mesma autora, as relações de gênero carregam uma lógica dicotômica, na qual a ideia que prevalece é a de que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado, como estabelecido pelos conhecimentos da ciência norte-cêntrica. No entanto o processo de descolonização e de desconstrução possibilita perturbar essa ideia de relação de via única e observa que o poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição dessa relação, residindo nisso a possibilidade do nascimento de outras formas de pensar, sentir e agir.

Além disso, uma série de transformações nas discussões sobre as mulheres, sobre os feminismos e sobre as relações de gênero vem sendo introduzida, fomentada pelo aumento dos estudos feministas que, consequentemente, ampliam a possibilidade de construção de uma epistemologia feminista. Essas discussões são influenciadas pelas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade contemporânea, provocando a manifestação de novos paradigmas que questionam o patriarcado e o machismo como consequência, como categoria que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana. Introduzem também reflexões sobre as diversidades, subjetividades e a construção do psiquismo humano, como aspectos que definem a atuação de “homens” e “mulheres” em sociedade.

Ao analisar o Feminismo latino-americano, Segato (2017) aponta a existência de três posições dentro do pensamento feminista atual que, no meu ponto de vista, reforçam a ideia de pluralismo, tanto na existência de diferentes modos de viver as relações, quanto na

reafirmação de que não deve prevalecer um único conhecimento sobre as "mulheres", os "homens" e sobre suas relações. A primeira apresenta uma posição de superioridade moral às mulheres europeias ou eurocentradas, autorizando-as a intervir com sua missão civilizadora – colonial modernizadora; a segunda posição, defendida por María Lugones e por Oyéronke Oyèwumì, advoga pela inexistência do termo gênero no mundo pré-colonial. E a terceira posição, defendida por Rita Segato, identifica uma organização patriarcal nas sociedades indígenas e afro-americanas, embora diferente daquela do gênero ocidental e que poderia ser descrita como um patriarcado de baixa intensidade, e não considera a liderança do feminismo eurocêntrico efetiva ou oportuna.[22] Para esta autora:

> [...] Dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal mostram a existência de estruturas que indicam diferenças e semelhanças para o que chamamos de relações de gênero na modernidade, contendo hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representadas por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres (p.49).[23]

Nesse caso, os estudos críticos sobre as mulheres, feminismos e sobre as relações de gênero procuram compreender não só a condição das mulheres, mas, sobretudo, as variadas dimensões e contextos nos quais estão inseridas as mulheres no processo relacional, assim como a interseccionalidade com a dimensão de raça, etnia, geração e classe na compreensão de que esses aspectos são um conjunto de entendimentos que definem o que é "ser mulher" e o que é "ser homens na atualidade e que é a partir deles que invisibilizam, excluem ou visibilizam e incluem as mulheres." Assim, nas duas últimas décadas, esses estudos ampliaram-se e passaram a incluir outros sujeitos, como homens heterossexuais e o grupo LGBTI, na perspectiva de compreender como se dão essas relações num contexto que não é supostamente homogêneo.

Entendemos, portanto, que, para mudarmos qualquer situação de subordinação, invisibilização e exclusão existente em nossa sociedade, é imprescindível que nossas emoções, e não só a razão, determinem o que fazemos ou deixamos de fazer. Nesse caso, podemos afirmar que precisamos modificar o nosso modo de ver, sentir e estar no mundo para assim colaborar para mudar as relações entre "mulheres" e "homens". Nesta perspectiva, Maturana (2004, p. 33) considera que:

---

[22] Tradução da doutoranda. O original encontra-se em SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Disponível em: https://www.forosalud.org.pe/genero_y_colonialidad.pdf. Acessado em 19/09/2017.

[23] Tradução da doutoranda. O original encontra-se em SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Disponível em: https://www.forosalud.org.pe/genero_y_colonialidad.pdf. Acessado em 19/09/2017.

> [...] o fluxo do emocionar muda com o fluir das coordenações de ações. Portanto, ao mudar o significado das palavras, modifica-se o fluxo do emocionar e, nesse caso, a cultura passa a exercer um papel de construção desse novo emocionar, pois, ao surgir uma comunidade humana, começa-se a conservar umas redes de conversações como a maneira de viver dessa comunidade, desaparecendo ou mudando quando tal rede de conversações deixa de ser preservada.

Para compreendermos as mudanças culturais ocorridas em uma determinada sociedade ou grupo social, é preciso entender como ocorrem as mudanças no emocionar, nas subjetividades, necessárias para a transformação das relações. Por isso, devemos, então:

> [...] ser capazes de caracterizar a rede fechada de conversações que [...] constituem a cultura que vive tal comunidade. Devemos também reconhecer as condições de mudança emocional sob as quais as coordenações de ações de uma comunidade podem se modificar, de modo a que surja nela uma nova cultura. (MATURANA, 2004, p. 35).

Nesse caso, na cultura patriarcal, discutimos como lutar contra o abuso de poder, a violência de gênero, a homofobia, lesbofobia, o fundamentalismo, o conservadorismo. Num contexto de apropriação e controle, construímos conversações que refletem sentimentos de guerra, luta, negação mútua na competição, exclusão, autoridade e obediência e poder, o bom e o mau, tolerância e intolerância. Vivemos como se todos os nossos atos necessitassem do uso da força, como se cada ocasião para agir fosse um desafio. Tentamos o controle do mundo natural, dos outros seres e de nós mesmos e, ao tolerar a diferença, pensamos que poderíamos levar o/a outro/a ao bom caminho. Em nossa cultura patriarcal, vivemos na desconfiança da autonomia dos/as outros/as, vivemos decidindo pelas outras pessoas o que é bom para elas e estamos em constante respeito às hierarquias, que exigem obediência. Estamos sempre prontos a tratar os desacordos como disputas ou lutas. (MATURANA, 2004).

Ao se contrapor a esse modo de vida patriarcal, Maturana (2004) apresenta a cultura matrística como uma alternativa em que “mulheres” e “homens” constroem juntos os rumos da sociedade por meio de um contexto de amor e consciência da interligação de toda a existência, desenvolvendo sentimentos de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e coinspiração. Esse modo de vida é inspirado na cultura nos povos agricultores e coletores que viveram entre sete e cinco mil anos antes de Cristo. Segundo esse mesmo autor, tais:

> [...] povos não fortificavam seus povoados, não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e das mulheres, ou entre os

> túmulos dos homens, ou entre os túmulos das mulheres. [...] esses povos não usavam armas como adorno, e que naquilo que podemos supor que eram lugares cerimoniais místicos (de culto), depositavam principalmente figuras femininas. [...] as atividades de cultos eram centradas no sagrado da vida cotidiana, num mundo penetrado pela harmonia da contínua transformação da natureza por meio da morte e do nascimento [...]. (MATURANA, 2004, p. 39).

Além disso, construir outra cultura exige o respeito, o reconhecimento, a valorização e o compartilhamento de novos conhecimentos, novas práticas e, sobretudo, uma outra teoria, mesmo que, de acordo com Cunha (2011, p. 27), "todo o conhecimento seja uma ignorância pois não há qualquer teoria capaz de contar, narrar e explicar toda a complexidade e diversidade do mundo". Contudo é necessária a sistematização de um pensamento novo, pois foi a partir das teorias que os conhecimentos eurocêntricos tornaram-se universais. E é sobre esta possibilidade que as mulheres feministas debruçam-se na atualidade.

Compreendemos que a trajetória histórica construída pelas "mulheres" feministas e pelos movimentos sociais populares tem contribuído, não só para mudar ações e políticas de governo, mas principalmente para indicar que o caminho é outro, e que, nesse caminhar, outro modo de ver o mundo e as pessoas precisa ser construído com "mulheres" e "homens" presentes.

2.5 Educação e feminismos pós-coloniais: contribuições para a descolonização da escola

Os processos educativos institucionalizados aos quais nos submetemos, historicamente, são caracterizados por uma educação sexista, machista, elitista e colonial, que privilegiou os homens e reforçou a sociedade branca, cristã e heteronormativa. Sendo assim, é extremamente necessária a abordagem de novas formas educativas voltadas para o empoderamento e emancipação das "mulheres" e que contribua para a desconstrução e descolonização de paradigmas que tornaram as "mulheres" submissas, inviabilizando suas práticas.

Compreendemos a educação como os processos de múltiplas práticas que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, proporcionando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas. (BRASIL,1996). Sendo assim, a educação como ato político e científico (FREIRE, 2005) deve proporcionar momentos de problematização dos conhecimentos eurocentrados, já que

estes, ao serem universalizados, disseminaram a ideia de um "ser único" – branco, heteronormativo, cristão e de classe média.

Para a disseminação dos conhecimentos produzidos por uma parte centrada do mundo, as teorias da modernidade definiram não só a cultura, mas a vida das pessoas, os comportamentos e as instituições. Dentre essas instituições, a escola está imbricada destas formulações teóricas e é interagindo nesse espaço de ensino e aprendizagem que nos tornamos mais humanos ou menos humanos.

Compreende-se então que o processo de humanização, que tem na escola sua forma mais eficiente de propagação, tinha como base o pensamento ocidental, "civilizado", branco e cristão. Esse pensamento, que ainda é hegemônico, tem a crença no uso da razão para se esclarecer a verdade. (SLOTERDIJK, 2000). A escrita e a leitura que, no início da modernidade, eram restritas a alguns, hoje são acessadas por boa parte das populações, porém não têm servido para que grande parte da classe popular tenha acesso a boas leituras, e consequentemente, não têm contribuído para a ampliação da visão de mundo.

Outrossim, o processo ocidental, cristão, heteronormativo e branco que colonizou as nações, baseado na razão, destruiu os processos de humanização que existiam por meio das várias experiências dos diferentes povos do sistema mundo (indígenas, negros/as, asiáticos/as, dentre outros). Na perspectiva de Sloterdijk (2000), a escola acabou por se tornar um instrumento de inibição dos processos de humanização, ao mesmo tempo em que se configurou em um espaço de aprendizagem e socialização dos indivíduos para viver em sociedade, destacando-se como processo de aculturamento e ao mesmo tempo como processo de civilização, transformando-se em metanarrativa que impõe um modelo de socialização.

Assim, as contradições existentes entre os avanços representados pela modernidade e o caos da atualidade, como, por exemplo, o aumento do feminicídio como consequência do machismo, o retrocesso de setores da sociedade brasileira e nas políticas públicas pela equidade entre "mulheres e "homens", estão longe de contribuir com uma vida mais saudável e sustentável para as pessoas e para o planeta. Ou se pensa urgentemente em um outro modelo possível ou a sociedade atual está fadada a ser engolida pelas suas próprias "criações".

Historicamente, a educação tem sido marcada pelo racismo, elitismo de classe, sexismo/machismo, binarismo de sexo e gênero e heteronormatividade. Essas características fizeram da escola um lugar que diferencia "mulheres" e "homens", discrimina e exclui os/as negros/as e os/as que se declaram com uma orientação sexual que não é heteronormativa. Atualmente, ela ainda discrimina e exclui mulheres e pessoas LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, intersexuais e travestis). Porém a escola, onde as

crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo em interações variadas e sistemáticas, pode introduzir novos conteúdos e práticas que reconstruam a cultura ou construam uma outra cultura que considere a diversidade de sujeitos, saberes e conhecimentos.

Sendo a educação um processo que envolve sujeitos diversos e contextos variados, requer o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as diferenças e diversidades, e ao mesmo tempo, criem espaços de diálogo e problematização das desigualdades. Devem-se questionar, especialmente nas práticas escolares, a produção e a gestão das relações sociais e interpessoais, pois estas constituem contextos de aprendizagem em que se relacionam meninas e meninos. (SANTOS, 2011).

Nesta perspectiva, Santos (2011) afirma ser a escola um espaço privilegiado para a observação da constituição dos sujeitos no referido contexto relacional; é também espaço onde as crianças e jovens ampliam suas relações para além da família, estabelecendo os primeiros contatos formais com conceitos já elaborados sobre as relações de gênero. Esses contatos, a partir das representações e das práticas das/os professoras/es, podem construir/reconstruir ou manter as relações de gênero existentes, caracterizadas por desigualdades.

A escola como um espaço de propagação de discursos e contradiscursos deve ser questionada e suas práticas problematizadas com intenção de produzir um outro modelo de educação não sexista. Nesse sentido, a compreensão da história de como foi construída a divisão de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero que está implicada nas práticas escolares é fundamental para compreender a "lógica" que a mantém até os dias atuais. Nesse processo, meninas e meninos aprendem desde a infância a limitarem suas experiências, controlando corpos, mentes e afetos. (LOURO, 1997).

Desse modo, o processo de escolarização organizado pela escola, que define conteúdos explícitos e ocultos, tende a manter comportamentos e atitudes, como observa Britzman (1996, p. 78):

> [...] a escolarização realiza uma mediação entre os espaços privados e públicos, a fim de que possa fazer algo mais: oferecer representações de versões socialmente normalizadas do adulto e da criança, da mulher e do homem. A "criança" de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a "criança" se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.

Certamente, problematizando a escola por via do questionamento dos modelos naturalizados, estaremos contribuindo para a construção de novos modelos que, consequentemente, poderão constituir-se em um modo novo de ser e estar no mundo.

A partir destas reflexões e com a esperança de que é possível transformar a atual realidade de “mulheres” e “homens”, meninas e meninos, acreditamos que, ainda e não só, por meio da escola poderemos introduzir novos conteúdos, vivências e convivências que reconstruam a cultura ou construam uma outra cultura que ensine a todos/as a serem solidários/as, justos/as, companheiros/as, sendo o respeito um princípio, já que é na escola que as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do seu tempo.

No que se refere às representações e às práticas das/os professores, Louro (1997, p. 59) pontua que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Nesse processo, teoria e prática vão se constituindo e formando um todo expresso em comportamentos e relações, como compartilha Veiga (1992, p.11), afirmando que:

> [...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, que pressupõe a relação teoria-prática. A prática pedagógica é, então, atividade teórico-prática, na qual está subjacente um lado ideal, teórico, idealizado, enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, prático, objetivo. O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação.

Assim, com a (re)construção e problematização das teorias hegemônicas e das práticas docentes presentes na escola, será possível que as/os professoras/es promovam a vivência e convivência de novas situações de aprendizagens que possibilitem a geração de outra cultura. E a escola que mantém uma sociedade que subjuga e oprime “mulheres” e “homens” (hetero, bissexuais, homossexuais, transexuais etc) estará forjando outra sociedade. Entretanto essa mesma escola que reproduz um padrão cultural também permite, por meio dos seus próprios sujeitos (professoras/es, alunos/as, gestoras/es etc.), práticas de resistências e insubmissão, demonstradas pela presença de outros comportamentos, como comenta Finco (2010), aludindo às crianças da Educação Infantil como “transgressoras das fronteiras de gênero”, afirmando que elas nem sempre atendem às expectativas ou aos interesses dos/as adultos/as, pois se manifestam de variadas formas, criando novas formas de representar a realidade e de se relacionar com ela. Essas crianças, a partir dessas transgressões, demonstram que a realidade da escola está permeada, de fato, por sujeitos diversos e que essas novas situações desvelam as possibilidades de surgimento de novas “mulheres” e novos “homens”, no sentido de não só poderem ser justos, fraternos e solidários, mas também de serem livres para poderem viver sua sexualidade de maneira mais autônoma.

Nesse sentido, a escola, como organizadora de aprendizagens sistematizadas, é uma instituição que ensina modos e jeitos de ser, (re)produzindo desigualdades, como ressalta Louro (1997, p. 57): “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, negros de brancos. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Assim, as/os professoras/es, ao conservarem uma representação de natureza biologizante a respeito do que é ser “mulher” e “homens”, na atual sociedade, reproduzem as desigualdades de gênero. As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo preconceitos e estereótipos estabelecidos pela família. A escola tem o papel de desconstruí-los e descolonizá-los, manifestando o reconhecimento de que é também na escola que se devem iniciar as transformações das relações de gênero a partir da Educação Infantil.

Na ideia de Lima (2003, p. 14), “a escola, para além de ter como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre as mãos a tarefa de ensinar/aprender, teve, ao longo dos séculos, de integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se, e, principalmente, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea”. Nessa perspectiva, deve transformar-se para incluir aqueles e aquelas que durante século foram excluídos, tanto pela sua condição de classe empobrecida, de gênero, étnico/racial, quanto por pertencerem aos grupos LGBT.

A Pedagogia Feminista, que é não sexista e insubmissa, proposta como alternativa ao modelo segregador, parte do pressuposto de que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades nas relações entre “mulheres” e “homens” produzidas por um modelo biologizante e sexista de educação que também é colonial e capitalista. Assim, o controle masculino sobre as mulheres é definido por relações de gênero desiguais, sendo, portanto, relações de poder. Na perspectiva de Louro (1997, p. 119):

> [...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder.

Esse modelo de educação não sexista e insubmissa propõe a desconstrução e a descolonização dos modos de pensar, fazer e organizar a escola, viabilizando a descolonização dos saberes, práticas e comportamentos, contribuindo para a construção de comportamentos anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal. A descolonização só é possível a

partir da vivência e convivência de novas situações de ensino e aprendizagens, nas quais sejam considerados o saber e a cultura local, as experiências e saberes intergeracionais, as diversidades, diferenças e contextos existentes no espaço da escola e da comunidade onde está inserida. Nesse processo, deve ser permitida, como princípio básico, a participação de todos/as nos processos de decisão e encaminhamento do processo educativo – definição da gestão, eixos temáticos e conteúdos, material didático, projetos e demais atividades escolares. Outro aspecto importante é o envolvimento no processo avaliativo como exercício democrático e de socialização dos avanços e limites das estruturas, das pessoas e do próprio desejo de transformação que são impostos pelos sistemas dominantes, mas que não devem impedir que as novas experiências e práticas surjam dentro da escola.

No que se refere às metodologias, o modelo de educação não sexista propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que rompem com a lógica de que o saber se encontra apenas naquele que é fonte de autoridade e transmissor único de conhecimento. Propõe a valorização das várias vozes, sendo o diálogo sua dinâmica problematizadora, no qual todos e todas são igualmente falantes e ouvintes, capazes de expressar diferentes saberes e modos de ser, estar e sentir. As situações de aprendizagens são momentos privilegiados, nos quais todos/as são levados a construírem conhecimentos de forma cooperativa. (LOURO, 1997).

Assim, ao refletir sobre como a educação e os estudos sobre as mulheres, o feminismo e sobre as relações de gênero podem representar um grande impulso para transformar as relações no contexto da escola, estamos contribuindo para descolonizar a escola, na medida em que questionamos conceitos estereotipados sobre as “mulheres” e os “homens” e que excluem os sujeitos que não se adequam aos modelos fixos. Possibilitam também que a própria escola se humanize e com essas novas práticas, continue imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos e por meio de múltiplos e discretos mecanismos, escolarize e forme para o bem, já que ela é também lugar de resistências. (LOURO, 1997).

A escola tem um papel fundamental na descolonização e desconstrução das relações de gênero, pois é nela que são definidos comportamentos para meninos e meninas e as/os professoras/es, ao servirem como “modelo”, ensinam o que sabem sobre as relações de gênero. Sendo assim, precisam reaprender e refazer, tanto a escola, quanto suas práticas. Isto só é possível a partir da mudança do modo de pensar, sentir e agir. Desta forma, professoras/es terão a possibilidade de reconstruir-se, interferindo na formação das crianças, adolescentes e jovens presentes na escola.

Nesse sentido, a escola deve repensar sua relação com a família para, juntas, construírem aprendizagens significativas sobre as relações de gênero, e ao caminhar, uma transforma a outra e meninas e meninos terão oportunidades de se transformarem.

Há necessidade também de inovação nos processos de formação inicial e continuada de professoras/es. Não só no sentido de criar projetos novos, mas que eles sejam capazes de renovar a esperança de que por meio da escola podemos transformar a realidade a partir da transformação de nós mesmas/os em relação com as outras pessoas. É urgente inovar as abordagens, metodologias e conteúdos, de modo a não só problematizá-los, mas de recriá-los, descolonizando e desconstruindo saberes e práticas. Nesse sentido, é imprescindível que aos profissionais da educação seja oportunizado o que Kastrup (2005) chama de "aprendizagem inventiva". Nesse caso, fazem-se indispensáveis a "vivência" e "convivência" com espaços de aprendizagens proporcionadores do contato permanente com novas práticas e experiências que colaborem para que novas subjetividades sejam afloradas e, consequentemente, essas novas construções mentais, corporais e subjetivas respinguem no interior da escola, já que é lá onde as crianças, hoje, passam a maior parte do tempo.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM A DISCUSSÃO DE GÊNERO

> As Representações Sociais "circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais" (JODELET, 1989)[24].

Neste capítulo, abordamos a Teoria das Representações Sociais – TRS como processo teórico e metodológico, com o objetivo de compreender como elaboramos nossas representações sobre as pessoas, sobre o mundo e sobre nós mesmas(os) e nessa relação de interação, entender como nos constituímos enquanto "mulheres" e "homens" que somos. Além disso, a Teoria das RS nos ajudará a identificar as justificativas para comportamentos e práticas sexistas ou não sexistas dentro da escola. Destacamos as origens, conceitos, funções e abordagens da TRS, ao tempo em que fazemos a relação com educação e a construção da categoria gênero. Reconhecemos a importância da TRS e das Teorias Feministas para a desconstrução e descolonização das relações de gênero.

3.1 A Teoria das Representações Sociais

As representações sociais estão presentes em nossa vida sempre que necessitamos saber o que temos a ver com o mundo e com as pessoas que nos cercam. Assim, nós as utilizamos para nos ajustar a determinados contextos, conduzir nossas ações, para localizar-nos física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas do cotidiano. (JODELET, 1989).

Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais – TRS se expande como uma teoria que tem muito a contribuir com as discussões sobre a educação e as relações de gênero, porque a partir dela, podemos identificar como se estruturam, se mantêm e se reproduzem as concepções, as práticas e comportamentos que definem o que é "ser mulher" e o que é "ser homem" em nossa sociedade. Certamente, a análise a partir dessa teoria, considerando seu caráter interdisciplinar, nos ajudará a entender em que se constituem as mudanças atuais no que se refere às discussões das relações de gênero.

---

[24] Jodelet, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. *In* D. **Jodelet** (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: https://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html. Acesso: 17/08/2018).

3.1.1 Origem, conceitos e funções da TRS

A TRS nasce a partir dos anos 1960, com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, recorre às noções de consciência e de imaginário. A obra de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public,* que contém a matriz da Teoria das Representações Sociais, surge em 1961 na França. Apresenta um conceito que contribui para o estudo do pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade (ARRUDA, 2002a; WERNECK, 2018), valoriza o movimento e a transformação do conhecimento, pois tenta superar a dicotomia entre sujeito/objeto, permitindo a construção dos objetos de pesquisa a partir da integração entre sujeitos, os processos de construção das representações e a realidade.

Em seu caráter interdisciplinar, a TRS busca superar a fragmentação do conhecimento, relacionando as pessoas e suas realidades com os problemas atuais. Faz isto transitando pelas diversas áreas das Ciências humanas, sociais, psicológicas e, mais recentemente, com a área da educação para entender a complexidade dos fenômenos. Assim, tenta explicar não só os fenômenos, mas também os pensamentos, as práticas e as relações sociais e educacionais. (JODELET, 1998, CARMO *et al.*, 2014). Compreendemos que é na interdisciplinaridade que reside a possibilidade do diálogo com as Teorias Feministas Pós-coloniais e descoloniais, pois as mesmas consideram os sujeitos em relações e com capacidades cognitivas que lhes garantem a possiblidade de construção do conhecimento e de representações da realidade a partir de seu contexto.

Esclarecendo sobre a relação da Teoria das Representações Sociais com a pesquisa, Arruda (2002b) elenca seis eixos da proposta epistemológica da TRS que orientam a escolha de estratégias para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as RS: 1. que a realidade é socialmente construída, o que indetermina as fronteiras entre o sujeito e o objeto; 2. que esta realidade construída se constitui no processo de interação/comunicação; 3. que as formas de conhecer, que são as formas de construí-la e que constituem formas de comunicação igualmente, diferem, mas se equivalem — o universo consensual e o reificado são formas de comunicação diferenciadas, mas cumprem cada um sua função — e são intercomunicantes; 4. que o sujeito cognoscente é ativo e criativo, recorrendo ao seu acervo nocional mas também aos seus valores, interesses e projetos para traduzir a novidade que se apresenta; 5. que em sociedades complexas, multifacéticas, na era da informação e da velocidade das comunicações, a representação social é característica da organização do pensamento social; 6. a premissa construcionista da teoria levanta em certos setores um debate sobre a existência ou

não do real, que não cabe enfrentar aqui. Para nós, toda representação é representação de alguma coisa, mas também de alguém que a constrói.

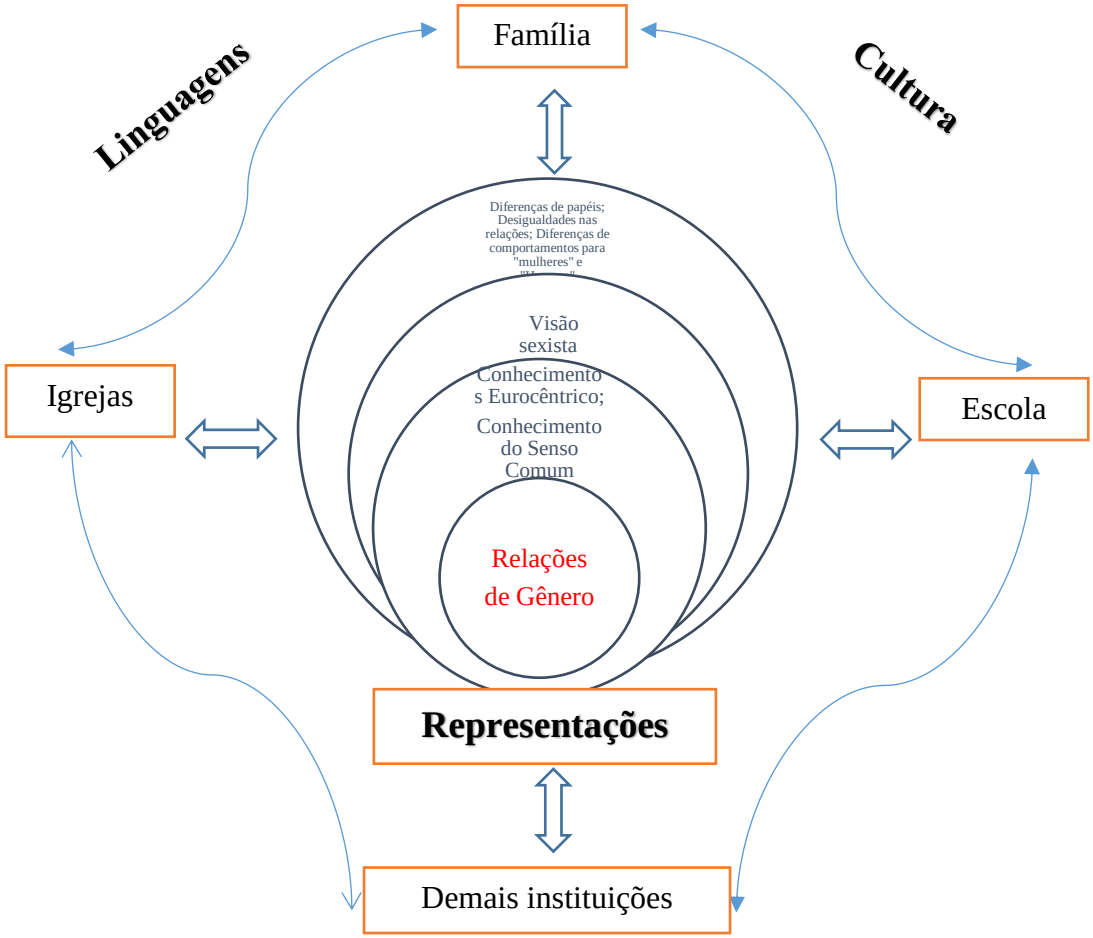
Assim, a Teoria das Representações Sociais tem como ponto de partida "a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade", afirma Moscovici (2013, p. 79), buscando entender, nesse processo, o elo entre o indivíduo e a sociedade em transformação constante.

Na visão de Moscovici (2013), o estudo das RS nos direciona a pensar a partir de dois momentos: primeiro considerar as RS como fenômenos que necessitam ser descritos e explicados, entendendo que fenômenos estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria, tanto a realidade, como o senso comum; segundo, teorizar sobre tal representação social para identificá-la, verificar sua estrutura e a forma como ela se cristaliza por meio do senso comum, criando e recriando mundo e pessoas.

No entendimento de Werneck (2018, p. 9), "identificar as representações sociais de uma sociedade permite mapear e visualizar o modo como o pensamento é disseminado e está organizado socialmente, mesmo que essa organização seja efêmera, devido ao próprio dinamismo das trocas simbólicas de uma sociedade de massa". Assim, o modo como "mulheres" e "homens" são representados influencia o modo como construímos nossas realidades concretas sobre os papéis, comportamentos e atitudes para ambos. Essas práticas são definidas a partir de condicionantes impostos pela própria representação, pelas linguagens e pela cultura. (WERNECK, 2018).

Desse modo, as representações sociais hegemônicas sobre o que são as relações de gênero e, consequentemente, sobre o que é ser "mulher" e o que é ser "homem" tendem a criar uma visão de mundo supostamente mais coerente e sistemática, que não só influencia, mas serve de princípio de organização das instituições sociais. (WERNWCK, 2018). Essas representações estão ancoradas em valores e princípios morais, religiosos e educacionais, nos quais a sociedade, os grupos e as pessoas guiam-se para construírem os sentidos de suas ações, refletindo diretamente na escola e nas demais instituições com a incorporação dos conhecimentos científicos. (MOSCOVICI, 1978).

Figura 3: Processo de elaboração de uma representação social



Fonte: Elaboração da doutoranda com base nos estudos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001) e Sá (1998).

Na compreensão de Sá (1998, p. 21), os fenômenos que se referem às repre'sentações sociais de algum objeto estão presentes "na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais e são marcados pela subjetividade. [...] São difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social" e que Moscovici (2013) chama de "universos consensuais de pensamento".

Nesse caso, Duveen (2003) esclarece que se as representações sociais servem para familiarizar o não familiar, "a primeira tarefa de um estudo científico das representações deve ser tornar o não familiar o familiar para que essas RS possam ser compreendidas como fenômenos e descritas por meio das técnicas metodológicas que são mais apropriadas para cada situação específica". A descrição é dependente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais fornece o referencial interpretativo, tanto para

tornar visíveis as representações, como para torná-las inteligíveis como forma de prática social. (MOSCOVICI, 2013).

Quando se trata do campo da pesquisa, Jodelet (2001) destaca que a pesquisa sobre as representações sociais implica três grandes dimensões: a) relacionar a RS com as condições socioculturais que favoreçam sua emergência; b) descrever o conteúdo cognitivo da RS; c) discutir a natureza epistêmica da RS, fazendo um confronto com os conhecimentos já elaborados. É este percurso que pretendemos seguir para identificar as representações sociais que as/os professoras/es da Educação Infantil, do município de Teresina, têm sobre as relações de gênero, e, a partir delas, verificar como essas representações são manifestadas na prática docente.

A representação, nesse caso, é uma representação de feita alguém (sujeito=professoras/es) e de alguma coisa (objeto=relações de gênero), porque representa "conjuntos sociais, cujos membros não se encontram em uma relação face a face ou contratual e podem conter algumas propriedades dos grupos reais, como: interesses comuns e um mesmo senso de identidade, tendo representações razoavelmente compartilhadas". (SÁ, 1998, p. 53). Nesse caso, Jodelet (2001) aponta que é a prática social dos sujeitos (professoras/es) que deve ser levada em consideração, uma vez que esses sujeitos produzem uma representação que reflete as normas institucionais às quais suas posições ou ideologias estão vinculadas, que consequentemente, estão ligadas ao lugar que ocupam. Nesse caso, a tendência da escola, por meio das práticas das/os professoras/es, é fixar uma imagem das relações de gênero, da/o outra/o dentro de um status "natural" ou biológico. A biologização, nessa esfera, transforma as diferenças em diferenças de ser, estar e sentir a mente, os corpos, e os afetos.

Por outro lado, as representações que ancoram esses modos de ser são históricas e culturalmente consolidadas, como acentua Moscovici (2013, p. 108):

> As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o bebê. Estas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escolas, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para seus choros, seus comportamentos e como ela organizará a atmosfera na qual crescerá. A compreensão que o pai e a mãe têm da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua socialização. [...] Nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância à maturidade.

Em sua abordagem psicossociológica, a Teoria das Representações Sociais interessa-se pelo processo de construção do pensamento social. Tem sido utilizada para estudar a concepção de mundo que os sujeitos ou grupos utilizam no seu cotidiano, integrando e relacionando a representação ao contexto sócio-histórico que os rodeia. Nesse processo, estão envolvidos conteúdos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões que, ao formarem uma totalidade, criam um significado e passam a nortear e organizar condutas e comunicações. (JODELET, 2001).

Na relação com as Ciências Humanas e Sociais, a TRS busca entender o contexto, o cotidiano, o modo como as pessoas se relacionam consigo mesmas e com o mundo, procurando compreender a diversidade de conhecimentos a partir do senso comum. Na educação, a Teoria das Representações Sociais, de acordo com Machado (2018, p. 3):

> [...] vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escola [...], constituindo-se como valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos.

Assim, o estudo sobre as representações sociais pressupõe investigar **o que pensam** os sujeitos acerca de um objeto, **porque pensam** desse modo o objeto, a **forma como pensam** determinado objeto (ALMEIDA, 2001) e ainda **que efeitos tem o que pensam** sobre si e sobre a realidade. Nessa perspectiva, se faz necessário perguntarmos como são instituídas as relações de gênero na escola, como tais relações se reproduzem e que efeitos elas têm sobre os sujeitos que circulam nesse espaço de aprendizagem. Para Louro (1997, p. 34):

> O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar, e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social.

Assim, na compreensão de Moscovici (1978), as representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. São fenômenos que necessitam ser descritos e explicados e que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria, tanto a realidade, como o senso comum. As representações sociais, por outro lado, restauram a consciência coletiva, dando-lhe forma,

explicando os objetos e acontecimentos. Desse modo, tornam-se acessíveis e ajustam-se aos nossos interesses imediatos. Do ponto de vista de Moscovici (1978, p. 49):

> [...] se uma representação social é uma "preparação para a ação", ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Jodelet (2001, p. 22) esclarece que a representação social "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático", como é o caso dos conhecimentos que fundamentam as concepções sobre as relações de gênero que estão presentes na sociedade contemporânea. Em sua perspectiva prática, de acordo com essa autora, a RS contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, intervindo em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. Concordando com Jodelet, Oliveira e Werba (1998, p.105) afirmam que as representações sociais são "teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real". Já para Abric (1998), as representações sociais são os produtos e os processos de uma atividade mental, por meio da qual um indivíduo ou um grupo se confronta, reconstitui a realidade e atribui um significado específico.

Conforme Almeida (2001), quando nos referimos à definição das representações sociais como uma forma de conhecimento social, nos reportamos a três aspectos: a comunicação, a (re)construção do real e o domínio do mundo. Segundo essa autora, a *comunicação*, porque as representações oferecem às pessoas um código para suas trocas e um código para nomear e classificar seu mundo, sua história individual e coletiva, modelando e regulando o pensamento; *(*re)construção do real, porque é na sua dinâmica comunicação-representação que os sujeitos reconstroem a realidade cotidiana, atuando como guias de interpretação e organização da realidade para que o sujeito atue sobre ela; *domínio do mundo*, porque as representações são entendidas como um conjunto de conhecimentos sociais, que orienta a prática e que permite ao sujeito situar-se no mundo, dominando-o.

As representações sociais, portanto, são incorporadas a partir dos ensinamentos adquiridos na família, escola e demais instituições e estas advêm dos grupos sociais, nas

conversações cotidianas, no curso das comunicações interpessoais. Moscovici (2013, p. 37) analisa que:

> [...] a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos dependem de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos dada representação. [...] elas são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.

Como um modo de conhecimento partilhado, as representações sofrem influências do conhecimento cientifico e tornam-se senso comum. Assim, as representações sociais partem do senso comum que, no entendimento de Moscovici (1978), são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. Nesse caso, compreende-se o senso comum como uma forma de conhecimento que se inscreve na ordem do conhecimento da realidade, diferenciando-se, tanto na sua elaboração, quanto na sua função. Santos (2005, p. 21), ao citar Moscovici, destaca que:

> [...] o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como função orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito e uma função identitária que permite definir e salvaguardar as especificidades dos grupos.

Para compreender a produção do conhecimento a partir do senso comum, Moscovici (2013) utiliza dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação. O primeiro tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Na ancoragem, ocorre a inclusão do objeto numa hierarquia de valores, consolidando uma rede de significações em torno dele. Ancorar é, pois, classificar e dar nomes a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Morera *et al.* (2015, p. 1164) esclarecem que o processo de ancoragem supõe:

> [..] a fixação das representações na realidade, assim como à atribuição da funcionalidade e ao desempenho do papel regulador das interações grupais, pois é diante da atribuição do sentido que o objeto é reelaborado. Desta forma, a ancoragem atua como um processo de significação, de utilidade e de integração cognitiva que tem um caráter de funcionalidade, identificando o enraizamento social da Representação Social e do seu objeto. A ancoragem

> implica uma integração cognitiva do objeto representado dentro do sistema de pensamento preexistente e das transformações derivadas deste sistema, tanto de uma parte quanto da outra. Pode-se considerar como sendo a inserção orgânica dentro do pensamento previamente constituído.

Jodelet (2012) relaciona o fenômeno da ancoragem com três funções básicas que se encontram na base da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de fundamentação e orientação das condutas e das relações sociais. Já, Moscovici (2012) defende a ancoragem como o mecanismo que facilita a compreensão da forma como os elementos representados em uma teoria se articulam e contribuem para exprimir e construir as relações sociais. Assim, a ancoragem como instrumentalização do saber propicia compreender como os elementos da representação expressam as relações sociais, possibilitando que as pessoas possam se comunicar entre os grupos aos quais pertencem sob critérios comuns, com a mesma linguagem.

De acordo com Morera *et al.* (2015), duas modalidades de intervenção tornam possível descrever o funcionamento da ancoragem: a inserção do objeto da representação em um marco de referência conhecido e pré-existente; e a instrumentalização social do objeto representado, expressando e contribuindo no desenvolvimento dos valores sociais existentes.

A objetivação possibilita transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo. Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, consequentemente, controlar, ou seja, propiciam transformar elementos da teoria científica em um modelo figurativo que sustentará a seleção de alguns elementos concretos. Estes elementos são retidos, categorizados e interpretados a partir da natureza do modelo figurativo, que tem como funções: indicar o ponto comum entre a teoria e a RS; verificar que aquilo que na teoria é expressão geral e abstrata de uma série de fenômenos torna-se, na representação, tradução imediata do real; e que o modelo associa os elementos indicados numa sequência autônoma com dinâmica própria. Depois de selecionados e classificados, estes elementos são descontextualizados e dissociados dos contextos em que são produzidos, adquirindo uma autonomia maior.

Na visão de Morera *et al.* (2015, p. 1163), a objetivação,

> [...] é a operação imagética e estruturante que torna concreto o abstrato, e torna intercambiáveis o preceito e o conceito. Através dela, as ideias ou noções abstratas, que são objeto da representação, materializam-se ganhando corpo, textura material e significação maleável. Objetivar é incorporar um

> excesso de significações ao materializá-las. Reconhece-se que, por uma colocação em imagens de noções abstratas, dá uma textura material às ideias, faz corresponder argumentos nas palavras, proporciona corpo aos esquemas conceituais, porque, ao final, objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as.

Na objetivação, de acordo com Morera *et al.*(2015, p. 1163), "a intervenção do social se traduz no agenciamento e na formulação dos conhecimentos relativos ao objeto de uma representação, articulados com uma característica do pensamento social, que é a propriedade na qual se concretiza o abstrato, ou seja, ocorre a materialização da palavra".

Assim, a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. É uma operação imaginante e estruturante, que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, transformando o conceito em imagem. Nesse caso, objetivar é descobrir a qualidade icônica[25] de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Assim, a imagem é totalmente assimilada e o que é percebido substitui o que é concebido, é o resultado lógico deste estado de coisas.

O processo de ancoragem relaciona-se dialeticamente com a objetivação e articula três funções básicas: a cognitiva da integração da novidade, a interpretativa desta realidade, e a orientação de condutas e relações sociais. As representações sempre se constroem sobre o já pensado, utilizando a classificação, a categorização e a rotulação.

Assim, ao tentarmos ancorar ideias desconhecidas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, estamos trazendo-as a um contexto familiar para, ao apropriá-las, justificar nossos posturas e atos do cotidiano de nossas práticas. Desse modo, ao transformar algo abstrato em algo concreto, por meio da objetivação, transformamos o que está na mente em algo que existe no mundo real. (MOSCOVICI, 2013; MORIGI, 2004). Reforçando essa ideia, Moscovici (2013, p. 78) acrescenta que:

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

[25] Relacionado com algo ou com alguém que se distingue ou simboliza uma época, uma cultura, uma área do conhecimento: discurso icônico. Que se refere a ícone, ao tipo de representação religiosa, artística ou com assuntos religiosos. Icástico; cuja representação ou reprodução é exata e fidedigna. Disponível em https://www.dicio.com.br/iconico/. Acesso em 30/01/2017.

Esses dois mecanismos colaboram para criar um universo consensual que, por meio das convenções linguísticas, vai institucionalizando, a partir da família, da escola, dentre outros, representações que moldam os comportamentos e atitudes nas interações grupais e interpessoais.

Ademais, quando estudamos representações sociais, estudamos o ser humano enquanto sujeito envolvido em práticas sociais. Sujeito esse que pensa, faz perguntas e procura respostas.

Para Moscovici (2003; 2013), o estudo das RS ocorre quando estudamos o sujeito no momento em que estes procuram compreender e não quando processa informações ou se comporta. As representações sociais são resultantes, nesse caso,

> [...] de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso, enriquecido e transformado. [...] Ao criá-lo, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo "já visto" (dèjà vu) e já conhecido (dèjà connu) (MOSCOVICI, 2013, p 58).

Assim, ao identificar e analisar as representações sociais que professoras/es da Educação Infantil têm sobre as relações de gênero, as/os participantes tornam o familiar (representações e práticas) em não familiar, ou seja, estamos possibilitando que as/os professoras/es reflitam sobre o que pensam sobre as relações de gênero, permitindo-lhes encontrar justificativas para seus comportamentos, tornando aquilo que estava obscuro um conteúdo familiar e propenso a questionamentos, mudanças, desconstruções e descolonização. Nesse caso, ao tornar não familiar em algo familiar as representações sociais são compreendidas como fenômenos.

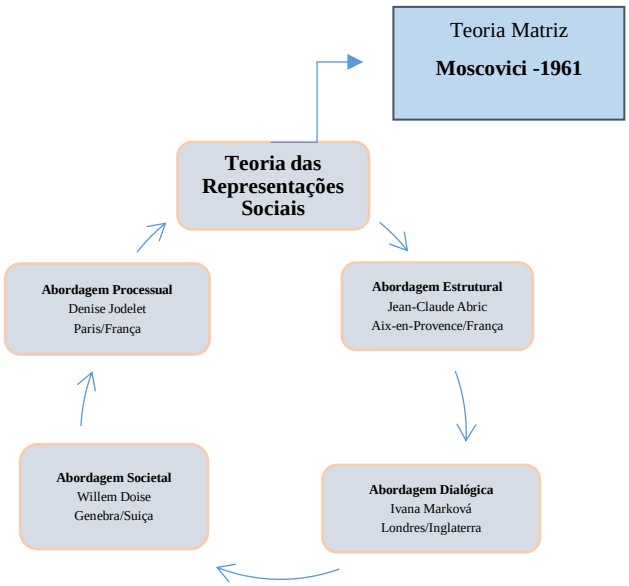
Para sua descrição, é necessária a utilização de técnicas metodológicas que possam ser adequadas nas circunstâncias específicas. Nesse sentido, a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo, tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las compreensíveis como forma de prática social. Assim, compreendidas como fenômenos, as representações sociais podem ser interpretadas e descritas. Nesse caso, abstraindo delas a compreensão que temos do mundo e das pessoas. Isto nos enseja produzir sentidos e significados para os nossos atos, tanto individuais, quando coletivos.

No que se refere às funções, Abric (1998) cita que as representações sociais possuem quatro funções essenciais: *função de saber*, que permite aos atores/atrizes sociais adquirirem conhecimentos, integrando-os em um quadro assimilado e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; *função identitária*, que define a identidade e possibilita a proteção da especificidade dos grupos, assegurando, com isso, um lugar primordial nos processos de comparação social; *função de orientação*, que visa guiar os comportamentos e as práticas definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; *função justificadora*, que proporciona a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. De acordo com essa função, a representação preserva e justifica a diferenciação social, podendo estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles/elas.

3.1.2 Abordagens da Teoria das Representações Sociais

A matriz conceitual da Teoria das Representações Sociais, apresentada por Moscovici, proporcionou diferentes desdobramentos, que longe de serem contrários, contribuem para o desenvolvimento de pesquisas, tanto no campo das representações sociais, quanto na relação com a educação. Nesse sentido, no intuito de melhor compreender e identificar as representações sociais, foram organizadas diferentes abordagens para o estudo dos fenômenos em RS, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 04: Síntese das abordagens da TRS



Fonte: Criação da doutoranda com base nas leituras.

De acordo com Oliveira e Souza (2013), Jodelet dá uma ênfase aos métodos qualitativos; Doise enfatiza os tratamentos estatísticos correlacionais, Abric os métodos experimentais. Já, Marková enfatiza o caráter simbólico e social da representação, buscando atrelar a dinâmica das representações ao caráter simbólico e social da representação.

Assim, a *Abordagem Societal*, de Willem Doise (Genebra/Suiça), procura fazer a articulação entre as explicações de ordem individual com as de ordem societal, destacando que os processos que os sujeitos utilizam para estar em sociedade são orientados pelas dinâmicas sociais. Segundo Almeida (2001), pressupõe-se a interação de quatro níveis: a) focaliza os processos intraindividuais, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente; b) centra-se nos processos interindividuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais; c) refere-se aos processos intergrupais, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo nível. d) o societal enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais a partir de princípios gerais.

A *Abordagem Dialógica*, de Ivana Marková, (Londres/Inglaterra), a perspectiva mais recente, volta-se para a análise do discurso, propõe a dialogicidade e enfatiza a relevância no processo da comunicação na elaboração de uma representação social. Conforme Marková (2006, p. 15), "[...] a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos de conhecimentos sociais coexistem na comunicação".

A *Abordagem Estrutural* (Aix-en-Provence/França), proposta por Abric em 1976, começa a ter influência no campo das representações sociais somente a partir do início dos anos 1990, quando começam a aparecer as condições necessárias para o reconhecimento dos esforços de elaboração teórica e metodológica complementares à *grande teoria.* (SÁ, 1996). Tal abordagem origina-se, segundo Sá (1996), de proposições de F. Heider e de S. Asch, no âmbito da Psicologia Social Norte-americana, entretanto sua fonte inspiradora é a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, que atribui à representação social a constituição de um núcleo central, ou seja, "uma organização imagética de elementos cognitivos privilegiados". Esses elementos, na ótica esse autor, "descontextualizados em relação à estrutura original do

objeto representado e as suas condições conjunturais, gozariam de considerável autonomia na moldagem do conhecimento sobre tal objeto e tudo o que com ele possa ser relacionado". (SÁ, 1996, p. 21).

Para este estudo, está sendo considerada a *Abordagem Processual*, conhecida também como *culturalista,* de Denise Jodelet (Paris/França). As representações sociais, nesta perspectiva, são compreendidas como o estudo dos processos e produtos relativos às construções mentais coletivas, pelos quais os sujeitos e os grupos constroem e interpretam o mundo e a si mesmos, ensejando a integração das dimensões sociocultural e histórica. (JODELET, 2001).

Nesse caso, a representação social é produzida para abrigar um elemento novo que, baseado em valores e em saberes anteriores, expressa, tanto um sistema de pensamento mais amplo, ideológico ou cultural, quanto a condição social e a experiência individual e afetiva dos sujeitos. Assim, a partir das diferentes significações apropriadas pelos sujeitos, as representações sociais vão expressar uma definição específica do objeto representado que, ao ser partilhada pelos membros do mesmo grupo, constrói uma visão consensual da realidade. A visão consensualizada, ao entrar em conflito com a visão de outros grupos, serve de guia para as ações cotidianas, demonstrando uma dinamicidade no processo de construção das representações sociais. (JODELET, 2001).

Nesse sentido, ressalta Jodelet (2001, p. 22): "ao orientar e organizar as condutas e as comunicações sociais, as representações sociais também intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação do conhecimento, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais". Por conseguinte, o lugar, a posição social e função que o sujeito assume determinam os conteúdos e a organização da representação. Isto ocorre por meio da relação ideológica que o sujeito mantém com o mundo social.

As representações sociais, vistas por esse prisma, são consideradas como um aporte teórico capaz de dotar os sujeitos de uma visão global do que é "ser homem" e "ser mulher" em seu mundo de objetos. Circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas consolidadas em condutas e em organizações materiais espaciais. Ao serem analisadas, as representações sociais devem ser articuladas com elementos afetivos, mentais e sociais (cognição, linguagem e comunicação), integrando esses aspectos às relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa, na qual vai ocorrer a intervenção. (JODELET, 2001).

Os conhecimentos científicos discutidos por Jodelet (2001) valorizam a articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções mentais, fazendo das representações sociais um instrumento criador que enfoca a cultura e suas especificidades históricas, regionais, institucionais e organizacionais.

No que diz respeito à pesquisa em RS, a preocupação de Jodelet tem sido com os processos teórico-metodológicos e, como uma forma de indicar caminhos, a autora salienta que devemos: *apreender os discursos* dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto; *apreender os comportamentos e as práticas sociais* por meio das quais essas representações se manifestam; *examinar os documentos e registros*, onde estes discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados; *examinar as interpretações* que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem, tanto para a manutenção, como para a transformação das representações. (ALMEIDA, 2001).

No caso da educação, o interesse pela noção de RS serve para compreensão de fatos, orientando "a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo". (GILLY, 2002, p. 232). Essa noção é útil também para compreender aquilo que se passa na sala de aula, na interação educativa, tanto do ponto de vista de objetos do saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, muitas vezes trabalhados de forma sutil nos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos considerar que a Teoria das Representações Sociais nos ajuda a interpretar o mundo da profissão docente, a reconhecer o que pensam as/os professoras/es da Educação Infantil sobre as relações de gênero, a identidade desse grupo, entendendo as justificativas de determinadas práticas cotidianas estereotipadas ou não de gênero. Esse exercício nos faculta compreender como as pessoas se mantêm enquanto grupo e conservam suas formas de ver, estar e sentir a si mesmas e o mundo. Para Gilly (2002), ao fazer a articulação da psicossociologia com a sociologia da educação, podemos compreender os fenômenos "macroscópicos", nesse caso,

> [...] as relações entre o pertencimento a um grupo social dado e as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como o professor concebe o seu papel etc. Ela diz respeito, também, aos níveis de análise mais sutis relativos à comunicação pedagógica no seio da classe e à construção de saberes. (p. 232).

A partir das análises das RS, podemos verificar as contradições dos sistemas de representações que, articuladas a totalidades coerentes, conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis de realidade aos quais estão

inseridas/os as/os professoras/es, garantindo a elas/eles a possibilidade de preservação do seu equilíbrio e da necessidade de coerência no exercício de suas práticas docentes e em suas relações. (GILLY, 2002).

3.2 Representações Sociais, educação e a construção da categoria gênero

A construção cultural e educacional das relações de gênero implica o modo como as sociedades se organizam, depende dos costumes e comportamentos que são reivindicados para cada povo, e do modelo de educação que é utilizado para ensinar tais relações. Portanto, por via das representações sociais de gênero que são construídas, especificamente, pela família, escola, pelas demais instituições, por meio dos processos de comunicação, definimos os modos de nos relacionarmos como sujeitos sexuados e gendrados.

Nesse caso, a escola tem papel fundamental na definição das representações sociais de gênero que impacta diretamente no modo de "ser mulher" e "ser homem" (heterossexual, homossexual, bissexual, transexual etc.). As diferenças e desigualdades nessas relações, geradas pelas diferenças biológicas que são naturais, são reforçadas e reproduzidas nos espaços de aprendizagens, como destaca Louro (1997, p. 57): "ela (escola) se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, valendo-se de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização."

Ao separar as meninas dos meninos, levando em consideração identidades sexuais, masculinizadas ou feminilizadas, a partir de construções sociais, definem-se papéis específicos para mulheres (meninas) e homens (meninos), como ressalta Scott (1990, p. 07):

> O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens

Nesse sentido, a escola vai delimitando espaços para "mulheres" e "homens" a partir de um conhecimento considerado homogêneo, único e verdadeiro em relação às diversidades de conhecimentos, práticas e saberes científicos e do senso comum que retratam as relações de gênero na atualidade. Isto não ocorre naturalmente, a escola apropria-se dos símbolos e

códigos para justificar papéis diferenciados, e ao separar, institui comportamentos, definindo o que cada um/uma deve ou não fazer. Ao destinar o "lugar" dos meninos e das meninas, por meio de símbolos e imagens, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e, a partir das práticas, faz com que os sujeitos se reconheçam nesses modelos. (LOURO, 1997).

Para compreender como acontecem os processos de incorporação dos papéis e comportamentos, Scott (1990) elenca quatro elementos necessários, a saber: os símbolos culturais que remetem a representações simbólicas, como as figuras religiosas de Eva e Maria; os conceitos normativos encontrados na religião, na política, na ciência e na educação, que oferecem conceituação do feminino e do masculino; a educação e o sistema político; e a identidade subjetiva, que deve ser compreendida na sua construção histórica e relacionada com as atividades, organizações e representações sociais.

Por outro lado, a escola pode ser também espaço de (des)construção e de descolonização das representações sobre o que é "ser mulher" e do que é "ser homem" e colaborar para a definição de novos comportamentos e papéis sociais, nos quais "mulheres" e "homens" relacionem-se considerando as diferenças, porém, sem produzir desigualdades entre ambos.

Conforme Gilly (2002), as pesquisas que relacionam a educação e as representações sociais tem ocupado um lugar central e estão se constituindo um campo fértil de estudo das representações sociais e das relações de gênero. Gilly (2002, p. 321) afirma que "a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação".

Para entendimento dos fenômenos educacionais, o estudo das RS articula-se com os conhecimentos da Psicologia e da Sociologia da educação, não só para compreender os fenômenos macroscópicos, mas também para fazer análises relativas à comunicação pedagógica e à construção do saber. As pesquisas realizadas na área da educação contribuem ainda para o estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais. (GILLY, 2002).

Na opinião de Alves-Mazzotti (2008, p. 20), o estudo das RS "investiga como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana". Nesse caso, tem uma relação direta com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, principalmente, porque orienta as condutas e as práticas sociais. Assim, as representações sociais são essenciais à

análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nesse sentido, para que mudanças ocorram por via da instituição escolar, é necessário que representações que estão consolidadas se transformem, como esclarece Gilly (2002, p. 337):

> Para que as representações se transformassem profundamente, por meio de reorganização em torno de outros elementos e esquemas centrais, presentes nas representações atuais porém dominados, seria necessário provavelmente que as mudanças sociais forçassem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais [...] Isso significa dizer que os sistemas de representação social relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus vínculos com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais dependem.

Desse modo, identificar quais as representações sociais sobre as relações de gênero, se são uma construção social ou um dado natural inerente a um determinado grupo (professores/as, jovens, mulheres, homens etc.), é fundamental para analisar como essas concepções foram se constituindo na própria identidade desses grupos e como eles as reproduzem junto às crianças da Educação Infantil. Essas ideias em confronto com a prática poderão tornar visível o que está sujeito ou não a mudanças. (LOURO, 1997).

Considerando aspectos históricos, Arruda (2002a) elenca algumas afinidades entre a Teoria de Gênero e a Teoria das Representações Sociais a partir de três dimensões, que destaco: a dos campos de saber, a conceitual-metodológica e a epistemológica.

A dimensão do desenvolvimento dos campos de saber, consoante Arruda (2002a), refere-se a propostas que se integrarão em campos de saber seguindo certas características que advêm do fato de que estas teorias não surgem desligadas da realidade, provocam conflitos e mudanças, são favorecidas pela transição paradigmática e vivem um período de latência entre o surgimento das ideias inaugurais e o desenvolvimento da sua aplicação, e o advento da consequente visibilidade. Quanto à dimensão conceitual de tais teorias, vê-se que elas apresentam características comuns no que se refere aos objetos a que se aplicam e aos métodos mais adequados à sua abordagem: revelam aspectos de objetos até então subvalorizados pela ciência, utilizam-se de temas/objetos ao mesmo tempo como processo e produto, exigem abordagens mais dinâmicas e flexíveis, consideram que o método decorre das características do objeto e da teoria adotada, e buscam a reunião desses dois para gerar o conhecimento.

No que se refere à dimensão epistemológica, de acordo com Arruda (2002a), as teorias feministas e a TRS propõem uma crítica ao binarismo que antepõe natureza e cultura, razão e

emoção, objetivo e subjetivo, pensamento e ação, ciência e senso comum. Dessa forma, afirmam a importância das dimensões subjetiva, afetiva, cultural na (des)construção e descolonização do saber e das ações humanas, e a importância de considerá-las na construção do conhecimento e no fazer científico. Ao propor teorias relacionais, admitem que não se pode conhecer sem estabelecer relação entre o tema/objeto e o seu contexto.

Ainda na visão de Arruda (2002a, p. 138), o estudo da Teoria das Representações Sociais visa:

> [...] permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos/as pesquisadores/as, na medida em que o interesse maior seria a descoberta e não a verificação, a comprovação. Ao mesmo tempo, ao trabalhar com essa teoria, tentar transmiti-la a pesquisadores/as iniciantes, percebe-se que a representação social, na interface da psicologia e da sociologia, é uma alternativa de grande plasticidade, que busca captar um fenômeno móvel, por vezes volátil, por vezes rígido, cuja complexidade reforça a dificuldade da sua captação. Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto.

Assim, compreender um fenômeno a partir da representação que as/os professoras/es têm sobre ele é possibilitar o entendimento do que ancora tais representações, promovendo o questionamento e a reflexão do atual modelo que orienta a relação entre esses sujeitos. É ainda possibilitar a desconstrução de estereótipos, a descolonização de corpos, mentes e afetos e a construção de relações baseadas na igualdade, equidade e solidariedade entre "mulheres" e "homens".

A compreensão do que pensam professoras/es da Educação Infantil sobre as relações de gênero possibilita também pensar na formação inicial e continuada desses profissionais, de modo que sejam repensados a forma, os conteúdos e metodologias dos projetos político-pedagógicos dos vários cursos existentes. Além do mais, pode gerar vivências de novas experiências de formação.

Contudo vale lembrar que, no período que vai da década de 1980 até os dias atuais, muitas mudanças ocorreram, porém muitas ainda precisam acontecer para que "mulheres" e "homens" vivam com mais equidade. Ao se referir à escola, Gilly (2002) pontua que as representações só se transformarão, profundamente, se as mudanças sociais induzirem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais e se desaparecer toda ideia de hierarquia e desigualdades diante da escola. Sob esse prisma, isso quer dizer que "os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentes de seus laços com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais são dependentes". (p. 248).

4 RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

> Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da "justa ira" dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996).

A prática docente, em nossa compreensão, é uma das grandes aliadas das mudanças sociais e culturais, contribuindo para a transformação das relações entre as pessoas e delas com o mundo e a natureza. Sendo assim, a/o professora/or deve conhecer bem sua realidade, o contexto e as teorias nas quais fundamenta sua prática na escola. E, ainda, deve considerar a realidade das/os alunas/os e os conhecimentos que adentram esse espaço trazido pelas crianças sobre as relações de gênero, tentando desenvolver o trabalho docente em parceria com a família e com as/os demais profissionais.

Neste capítulo, propomos discutir as relações de gênero no contexto da Educação Infantil, destacando as implicações da prática docente para a constituição do "ser mulher" e do "ser homem". Para melhor entendimento, iniciamos tratando da Educação Infantil no Brasil mediante as contribuições das lutas das mulheres e feministas para a definição do direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos. Em seguida, discutimos a prática docente, tentando entendê-la como instrumento norteador na definição das relações de gênero a partir do ensinamento de comportamentos, papéis e funções para "mulheres" e "homens", assim também como possibilidades de transformação. Por último, abordamos o trabalho docente e o que se ensina na Educação Infantil sobre as relações de gênero com base no que é acentuado na legislação.

4.1 Educação Infantil no Brasil e a luta das mulheres e feministas pelo direito à educação

A Educação Infantil, no Brasil, vai evoluindo na medida em que o conceito e o olhar para a criança e a infância vão se modificando. Assim, o termo é compreendido como uma construção social fruto de um contexto histórico, social e da realização de inúmeras pesquisas e estudos sobre a temática.

Nesse cenário, as representações do que é a infância e do que é ser criança constroem um sentimento da existência da infância como um momento de aprendizagem, conforme Costa (2017, 25) destaca: "as representações de criança traduzidas pela sociedade passam de

uma inexistência quanto a esse sentimento, da associação com forte aproximação com a visão religiosa, para a constituição do sentimento de infância e de sua valorização posterior".

Assim, de acordo com Costa (2017), nos séculos XII e XIII, a noção de criança misturava-se ao mundo do adulto; representava-se o infante como um adulto em miniatura. No século XVII, iniciou-se a separação entre o mundo do adulto e o infantil. Foram criadas as primeiras instituições para o acolhimento das crianças, as quais tinham caráter moralista.

Com a sociedade moderna burguesa e a industrialização, surgiu a noção de infância como consequência das novas formas de relações sociais e da reconfiguração da família e dos papéis exercidos por homens e mulheres nesse contexto de modernidade. (KRAMER, 2003).

Segundo Costa (2017, p. 27), "no contexto brasileiro, a preocupação com a criança se estabelece apenas no final do século XIX. São os jesuítas os responsáveis por criarem as primeiras instituições responsáveis para atender as crianças. [...] Essa educação de cunho moralista [...] ganha força no contexto brasileiro". De acordo ainda com essa autora, somente no século XX, outra noção de infância vai se estabelecer. A concepção de criança associada aos aspectos culturais, sociais e históricos a define como sujeito de direito e vai predominar nos documentos legais que apresentam uma política para a Educação Infantil no Brasil. No século XXI, a noção de criança vai se construindo a partir da ideia de cidadania. A criança como um ser cidadão, "associada à figura de um sujeito ativo que também precisa ser ouvida, ter voz". (COSTA, 2017, p. 30)

Assim, com as várias transformações que ocorreram nas concepções de Infância e criança ao longo do tempo, a Educação Infantil (EI) vai se constituindo como obrigação do Estado e da família, sendo a última etapa de ensino a ser incluída como parte da Educação Básica. Torna-se obrigação e dever dos municípios a oferta de vagas para todas as crianças que passariam a ter o direito de serem cuidadas, educadas e juntando-se a estes o direito de brincar.

Para que o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos viesse a vigorar no Brasil, os movimentos de mulheres e feministas e demais profissionais da educação contribuíram com suas lutas e reivindicações, normatizando ideais em leis. Esse processo de mudanças na legislação e nas práticas docentes, promovido nesse contexto, colaborou para o questionamento, e, consequentemente, para o surgimento de novas práticas de relações de gênero na escola, possibilitando transformações nos comportamentos dos indivíduos e instituições, como destaca Barbosa (2010, p. 01):

> Em 1988, a Constituição Federal, atendendo aos anseios da sociedade, especialmente do movimento de mulheres — feministas, sindicalistas ou

> moradoras de bairros — definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de educação infantil — pública, gratuita e de qualidade — para crianças de 0 a 6 anos, por meio do sistema educacional. Nas décadas seguintes, essa proposição legal desencadeou uma ampla expansão dos estabelecimentos de educação infantil. Esse texto legal, assim como os demais documentos dele decorrentes, induziram os municípios a construírem Centros e Escolas de Educação Infantil que atendessem a crianças de 0 a 6 anos e, com isso, ampliou-se significativamente o acesso das crianças de 0 a 3 anos às instituições educacionais públicas.

Com o intenso processo de urbanização das décadas de 1970 e 1980, o movimento das mulheres e feministas organizou-se, entre outras lutas, em prol do direito à educação pública gratuita para todas/os. Com a democratização do País, e somado à luta das mulheres e feministas, o movimento da Educação Infantil no Brasil que reivindicava a universalização da educação infantil ganhou maior força e a educação foi destinada a todas as crianças, sem distinção de raça, cor, sexo, classe ou religião. (FONSECA, 2004).

O processo de mobilização da sociedade conseguiu introduzir na Constituição Federal (CF) de 1988 o artigo 7º, inciso XXV, que garante: "... assistência gratuita aos/às filhos/as e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creche e pré-escolas" e que, de acordo com o artigo 208, inciso IV, o "atendimento deverá ser em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos". O parágrafo 2º do artigo 211, alterado pela Emenda Constitucional nº 14, passou a afirmar que "os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil", tornando a Educação Infantil um direito à educação. (BRASIL, 1988).

Desse modo, com a implantação da Educação Infantil, por meio da sua incorporação à Educação Básica, a luta das mulheres pela universalização do atendimento às crianças em creches e pré-escolas adquire um duplo caráter: o direito da mulher à creche e pré-escola para seus/suas filhos/as e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais. (FINCO, 2017). Na opinião de Kramer (2006, p. 798):

> O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Isso tem consequências para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil.

O reconhecimento do direito à educação, como é enfatizado acima por Kramer (2006), foi reforçado na CF/1988 e nas Leis nº 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A Lei nº 8.069/90, nos artigos 53 e 54, dispõe que todas as crianças têm direitos à educação com atendimento, inclusive, em creches e pré-escolas. A LDB nº 9.394/96 reconhece a EI como primeira etapa da educação básica, como descrevemos, abaixo, a partir do seu texto, atualizado em 2017:

> TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar
>
> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
>
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio;
>
> II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
>
> Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:
>
> V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino
>
> SEÇÃO II – Da Educação Infantil
>
> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
>
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
>
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
>
> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
>
> I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

> III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.
>
> Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Diante do exposto, a LDB/96 define claramente o direito, o dever, a quem compete e a forma de organização e avaliação na Educação Infantil. Esse é um direito resultado da organização das mulheres, da sua entrada no mercado, do processo de abertura política que se instalou no País e da necessidade de escolarização que garante o acesso mais cedo das crianças à escola pública e gratuita. A EI permitiu também o acesso das mulheres ao espaço público com mais segurança, pois seus/suas filhos/as poderão estar em um lugar adequado e seguro.

A aprovação de inúmeras leis (CF, ECA, LDB, dentre outras) e políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos tem contribuído para o fortalecimento de um campo de estudo e pesquisa, mas sobretudo para a compreensão da criança como sujeito de direitos, como indica Kramer (2006, p. 800):

> O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, têm subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil.

Recentemente, os profissionais da educação e a sociedade brasileira foram convocados a discutir novas reformulações, agora em torno do currículo da educação básica, o que foi denominado de Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018 e a Educação Infantil não ficou de fora dessa discussão. A BNCC "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento aplica-se exclusivamente à educação escolar, como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)". (BRASIL, 2018, p. 01).

Como todo processo de reformulação de leis, na elaboração da BNCC, ficam evidentes as disputas por determinados campos de saberes, pois, segundo Abramowicz *et al*. (2016, p. 51):

> [...] As forças em lutas são desiguais na disputa pelo conteúdo, isto significa que o movimento social ou as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil não têm a mesma força/poder político e econômico da concepção privatista da educação. [...] há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou "invólucro" no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõem, desde logo, um conteúdo que deve ser homogêneo, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que se difere.

Apesar das disputas eminentes num processo de elaboração de uma legislação ou documento para a educação, como é comum, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, na perspectiva de Barbosa *et al.* (2016), são documentos importantes, tanto pelo seu caráter normativo, quanto por apresentarem os conhecimentos produzidos sobre o trabalho docente com crianças para o sistema de ensino brasileiro.

As mudanças de concepção de infância e criança, de forma de organização da EI e de como deve ser a atuação das/os professoras/es, expressas nas legislações, impõem de certo modo, mesmo que demorado, alterações nas práticas docentes de professoras e professores da Educação Infantil, porque o processo educativo, como prática social e histórica, vem sendo provocado a transformar-se pela ação das mulheres e feministas organizadas e da sociedade em geral. Dessa forma, é fundamental a sensibilização das/os professoras/es para o reconhecimento de que as transformações propostas pelas legislações provocam também alterações nas formas de ensinar as relações de gênero que estão subjacentes no contexto da Educação Infantil. Contudo, além desses aspectos, existe também:

> [...] um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos/as envolvidos/as, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso, é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo. (FRANCO, 2016, p. 546).

Os processos de mudanças que poderão ocorrer nas subjetividades, nas práticas docentes e na própria legislação são consequências, dentre outras coisas, das mudanças nas representações sociais, contribuindo para uma nova forma de ver a criança e a infância e a própria prática, pois as representações são descrições da prática desses sujeitos, assim como os constituem e os produzem. (LOURO, 1997). De acordo com Flores (2018), as representações sociais e culturais, as concepções e a legislação específica para o direito das crianças foram modificando-se a partir das últimas décadas do século XX no mundo e no Brasil:

> [...] fomos produzindo mudanças em nosso olhar sobre uma ação profissional que nas últimas décadas deixou de ter como referência única as políticas de assistência, de recreação ou de saúde e passou a exigir ações integradas em diversas áreas, tendo a criança como centro do processo e como sujeito de direito à educação formal, assim como passou a exigir competências específicas e formação adequada às profissionais que atuam nesta etapa da educação. Atualmente, podemos afirmar que a criança pequena deslocou-se do lugar de irracional para um status de aprendiz, de sujeito da educação formal e de cidadão [...] (p.04).

Certamente as contribuições das mulheres e feministas foram importantes, assim como dos profissionais da educação para a efetivação do direito das crianças às creches e pré-escolas, consequentemente, para as próprias mulheres que passaram a usufruir do direito de entrar e sair do espaço da casa, assim como ir ao trabalho, estudar, viver, ser feliz.

Assim, deixar os/as filhos/as em um espaço seguro, tranquilo, com estrutura e infraestrutura capaz de atendê-los/as em suas necessidades e desejos é o que almejam todas/os as/os responsáveis por crianças pequenas. Nesse caso, o trabalho e as práticas docentes passam a ser objeto de reflexão e repensados agora para atender às demandas da atualidade.

4.2 O trabalho e a prática docente na Educação Infantil e as relações de gênero

O trabalho e a prática docente como processos que ocorrem na escola constituíram-se como ferramentas importantes para a formação humana e para o processo educativo. Debruçar-se sobre eles significa pensar sobre a educação como processos complexos que se fundamentam na pluralidade social, cultural e educacional, das quais as pessoas fazem parte com seus interesses, limites e contradições, tanto individuais, quanto coletivas e sociais. É, sobretudo, debruçar-se sobre a complexidade do caminho que se faz, tentando compreender o processo, as condições do seu desenvolvimento, os significados e os consensos possíveis para a transformação das relações injustas entre “mulheres” e “homens”. (PASSOS, 2009).

A escola nasceu no século IV, em Roma, como o espaço de efetivação dos processos educativos escolares. Organizavam-se, nesse período, as escolas elementares particulares, onde, dos sete aos doze anos, as crianças aprendiam a ler, escrever e contavam com os professores primários que eram antigos escravos, velhos soldados ou comerciantes fracassados que abriam uma loja de instrução.

No final do século VI, a escola marcou a diferenciação no ensino para meninos e meninas como reporta Costa (1995). As crianças do sexo feminino eram educadas em casa, no *gineceu*, cômodo da casa, onde as mulheres realizavam os afazeres domésticos e, como introdução ao mundo masculino, os meninos, aos sete anos, eram afastados da influência materna para frequentarem as aulas de Educação física, Música e Alfabetização.

Nesse período, de acordo com Costa (1995), surgiu o pedagogo, aquele que conduziria os meninos ao lugar do ensino. Nesse tempo, o trabalho docente configurava-se com a atuação de três profissionais: o instrutor físico que ensina a preparação física, o gramático responsável pelo ensino da leitura e da escrita e ainda o professor de Retórica.

A escola, como espaço de realização da profissão docente, segundo Souza (2012), foi criada, como sistema público de ensino na sociedade ocidental, no final do século XIX para atender às necessidades da sociedade industrial e do Estado-Nação. Ao longo do tempo, a escola passou por transformações e foi tornando-se, na atualidade, uma das principais instituições de formação que, no entendimento de Martins (2018, p. 1), é "uma espécie de 'agência' com a tarefa de transmitir elementos culturais e reproduzir/transformar normas sociais e políticas". Na perspectiva de Freire (1996, p. 46), "uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade".

Assim, a concepção de escola, infância, criança e do próprio trabalho docente, foi constituindo-se no seio da sociedade moderna no século XV e a ideia de educação disciplinar daquele século foi sendo transferida para a concepção de educação como processo de construção da consciência humana, introduzindo a ideia de intencionalidade como herança dos povos gregos. (COSTA, 1995).

A intencionalidade da educação e da escola efetiva-se na prática docente que, segundo Zabala (1998, p. 18), "é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples, e além do mais, complexo, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.".

Ao discutir sobre prática, Souza (2012, p. 20) assegura que "a prática docente (sujeito educador/a) é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática

gestora (sujeito gestor/a), a prática discente (sujeito educando/a) e a prática gnosiológica e/ou epistemológica" (conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos). O autor acrescenta que a formação do sujeito social nunca resulta só da prática docente, mas é resultado de um conjunto de práticas que se realizam na escola. Nesse caso, resulta também da prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica. Essas práticas certamente são influenciadas pelos aspectos conjunturais, como os: econômicos, políticos, institucionais e sociais, e ainda, pelas experiências individuais e coletivas em que cada docente.

A prática docente, no entendimento de Oliveira-Formosinho *et al.* (2015, p. 1), "organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)", que são fundamentados por meio dos conhecimentos produzidos, dentre outras ciências, pela pedagogia.

A pedagogia[26], para Oliveira-formosinho *et al.* (2015, p. 25), "é um espaço 'ambíguo', não de um-entre-dois – a teoria e a prática – mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada", que se efetiva, no meu ponto de vista, por meio da prática docente, da linguagem, da cultura e estrutura organizacional da escola e que de uma forma ou de outra se manifesta no processo de ensino e aprendizagem como reforçam esses autores:

> Não há dimensões neutras da pedagogia. A maneira como se pensam e concretizam as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem/mulher e da sociedade, do conhecimento e, sobretudo, da relação entre ser humano e o conhecimento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*,2015, p. 26)

No que se refere à cultura e sua relação com a educação, Costa (1995, p. 168) defende que "há uma profunda relação entre educação e cultura" e que a escola tornou-se o local "para o cultivo de uma cultura específica, a cultura pedagógica que resulta de representações, procedimentos e práticas educacionais que consolidam a postura do ser professor/a e do ser estudante". Reforçando essa ideia, Souza (2012, p.182) pontua que:

> [...] são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural, como o dos professores, com os de outras pessoas ou grupos culturais, cujos

[26] Pedagogia entendida como uma prática social e política que organiza/compreende/transforma as práticas sociais educativas e dá sentido e direção às práticas educacionais, impondo um filtro de significados às múltiplas práticas que ocorrem no cotidiano das pessoas, fazendo isto por via da escola e da família (FRANCO, 2012). Para Souza (2012), a pedagogia é uma ciência da prática e uma teoria da formação humana do sujeito humano, que possibilita a transformação das relações sociais.

> resultados são novos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializado, culturalmente enriquecido simbólica e materialmente.

Corroborando essa compreensão sobre os aspectos da influência dos aspectos culturais na formação da identidade da/o professora/or da Educação Infantil, Passos (2009, p. 87) avalia que:

> [...] os valores, as crenças e os significados atribuídos ao processo educacional, são a mola propulsora das ações desenvolvidas nesse processo e evidenciam que a sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes sociais, e produzem diferentes concepções sobre a função da educação escolar. [...] Estes significados, embutidos em conceitos pré-existentes, partilhados e confrontados no processo de interação com o grupo social, permitem que cada indivíduo elabore um significado particular. E no decorrer da formação profissional docente, da história pessoal vivenciada, e de acordo com o modo como o indivíduo hierarquiza e coordena significados e atitudes, são construídas representações sociais acerca da profissão, fatores de inegável e subjetiva influência.

Dessa forma, as representações que circulam no espaço escolar contribuem para a definição de identidades individuais e coletivas do ser professora/or, assim como poderão influenciar na formação da identidade das crianças e dos jovens, porque as representações que construímos do mundo que nos cerca são, consoante Martins (2018, p. 1), "simultaneamente, subjetivas e objetivas, ou seja, refletem uma determinada conjuntura sociocultural", contribuindo para uma tomada de posição diante das situações e fatos cotidianos, como é o caso dos estudos das relações de gênero no ambiente da escola, uma vez que se tornaram um tema com relevância social, cultural e educacional na sociedade brasileira, provocando questionamentos sobre o papel da família e da escola na formação das futuras gerações, incidindo na prática docente.

Nesse processo, a prática docente é questionada com a intenção, conforme Passos (2009, p. 85), de:

> [...] delimitar o conjunto de papéis e funções a serem desempenhadas pelo professor e se manifesta por uma distância entre as expectativas sociais (imagem social da profissão) e pessoais em relação ao fazer docente, pois se caracteriza em atribuir ao professor uma diversidade de papéis e funções sem haver uma relação direta com a aprendizagem significativa do professor no que diz respeito ao desenvolvimento de um processo educativo que promova, também, uma aprendizagem significativa dos educandos.

Na compreensão de Louro (1997), a escola, por meio de sua arquitetura, arranjos físicos, símbolos, comportamentos, práticas, técnicas de ensino e estratégias de avaliação,

atua na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres, promovendo sua formação. A professora e o professor tornam-se, nesse caso, o principal agente da escola. Na visão da autora, o processo educativo escolar que se instala no início dos tempos moderno, [...] se assenta na figura de um mestre exemplar que, além de ser conhecedor de saberes que deve transmitir, [...] deve ser um modelo a seguir. (p.92).

Com o passar do tempo, a **identidade da/o professora/or da Educação Infantil** vai se construindo entre a sua profissionalização recente, definindo *como* e *o quê* ensinar e os conflitos que estão relacionados às concepções do ser professora/or para crianças pequenas que ainda preservam a ideia do mestre modelo. Estas situações, decorrentes de um processo de amadurecimento, têm provocado debates e estudos sobre esta temática. Para Machado *et al.* (2002, p. 94), ainda que a origem das creches (atender crianças de 0 a 3 anos de idade) e das pré-escolas (atender crianças de 4 a 6 anos de idade) esteja vinculada:

> [...] a sistemas de ideias diferenciadas - assistência e educação. [...] essa diferenciação vai repercutir na exigência de qualificação para o exercício de funções docentes e não docentes nas creches e pré-escolas e, consecutivamente, marcar os rumos da formação profissional para essa modalidade de atendimento.

Assim, a identidade do profissional da Educação Infantil, em construção, indica que a prática docente não é o prolongamento dos trabalhos domésticos e, consequentemente, não se trata dos cuidados de uma mãe, mesmo que as tarefas do cuidado e do educar estejam presentes como é definido legalmente. Além do quê, a presença de homens como professores de crianças pequenas descaracteriza uma identidade que era formada basicamente com características eminentemente femininas e a ideia de que só às mulheres era permitida a entrada nesse espaço.

Sendo assim, a *profissionalização* que se refere à constituição do estatuto profissional (formação, condições de trabalho, remuneração condizente, jornada de trabalho, participação sindical e associativa), esperada para as/os professoras/es da Educação Infantil deve ser considerada um tema relevante para a construção de uma identidade que atenda aos anseios da sociedade e às necessidades deste público específico, que são as crianças. (GUIMARÃES, 2006). Nesse caso, é importante entender a identidade das/os professoras/es da Educação Infantil, de acordo com Felipe *et al.* (2002, p. 74):

> [...] a partir de importantes transformações que vêm se delineando ao longo dos tempos, gerando ambiguidades, conflitos, instabilidades e incertezas, mas ao mesmo tempo produzindo muitos ganhos que se refletem na

> qualidade do atendimento às crianças pequenas, como por exemplo, o movimento crescente de profissionalização das pessoas que trabalham nas instituições que se ocupam em educar crianças de 0 a 6 anos.

Ao longo do tempo, as exigências foram modificando-se e a LDB nº 9394/96 definiu uma identidade para o docente da Educação Infantil a partir do estabelecimento da formação mínima para atuar nesse nível de ensino:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O documento que definiu a Política Nacional de Educação Infantil tem duas diretrizes que aludem à função das/os professoras/es desse nível de ensino. Ele indica que "as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos e que 'a formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil' são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério." (BRASIL, 2006b). Nota-se, aqui, a especificidade dada ao trabalho docente com crianças e o caráter educativo que o sistema de ensino deve oferecer a essa faixa etária.

O que se pretende é que essas/es professoras/es desenvolvam a tarefa de educar e cuidar, sendo educadoras/es e pesquisadoras/es críticas/os. Uma prática docente crítica na visão de Freire (1996, p. 17-18):

> [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

A prática docente crítica que questiona e problematiza torna professoras/es capazes de criar novas práticas que, na perspectiva de Felipe *et al.* (2002, p. 89-90), as/os tornam capazes:

> [...] de criar situações, vivências e experiências que incorporem as dimensões intelectual, estética, ética, comunicativa, social, afetiva, o pensamento científico e crítico. [...] a partir de uma concepção diferenciada

> de cuidado/educação, [...] rompendo assim com concepções tradicionais que remetiam a um visível apelo à maternagem.

Outra questão é a relação entre identidade profissional e pessoal, porque as crenças, os valores, as formas de olhar, sentir e estar no mundo e com as pessoas interligam-se e estão presentes no cotidiano da prática docente, repercutindo no processo educativo. Aliás, a prática docente está imbuída pelas interações e se faz nas relações entre a/o professora/or e as crianças.

Nas palavras de Machado (2002, p. 106), "as novas formas de conceber os relacionamentos como mais democráticos, horizontalizados e abertos, enraizadas nas transformações sociais e numa concepção de pessoa humana enquanto sujeito de direitos" têm influenciado a escola e a prática das/os professoras/es, fazendo emergirem contradições entre o que está instituído como prática legitimadora de estereótipos de gênero e o que poderá ser constituído a partir das novas práticas que questionam as já existentes.

Para discutir as relações de gênero na escola, Louro (1997) argumenta que se a escola tem uma representação de gênero, ela tanto produz os sujeitos, como é produzida por esta mesma representação, assim como pelas representações éticas, sexuais e de classe. A autora argumenta ainda que se a escola tem um gênero, ela seria feminina, porque tradicionalmente é um lugar de "atuação das mulheres porque é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação" e, além disso, os discursos pedagógicos (teorias, legislações, normatizações) demonstram, ainda, que as relações e as práticas devem manter uma relação próxima das relações familiares, mantendo com isso a semelhança com a ação das mulheres no lar" (LOURO, 1997, p. 88).

Costa (1995) esclarece que o trabalho docente como trabalho feminino foi sendo projetado ao longo do século 20, tornando-se um espaço de reprodução dos modos de ser, estar e fazer-se mulheres e homens. Ao discorrer sobre a presença feminina no magistério, Costa (1995, p. 160) apresenta como justificativas que "o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade", porque em suposição "quem se ocupa em conduzir os filhos no lar, certamente também pode ocupar-se da formação dos filhos de uma nação, ajudando-os a se tornarem cidadãos", associando a tarefa educativa à maternidade e à feminização do magistério.

Para Louro (1997, p. 96), "em seu processo de feminização, o magistério precisa [...] tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc., para que possa ser reconhecido como uma profissão

admissível ou conveniente". Esses atributos são ensinados a meninas e meninos a partir das práticas docentes.

Nesse sentido, o trabalho e as práticas docentes na Educação Infantil foram constituindo-se como um espaço da infância, da maternagem e do trabalho feminino e o magistério uma via de acesso importante para que as mulheres tivesse acesso à escolarização sem, contudo, deixar de considerar que esse espaço "é como o primeiro domínio do social onde o poder se exerce a partir do qual se articula a organização concreta e simbólica da vida social a partir da hierarquia da autoridade e da divisão do trabalho que são atravessadas, na escola, pelas relações de gênero". (COSTA, 1995, p. 156).

Ao tratar da **prática docente na Educação Infantil**, Scott (1990) afirma que a prática das/os professoras/es pode estar impregnada de estereótipo e preconceitos que segregam e discriminam quem não se encaixa em modelos pré-estabelecidos. De acordo com esta autora, as relações de gênero, que também são ensinadas na escola, implicam quatro elementos, que são: a) os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que evocam representações simbólicas, como, por exemplo: Eva e Maria, quando nos referimos à tradição cristã ocidental; b) os conceitos normativos expressos em doutrinas religiosas, científicas, políticas e de outras naturezas, que incidem sobre a interpretação do sentido dos símbolos, definindo o que é masculino e feminino; c) as instituições da organização social como o mercado de trabalho, o sistema político, a educação, dentre outras; d) as identidades subjetivas, ou seja, as identidades de gênero que se constroem em cada pessoa.

Esses elementos, no caso da escola, configuram-se na prática docente, pois ela não está isolada de um contexto educacional. Assim, "a prática docente deve fundamentar-se, prioritariamente, numa relação humana, desenvolvida no processo interativo professora/or-aluno/a, de forma conjugada às dimensões técnicas, sociais e políticas. E é nessa relação que se manifesta a valoração interior que cada professora/or traz consigo". (PASSOS, 2009, p. 89).

O processo provocado por esses debates e discussões sobre as relações de gênero pode, de um lado, fortalecer os modelos, papéis e funções já designados tradicionalmente para "mulheres" e "homens", nos quais conservam e se utilizam de visões idealizadas das relações familiares para, a partir da regulação da família e da escola, exercer o controle das práticas sociais, políticas e docentes, consolidando instâncias de poder em que prevaleça uma visão positiva do masculino que realimenta o poder patriarcal no interior da família e da escola. (SCOTT, 1990). Assim como pode, de acordo com Passos (2009, p. 92), modificar

> [...] a maneira de ver o mesmo objeto, ressaltando outro prisma, anteriormente oculto. Isto significa dizer que o processo de elaboração da representação social acontece com base em modificação de estereótipos ou pré-concepções partilhadas por relações intersubjetivas e sociais, nas quais a comunicação social assume papel fundamental nas trocas e nas interações.

Sendo assim, é extremamente necessária a abordagem de novas formas educativas que proponham uma "Pedagogia Feminista" e a Ecologia Feminista de Saberes, pedagogias essas voltadas para o empoderamento e emancipação das "mulheres", desconstruindo e descolonizando paradigmas que tornam mulheres submissas, inviabilizando suas práticas.

A Pedagogia Feminista pressupõe uma alternativa ao modelo sexista de natureza biologizante. Essa concepção parte do pressuposto de que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades nas relações entre "mulheres" e "homens", causadas pela naturalização das desigualdades a partir das diferenças sexuais. Assim, o controle masculino sobre as mulheres é definido por relações de gênero desiguais, sendo, portanto, relações de poder.

A Ecologia Feminista de Saberes é uma epistemologia feminista insurgente que rompe com a persistente obsessão colonial que define, reduz e descreve as "mulheres", no seu conjunto, por meio de três características fundamentais: as vítimas, subjugadas pela sua própria incapacidade ou incompetência; as excepcionais, capazes de ser como os homens, medida de todas as coisas; e as intocáveis, retidas na incomensurabilidade de divindades separadas radicalmente da vida. Neste sentido, as ecologias feministas de saberes são buscas plurais, tanto epistêmicas, quanto políticas de relações sociais que, por diferentes razões, apresentam-se livres, ou em processo de libertação, do controle colonial cognitivo. (CUNHA, 2014; 2017). Nessa perspectiva, Freire (1996, p.18) anuncia que:

> [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser e porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

O resultado desse movimento poderá forjar a consciência política e novos discursos e práticas, os quais darão novos rumos emancipatórios, críticos e inclusivos à educação. Nesse sentido, mesmo quando são impostas e não são explicitadas suas intenções, as mudanças tendem a produzir alterações na cultura da prática docente, no ambiente das salas de aula e nas representações sociais do sentido da escola e da atuação dos profissionais. Assim, tanto as novas práticas, quanto as velhas, permanecerão no cotidiano da escola, gerando tensões entre

o imposto e o vivido e fazendo-se presentes nas contradições e na complexidade do processo educativo.

Desse modo, para que a escola promova mudanças, é necessário que as/os professoras/es conheçam a realidade dos/as alunos/as, a cultura onde está inserida a escola, fazendo com que suas práticas docentes sejam coerentes e mais próximas do contexto. É imprescindível a transformação das práticas docentes autoritárias e antidemocráticas, que discriminam, segregam e excluem os/as diferentes. Isto só será possível a partir da vivência e convivência com novas experiências de aprendizagem. Experiências que ensinem o respeito, a justiça, a solidariedade, a equidade, a coparticipação, a corresponsabilidade entre todos/as.

Nesse sentido, os processos educativos devem ser pensados como algo que é:

> [...] "material", "cognitivo" e, sobretudo, "relacional". Envolve produzir e manusear artefatos, bens móveis, ferramentas, instrumentos, objetos concretos em geral, confeccionados e utilizados com finalidades pedagógicas. Envolve também produzir e operar símbolos; lidar com ideias, informações, conceitos e teorias; assim como observar, analisar, interpretar, refletir e discutir acontecimentos, situações e problemas. Contudo, é o fundamento relacional, o "coração da docência", que possibilita a compreensão de suas práticas material e intelectual. (OLIVEIRA, 2017, p. 19).

As práticas docentes na Educação Infantil devem contribuir para a superação das negações de todas as culturas, como é o caso do ensino da submissão, da opressão e da exclusão em que vivem a maioria das pessoas (mulheres, negros/as, índios/as, pessoas que seguem uma orientação sexual homoafetiva, dentre outros) e promover a positividade por via de uma educação que ensina o respeito, a solidariedade, a equidade, a coparticipação e corresponsabilidade entre "mulheres" e "homens" com o objetivo de nos tornarmos mais humanos/as e justos/as. Do mesmo modo, o papel da/o professora/or necessita ser repensado, questionado, demarcando positivamente as diferenças de gênero, étnicas, geracionais e ambientais, de modo a definir que tipo de prática docente deve ser a mais eficaz para considerar as diversidades. Esse contexto configura-se como um espaço complexo, conflituoso e de muitas resistências que, por sua, vez deve provocar reflexões e mudanças da prática docente.

Certamente, a escola e as/os professoras/es têm um papel fundamental na (re)construção, na desconstrução e na descolonização de comportamentos, papéis, funções e posturas, contribuindo com a diminuição dos problemas sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, causados pelo modelo colonial, capitalista e patriarcal de viver. É

imprescindível, portanto, que a escola e suas/seus profissionais estimulem constantemente a curiosidade do/a educando/a em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’. Efetivamente, isso só será possível com a construção de novas relações, nas quais prevaleça o respeito às diversidades e às diferenças étnicas, de gênero, de orientação sexual, geracional e ambiental.

4.3 O que se ensina e se aprende sobre as relações de gênero na Educação Infantil

Para entender o processo de ensino e aprendizagem, recorremos a Freire (1996). No entanto não é intenção deste trabalho discutir o que vem a ser o processo de aprender, porém consideramos que o processo de ensinar não ocorre isolado do processo de aprender. Nesse sentido, aprende-se a “ser” a partir do que se ensina a “ser”. Assim, com Freire (1996), entendemos que ensinar é uma especificidade humana, faz parte da natureza do “ser”. Ensinar, de acordo com Freire, é ser uma/um professora/or pesquisadora/or, porque a prática docente exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética, ética e curiosidade constante por parte, tanto da/o professora/or, quanto do/a aluno/a, preservando a autonomia do ser do/a educando/a. Ensinar exige que a prática docente seja uma reflexão crítica sobre a própria prática e, ainda, apreensão da realidade para entendê-la e transformá-la.

Ao tipificar o ensino segundo suas características, Zabala (1998) afirma que ao relacioná-lo com o conhecimento, podemos estabelecer em que condições devem ser ensinados determinados conteúdos. Em sua classificação, o ensino está dividido em ensinar conteúdos factuais, ensinar conceitos e princípios, ensinar conteúdos procedimentais e ensinar conteúdos atitudinais.

De acordo com Zabala (1998), os conteúdos factuais estão relacionados com aqueles que têm exercícios de repetição e, conforme a quantidade e a complexidade da informação, são utilizadas estratégias que reforçam as repetições mediante organizações significativas ou associações; ensinar conceitos e princípios tem a ver com a compreensão do significado mental num processo de elaboração pessoal em que os conhecimentos prévios devem ser levados em consideração; o ensino de conteúdos procedimentais exige a realização de atividades que devem partir de situações significativas e funcionais; devem-se apresentar modelos de atividades que seguem um processo gradual de ensino e aprendizagem; o ensino de conteúdos atitudinais exige que a afetividade atue de forma determinante para o ensino dos valores, das normas e das atitudes, pois é na relação que se aprendem esses comportamentos e não só na representação que cada um tem sobre essas ideias.

Observa-se, ao analisar as tipologias dos modos de ensinar os conteúdos apresentadas por Zabala (1998), que o ensino das relações de gênero perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, pois, apesar de ser um conteúdo que está previsto nos documentos legais (PCN, DCNEI, RNCEI), não aparece como atividades sequenciais como propõe o autor. Todavia faz parte de um currículo oculto que, por meio de repetições, organizações significativas ou associações de ações, apresenta modelos que elaboram conceitos e princípios mentais que orientam o modo de agir das crianças. Esses conteúdos estão presentes também como determinantes no ensino das relações de gênero a partir do ensino dos valores, das normas e das atitudes.

Assim, levando em consideração o que diz Freire (1996) sobre a prática docente crítica e os tipos de conteúdos apresentados por Zabala (1998), é pertinente que a/o professora/o desenvolva uma prática consciente e coerente com as necessidades de aprendizagem das crianças e do que é necessário para atender às exigências atuais de reconhecimento das diferenças de gênero, éticas, dentre outras.

A prática docente de ensinar coerente exige que a/o professora/or tenha segurança, competência profissional, liberdade e autoridade para, de modo consciente, tomar decisões que facilitem o ensino e a aprendizagem. Exige também bom senso, humildade, tolerância, alegria e esperança, além de generosidade para entender as condições em que as crianças chegam à escola. Exige uma prática dialógica, na qual a/o professora/or deve saber escutar, sendo que esse exercício necessita de disponibilidade para o diálogo e exige querer bem às/aos educandas/os.

Nessa perspectiva, as palavras devem tornar-se concretas por meio dos exemplos. Assim, o modo de agir e comportar-se das/os professoras/es torna-se exemplo, no qual as crianças se espelham e levam como inspiração para o resto da vida. Nesse caso, as representações que cada profissional tem sobre as relações de gênero, corporificadas em exemplos e nas diversas linguagens, vão sendo ensinadas e aprendidas. As crianças, nas suas resistências, e guiando-se pela criatividade, vão recriando também outras formas de se relacionarem.

A prática docente consciente e crítica, a que se refere Freire (1996), exige também rejeição a qualquer forma de discriminação e o reconhecimento da identidade cultural das crianças. Ensinar é também respeitar as diversidades de gênero, étnicas, raciais, geracionais, de orientação sexual, ambientais, territoriais e religiosas. Isso exige o risco e a aceitação do novo e a convicção de que a mudança é possível.

Concomitantemente, é preciso acreditar na mudança por meio da educação. É compreendê-la como um processo ideológico de intervenção no mundo. Essa prática de ensinar e aprender o novo exige engajamento político e deve expressar a luta em defesa dos direitos das/os próprias/os educadoras/es. Requer ainda consciência do inacabamento e o reconhecimento de que somos seres condicionados à cultura e ao meio em que estamos inseridos, mas capazes de transformá-lo.

Nesse processo, de ensinar e aprender, professoras e professores vão tomando consciência de si e de sua função social e percebem que a educação tem um papel fundamental na vida das pessoas e que ela é um ato político e não uma prática neutra, como ressalta Franco (2016, p. 548), "não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido". Além dos aspectos externos, quando uma/um professora/or:

> [...] chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. (FRANCO, 2016, p. 544).

Assim, essas variáveis definem a identidade do ser professora/or e as práticas docentes que serão utilizadas no processo de ensinar e aprender. De acordo com Passos (2009, p. 89), "a escolha de valores que atribuem sentido a uma prática induz os professores a trilharem caminhos específicos e individuais. A opção adotada pode ser identificada pelo discurso ou por sua prática, de acordo com a concepção elaborada do que seja ser professor". Nesse caso, na visão dessa autora, são as representações sociais que permitem explicitar os valores e os significados que subjazem às concepções que, por sua vez, determinam e impulsionam a atuação docente.

As práticas docentes serão fundamentadas em conhecimentos e concepções que irão influenciar as tomadas de decisões de professoras/es, portanto, é na sala de aula que a/o professora/or:

> [...] cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus processos, avalia o que faz. [...] está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse

> movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e descontruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p. 170).

O processo de diálogo e a avaliação constante tornam possível à/ao professora/or a produção de saberes necessários à sua prática cotidiana que, de certa forma, imprime posições emergentes e/ou tradicionais, demonstrando a crise do paradigma dominante. (PASSOS, 2009). Assim, produzem *saberes disciplinares,* que são saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social; *saberes didáticos*, relativos às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. E, ainda, *saberes pedagógicos,* que são aqueles que possibilitam à/ao professora/or a leitura e a compreensão de suas práticas, levando-a/o a se colocar em condição de dialogar com essa mesma prática. Esse exercício pode proporcionar a esse profissional o entendimento das contradições, fazendo com que haja uma melhor articulação da teoria e da prática. (FRANCO, 2016).

Para Passos (2009, p. 99), os saberes docentes "são constituídos com base em uma articulação de saberes de diversas fontes (formação inicial, continuada, história de vida, experiências, cultura pessoal, e profissional) e, por sua vez, refletem-se em uma própria concepção do que vem a ser 'o saber' para os professores".

Em um contexto de crise de paradigma, Passos (2009) afirma que as/os professoras/es integram-se em três grupos: a) as/os que são conscientes da incerteza do paradigma emergente – aquelas/es que apresentam em seu fazer pedagógico uma relação com seus/suas alunos/as, caracterizada por uma relação de pessoas que, na construção do conhecimento, aproximam a experiência dos/as alunos/as à experiência da/o professora/or, ressaltando as relações intersubjetivas e dialógicas; b) as/os que ensinam a coexistência de paradigmas. Aquelas/es que enfrentam a complexidade e ambiguidade da contradição em relação ao paradigma emergente estariam, nesse caso, em uma fase de transição; c) as/os que ensinam na certeza do paradigma dominante – aquelas/es que, embora provoquem a participação e a reflexão do/a aluno/a para os limites do conhecimento transmitido, manifestam uma posição acrítica diante do conhecimento, da ciência e do ensino, não incentivando as rupturas, mesmo mantendo uma relação de cordialidade na relação professora/or-aluno/a.

Esses posicionamentos geram conhecimentos e saberes da prática e sobre a prática docente. Assim, tudo que é produzido em torno de um determinado objeto, seja pelas/os próprias/os profissionais, pelos/as legisladores/as ou pela sociedade de modo geral torna-se conhecimento que, ao longo do tempo, vai modificando a maneira de ver esse mesmo objeto. Desse modo, as modificações que ocorrem nas representações sociais de um objeto acontecem

com base em modificações dos estereótipos ou pré-concepções partilhadas nas relações intersubjetivas e sociais. (PASSOS, 2009). Esses conhecimentos, por sua vez, ficam registrados por meio de suas sistematizações nos comportamentos, posturas, normas, condutas e nas formas de organização da escola. Os documentos, legislações e normas específicos de determinadas áreas tornam-se definidores do como agir, do que deve ser ensinado e aprendido nos diferentes níveis de ensino.

No que tange ao ensino das relações de gênero e do respeito às diversidades na Educação Infantil, encontramos documentos como as Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI/1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/1996, Política Nacional de Educação Infantil – PNEI/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009 e, mais recente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC/2018 que, de certo modo, definem o que deve e como deve ser tratada essa temática nesse nível de ensino, como especificamos a seguir:

Quadro 5 - Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero

RCNEI/1998 – Educação Infantil		
Princípios	**Objetivos/capacidades**	**Conteúdos**
. o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; . a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;	. aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.; . desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; . estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; . brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; . conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.	Os conteúdos atitudinais tratam dos valores, das normas e das atitudes. Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implica torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados.

Fonte: Brasil (1998).

Dentre os seus vários princípios, observamos que dois deles referem-se ao respeito à dignidade das crianças, sugerindo que elas sejam consideradas nas suas diferenças

individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc. Além de destacarem que a socialização das crianças deve dar-se por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem nenhum tipo de discriminação. Ao desenvolver capacidades, a EI, em seus objetivos, ressalta que as crianças devem aprender a conviver com as diferenças, desenvolver uma imagem positiva de si, estabelecendo e ampliando suas relações sociais com respeito às diversidades e valorização delas.

Os RCNEI/1998, aludindo ao tratamento dos aspectos de gênero e suas consequências para o currículo escolar, consideram que a discussão de gênero não deve limitar-se à introdução da temática sobre orientação sexual. Desse modo, as questões relativas ao gênero devem perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas os demais temas transversais. Esse documento propunha-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. O referencial defende a importância de se transmitirem valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Deixa claro que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas, tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadoras/es na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregados de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino. (BRASIL, 1998).

Quadro 6 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação para Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero

LDB/96 – Educação Infantil		
Princípios	**Objetivo**	**Conteúdos**
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII – consideração com a diversidade étnico-racial;	Art. 29 [...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Fonte: Brasil (2017).

A LDB/1996, de modo mais geral, refere-se à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dispondo que esta instituição deve respeitar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ressalta ainda que o respeito à liberdade e o apreço à tolerância e à diversidade étnico-racial devem ser considerados.

De certo modo, fica subentendido que as relações de gênero devem ser um dos temas a ser considerados e respeitados em suas diferentes manifestações, quando se trata da tolerância e do respeito ao pluralismo de ideias e do direito de aprender, ensinar e pesquisar sem censura às práticas docentes que inovam e que levam em conta a construção da equidade, da solidariedade, do respeito e da justiça nas relações entre "mulheres" e "homens".

Quadro 7 - Política Nacional de Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero

PNEI/2006 – Educação Infantil		
Diretrizes	**Objetivo**	**Metas**
. O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (p. 17); . A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.	. Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural (p. 19); . Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais (p. 20).	. Estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, pela saúde e pela assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema (p. 21).

Fonte: Brasil (2006)

A Política Nacional de Educação Infantil preconiza que as crianças devem ser consideradas em sua totalidade e que elas devem ser observadas em suas especificidades, sem esquecer as diferenças entre elas, e em suas necessidades educacionais especiais. Propõe a articulação de várias políticas públicas e organização da sociedade civil, tendo em vista a organização de suas demandas e o atendimento das crianças nos órgãos públicos.

Quadro 8 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero

DCNEI/2009 – Educação Infantil		
Princípios	**Currículo**	**Proposta Pedagógica**
. Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais; . Art. 7º - V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.	. Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 1);	. Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 1); . Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças; X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes; Art. 9º - VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

Fonte: Brasil (2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispõem que as propostas pedagógicas, dentre seus princípios éticos, devem respeitar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o bem comum. Essas diretrizes contemplam também o respeito às diferentes culturas, às identidades e singularidades. Além da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais como princípios estéticos que devem ser levados em conta na Educação Infantil.

As DCNEI definem que a EI deve construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Consideram a criança como sujeito histórico e de direitos e que, em suas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

As diretrizes afirmam ainda que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Objetivam também o ensino do respeito à dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – seja na escola, seja na família. Recomendam vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Quadro 9 - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e as referências sobre as relações de gênero

<table>
<tr><th colspan="3">BNCC/2018 – Educação Infantil</th></tr>
<tr><th colspan="3">Direito de aprendizagem e desenvolvimento</th></tr>
<tr><td colspan="3">As aprendizagens essenciais compreendem, tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Tem como objetivos, dentre outros:
Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por Campo de Experiência – 3 a 5 anos</th></tr>
<tr><th>O eu, o outro e o nós</th><th>Corpo, gestos e movimentos</th><th>Escuta, fala, pensamento e imaginação</th></tr>
<tr><td>(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos;
(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças;
(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras;
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos,</td><td>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras;
(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo;
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras,</td><td>(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, possibilitando-lhes expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</td></tr>
</table>

necessidades e maneiras de pensar e agir; **(EI03EO02)** Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações; **(EI03EO03)** Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; **(EI03EO05)** Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive; **(EI03EO06)** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	dança, teatro, música; **(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	

Fonte: Brasil, 2018.

A BNCC/2018 considera que "as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar" o mundo e as pessoas e "vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista". Além disso, "constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e identificando-se como seres individuais e sociais". As crianças, "ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio".

De acordo com o documento da BNCC/2018, na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. Assim, com o corpo, as crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 20198).

A BNCC contém a ideia de que, por meio das diferentes linguagens, as crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo, identificando por meio de gestos e movimentos suas potencialidades e seus limites, ao mesmo tempo em que desenvolvem a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Propõe que a escola de Educação Infantil crie oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, costumes, celebrações, narrativas, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo. Declara que "a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e

vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo". (BRASIL, 2018, p. 5).

No que diz respeito à sua organização curricular, segundo Abramowicz *et al.* (2016, p. 47-48), a Educação Infantil:

> [...] estrutura-se de maneira específica e diferente do ensino fundamental e médio, propondo os chamados 'campos de experiências' que se respaldam nos direitos de aprendizagens e nas Diretrizes da Educação Infantil. [...] Equidade e igualdade das crianças, jovens e adultos brasileiros no acesso à educação e a melhoria na qualidade da Educação Básica são algumas das justificativas apontadas pelo Ministério da Educação para a concretização da proposta da BNCC.

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim,* a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e se referem a eixos de conteúdos que organizam conhecimentos sobre "O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações." (BRASIL, 2018). Descrevemos abaixo apenas os que fazem referências às questões sobre relações de gênero e/ou respeito às diversidades e diferenças:

Quadro 10 - Campos de Experiências – BNCC/2018

O eu, o outro e o nós
É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 5).
Corpo, gestos e movimentos
Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das

diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (Brasil, 2018, p. 5).
Escuta, fala, pensamento e imaginação
Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BRASIL, 2018, p. 5).
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 5).

Fonte: BNCC/2018.

Ao analisar a BNCC/2018, Barbosa *et al.* (2016, p. 24) consideram que este documento servirá como referência para as/os profissionais e as crianças definirem o currículo. Todavia salientam que, da maneira como foi organizada, "pode levar a um engessamento dos currículos das unidades de educação, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida".

Neste mesmo sentido, Abramowicz *et al.*, (2016, p. 51-52) afirmam que "há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da Educação Infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância." [...] Além disso, há que se fazer um esforço teórico e prático para que os "campos de experiências" não sejam a antessala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas.

A preocupação demonstrada por Abramowicz *et al.* (2016) nos remete ao cuidado que as/os profissionais da Educação Infantil devem ter para que os campos de experiências, além do risco de, ao se transformarem em disciplinas, como sugerem os autores, transformem-se também em conteúdo homogêneo, único e universal, fazendo com que a escola continue reproduzindo as desigualdades e sem considerar que a sociedade atual é cada vez mais

caracterizada pelas diferenças de classe, religiosas, étnicas, raciais, geracionais, regionais, de orientação sexual e de gênero. A interseccionalidade[27] entre essas distintas identidades respeitaria o que cada pessoa representa como sujeito de uma sociedade que é heterogênea, diversa e múltipla, pois, ao contrário, continuará deixando de fora da escola aqueles/as considerados/as como abjetos, os diferentes e as diferenças, como adverte Freire (1996, p. 38):

> Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Ao discutir sobre a homogeneidade que está presente na escola através do modelamento dos conteúdos e dos comportamentos, Gasparin (2007, p. 193) assevera que "atualmente a escola trabalha na perspectiva da homogeneidade dos conteúdos, bem como dos comportamentos que se deseja inculcar nos educandos, através de processos pedagógicos também homogeneizantes". O autor, por outro lado, considera que as crianças trazem para a sala de aula "uma multiplicidade de interesses, necessidades, motivações que não são os mesmos da instituição escolar". Desse modo, dizer não à homogeneidade da escola, de seus conteúdos e das práticas docentes autoritárias das/os professoras/es, é dizer não ao Projeto de Lei nº 7180/14, intitulado de "Escola Sem Partido" que, por via da imposição de uma única ideologia e de um único conhecimento, reduz a liberdade, a criatividade, produzindo seres incapazes de reconhecer seus próprios conhecimentos e saberes como reais.

[27] Consultar MISKOLCI, R. **A Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. Autêntica. Belo Horizonte, 2012; LOURO, G. A construção escolar das diferenças. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes. Petrópolis: 1997.

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
> (Paulo Freire, 1996, p. 155)

Neste capítulo, apresentamos as estratégias metodológicas utilizadas para construir a pesquisa sobre as representações sociais de relações de gênero e suas possíveis relações com a prática das/os professoras/es da Educação Infantil, de sete Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina/Piaui.

Iniciamos primeiramente discutindo a opção metodológica que faz um caminho pela Teoria das Representações Sociais para focalizar o objeto de estudo na relação com a educação. Em segundo lugar, explicitamos o desenho da pesquisa destacando as etapas percorridas durante a realização do trabalho de campo. Em seguida, detalhamos os instrumentos e os procedimentos para coleta dos dados. Por último, as estratégias de análise dos dados da entrevista e da observação sistemática.

5.1 A opção metodológica

As estratégias metodológicas para a produção do conhecimento, propostos nesta tese, baseiam-se na Teoria das Representações Sociais, numa perspectiva plurimetodológica, haja vista que o estudo da TRS assim como das relações de gênero envolve várias dimensões e múltiplos olhares com intuito de melhor compreender como nos tornamos a ser o que somos. Na perspectiva de Oliveira e Souza (2018, p. 14),

> Este [...] olhar exige procedimentos metodológicos que permitam apreender o sujeito em sua inteireza, em suas múltiplas dimensões, bem como, propicie revelar a educação como um sistema aberto, como um processo situado em um mundo em movimento. Logo, todo fenômeno educacional é sujeito a mudanças e transformações. É para essa perspectiva que a TRS vem somar com suas discussões, uma vez que esse campo de conhecimento se caracteriza como um espaço multidimensional de estudo, aberto e dinâmico.

Essa opção nos direcionou ao estudo do conhecimento do senso comum identificado por meio do questionário, da entrevista individual e da observação da prática das/os professoras/es de Centros de Educação Infantil - CMEI, do município de Teresina/Piauí, para identificar as representações sociais de relações de gênero, analisando as possíveis relações

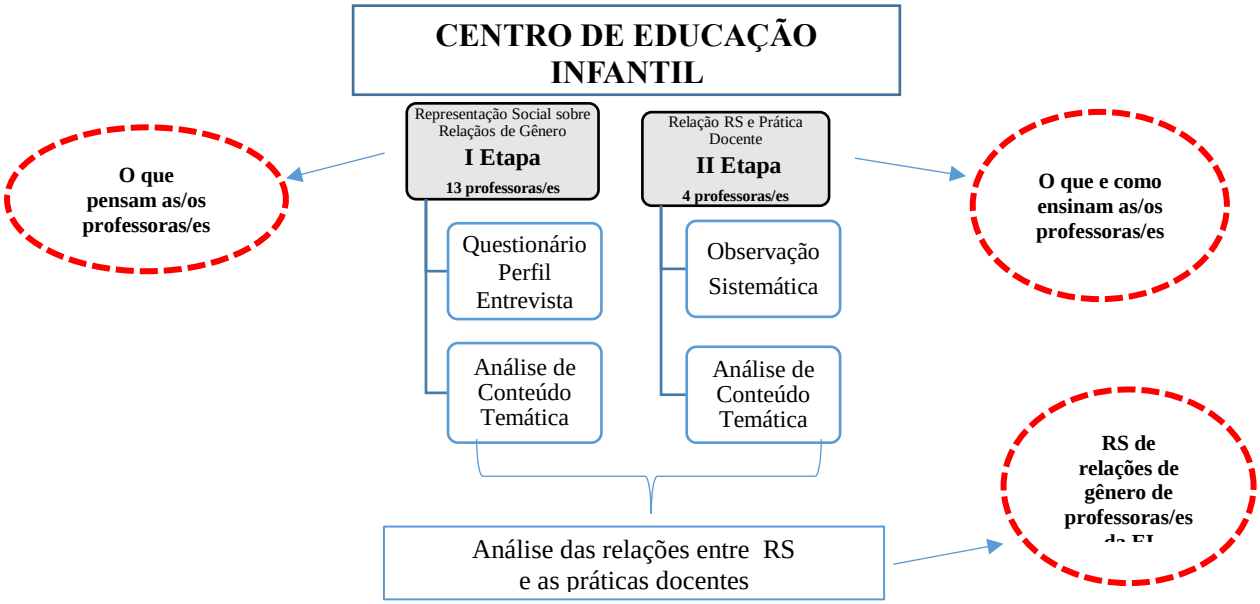
entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es de modo a compreender como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil.

5.1.1 O desenho da pesquisa

Para a identificação das representações sociais e das práticas das/os professoras/es, foram tomados alguns cuidados éticos, a saber: o registro e a aprovação da pesquisa no Comité de Ética da Universidade Estadual do Piauí, a entrega do ofício institucional à Secretaria Municipal de Educação e à escola determinada para a realização da pesquisa com o objetivo de obter sua concordância. A apresentação e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às/aos professoras/es da escola comunicando os objetivos e a metodologia da pesquisa e convidando-as/os a fazerem parte da pesquisa. O TCLE foi entregue às/aos participantes após o primeiro contato para agendamento da apresentação da pesquisa em cada escola.

Após a realização dos procedimentos acima, desenvolvemos a pesquisa, seguindo as etapas, como segue na figura 03:

Figura 05 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração da doutoranda

Com o desenho, acima, tentamos sintetizar que através do levantamento das representações sociais de relações de gênero das professoras e professores e sua relação com a

prática docente é possível compreender como são construídas as relações de gênero a partir da Educação Infantil.

5.1.2 O campo de pesquisa: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

A entrevista – **I etapa** - foi feita com 13 professoras/es de sete Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), do total de 158 CMEIs ligados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), localizados no município de Teresina/Piauí.

A Educação Infantil do município de Teresina/Piauí está organizada de modo a atender as Regiões Norte, Sul, Leste, Sudeste da capital. As instituições são divididas entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais (EM). Abaixo apresentamos a quantidade somente dos Centros Municipais de Educação Infantil:

Quadro 21 - Quantidade de CMEI por região

Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste
39	54	26	39
TOTAL 158			

Fonte: Elaborada a partir de lista de CMEIs fornecida pela SEMEC, atualizada em 2019.

Os Centros Municipais de Educação Infantil possuem uma sala onde funcionam a Secretaria e a Diretoria, um banheiro para meninas, outro para meninas. Contam com sala para depósito e um pequeno espaço em que funciona o pátio. Somente três deles têm área ao ar livre com areia.

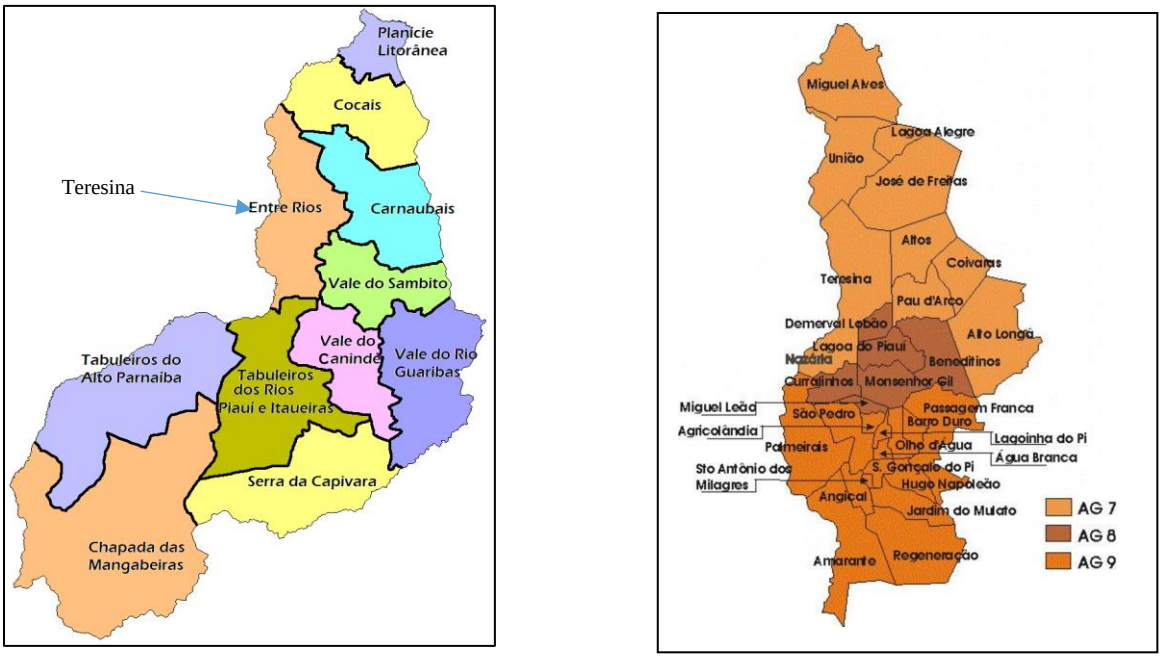
Figura 08: Centros Municipais de Educação Infantil

Fonte: Arquivo da Doutoranda.

Todos os CMEIs têm eleição para escolha da direção da escola, que é formada por uma diretora e uma vice-diretora. Ainda contam com uma coordenadora pedagógica que divide o horário com outros CMEIs. Em nenhum destes CMEIs, os professores assumem cargos de direção. Durante a realização da observação, testemunhamos que uma professora dividia-se entre as funções de vice-diretora e a regência da sala de Maternal II, cada um em turno diferente.

O município onde estão localizadas estes CMEIs é a capital do Piauí, Teresina. Esta faz divisas territoriais com dez municípios piauienses e um município do Estado do Maranhão, ao norte com União e José de Freitas; ao Sul com Palmeiras, Monsenhor Gil, Nazária, Demerval Lobão, Curralinhos; ao Leste, Altos, Lagoa do Piauí, Pau D'Arco do Piauí, e ao Oeste, Timon (MA). Sua origem está ligada ao Rio Poti, que deu nome à vila que passou a se chamar Teresina. Foi fundada em 16 de agosto de 1852 com o nome de Vila Nova do Poti e, desde esse período, assume o posto de capital do Estado, pertencendo ao território denominado Entre Rios. Foi a primeira capital planejada do País e a única capital do Nordeste fora do litoral. Sua população é de 814.230 pessoas. (IBGE, 2010). A figura 9, abaixo, ilustra estas informações.

Figura 09 – Mapa do Piauí.



Fonte: Piauí – 2012.

O município de Teresina conta com 7.346 professoras/es na Educação Infantil. Destas/es, 1.573 são da creche (0-3 anos) e 5.773 da pré-escola (4-5 anos). Há 128.683

crianças matriculadas na Educação Infantil. Na creche, são 29.419 crianças e na pré-escola, 99.264. (PIAUÍ/2012). Em termos de educação, Teresina ocupou, em 2010, a 526ª posição entre os municípios brasileiros e a 1ª posição no Piauí. Em relação às outras capitais brasileiras, na última década, ganhou duas posições, ocupando o 21º lugar; em relação ao Nordeste, ocupa a 8ª posição. (TERESINA, 2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015/2025), no período de 2003 a 2011, houve um aumento considerável nas matrículas em creches e pré-escolas nas escolas municipais, ocasionado pelo processo de municipalização de 100% da Educação Infantil das creches da rede estadual e a incorporação da quase totalidade das pré-escolas filantrópicas e comunitárias, que eram conveniadas com a extinta Secretaria Municipal da Criança e Adolescente. (TERESINA, 2015).

Por conseguinte, o Censo Escolar de 2010 constata, no município de Teresina, uma cobertura do atendimento escolar de 8.871 matrículas, na faixa etária de zero a três anos, de uma população de 46.915, o que corresponde a uma taxa de escolarização líquida de 18,9%. No mesmo ano, a taxa de escolarização líquida passou a ser de 66,2% na faixa etária de 4 a 6 anos, de uma população de 35.954 matriculados/as na pré-escola. (PIAUÍ, 2011).

Vale lembrar que o sistema municipal de educação, em Teresina, organiza a Educação Infantil sob a denominação de creche e pré-escolar. As creches (Maternal I e Maternal II) deverão atender as crianças de zero a três anos; e o pré-escolar (1º período e 2º período), as crianças de quatro e seis anos. Até 2013, o atendimento da Educação Infantil em Teresina, considerando a faixa etária de quatro e cinco anos, era de 96%, e o atendimento da faixa etária de zero a três anos era de 29,5%. (TERESINA, 2015). Até junho de 2016, data do início da pesquisa de campo, a política de implantação de creches para atender as crianças de zero a três anos no município não tinha se expandido em grande escala. Nesse caso, a SEMEC considerava ainda para matrícula na Educação Infantil - pré-escolar - as crianças de três a cinco anos. Nesse mesmo ano é que foram iniciadas as construções de prédios para a implantação das creches.

Os CMEIs incluídos nesta pesquisa são sete Centros Municipais de Educação Infantil que estão localizados nas Zonas Sudeste, Leste e um da Zona rural. Estes Centros têm em seu quadro uma diretora, uma vice-diretora, uma pedagoga que divide sua carga-horário com outros Centros, uma secretária, merendeiras, zeladoras e porteiros. No geral, esses centros municipais são todos de pequeno porte, com no máximo quatro salas por escola e 25 alunos/as por sala, conforme tabela abaixo:

Quadro 22 - Quantidade de alunos/as e professoras/es nos CMEIs pesquisadas

Escola	Nº de Alunos/as	Total de Professoras/es	Professoras/es da pesquisa	Localização por zona
Centro Municipal de Educação Infantil Bernard Van Leer	96	6	4	Sudeste
Centro Municipal de Educação Infantil Emerson de Jesus Silva	240	10	2	Sudeste
Centro Municipal de Educação Infantil Tia Eutália	226	8	2	Sudeste
Centro Municipal de Educação Infantil Maria Augusta	289	17	2	Sudeste
Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora da Guia	114	4	1	Sudeste
Centro Municipal de Educação Infantil Geovane Prado/ CMEI Tio Alesandro.	145	6	1	Leste
Centro Municipal de Educação Infantil Maria Amélia	130	5	1	Rural
TOTAL	**1.240**	**56**	**13**	

Fonte: Informações colhidas nas próprias escolas durante a realização da pesquisa de campo – 2016/2018.

Estes Centros Municipais de Educação Infantil estão localizados, em sua maioria, na maior região da cidade em termos populacionais, hoje conhecida como região do Grande Dirceu, por possuir o maior conjunto habitacional localizado na periferia de Teresina. Trata-se de uma área com grandes espaços geográficos e de localização do comércio e serviços públicos, como bancos, hospitais, policiamento, delegacia da mulher, escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, dentre outros serviços públicos, tornando-se uma região em expansão e de crescimento demográfico. É na Região Sudeste que está localizado também o Campus Clóvis Moura, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Além de abrigar vários cursos de Licenciatura, esse Campus oferece o de Licenciatura em Pedagogia, que forma novas/os professoras/es para atuarem na Educação Básica, e onde resido desde sua fundação, em 1977, e onde trabalho como docente deste 2010. A Zona Leste e Rural de Teresina foi incluída porque estavam lotados dois dos quatros professores concursados para atuarem na Educação Infantil em Teresina e participante desta pesquisa.

5.1.3 As professoras e os professores participantes da entrevista

Na última década, o perfil dos profissionais docentes da Educação Básica tem sofrido alterações no que diz respeito a: idade, nível de formação, tempo de serviço, remuneração, forma de acesso ao serviço público, dentre outras mudanças. Isto se deve à universalização da educação, com o aumento das escolas, e à implantação de algumas políticas públicas de valorização das/os professoras/es, da implantação da Lei Federal do Piso Salarial Profissional Nacional dos professores (Lei n. 11.738/08), das Diretrizes Nacionais para a Carreira do

Magistério, como consequência do processo de mobilização nacional que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), dos Planos Nacionais, Municipais e Estaduais de Educação e de suas Leis regulamentares.

Os dados do questionário-perfil indicam que das/os 13 participantes, 9 são professoras e 4 são professores, demarcando a maior representatividade das mulheres nesse campo de atuação profissional, o que configura um problema de relações de gênero. Que todas as professoras e todos os professores são concursados com acesso ao serviço público por via de concurso público. Assim, as/os docentes adquirem "estabilidade" garantida pelo Estatuto e pelo Plano de Carreira das/os Profissionais da Educação do Município de Teresina/PI - Lei Complementar nº 3.951 de 2009 e Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que "dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do magistério público da rede de ensino do município de Teresina", e dá outras providências.

Das/os 13 participantes desta pesquisa, 12 cumprem carga horária semanal de 40 horas e desenvolvem suas funções como professoras/es de pré-escola, incluídas aí as crianças com três anos que estão no Maternal I, mesmo não sendo creche. Um docente, apesar de ter feito o concurso para ser professor, estava lotado na brinquedoteca, assumindo turma somente na ausência de alguma/algum professora/or. Ao final da pesquisa, uma professora tinha sido eleita para o cargo de vice-diretora e cumpria parte da sua carga horária com trabalhos administrativos em um turno e, no outro, assumia a turma de Maternal II.

Do total, 12 percebem uma remuneração mensal que está entre 3 a 4 salários, baseados no salário-mínimo brasileiro, que no período da entrevista era de R$ 823,00. De acordo com o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015/2025), no ano de 2008, o rendimento médio das/os professoras/es de educação básica com curso superior correspondia a R$ 2.884,4, subindo para R$ 2.973,3 no exercício de 2012. O salário inicial para as/os professoras/es que trabalham 40 horas semanais nas unidades de ensino da Prefeitura de Teresina, em 2018, passou a ser de R$ 3.630,83.

Quadro 23 - Faixa etária das/os professoras/es

Idade	Frequência
30 a 40	8
40 a 49	3
50 ou mais	2
TOTAL	**13**

Fonte: Questionário-perfil

Entre as/os 13 professoras/es participantes deste estudo, 8 estão na faixa etária de 30 a 40 anos, representando um grupo bastante jovem na Educação Infantil que, de acordo com a média nacional, é 38 anos (BRASIL, 2007); 3 estão entre 40 e 49 anos e 2 com mais de 50 anos de idade (Quadro 23).

Quadro 24 - Tempo de serviço das/os professoras/es

Tempo de serviço	Frequência
Abaixo de 5 anos	1
5 a 9 anos	8
10 a 14 anos	1
15 a 19 anos	1
20 a 24 anos	0
25 ou mais	2
TOTAL	**13**

Fonte: Questionário-perfil

Quanto ao tempo de serviço no magistério, podemos observar que a maioria das/os professoras/es atuam há pouco tempo como docentes da Educação Básica; a presença de homens na Educação Infantil é mais recente. Somente quatro do contingente estudado são professores da EI. Das/os 13 participantes desta pesquisa, 08 têm apenas entre 5 a 9 anos de carreira, 1, entre 10 a 14 anos; 1, entre 15 a 19 anos e 2, com mais de 25 anos.

Quadro 25 - Nível de formação das/os professoras/es

Nível de formação - professoras	Frequência
Graduação em Pedagogia	13
Especialização em Educação	7
Especialização em outra área	0
Mestrado em Educação	1
Doutorado	0
TOTAL	**13**

Fonte: Questionário-perfil

As/os 13 participantes desta pesquisa cursaram graduação em Pedagogia, sendo que 7 fizeram especialização em Educação e 1 possui mestrado também em Educação.

O número de professoras/es da Educação Básica com formação em Ensino Superior no município de Teresina, referente a 2010, correspondia a 1.255 docentes com licenciatura. Este número teve um percentual positivo a partir de 2013, com 2.917 docentes com esta mesma formação. (TERESINA, 2015). Na Educação Infantil, em 2017, dos 1.521 docentes, apenas 7 (0,5%) tinham somente Ensino Médio (RODRIEGUES; SALES, 2018).

Rodrigues e Sales (2018) acreditam que o aumento de professoras/es com licenciatura em Pedagogia na Educação Infantil deve-se a dois fatores: 1) a forma de ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, tendo como requisito a formação na área específica garantida pela CF de 88; 2) a política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios efetivada pelo MEC por meio do Plano de Formação de Professores/as da Educação Básico (PARFOR), que oferta três tipos de formação.

Quadro 26 - Período de início e conclusão da graduação

Período	Frequência
Entre 1990 a 1999	1
Entre 1999 a 2010	7
Entre 2010 a 2015	5
TOTAL	**13**

Fonte: Questionário-perfil

Quanto ao período de início e conclusão da graduação, a maioria das/os professoras/es fez a formação inicial nos últimos 15 anos. Do total, sete professoras/es graduaram-se entre os anos de 1999 a 2010; cinco, entre os anos de 2010 a 2015 e apenas uma/um, entre os anos de 1990 a 1999. Do total, apenas três pessoas afirmam ter participado de formação (um na formação inicial e dois na formação continuada) que abordou as questões de gênero e diversidade (Tabela 6). A maioria declara nunca ter participado de nenhuma discussão que tratasse dessa temática.

Quadro 27 – Formação sobre gênero e diversidade

Formação inicial	Frequência	Formação continuada	Frequência
Sim	1	Sim	2
Não	12	Não	11
TOTAL	13	**TOTAL**	**13**

Fonte: Questionário-perfil.

Considerando o tempo de formação (Quadro 26), observa-se que a formação inicial destas/es professoras/es é bastante recente e que raramente ou quase nunca se fazia discussão sobre gênero e diversidades na formação inicial e continuada ofertada nos últimos 15 anos. Constata-se que essas discussões podem ter ocorrido nos últimos cinco anos em virtude do

crescimento das discussões acadêmicas e da organização dos movimentos sociais que têm se refletido também na escola.

Se a formação inicial dessas/es professoras/es é recente, e as discussões sobre gênero e diversidade quase não ocorriam ou nunca ocorriam, mais recente ainda é a inclusão de homens nos cursos de formação de professores/as e na Educação Infantil, que, para Cardoso (2017, p. 02), não deve ser desconsiderada, pois:

> No Brasil, um país que se constituiu durante anos sob os laços históricos de sociedades escravocratas e paternalistas, o número de homens trabalhando na educação de crianças, apesar de inferior ao de mulheres, não pode ser considerado insignificante ou desprezível. Do contrário, representa algo muito importante a se conhecer: afinal, quem são os homens que atuam como professores de nossas crianças, por que e como trabalham em uma profissão reconhecida socialmente como feminina?

Considerando isso, ressaltamos que as representações e os discursos sobre os professores homens, presentes no nosso cotidiano e que são cultural e historicamente construídos, definem as experiências vivenciadas por eles no interior da escola. No entendimento de Cardoso (2017, p. 23), isso:

> [...] pressupõe que as vivências dos sujeitos na profissão são singulares: diferentes representações de professor, e de homem, são reconhecidas, recusadas ou rejeitadas. Para conhecer e analisar as representações desses professores, é preciso compreender que sentido eles atribuem a si próprios, e que sentido socialmente lhes é atribuído em uma profissão socialmente definida como feminina.

Afinal, esses professores precisam sentir-se profissionais e pertencentes a uma classe que não os veja como um sujeito *"fora de lugar".* (CARDOSO, 2017). Essas novas experiências podem oferecer oportunidades de desconstrução de estereótipos que perduram durantes anos sobre as relações de gênero.

Quadro 28 – Religião das/os professoras/es

Religião	Frequência
Católica	7
Evangélica	4
Espírita	1
Não frequenta	1
TOTAL	**13**

Fonte: Questionário-perfil

Outro fator preponderante que influencia o modo de definir e representar as relações de gênero, tanto por professoras/es, quanto pela sociedade de modo geral, tem sido o envolvimento com a religião[28], haja vista a presença de argumentos religiosos e bíblicos para justificar as diferenças existentes entre mulheres e homens durante séculos. Os dados aqui apresentados (Quadro 28) demonstram que do total de participantes, sete disseram pertencer à igreja católica; quatro, a igrejas evangélicas; uma/um afirmava ser espírita e uma/um não ser adepta/o de nenhuma religião. Apesar de uma/um professor/a ter assinalado na ficha-perfil que era católica/o; ao final da entrevista declarou que era ateia/ateu, que não se prendia mais a nenhuma religião.

Constatamos que, a maior parte das/os professoras/es participantes dessa pesquisa são jovem e estão entre a faixa etária de 30 a 40 anos; a maioria das/os professoras/es atuam há pouco tempo como docentes da Educação Básica estando entre cinco a nove anos na carreira; as/os 13 professoras/es possuem graduação, sendo que sete cursaram especialização e uma/um fez mestrado em educação; a maioria delas/es formou-se nos anos 2000. Apesar de ser um período bastante recente de formação, apenas um professor havia participado de formação em gênero. Constata-se ainda que a maior parte das/os professoras/es dizem participar das igrejas católicas e evangélicas. Destes, apenas quatro eram professores.

5.2 Procedimentos e instrumentos para coleta dos dados da pesquisa

Para *identificar as representações sociais de relações de gênero* das/os professoras/es, realizamos, na **I Etapa**, um **questionário-perfil** com questões fechadas para o levantamento de dados de identificação como faixa etária, sexo, estado civil, religião; dados sobre a formação e profissão docente como tempo de serviço, carga horária, nível de formação (em

[28] Para Coutinho (2012, p. 176), "o contexto cultural influencia sobremaneira a definição de religião. Nas sociedades ocidentais, onde se associa a religião à relação com algo transcendente, ela é sistema mediador entre o homem e entidades superiores. O Ocidente, altamente marcado pela cultura judaico-cristã, releva o Deus único, e transcendente. Nas sociedades orientais, budistas e hinduístas, a transcendência não está presente, mas antes o panteísmo, um deus em tudo. Assim, a religião não é ligação a algo superior e transcendente, mas à própria natureza, a todos os seres vivos. Assim, o objeto da religião tem várias designações de acordo com esse autor: "seres espirituais (Tylor, 1920), divino (James, 1952), poderes superiores (Frazer, 1974; Otto, 2005; Oliveira, 1995), sagrado (Durkheim, 2001; Wach, 1971; Tillich, 1955; Eliade, 2006; Berger, 1990; Agostino, 1980; Bird, 1990; Margry, 2008), realidades transcendentes (Simmel, 1998; Robertson, 1970; Dobbelaere, 1981; Bird, 1990; Campiche, 1993), realidades sobrenaturais (Stark e Bainbridge, 1980; Stark e Bainbridge, 1996; Stark e Finke, 2000; Stark, 2001b; Costa, 2006; Margry, 2008), realidades supraempíricas (O'Dea, 1966; Robertson, 1970; Dobbelaere, 1981; Campiche, 1993; Oliveira, 1995), seres sobre-humanos (Spiro, 1972; Lambert, 1991) e deuses (Bruce, 2002)". Etimologicamente a palavra religião deriva do latim, podendo significar religar, reler ou reeleger. Em todas essas formas de entender a religião, está presente a relação do indivíduo com o ser supremo, transcendente. Para este estudo, serão consideradas as matrizes ocidentais as quais têm como fundamento a cultura judaico-cristã que considera o Deus único e transcendente, pois são essas características que prevalecem nas práticas religiosas brasileiras.

anexo). O questionário é importante, porque num estudo sobre as representações sociais poderá indicar as relações entre as RS da/o participante e suas próprias características individuais, contribuindo para entender o contexto em que está inserido a/o participante e ao mesmo tempo perceber quais as influências deste contexto no que pensam as/os professoras/es sobre as relações de gênero.

Em seguida, foi feita **entrevista** com nove professoras, entre aquelas que se dispuseram em participar desta etapa e quatro professores, os únicos homens na Educação Infantil informados pela Secretaria Municipal de Educação no momento do levantamento feito pela doutoranda para realização da pesquisa de campo. Estas/es participantes estavam lotadas/os em sete Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), localizados na zona urbana e rural, do município de Teresina/Piauí, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que atendem crianças de dois anos e seis meses a cinco anos, completados após 31 de março, conforme as normas para o corte etário, em obediência à Portaria n° 1.035, publicada no Diário Oficial da União de 8/10/2018. Estes Centros contavam com 65 professoras/es.

A entrevista, levada a efeito no ano de 2016, foi orientada por 10 questões semiestruturadas (em anexo) que duraram em média 40 minutos cada uma e que, após gravadas, foram transcritas e organizadas nos seguintes eixo-temáticos:

Quadro 11 - Eixos temáticos de agrupamento da entrevista

Eixo temático 1: Representação social, relações de gênero e contextos de aprendizagens
Eixo temático 2: Representações Sociais, educação, escola e práticas docentes

Fonte: Elaboração da doutoranda a partir das entrevistas

A entrevista é uma técnica que mapeia práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, como é o caso do estudo das representações sociais. A entrevista permite à/ao pesquisadora/or identificar como os sujeitos percebem e dão significados à sua realidade. Possibilita também descrever e compreender a lógica das relações que são estabelecidas no interior do grupo pesquisado. (DUARTE, 2004).

Conforme Fraser e Gondim (2004), a entrevista é uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de conversação dirigida a um propósito de trocar informações, diminuindo as incertezas acerca do que o interlocutor diz; é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo, por meio dos quais as/os participantes constroem e

procuram dar sentido à realidade que as/os cerca. A autora destaca algumas vantagens da entrevista: 1) favorece a relação intersubjetiva do/a entrevistador/a com o/a entrevistado/a; 2) proporciona uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões das/os participantes a respeito de situações e vivências pessoais; 3) flexibiliza a condução do processo de pesquisa e a avaliação de seus resultados.

Para *identificar as possíveis relações entre as representações sociais e as práticas docentes,* procedemos, na **II Etapa**, **à observação sistemática** da prática docente de duas professoras e dois professores, tentando perceber como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil, com base no que ensinam as/os professoras/es. Como critério para a escolha dessas/es quatro professoras/es, dentre o total de 13 participantes, levamos em consideração, após a análise da entrevista, aqueles que se dispuseram em participar dessa etapa, sem contudo perder de vista selecionar duas/dois participantes em que predominassem representações de relações de gênero com mais aspectos de natureza biológica e duas/dois que apresentassem aspectos que caracterizavam uma representação que de certa forma respeitasse mais a pluralidade e as diversidades existentes no espaço da Educação Infantil, dentre aquelas/es que se dispuseram. Vale ressaltar que, mesmo utilizando desse critério para a escolha destas/es participantes, encontramos, em alguns casos, contradições no conteúdo das falas de ambos os grupos.

A observação sistemática foi realizada nas salas de aula de duas professoras e dois professores da Educação Infantil orientadas com os eixos-temáticos encontrados na entrevista. As duas professoras eram responsáveis, uma, pela sala de Maternal I, e a outra pela sala de primeiro período. Já os dois professores estavam nas salas de segundo período. Essa etapa foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2018.

A observação consistiu no contato direto da pesquisadora com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade das/os professoras/es em seus próprios contextos. Para esta pesquisa, optamos pela observação sistemática, pois, com o levantamento das representações sociais das/os professoras/es, era necessária uma técnica que possibilitasse a estruturação de eixos temáticos pensados e planejados que nos direcionassem a encontrar as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes desses participantes.

De acordo com Chizzotti (2017, p. 66), a observação estruturada ou sistemática "consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos". Nesse caso, definidos a partir da análise da entrevista. Segundo o autor, o objetivo é superar as ilusões das percepções imediatas e construir um objeto que seja descrito por conceitos,

permitindo à/ao observadora/or a formulação de hipóteses explicativas a serem, posteriormente, constatadas e analisadas. (CHIZZOTI, 2017).

Ressalta-se que é necessário, para o desenvolvimento da observação sistemática, um conhecimento prévio do problema, porque só assim será possível estabelecer categorias ou eixos temáticos em função dos quais se deseja analisar a situação. (RICHARDSON, 1999). Essa técnica proporciona um contato direto com as situações em que o objeto de estudo pode manifestar-se, oportunizando que a pesquisadora percebesse a diversidade de elementos passíveis de análise e de investigação. Para Minayo (2002, p. 59-60), "a observação facilita a captação de uma variedade de situações ou fenômenos, que não são obtidos apenas por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real".

Para o registro dos dados da observação, foi utilizado o diário de campo. Este instrumento foi primordial para a anotação dos fatos, impressões, sentimentos, conversas e falas do cotidiano das/os professoras/es participantes desta pesquisa, ajudando na identificação minuciosa da prática docente, possibilitando que sejam retomados nos momentos de análise. O diário serviu para descrever as situações desenvolvidas cronologicamente pelas/os professoras/es e anotar as observações e análises feitas no transcorrer da observação.

Ao se referir ao diário de campo, Barbier (2004, p. 133-134) assegura que ele "serve como instrumento metodológico específico, porque fala da itinerância de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma trajetória banalizada". Nele podemos registrar os sentimentos, pensamentos, desejos, sonhos, dificuldades e limites, não só do grupo pesquisado, mas também do/a pesquisador/a.

5.3 Estratégias de análise dos dados da entrevista e da observação sistemática

Para a análise dos dados, na **I e II Etapa**, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 42), que é definida "como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens".

Historicamente, a Análise de Conteúdo clássica, de acordo com Minayo (2006), tem variado entre o rigor da objetividade dos números (ênfase positivista) e a fecundidade da subjetividade. Teve origem nos Estados Unidos na época da Primeira Guerra Mundial, dentro

do campo jornalístico, incorporando-se posteriormente às outras áreas, como Sociologia, Psicologia, Ciências Sociais. Os marcos desta época foram as análises estatísticas de valores, fins, normas, objetivos e símbolos. No período posterior à Segunda Guerra, as utilizações das técnicas quantitativas para análise de conteúdo entraram em decadência, sendo dada importância à compreensão e à busca do sentido das falas. A partir de 1950, a Análise de Conteúdo ressurge dentro de um debate mais aberto e diversificado, passando a ser uma técnica utilizada na Antropologia, Sociologia, Psicologia, dentre outras áreas.

A Análise de Conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, baseando-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. (FRANCO, 2007).

Ao se referir à análise das representações sociais, Moscovici (2003, p. 86) ressalta que:

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

As representações identificadas dão sentido ao modo de pensar das/os participantes da pesquisa. Isto quer dizer que o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. Nesse caso, o que foi escrito, falado, desenhado e/ou manifestado simbolicamente será o ponto inicial de identificação do conteúdo de uma representação. (FRANCO, 2007).

Nesse processo, Bardin (1977, p. 20) indica pontos importantes que devemos levar em consideração ao realizar a análise de dados de uma pesquisa. No plano epistemológico, confrontam-se duas concepções: (a) o modelo "instrumental", que analisa o conteúdo manifesto da mensagem; (b) o modelo "representacional", que dá relevância ao conteúdo lexical do discurso, focalizando a quantidade e o sentido da palavra. Nesse processo, devem-se levar em consideração as condições contextuais, as situações econômicas e socioculturais, o acesso aos códigos linguísticos, os componentes ideológicos, sempre acreditando que essas representações podem ser modificadas e desconstruídas mediante um processo dialético que visa ao desenvolvimento da consciência. (FRANCO, 2007).

No plano metodológico, Bardin (1977, p. 21) enfatiza que o debate aparece, quando nos referimos às abordagens da análise. No caso da análise quantitativa, "o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise

qualitativa, é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de característica num determinado fragmento de mensagem que é levada em consideração".

Do ponto de vista operacional, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

Ao realizar a Análise de Conteúdo, a/o pesquisadora/or deve levar em consideração algumas regras básicas para a organização do conteúdo da comunicação. Nesse caso, os critérios para a validação da análise dos dados de uma pesquisa devem ter características como a homogeneidade, análise exaustiva, os dados devem ter representatividade. A análise deve ainda ser exclusiva, adequada, pertinente e ter objetividade (QUADRO 2).

Quadro 12 – Regras para validação da análise

CARACTERÍSTICA	REGRA
Homogênea	- Deve-se obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios;
Exaustiva	- Esgotar a totalidade do texto para ter em conta todos os elementos do *corpus*;
Representatividade	- A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Nesse caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo;
Exclusiva	- Um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
Objetivas	- Codificadores diferentes devem chegar a resultados diferentes;
Adequadas ou pertinentes	Adaptados ao conteúdo e/ou objetivo.

Fonte: Bardin (1977, p. 36).

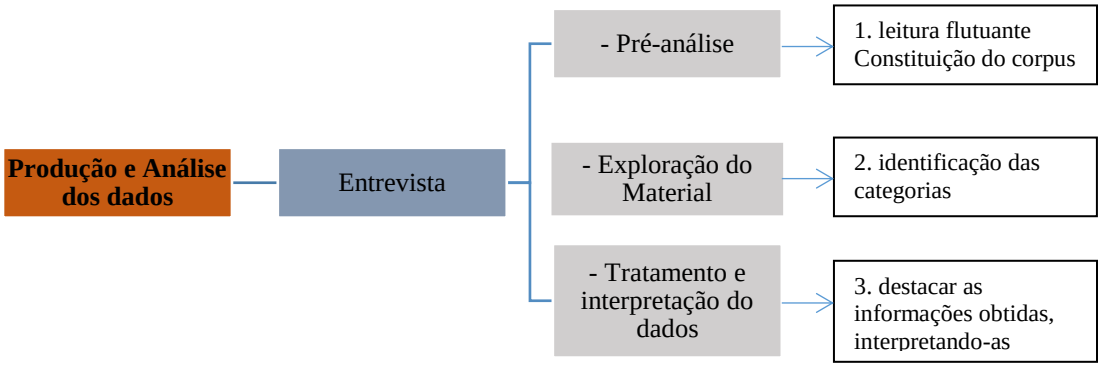
Dentre as várias especificações da Análise de Conteúdo, faremos uso da **Análise temática** – que está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto, apresentada por meio de uma palavra, de uma frase, de um resumo. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Na opinião de Bardin (1977, p. 38), "os saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica", e do meu ponto de vista, também educacional.

A Análise Temática desdobra-se em três etapas: *pré-análise* – consiste na escolha dos documentos a serem analisados e na retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa. Esta fase pode ser decomposta nas seguintes tarefas: leitura flutuante – do conjunto das comunicações, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo; constituição do *corpus* – universo

estudado em sua totalidade, devendo responder a algumas normas de validade qualitativa: exaustividade, representatividade e homogeneidade e a reformulação de hipótese e objetivos.

Na segunda etapa, faz-se a *exploração do material*, que consiste numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto, a partir da identificação de categorias. Na terceira etapa, faz-se o *tratamento dos resultados obtidos e interpretados* - consiste em submeter os resultados brutos a operações estatísticas simples (porcentagens) ou complexas (análise fatorial) que possibilitam colocar em relevo as informações obtidas (FIGURA 1).

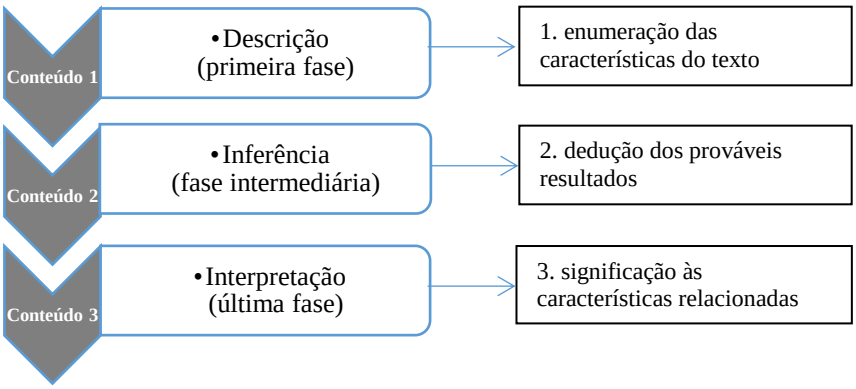
Figura 6 - Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaboração da doutoranda com base em Bardin, 1997.

Ao final, a/o pesquisadora/o obterá a descrição, a inferência e a interpretação do fenômeno, como vem descrito a seguir:

Figura 07 – Fases do processo da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaboração da doutoranda com base em Bardin (1977).

Na descrição (primeira fase), são enumeradas as características do texto resumido após tratamento; na inferência (fase intermediária) faz-se a dedução de maneira lógica dos

prováveis resultados; e, na interpretação (última fase), atribui-se uma significação às características relacionadas. (BARDIN, 1977).

5.3.1 A análise do questionário e da entrevista

Para a análise do questionário-perfil, foram organizados tabelas e quadros que possibilitaram uma visão geral do perfil das/os participantes de modo a identificar o sexo, a idade, o tempo de serviço e formação, a religião, o período de conclusão do curso, a formação em gênero e, para os que participaram da observação, foram acrescidos os dados sobre o pertencimento étnico/racial.

As entrevistas foram transcritas e organizadas para a análise temática do conteúdo expresso em cada resposta. Para a análise dos dados desta etapa, seguimos os caminhos: 1) pré-análise: organização dos dados de forma a juntar todo o conteúdo das respostas, leitura flutuante do material para ter noção do conteúdo e constituição do corpus; 2) exploração do material - ordenamento por via da categorização, quantificando de acordo com o número de vezes que apareciam os conteúdos; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretados - organização do texto com a descrição, inferências e as interpretações.

Para esse processo (pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos dados), agrupamos todas as respostas da entrevista correspondentes a cada pergunta. Depois, organizamos outro agrupamento, identificando as unidades de contexto e de registro em cada resposta. A partir dos grandes eixos temáticos (1 e 2), foram definidos os cinco subeixos (subeixos 1 e 2) para melhor elaboração da descrição, das inferências e das interpretações necessárias para a análise do objeto de estudo, como segue:

Quadro 13 - Agrupamento da entrevista por eixo-temático

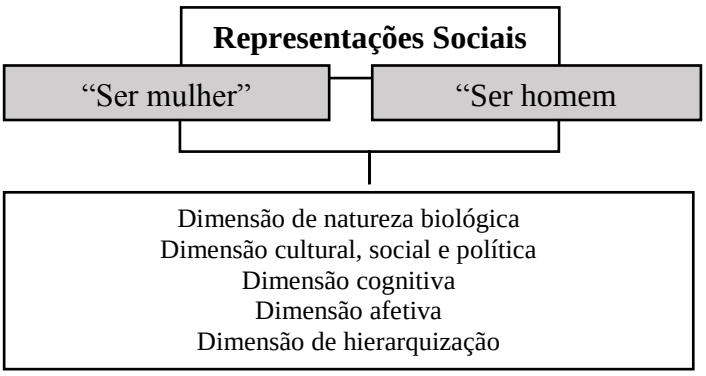
Eixo temático 1: **Representação social, relações de gênero e contextos de aprendizagens**
Subeixo 1: Representações sociais de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" Representações sociais relacionadas aos espaços de aprendizagem do que sabem sobre as relações de gênero
Eixo temático 2: Representações Sociais, educação, escola e práticas docentes
Subeixo 2: Representações sociais relacionadas ao ensino das relações de gênero Representações sociais relacionadas à forma de tratamento das meninas e dos meninos Representações sociais relacionadas à influência (ou não) da prática docente

Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista

Após a análise e a organização dos cinco sub-eixos, identificando a frequência e a relevância, fizemos a hierarquização de cada resposta. Em seguida, para a escrita do texto,

definimos as dimensões correspondentes a cada sub-eixo. No quadro 1, para as representações sociais de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem**",** apresentamos as dimensões de natureza biológica, dimensão de natureza cultural, social e política, dimensão cognitiva, afetiva e de hierarquização de posição, papel, atribuições e funções na família e na sociedade:

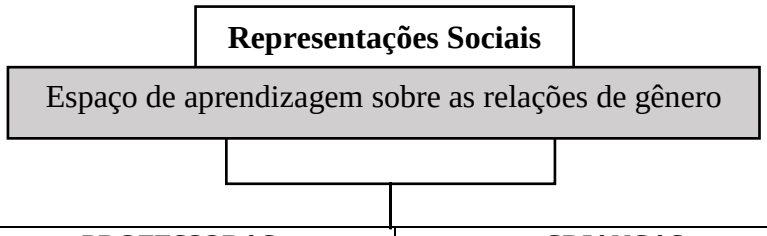
Quadro 14 – RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem**"**



Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista

No quadro 15, para as representações sociais de relação de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagem nos quais as/os professoras/es aprenderam o que sabem sobre as relações de gênero, apresentamos as dimensões da família, da religião, da formação continuada e da autoformação e ainda a dimensão da convivência profissional como espaço de aprendizagem para os professores. Destacamos também as dimensões das RS relacionadas à importância da escola para a definição do ser mulher e do ser homem e a dimensão da relação da escola com a família.

Quadro 15 – RS de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagens

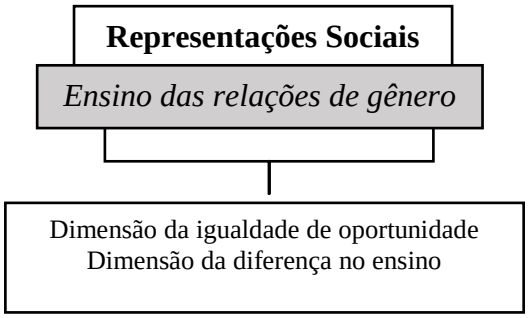


PROFESSORAS	CRIANÇAS
Dimensão da família Dimensão da religião Dimensão da formação continuada e da autoformação Dimensão da convivência profissional	Dimensão da importância da escola Dimensão da relação escola e família

Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista

Para as representações sociais relacionadas ao ensino das relações de gênero, no quadro 3, apresentamos as dimensões da igualdade de oportunidade e a dimensão da diferença no ensino das relações de gênero

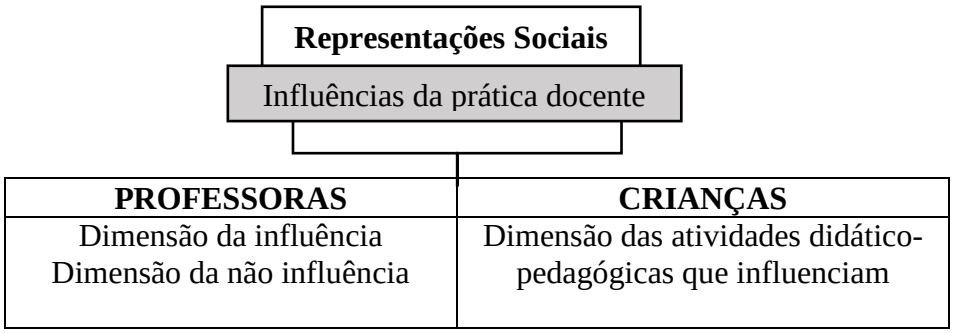
Quadro 16 – RS de relações de gênero relacionadas ao ensino



Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista

E, por fim, no quadro 17, as dimensões da influência ou não das práticas docentes na definição das relações de gênero na Educação Infantil. Destacamos aqui as atividades didático-pedagógicas que influenciam nesse processo.

Quadro 17 – RS de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente



Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista

Em seguida, fizemos a análise da observação sistemática, orientando-nos pelas dimensões definidas nos quadros 14, 15, 16 e 17, para identificarmos as possíveis relações das RS com a prática docente.

5.3.2 A análise da observação sistemática

As observações foram realizadas durante o período de quatro meses, de setembro a dezembro de 2018. Foram feitas 20h de observação por professora/or, que duraram quatro horas cada uma, num total de 80 horas de observação sistemática.

Para a análise da observação sistemática das práticas docentes, após descritas no diário de campo, selecionamos as situações a partir dos quatros eixos temáticos que subsidiaram a sistematização e análise dos dados: (1) As representações sociais sobre o que é "ser mulher" e o que é "ser homem"; (2) As representações sociais sobre os espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero; (3) As representações sociais sobre o ensino das relações de gênero; (4) As representações sobre a diversidade presente no espaço da Educação Infantil, como demonstrado a seguir:

Quadro 18 – Dimensões que orientaram a observação da prática docente a partir da identificação na entrevista

REPRESENTAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
Do que "ser mulher" e do que é "ser homem"
Dimensão de Natureza Biológica
Dimensão Cultural, Social e Política
Dimensão Cognitiva
Dimensão Afetiva
Dimensão de Hierarquização das Funções Sociais
Espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero
Dimensão Da Família
Dimensão Da Religião
Dimensão Da Formação Continuada e da Autoformação
Dimensão Da Relação da Escola com a Família
Ensino das relações de gênero
Dimensão da Igualdade de Oportunidade no Ensino
Dimensão da Diferenciação no Ensino
Dimensão do Tratamento Diferenciado
Dimensão da Igualdade no Tratamento
Dimensão do Controle do Comportamento
Dimensão da Influência ou não da Prática Docente

Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista

Ao realizar a observação apareceram dois subeixos que julgamos importantes de serem analisados, os quais tratam das diversidades presentes na Educação Infantil, como segue:

Quadro 19 – Dimensões que orientaram a observação da prática docente a partir da identificação na entrevista

Diversidade e resistências presentes na EI
Dimensão das diversidades presentes na EI
Dimensão das transgressões

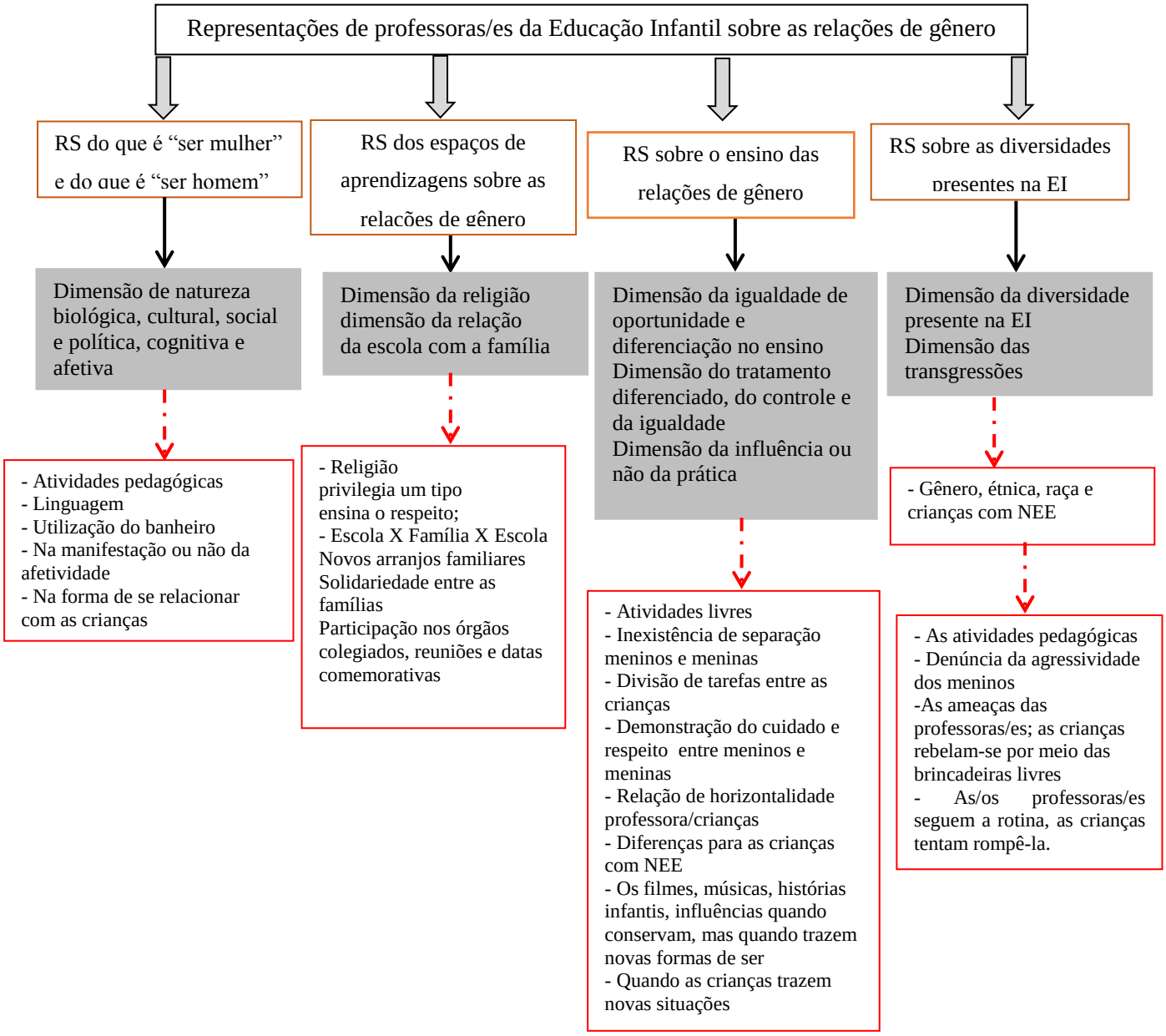
Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista.

A partir das temáticas acima, buscamos compreender a dinâmica construtiva das representações sociais elaboradas por Jodelet (2001), visando conhecer as condições de produção e circulação das representações sociais; destacando os processos e estados das representações sociais (ancoragens e objetivações).

Analisando as condições de produção dessas representações, observamos que as/os professoras/es recorrem a estratégias que manifestam, por um lado, a representação que possuem sobre as relações de gênero e, por outro, tentam adaptar-se aos novos conceitos e exigem respostas da sociedade no que se refere à inclusão e ao respeito às diversidades, às vezes fazendo diferença no ensino das relações de gênero, assim como proporcionando oportunidades iguais para meninos e meninas. Isto ocorre porque utilizam os conhecimentos sobre as relações de gênero construídas historicamente, assim como incorporam os novos conhecimentos de suas vivências e dos conhecimentos que as/os cercam. Esses conhecimentos desvelam as condições em que as representações são construídas, revelando ainda como as transformações econômicas, institucionais, educacionais, tecnológicas e ideológicas vão engendrando a mudança do modo de ver as relações na Educação Infantil.

Assim, selecionadas as situações, organizamos um quadro, em anexo, com as representações das/os professoras/es sobre as relações de gênero, conforme as dimensões citadas acima e as possíveis relações com as práticas docente, que resumimos da seguinte forma:

Quadro 20 - Síntese das análises – RS e prática docente das/os professoras/es da EI



Fonte: Elaboração da doutoranda a partir da entrevista e da observação.

6 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] Ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...
Olhei tudo que aprendi
E um belo dia eu vi...
Que ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...
[...] Salve, salve a alegria
A pureza e a fantasia
Salve, salve a alegria
A pureza e a fantasia...
Vou assim todo o tempo
Vivendo e aprendendo [...]
(Pepeu Gomes)[29]

Este capítulo tem como objetivo apresentar as representações sociais de relações de gênero das professoras e dos professores da Educação Infantil, assim como sua relação com a prática docente. No texto, registramos inicialmente *as representações sociais das/os professoras/es sobre as relações de gênero relacionadas às representações do que é ser "mulher" e do que é ser "homem"*. Depois, *as representações sociais das relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagem das/os professoras/es, nos quais aprenderam/aprendem o que sabem sobre as relações de gênero.* Destacamos aqui as resistências apresentadas pelas/os entrevistadas/os, demonstrando a capacidade de produção de novas práticas a partir do enfrentamento das relações estabelecidas na família e na escola. Em seguida, *as representações das relações de gênero relacionadas ao ensino das relações de gênero*. Por fim, identificamos *as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes* das/os professoras/es da Educação Infantil.

6.1 As representações sociais de relações de gênero das/os professoras da Educação Infantil – análise da entrevista

Os dados aqui expostos foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove professoras e quatro professores de sete Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina/Piauí, localizados nas Zonas Sudeste, Leste e na Zona Rural da Capital e da observação com duas professoras e dois professores escolhidos dentre

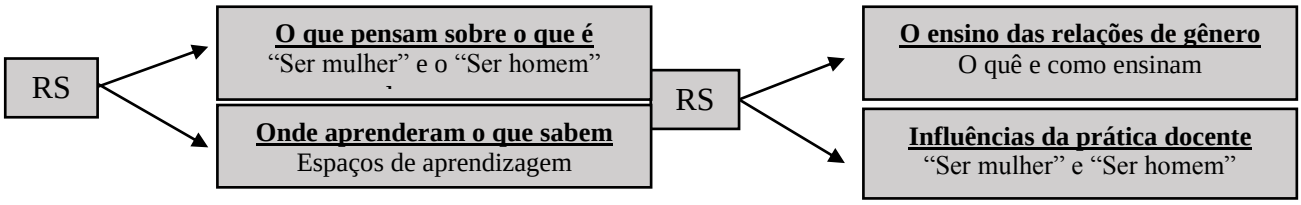
[29] Compositor da música popular brasileira.

aquelas/es que se dispuseram para esta fase da pesquisa. No entanto consideramos também, como explicitado no capítulo IV, escolher duas/dois participantes em que predominassem representações de relações de gênero com mais aspectos de natureza biológica, portanto mais sexistas, e duas/dois que apresentassem aspectos que caracterizavam uma representação de natureza mais aberta, flexível, plural, portanto menos sexista. Vale ressaltar que, mesmo utilizando desse critério para a escolha destas/es participantes, encontramos, em alguns casos, contradições no conteúdo das falas em ambos os grupos.

6.1.1 Resultados – Análise da entrevista

Para a identificação das *representações sociais* das professoras e dos professores sobre as relações de gênero, organizamos as RS relacionadas às representações *do que é ser "mulher" e do que é ser "homem"*, *aos espaços de aprendizagem* onde aprenderam o que sabem sobre as relações de gênero, *ao ensino das relações de gênero* e relacionadas *às influências da prática docente*, como segue:

Figura 10: Organização da análise da entrevista



Fonte: Elaboração a partir da análise da entrevista.

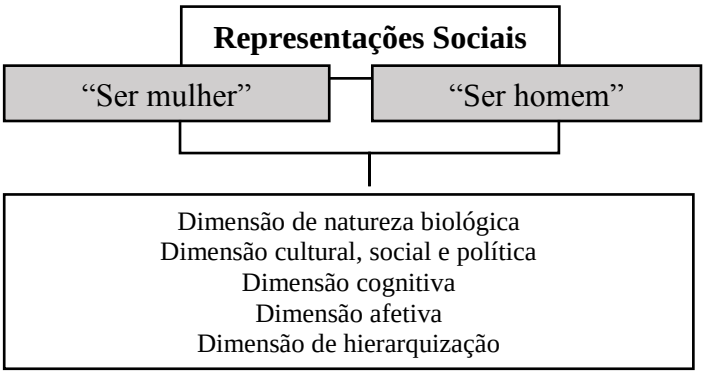
Assim, iniciaremos descrevendo o que pensam as/os professoras/es sobre o que é "ser mulher" e o que é "ser homem" para, em seguida, tratar dos espaços de aprendizagem nos quais aprenderam o que sabem sobre as relações de gênero, sobre o que ensinam e como ensinam sobre as relações de gênero, e para finalizar, o que pensam as/os professoras/es sobre as influências da prática docente na definição do "ser mulher" e do "ser homem".

6.1.1.1 As representações sociais de relações de gênero relacionadas ao que é ser "mulher" e ao que é ser "homem"

Para a constituição do *corpus* deste texto sobre as *representações sociais de relações de gênero relacionadas às representações do que é ser "mulher" e do que é ser "homem*, após organização dos dados e análise, observamos que as/os participantes da pesquisa

apresentam suas representações, descrevendo características que estão relacionadas à dimensão de *natureza biológica, à dimensão cultural, social e política do "ser* mulher" e do "ser homem". E também às dimensões *cognitivas, afetivas e de hierarquização de posições, papéis, atribuições e funções de mulheres e homens na família e na sociedade*, conforme organizado abaixo no quadro abaixo:

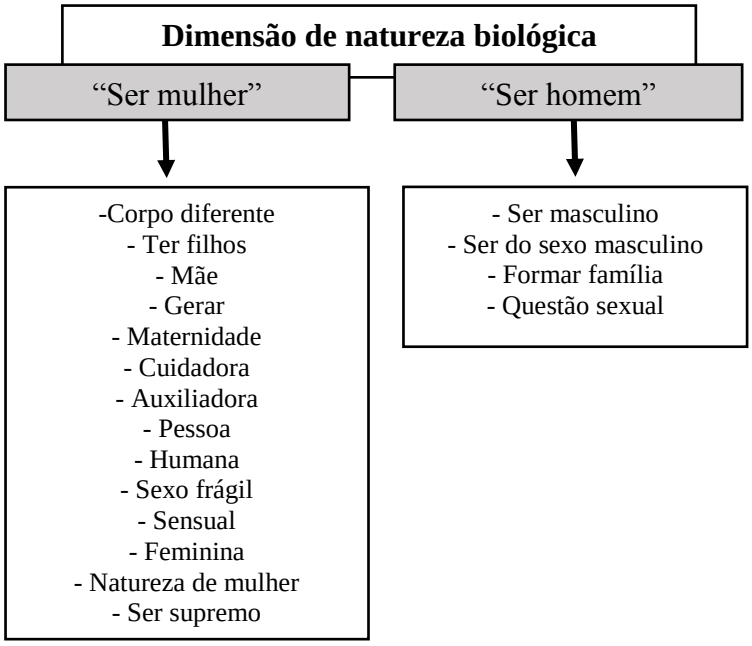
Figura 11 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem**"**



Fonte: Elaboração a partir da análise da entrevista.

No que concerne à ***dimensão de natureza biológica***, constatamos que a maioria (nove professoras e dois professores) conserva em suas representações uma visão biologizante da "mulher" e do "homem", como demonstrado no quadro abaixo:

Figura 12 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – dimensão de natureza biológica



Fonte: Elaboração a partir da análise da entrevista.

Ao se referir ao *"ser mulher",* uma professora resumiu essa dimensão, afirmando: "não se aprende que é mulher". Você é mulher e pronto (Profa.2). As representações sociais destas/es entrevistadas/os são caracterizadas a partir da ideia de que ser mulher é ter corpo diferente, é ter filhos, ser mãe, gerar, ter o dom da maternidade, ser cuidadora, auxiliadora do homem, sexo frágil, sensual, feminina, ter natureza de mulher e ser um ser supremo, principalmente quando tratam, por exemplo, das questões de reprodução e atração pelo sexo oposto, como exemplificam as falas a seguir:

> Ser mulher é o ser feminino, é passivo de todas as atribuições que Deus lhe concedeu. É de ser uma pessoa para ser a auxiliadora do homem, a companheira do homem (prof.5).
>
> Ser mulher para mim é ser mãe, é poder gerar. Ser mulher é uma coisa que a gente sempre ouviu dizer: Que mulher é sexo frágil e realmente é...[...] (profa.4).
>
> Para mim ser mulher.... a gente já nasce com a natureza de mulher. Na família, a gente já recebe essa orientação na questão do sexo e tudo. [...] Agora, quando a gente vai sendo mais adulta, tendo mais conhecimento de corpo, a gente se percebe mais mulher pela questão mesmo sentimental, pela questão sexual, de ver o homem e se sentir mulher. Assim, no sentir e se perceber como tal. É assim que eu me vejo, né... (profa.8).

Quando definiram o que é "ser mulher", observamos que as/os entrevistadas/os verbalizaram que "ser mulher" é ser uma pessoa, é ser humano, como veremos a seguir:

> Ser mulher é um ser humano que tem o corpo diferente do homem né, mas [..] que é todo preparada para ser mãe [...] (profa.1).
>
> Eu acho que independentemente de ser mulher ou homem, você é um ser humano (profa.2).
>
> Ser mulher é ser pessoa em primeiro lugar, com suas especificidades, claro [...] (profa.3).
> [...] é um ser humano que deve ser respeitada. Deve ser tratada de uma forma positiva em relação à sociedade [...] (profa.6).

De certo modo, todas as pessoas ao nascerem poderiam ser consideradas automaticamente humanas. Mas o que levaria um conjunto formado por nove mulheres (professoras) e dois homens (professores) a afirmar que "ser mulher" é "ser humano"? Historicamente, as mulheres são consideradas submissas e destinadas a ter comportamentos e funções que as inferiorizam diante dos homens. Poderíamos considerar que, ao reconhecer que as mulheres são também humanas, esse grupo (professoras e professores) estaria reconhecendo que a condição - ser submissa e inferior ao homem, dentre outras - é uma condição desumana?

O processo de humanização/desumanização depende do modo como cada sociedade se organiza. Nesse caso, o modo de "mulheres" e "homens" se constituírem enquanto tais vai

variar de acordo com aspectos históricos, sociais, culturais e educacionais, influenciando na formação das identidades. O fato de ser "mulher" ou "homem" não depende somente de ter nascido "menino ou menina", não é fruto da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a "ser".

São os aspectos históricos, sociais e educacionais que, inculcados culturalmente, estabelecem o que compreendemos como masculino e feminino, definindo o modo como "mulheres" e "homens" devem relacionar-se. (CARVALHO, 2008). Ainda sobre essa discussão, Bento (2011, p. 554), ao se referir aos qualificadores de humanidade hegemônicos, destaca que só são seres humanos aquelas pessoas que são "heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica e intelectual". Acrescenta que "a escola se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade." (p. 555). Para esta autora, o que está em jogo é:

> [...] é uma evidente disputa com os valores hegemônicos que localizam e conferem direitos apenas a uma parcela da humanidade. Essa disputa revela a precariedade de um sistema de gênero e sexualidade assentado no império do biológico e, consequentemente, na genitalização das relações sociais. Essa precariedade pode ser observada quando milhões de pessoas ocupam espaços públicos demandando humanidade e tencionando os limites dos direitos humanos, quando pessoas transexuais reivindicam direitos e explicitam o debate sobre a diversidade/diferença de gênero (BENTO, 2011, p. 558).

Considerando ainda a ***dimensão de natureza biológica***, as/os professoras/es disseram que *"ser homem"* é o contraste, o oposto de ser mulher, é ser masculino, do sexo masculino e que deve formar família. Em suas respostas às questões de cunho sexual, expressaram que o homem tem mais liberdade, como podemos constatar abaixo:

> Ah! Ser homem é quase o oposto da mulher. [...] Eu não consigo ver o homem assim, muito cheio de afeto, muito cheio de carinho como eu vejo na mulher (profa.6).
> [...] no homem tem também a questão sexual [...] Homem sempre teve mais uma liberdade de se expor, na questão até intima (Profa.6).

O fator religiosidade pode ter influência nas representações sociais do que "é ser homem" e do que "é ser mulher". Vale lembrar que, de acordo com os dados do questionário aplicado aos participantes desta pesquisa, sete são católicos, quatro evangélicos, uma/um é espírita. Em alguns casos, as/os professoras/es justificaram suas respostas com argumentos religiosos, como explicou o prof.11: "A Bíblia diz que o homem ficou para ser o cabeça da

casa, ficou para ter essa responsabilidade maior sobre si. De administrar a família, tendo o auxílio da sua companheira que é a sua esposa, e ainda, diz que é para ambos se amarem um ao outro como a si mesmo, [...] e formarem famílias". A resposta do Prof.13 foi também nessa direção:

> Ser mulher é um ser supremo, né. Criado por Deus, uma companhia para o homem, né. É uma necessidade que o homem tinha, desde os primórdios do paraíso, né. [...] Deus criou todas as criaturas e [...] o homem não tinha a sua. Achou ser necessária a companheira, né?! É um ser supremo. Mulher é mãe, mulher... mulher... ela representa a maternidade, amor, afeto, o carinho né. A mulher é um ser supremo.

A visão biologizante que predomina no olhar das/os professoras/es constrói identidades sexuais feminina ou masculina a partir de características biológicas que definem o "ser mulher" e o "ser homem" (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, dentre outras). Assim, as relações de gênero constituídas a partir da diferença biológica têm gerado desigualdades, construindo elementos que constituem diferenciações no modo de "ser homem" e de "ser mulher".

Desde muito cedo, é gerada uma expectativa em torno da construção das masculinidades e das feminilidades, como exemplifica Bento (2011, p. 550):

> Observe uma mulher grávida. Conforme os meses passam, aumenta a ansiedade para saber o sexo da criança. Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa. [...] Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa.

No caso dos homens, Nader e Caminoti (2014, p. 03-04) esclarecem que:

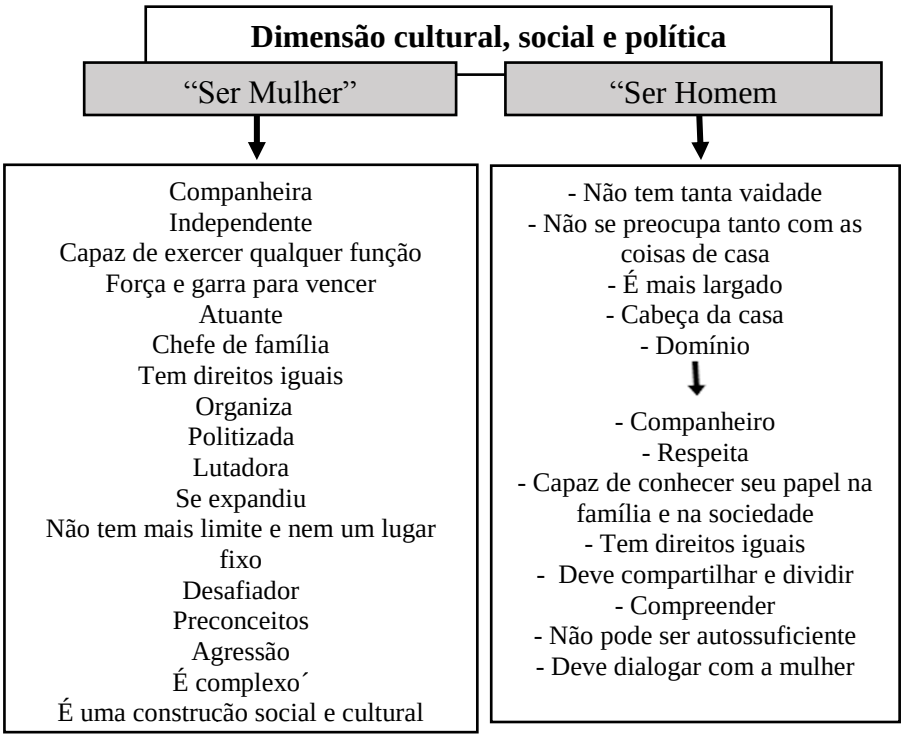
> A construção da masculinidade inicia-se já durante a gestação, quando os pais começam a imaginar como será a criança baseada em seu sexo. Após o nascimento, o indivíduo do sexo masculino percorre um longo caminho até tornar-se "homem". Na sociedade ocidental atual, a família, a escola, a religião, a mídia e a sociedade em geral, ensinam de maneira velada ou explícita quais comportamentos são masculinos ou não.

Nesse sentido, Nader e Caminoti (2014, p. 04) consideram que "a masculinidade não é apenas a formulação cultural de um dado natural. Ela é um processo de construção social

contínuo, frágil e disputado. A manutenção desse processo é permanentemente vigiado e, sobretudo, autovigiado". Assim, as/os professoras/es participantes desta pesquisa expressaram apenas aquilo que aprenderam ao longo da vida – ser homem é ser do sexo masculino, é não ter vaidade, é ser durão, por fim, é ser machista como consequência de um modelo patriarcal. Esse talvez seja o maior desafio da escola - reconstruir o pensamento para transformar as práticas individuais e coletivas.

Quando se trata da ***dimensão da construção social, cultural e política,*** as/os entrevistadas/os expressaram suas representações do que é "ser mulher" e do que é "ser homem" a partir das características abaixo:

Figura 13 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão cultural, social e política



Fonte: Elaborada a partir da análise da entrevista.

Nessa dimensão, quatro professoras, ao citarem as características: companheira, independente, lutadora, atuante, aquela que organiza, que é politizada, que tem direitos iguais e que tem força e garra para vencer, indicaram aspectos de natureza política que definem a mulher como ser participativo e social. Opinaram que é muito complexo ser mulher e que é uma construção social e cultural. Reconheceram ainda que a mulher é capaz de exercer qualquer função e que também é chefe de família:

> A mulher tem um papel fundamental na sociedade eu acho que a mulher é... ela é um ser. É um ser humano que deve ser respeitada, deve ser tratada de uma forma positiva em relação à sociedade, pois tem os direitos iguais, da mesma forma como o homem também tem (profa.7).

> Ser mulher é uma construção social, é um conjunto de valores que foram superados ao longo do tempo, [...] a mulher está muito politizada. Ela sabe seu lugar no espaço, no tempo. Ela não tem mais limite. É assim, mulher não tem aquele espaço correto de mulher, né. Antigamente era restrito à sala de aula ou à cozinha de casa, cuidar da família. Hoje em dia a mulher expandiu, a mulher não tem mais um lugar fixo e ser mulher é superação, basicamente (Prof.10).

> É o contrário. Essa mesma condição só que de forma diferente. O homem tem a questão até dos brinquedos, as formas como são divididas essa questão de gênero né, de mulher. Roupa de mulher, de menino. Então assim, o homem é isso. Para mim, ser mulher é o que a gente recebe culturalmente, né. Então tudo isso está junto. [...] a família tem esse papel, orienta a gente nesse sentido. A gente vai se descobrindo como mulher (profa.8).

Ao reconhecem que a mulher já se expandiu, que ela não tem mais limite e nem um lugar fixo, demonstraram uma visão do espaço de atuação da mulher para além do espaço privado. Ao citarem a atuação da mulher fora do espaço privado – a casa e a escola - como exemplo, admitiram que este espaço é uma conquista de suas lutas e que mesmo com esses avanços, a mulher ainda sofre preconceitos e agressões como consequência do machismo, como destacamos abaixo:

> Eu penso que ser mulher deve ser..., é uma coisa boa e tem desafio ao mesmo tempo. Apesar da gente tentar dizer que ainda vive numa época moderna, acho que a mulher é um ser especial, mas ela ainda sofre preconceito. Acho que é desafiador também ser mulher. Historicamente ainda sofre alguns preconceitos, que diminuiu com o tempo mas que ainda existe. Eu acho que o preconceito diminuiu, mas ainda existe um certo machismo que a sociedade tem [...] que a mulher não sabe, que a mulher não vai bem no trânsito, que trabalha fora. A mulher moderna já trabalha fora, a maioria já faz isso, mas é uma coisa conquistada com luta. A mulher sofre agressão ainda hoje [...] (prof.12).

As/os professoras/es justificaram suas respostas informando que leem muito, veem filmes, pesquisam, como enfatiza o Prof.12: "Acho que eu aprendi através de leitura, de filmes." Dentre estes, um já havia concluído o mestrado em Educação. Assim também como estão atentos às transformações apresentadas na convivência com as mulheres:

> Acho que a gente [...] precisa da mulher. Tem que ter o diálogo entre os dois gêneros para se completar. Eu sou professor, [...] convivo na pedagogia com a maioria mulher. Então para mim, ser homem nesse meio até é um privilégio. Eu preciso ter paciência também para conviver com todas elas e compreender que elas são diferentes de mim, mas elas têm muito a me oferecer com experiência de vida, com aprendizagem. É um meio que predomina a mulher, mas eu gosto. É bom ser homem, ter esse privilégio de conviver com as mulheres na educação (prof.12).

Quando se tratou do que é *"ser homem"* na ***dimensão social, cultural e política,*** observamos dois grupos de palavras/frases que caracterizam as representações que professoras/es têm a respeito do que é "ser homem". Um grupo é formado pelas palavras/frases: "cabeça da casa, aquele que não se preocupa tanto com as coisas de casa, que é mais desligado e que deve ter um domínio", como constatamos nos trechos de suas falas:

> [...] Se tem uma diferença é essa, o homem já é mais é desligado de certas coisas. Mesmo quando ele é casado não se importa com certas coisas na casa, quem se importa mais é a mulher. Não sei, acho que de repente o homem pode ser mais largado (profa.2).
>
> [...] O homem é trabalhado mais para essa questão de domínio. A mulher é mais submissa. O homem é mais assim..., é uma questão mesmo de ver a questão da mulher e ver a questão do homem mais diferente (profa.8).
>
> [...] o homem ficou para ser o cabeça da casa, quando se diz o cabeça da casa. Ficou para ter essa responsabilidade maior sobre si (prof.11).

O outro grupo preferiu as palavras/frases: companheiro, compreender, aquele que respeita e que é capaz de conhecer seu papel na família e na sociedade e que tem direitos iguais. É aquele também que deve compartilhar, dividir e deve dialogar com a mulher e que não pode ser autossuficiente. Este grupo formado por dois professores afirmou que "ser homem" não é o contrário da mulher. É ser uma pessoa que respeita, tenta agir com igualdade e tem consciência de seus direitos e deveres, como segue:

> Ser homem não é o contrário de ser mulher. Ser homem é aquele que respeita a mulher, que sabe os seus direitos, seus deveres. Ele tenta agir em igualdade com a mulher, em detrimento da sociedade machista que a gente vive ainda hoje. Acho que homem é esse, chamado homem com "h". Não é aquele homem forte, macho. Acho que o homem mesmo é aquele que respeita a mulher, respeita a criança, respeita o ser humano, é isso. (Prof.10).
>
> O que é ser homem, né?! Ser homem é... é bom ser homem. Eu acho que a gente não pode ser autossuficiente. A gente precisa da mulher. Tem que ter o diálogo entre os dois gêneros para se completar. [...] eu preciso ter paciência também para conviver com todas elas e compreender que elas são diferentes de mim, mas elas têm muito a me oferecer também com experiência de vida, com aprendizagem. É um meio em que é predominante a mulher, mas eu gosto. É bom ser homem ter esse privilégio de conviver com as mulheres na educação (Prof.12).

No nosso caso, consequência do modelo colonial, capitalista e patriarcal, as relações entre "homens" e "mulheres" são produzidas e se reproduzem em processos sociais, culturais e educacionais. Ao considerar a subordinação de gênero e as diferenças sexuais, ensinadas na escola, reconhece-se que estas estão vinculadas a outros fatores, que afligem tanto as

mulheres, quanto os homens, como a exploração sexual e econômica, como enfatiza Carvalho (2008, p. 01):

> É preciso afirmar continuamente que gênero é uma construção cultural, social e educacional que resulta em desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento humano. [...] Também é preciso considerar que as noções de masculinidade e feminilidade são instáveis e plurais, e se articulam a outras estruturas de desigualdade e dominação, como classe social, raça/etnia e orientação sexual.

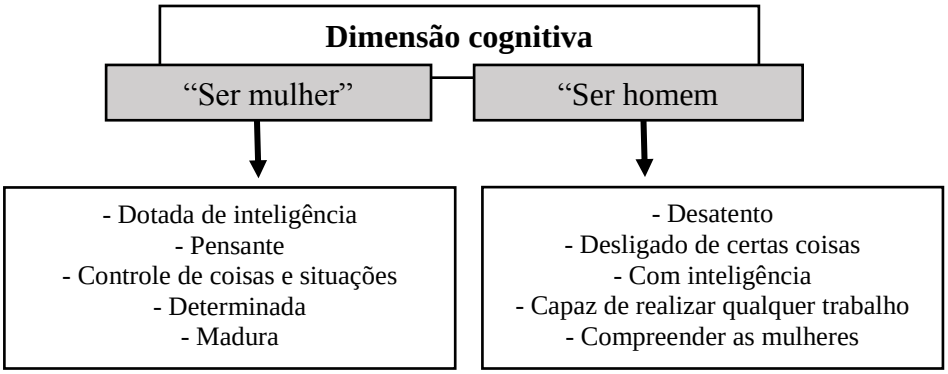
Contudo a escola não tem considerado as estruturas de desigualdades e de dominação patriarcal que contextualizam suas práticas. Oba *et al.* (2012, p. 344) ressaltam que a escola:

> [...] não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas [...] ela também fabrica sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero, de classes; se forem reconhecidas que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se for admitido que a escola esteja intrinsecamente comprometida, com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz cotidianamente, com a participação ou omissão de todos.

Assim entendidas, as representações das/os professoras/es sobre o que "ser mulher" e o que é "ser homem" "alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas". (VALA, 1993, p. 354).

Ao caracterizar mulheres e homens a partir da ***dimensão cognitiva,*** as/os professoras/es descreveram-nas/os a partir das palavras do quadro a seguir:

Figura 14 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão cognitiva



Fonte: Elaboração a partir da análise da entrevista

Ao se referirem ao *"ser mulher",* as/os entrevistadas/os utilizaram as palavras/frases: dotada de inteligência, pensante, determinada, madura; aquela que tem o controle de coisas e situações. Pode-se confirmar pelos trechos de suas falas abaixo:

> [...] uma pessoa dotada de inteligência como qualquer outra. Capaz de exercer qualquer função desde que se prepare para tal [...]. Isso para mim é ser mulher (profa.3).

> Ser mulher é ser um ser pensante, atuante. [...] é um ser que busca ter, trazer à tona o seu lado feminino[...] (profa.5).

Ao caracterizarem o *"ser homem"* na ***dimensão cognitiva***, onze professoras/es apontaram características ligadas diretamente ao reconhecimento de seu papel na sociedade e na família**.** A maioria, nesse caso, declarou que "ser homem" é ter inteligência e capacidade para realizar qualquer trabalho e de discernir qual o seu papel dentro da sociedade e sua responsabilidade dentro de uma família. Para elas/es, uma de suas capacidades cognitivas deve ser compreender as mulheres e reconhecer direitos iguais para mulheres e homens. Enunciaram também expressões como: desatento, desligados de certas coisas. Vejamos os trechos de suas falas a seguir:

> [...] pessoa em primeiro lugar, com capacidades, com inteligência. Capaz de realizar qualquer trabalho independente de ser em casa ou fora de casa. Enfim é isso (profa.3).

> [...] é ser capaz de conhecer o seu papel dentro da sociedade, de sua responsabilidade dentro de uma família, [...] é ter a capacidade de discernir e saber realmente qual o seu papel dentro da sociedade [...] (profa. 4).

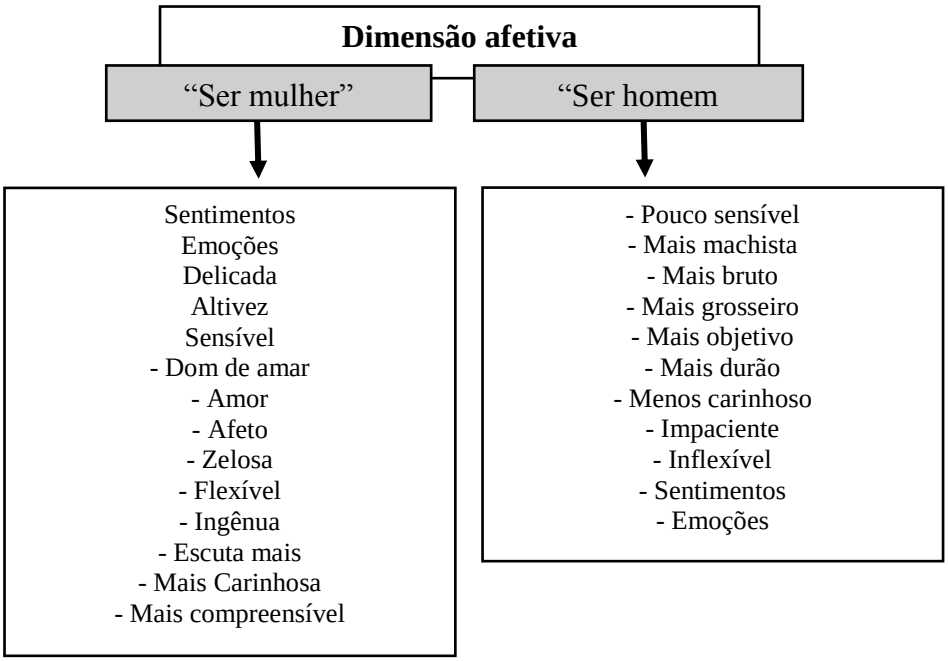
De acordo com Mendonça e Lima (2014, p. 197), "a cognição social pode ser entendida como o conhecimento acerca de qualquer 'objeto humano', seja indivíduo, si próprio, grupos, papéis ou instituições. São estruturas e processos mediante os quais os sujeitos selecionam, interpretam, recordam e usam a informação social para fazer julgamentos e tomar decisões."

Considerando estes aspectos, podemos supor que estas palavras: inteligência, pensante, determinada e madura, atribuídas às mulheres, representariam conhecimentos adquiridos, de acordo com Flament (1987), nas experiências, nas observações e nas comunicações obtidas por meio do contato dessas/es professoras/es com os novos discursos elaborados em torno das capacidades da mulher de desenvolver várias funções e de administrar situações diversas no cotidiano e que têm exigido dela a dupla e às vezes tripla jornada de trabalho. Nesse caso, as representações sociais referem-se ao saber elaborado pelos indivíduos e as cognições permeiam a compreensão e avaliação, contribuindo para a construção da identidade desses sujeitos, baseada em seus contextos e compartilhadas entre professoras/es.

Na perspectiva de Jodelet (2001), as representações sociais são formas de conhecimento prático que conectam um sujeito a um objeto e atrelam-se à experiência a partir da qual identificam o modo como a RS é produzida e os referenciais e as condições em que é produzida. Apesar de serem elementos cognitivos, não se reduzem a eles e, como formas de conhecimento, manifestam-se como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias). E, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Para a ***dimensão afetiva***, as/os professoras/es utilizaram as palavras descritas a seguir, para definir o que "ser mulher" e para o que é "ser homem":

Figura 15 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão afetiva



Fonte: Elaborado a partir das análises da entrevista.

Nessa dimensão, fizeram referência ao *"ser mulher"* por meio das palavras: sentimentos, emoções, delicadeza, altivez, carinhosa, zelosa, sensível, afeto. Aquela que possui o dom de amar, é flexível, ingênua e escuta mais. Esses atributos não deveriam ser comuns somente às mulheres, apesar de a maioria das/os participantes da pesquisa considerarem-nos como características principais das mulheres, como exposto abaixo:

> Ser mulher é aquela que tem sentimentos, emoções como qualquer outra pessoa. Isso para mim é ser mulher (Profa.3).
> Ser mulher, para mim, é mostrar a sua delicadeza, também a sua altivez, a sua responsabilidade. Ser mulher para mim é ser delicada (Profa.4).
> Ser mulher é ser um ser que busca ter, trazer à tona o seu lado feminino, através da sua afetividade. Eu vejo na mulher um lado bem mais sensível com relação aos homens. [...] mas

> ela usa muito do seu lado afetivo e a partir daí ela tem uma forma de lidar com o ser humano usando um lado assim mais carinhoso. Eu vejo a mulher dessa forma, mais carinhosa, mais sensível, mais sensual, por aí (Profa.6).

Quando se trata dos aspectos relacionados ao *"ser homem"* na ***dimensão da afetividade***, encontramos ideias como: o homem é pouco sensível, mais machista, mais bruto, mais grosseiro, mais objetivo, mais durão, menos carinhoso, menos paciente, menos flexível, mas que também tem sentimentos e emoções.

Assim, as/os professoras/es empregaram sempre a palavra "mais", "menos" e "pouco" junto a um adjetivo para descreverem as características relacionadas ao "ser homem". Para as mulheres, encontramos termos como: *mais carinhosa, mais acessível, mais compreensível, escuta mais* para intensificar os aspectos atribuídos tradicionalmente às mulheres.

Ao contrário, quando se reportavam aos traços comportamentais ditos femininos, mas encontrados nos homens, empregavam sempre antes do adjetivo a palavra "menos" para afirmar que esses atributos são pertinentes às mulheres, como ser carinhosa, flexível, compreensível, paciente, presente, aquela que escuta mais, como transcrevemos abaixo:

> [...] meu pai sempre foi bastante problemático nas questões de família. Sempre foi mais durão. O homem menos presente. Ele sempre foi menos presente na educação com as filhas. Ele sempre ficou um pouco mais distante, voltado mais para o trabalho. Aquela questão mesmo do ser machista mesmo, de cuidar só do trabalho e das questões financeiras de casa [...] (Profa.06).
> [...] mais machista, menos carinhoso. Eu não consigo ver o homem assim muito cheio de afeto, muito cheio de carinho, eu vejo ele mais bruto (Profa.6).
> O homem [...] tem aquela forma mais [...] grosseira de ser. O homem ele é mais objetivo. É uma questão mais voltada para a questão do ser. Daquela dureza né, de ser, de não ter a paciência, de não ter a flexibilidade. Eu acho que o homem, [...] é mais, um pouco mais durão nas questões mesmo sociais de ser. Ele é pouco mais objetivo (Profa.7).

Bento (2011) explica como essas características, descritas acima pelos participantes da pesquisa, são ensinadas para as crianças: "uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público" (p.552). Assim, vão produzindo o feminino e o masculino.

Na Língua Portuguesa, empregamos o grau comparativo para intensificar o adjetivo, estabelecendo um grau de comparação entre dois seres ou entre características de um mesmo ser. O grau comparativo pode ser de igualdade, de superioridade e de inferioridade e forma-se

por expressões analíticas que incluem advérbios e conjunções. Os advérbios comumente usados são: mais, menos, melhor, pior, tão...quanto, como etc. (ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 203).

Nas opiniões manifestadas nas entrevistas, está implícita uma comparação entre as características masculinas e as femininas, como por exemplo: "a mulher é mais dócil" (do que o homem); "o homem é menos carinhoso" (do que a mulher). Em "Os homens têm sentimentos e emoções como qualquer outra pessoa", subliminarmente, "qualquer outra pessoa" só pode significar a mulher, já que se está falando dos dois gêneros: masculino e feminino. Assim, nas comparações, o homem é contraponto para a mulher e vice-versa. No entanto, segundo Freire (1996), a razão dessa comparação não é gramatical e sim ideológica. Ao descreverem os homens, as/os professoras/es entrevistadas/os utilizaram sempre um adjetivo acompanhado de um advérbio comparativo de superioridade para citarem as características tradicionalmente pertencentes aos homens e um advérbio comparativo de inferioridade para descreveram os atributos presentes nos homens, mas que seriam próprios das mulheres. Quando se tratava das mulheres, usaram o comparativo de superioridade para os aspectos ditos femininos e o comparativo de inferioridade para abordarem traços ditos masculinos, mas que estão presentes nas mulheres em menor grau.

Nesse caso, a visão das/os professoras/es sobre os homens está relacionada a um certo grau de superioridade que elas/es atribuem aos homens a partir do momento em que empregaram o advérbio de superioridade "mais" sempre se reportando a atitudes e sentimentos associados aos comportamentos que caracterizam as atitudes masculinas. Para os aspectos ditos femininos, utilizavam o advérbio de inferioridade "menos" para dizer que o homem é *menos carinhoso, menos flexível, tem menos paciência, é menos presente",* atrelando esses atributos às atitudes próprias das mulheres. Os respondentes recorreram ao termo "mais" para descrever as atitudes das mulheres que nos homens seriam menos potentes, ou seja, são os predicativos que dizem respeito aos comportamentos ensinados às mulheres e peculiares a elas. Demonstraram claramente conhecerem bem os comportamentos e atitudes associados tradicionalmente a cada sexo.

Ao universalizar comportamentos e atitudes diferentes para mulheres e homens, a cultura machista tenta estabelecer, por meio do discurso, um sujeito universal, como explica Rago (2016, p. 04):

> [...] dentre as suas inúmeras críticas, o feminismo investiu incisivamente contra o sujeito, não apenas tendo como alvo a figura do homem universal, mas visando a própria identidade da mulher. Desnaturalizando-a, mostrou o

> quanto a construção de um modelo feminino universalizante foi imposta historicamente pelo discurso médico vitoriano, pelo direito, pela família, pela igreja. Enfim, pelo olhar masculino reforçado, principalmente nos centros urbanos, pelos estímulos da indústria de consumo. Já são inúmeros os estudos, pesquisas, livros, publicações e revistas que desconstroem as muitas leituras sobre o corpo e a fisiologia da mulher, seus sentimentos, desejos e funcionamentos físicos e psíquicos, subvertendo radicalmente a ordem masculina do mundo, especialmente ao desconectar a associação estabelecida entre origem e finalidade, que justificava a definição de uma suposta essência feminina a partir de sua missão para a maternidade.

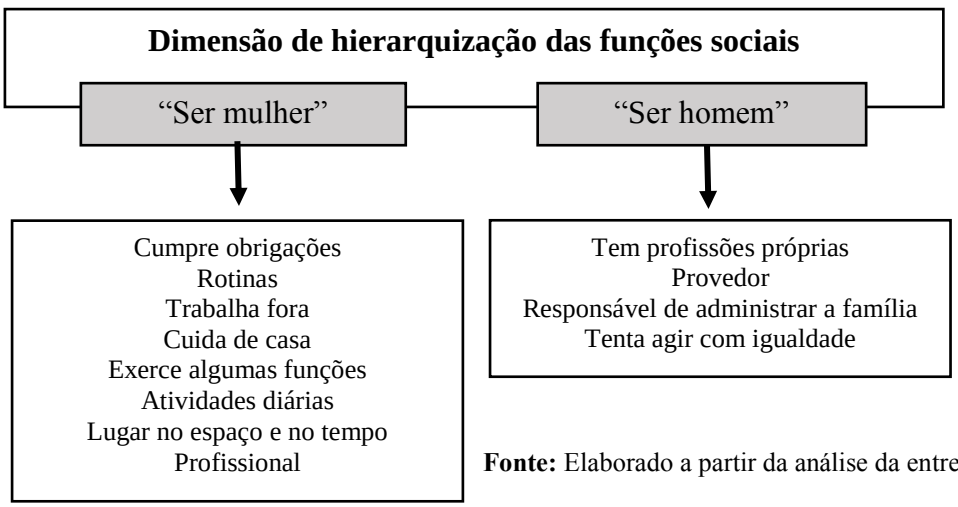
Para Rago (2016, p. 05), foram as próprias mulheres que criaram:

> [...] novos padrões de corporeidade, beleza e cuidados de si, propondo outros modos de constituição da subjetividade, ou o que bem poderíamos chamar de estéticas feministas da existência. Embora – e felizmente - já não seja possível definir um sujeito único do feminismo, pode-se afirmar que as feministas, de modo geral, estão preocupadas tanto com o refinamento do espírito, quanto com a beleza corporal, a saúde, a agilidade, a elegância e a moda, na construção de si e de uma nova ordem social e sexual.

Nesse caso, percebe-se que, com o avanço do feminismo, novas representações podem ser construídas baseadas na liberdade, na estética, e principalmente, no respeito às individualidades. Para que isto ocorra, a família e a escola, que sempre ensinaram meninas e meninos, precisam transformar-se em um outro lugar. Um lugar que respeita as diversidades sexuais, de gênero, étnicas, raciais, geográficas, geracionais, dentre outras.

Ao se referirem ainda ao "ser mulher" e ao "ser homem", as/os professoras/es relacionam suas representações às ***dimensões de hierarquização,*** sendo que as palavras/frases mais frequentes foram aquelas que caracterizam posições, papéis, atribuições e funções na família e na sociedade**,** que destacamos a seguir:

Figura 16 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao que é "ser mulher" e ao que é "ser homem" – Dimensão de hierarquização



Fonte: Elaborado a partir da análise da entrevista.

Para descreverem o *"ser mulher"* a partir da **dimensão de hierarquização**, as palavras/frases mais frequentes foram aquelas que definem a mulher como alguém que cumpre obrigações, tem rotinas e atividades diárias, cuida de casa, mas trabalha fora e exerce algumas funções, pois já ocupa um lugar no espaço e no tempo, é uma profissional.

> [...] tem suas atividades diárias, tem que trabalhar, cumprir com suas obrigações, [...] tem uma rotina a fazer, [...]quer ter os seus filhos, quer cuidar da sua casa (profa.2).

> [...] é a pessoa que efetua os trabalhos domésticos, de casa na maioria das vezes. Hoje em dia já está mudando mais, mas é quem fica mais responsável pelos trabalhos de casa. Ser mulher é ser profissional também (profa.9).
> [...] hoje, a sociedade já considera a mulher em par de igualdade no mercado de trabalho. Embora ainda existam muitas atribuições que estão só no papel, né, mas a gente vê que com o passar dos tempos, [...] aos poucos vai se modificando e as mulheres vêm conquistando seus espaços nessas vias. [...] até poucos dias tivemos uma mulher à frente da presidência do nosso País. Isso já é um resultado de conquistas que elas têm adquirido (prof.11).

No que concerne às ***dimensões de hierarquização*** de posição, papéis, atribuições e funções na família e na sociedade exercidos pelos homens, a maioria das/os entrevistadas/os afirmou que *"ser homem"* é ter suas profissões próprias, é ser provedor, responsável por administrar a família, é tentar agir com igualdade. Todavia reconheceram que o homem não exerce somente papéis tradicionalmente destinados a ele e que, atualmente, o homem não é o único responsável pelo provimento e sustento da casa e que os dois (mulher e o homem) possuem os mesmos direitos e deveres, como demonstram os depoimentos:

> [...] tem suas profissões próprias. Já foi-se o tempo que o homem era o chefe da família, mas hoje não cabe mais somente a ele, a mulher também já ocupa esse lugar (profa.1).

> [...] O ser homem é o ser provedor. Embora muitas vezes a mulher assuma esse papel, porque muitos homens não assumem essa responsabilidade. Ser homem é ter a capacidade de discernir e saber realmente qual o seu papel dentro da sociedade. [...] não é o ser o que toma sempre a frente de tudo não, por que às vezes ele precisa de uma companheira. [...] está ali pra cumprir o seu papel, seja de trabalhos braçais, seja em trabalhos que necessitem de parte mais pensativa (profa.4).

Neste estudo, observamos que as representações sociais da maioria das/dos professoras/es, definidas a partir do que é "ser homem" e "ser mulher", preservam uma visão que está ancorada em características de *natureza biológica* como consequência daquilo que aprenderam ao longo da vida nas experiências familiares e religiosas. São os professores os que têm aprendido mais na convivência com as mulheres professoras.

As representações sociais aqui descritas contribuem ainda para a constituição de relações de gênero, ainda desiguais, uma vez que as justificativas para suas respostas baseiam-

se em conhecimentos consolidados sobre a mulher e o homem, construídos histórica, educacional e culturalmente durante séculos. Desse modo, esses conhecimentos a que nos reportamos são os que a ciência positivista e a educação sexista construíram ao longo do tempo, que têm na diferenciação biológica seus maiores argumentos e que a escola e as demais instituições insistem em conservar e reproduzir.

Mesmo considerando o aspecto de natureza biológica como predominante, outras percepções aparecem como expressão do surgimento de novas representações do que é "ser mulher" e do que é "ser homem", como é o caso de algumas/uns professoras/es que afirmaram que ser mulher é uma *construção cultural, social e política*. Reconhecem ainda que as mudanças ocorridas na atualidade são frutos da organização da própria mulher e que, por meio desse processo, a sociedade vem reconhecendo também o espaço público como lugar de mulher. Constatamos, a partir de suas representações, que essa visão está ancorada em novas leituras feitas a partir das experiências vivenciadas nos processos de formação continuada e da autoformação e da convivência com os homens no exercício do magistério. Quando se tratou dos homens, nessa dimensão, observamos, por um lado, representações que mantêm o homem em seu lugar naturalizado – cabeça da casa, aquele que possui mais domínio, dentre outras, e, por outro, representações que reivindicam um outro lugar para o homem. O lugar do parceiro, companheiro, do homem que respeita e mantém diálogo com as mulheres.

Ao se referir aos aspectos de *dimensão cognitiva*, as/professoras/es reconhecem as capacidades de pensar, a inteligência, o controle de coisas e situações que estão ligadas, tanto às suas capacidades de lidar com o espaço privado, quanto com o público. Com relação aos homens, suas características, apesar de estarem relacionadas à possibilidade de realizarem atividades em casa, estão direcionadas principalmente para as atividades no espaço público.

Na dimensão *afetiva*, observamos características atribuídas às mulheres como aquelas que sempre foram pertinentes às pessoas do sexo feminino ou afeminadas. E, para os homens, aquelas que são próprias das mulheres, mas que os homens têm em menor escala ou nem deveriam apresentar, como: sensível, carinhoso ou inflexível e impaciente, por exemplo.

Constatamos que, mesmo as/os entrevistadas/os afirmando a existência de uma *hierarquização* de posição, papéis, atribuições e funções exercidos pelo homem, tanto na família, quanto na sociedade, admitem que estão ocorrendo transformações, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho e na política. Ressaltaram em suas falas que o homem também deve exercer outras funções e que homens e mulheres teriam direitos iguais, apesar de conservarem hierarquizações relativas a ambos. As RS caracterizarem a divisão do trabalho a partir do sexo biológico.

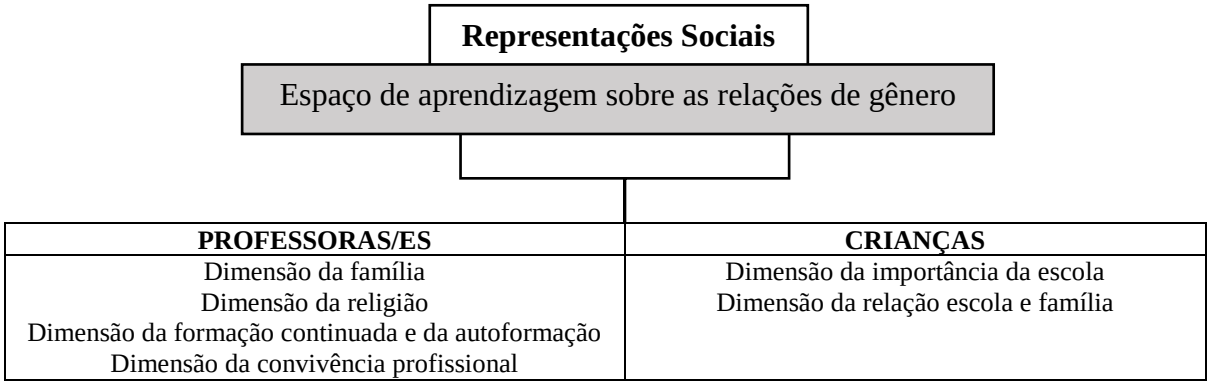
A representação que as/os professoras/es têm a respeito do que é "ser mulher" e do que é "ser homem" abriga três das quatro funções definidas por Abric (1998): a de saber, a de orientação e a função justificadora. De acordo com este autor, a função de saber, porque permite às professoras/es adquirirem conhecimentos, integrando-os em um quadro assimilado e compreensível para elas/es próprias/os, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem que, em alguns casos, são valores construídos a partir do modelo de família nuclear e religiosa cristã; a função de orientação, porque essas representações guiam seus comportamentos e suas práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável no espaço da escola. E a função justificadora, que diz respeito às justificativas elaboradas para as tomadas de posição e dos comportamentos diante de suas práticas.

Sendo assim, encontramos conteúdos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões nas respostas das professoras e dos professores, que, de acordo com Jodelet (2001), criam significados e passam a nortear e organizar as condutas e comunicações interpessoais e intergrupais do grupo em estudo.

6.1.1.2 As representações sociais de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero

Quando abordaram *representações sociais de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagem nos quais as/os professoras/es aprenderam o que sabem sobre as relações de gênero,* descreveram-nas baseadas na *dimensão da família e da religião, na dimensão da formação continuada e da autoformação*. Entretanto, ao se referirem ao espaço de aprendizagem das crianças sobre esse tema, ressaltaram o papel e a importância da escola e a relação da escola com a família:

Figura 17 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas aos espaços de aprendizagens



Fonte: Elaborado a partir da análise da entrevista.

Ao aludirem às suas representações sociais sobre o ***espaço de aprendizagem***, as/os professoras/es, por unanimidade, afirmaram que aprenderam o que sabem sobre as relações de gênero desde que nasceram, a partir da vivência e convivência no cotidiano da **família**, sendo "a mãe, a pessoa que mais ensina", conforme depoimento que segue:

> Desde que eu nasci, no convívio mesmo em casa, na família (profa.1).

> Eu acredito que eu aprendi com a minha família. Eu aprendi no dia a dia, na convivência com a minha mãe, com meu pai. Apesar de eu ter vivido bastante tempo em conflito com eles dois, mas o homem é menos presente. Ele sempre foi menos presente na educação com as filhas. [...] minha mãe sempre foi mais presente, mais carinhosa, mais acessível, mais compreensível, me escutava mais. Ele não. Sempre ficou um pouco mais distante, voltado mais para o trabalho [...] Então, eu acho que aprendi no dia a dia mesmo com a família (profa.7).

As/os professoras/es enfatizaram que aprenderam, principalmente, características físicas, diferenças de papéis para homens e mulheres, as brincadeiras para ambos os sexos, os modos de se comportarem, quais os vestuários para mulheres e homens, como ressaltamos abaixo em suas falas:

> Na família né, desde cedo. Dentro de casa já é colocado [...] o papel que cada um desempenha e como que cada um deve se comportar. Desde a maneira de se vestir, de brincar, do seu corpo, as diferenças entre homem e mulher, dentro de casa (profa.9).

Na família, estabelecemos o contato com o primeiro espaço de socialização. Quando crianças, principalmente, por meio da mãe, adquirimos os padrões de comportamentos, os valores e as normas do grupo ao qual estamos inseridas/os. É a mãe que indica quem é o pai e desenvolve o contato imediato com sua cria na amamentação, no cuidado diário e é ela quem pratica a língua e a linguagem da sua cultura, que será assimilada pelo/a filho/a. O gênero, de acordo com Bento (2011, p. 552):

> [...] adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza.

Os conhecimentos adquiridos na família vão se consolidando ao longo do tempo por via da escola, igrejas etc. e vão se constituindo na representação que faremos do que é um menino e uma menina, e consequentemente, vão definir os tipos de relações que

estabeleceremos como homens e mulheres que nos tornaremos, sejamos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, dentre outras identidades.

Estas relações são estabelecidas, primeiramente, a partir do espaço da casa. Este espaço no qual as relações entre a família são instituídas não se refere somente a espaços geográficos ou coisas físicas, mas designa entidades morais, esferas de ação social, dotadas de ética e de domínios culturais institucionalizados, capazes de despertar emoções, ações e reações. (DA MATA, 1991). É nesse espaço também que as relações entre homens e mulheres se constroem, meninas e meninos vão se tornando adultos e definindo seus modos de ser - pensar, sentir, agir. (SANTOS, 2010a). É o que constatamos no estudo aqui realizado.

Dentre as/os treze professoras/es, três delas/es ressaltaram a importância da **religião**, com influência das igrejas católica e evangélica. Um depoente, ao tratar desse tema, remeteu-se à espiritualidade, à religião, à prática religiosa e desabafou, dizendo que apesar de ter colocado no questionário que é católico, começou a "flertar com o ateísmo" (Prof.12):

> É isso, veio desde sempre com a minha família, veio também na igreja. Eu participei muito tempo da igreja católica. (profa.8).

> Na bíblia, comecei pelo meu lar, na família né. [...] Na minha vida, adolescente ainda, que eu me converti ao evangelho. Aí passei a ler a bíblia, sou membro da Igreja Assembleia de Deus, com muito prazer (prof.11).

> Acho que eu aprendi [...] assim até com a minha prática religiosa, também. A gente acaba sendo influenciado também pela religião. Pesquisadora: Qual sua prática religiosa? No questionário, eu coloquei católico, mas eu não sou mais praticante não. Eu gosto muito de ler. Aí a gente se torna um pouco ideológico. Quero ler a história da religião. Eu entrei em contato com alguns textos filosóficos também, [...] eu comecei a flertar com o ateísmo. Mas eu não quero mais ter uma... ser aquele praticante de vestir, ter tipo um rótulo, vestir uma blusa de determinada igreja né?! Eu coloquei porque não quero romper de vez. Eu acho que a espiritualidade é importante, mas agora dizer que eu sou bem radical, assumir só uma posição. Eu não quero mais ser assim, estar em determinada cerimônia religiosa todo domingo. (prof.12).

Esses dados atestam como a religião católica ainda é presente no meio dos/as brasileiros/as, apesar de termos uma queda frequente no número de adeptos/as do catolicismo, como confirmam os dados do IBGE (2010):

> Desde o primeiro recenseamento de âmbito nacional até a década de 1970, o perfil religioso da população brasileira manteve como aspecto principal a hegemonia da filiação à religião católica apostólica romana, característica herdada do processo histórico de colonização do País e do atributo estabelecido de religião oficial do Estado até a Constituição da República de 1891. As demais religiões praticadas no Brasil, resultantes dos vários grupos constitutivos da população, tinham contingentes significativamente menores.

> Em aproximadamente um século, a proporção de católicos na população variou 7,9 pontos percentuais, reduzindo de 99,7%, em 1872, para 91,8% em 1970. No Censo Demográfico deste último ano, os evangélicos no seu conjunto somavam 5,2% e as demais religiões 2,3% do total. [...] No Censo Demográfico 1991, foram registradas mudanças expressivas na composição religiosa da população brasileira, notadamente, o crescimento do segmento populacional que se declarou evangélico, o qual passou de 6,6% para 9,0% do total da população no período de 1980 a 1991, com destaque para os evangélicos pentecostais que cresceram de 3,2% para 6,0%. Neste interregno, o segmento católico, embora majoritário, deu continuidade à tendência de declínio, perfazendo 83,0% dos residentes. (BRASIL, 2010, p. 89).

Além disso, os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram também que há um crescimento dos grupos religiosos no Brasil, principalmente nas áreas mais urbanas e populosas do País. Demonstram que apesar de o catolicismo ser majoritário, consolidou-se o crescimento de parte da população que se declara evangélica e ainda o aumento do total de pessoas que professam a religião espírita, assim como outras religiosidades.

Se antes tínhamos a influência restrita da Igreja católica romana como um dos definidores dos modos de ensinar meninos e meninas, hoje temos o espaço dividido com as religiões evangélicas, dentre outras, mas que conserva a mesma matriz cristã. Porém isto não tem se traduzido em mudanças no sentido de desvincular os papéis exercidos por homens e mulheres da visão determinista, impregnada pelos conceitos bíblicos e religiosos, reforçando de certa forma uma prática fundamentalista[30] em relação a comportamentos e práticas que evocam a liberdade da mulher.

Constatamos ainda que dois professores alegaram terem adquirido outras visões na **relação de convivência com as professoras** (na Escola) **e na formação continuada** (mestrado) ou na **autoformação** (leituras, filmes, internet). Nesse caso, nas relações entre as/os docentes, quem mais ensina são as professoras, como se confirma nos excertos aqui registrados:

> [...] No mestrado que eu fiz em educação havia muita discussão sobre isso, ser mulher e ser homem. E com as minhas vivências também, né. Eu estou meio que invadindo o espaço que era feminino e com o tempo fui adquirindo esses conhecimentos (Prof.10).

[30] Temos acepções negativas e positivas para o termo fundamentalista, conforme Lima (2011). Mas utilizaremos a definição elaborada por este mesmo autor por considerar que o conceito está apropriado para a conjuntura atual no que se trata das questões referentes às discussões de gênero e sobre a sexualidade. O autor define: [...] fundamentalista é todo aquele adepto de uma religião revelacional (portadora e propagadora de um livro sagrado) que, se atendo de modo absoluto a tal texto sagrado, tido por infalível e como fundamento único de sua crença e conduta, tende a tornar-se intolerante e intransigente para com as pessoas e/ou grupos religiosos que se fundamentam em fontes outras que não as suas.

> [...] eu aprendi no senso comum, com a convivência na família, mas também tenha absorvido alguma... [...] através de leitura, de filmes. Eu gosto de ler (prof.12).

Quando nascemos, como machos e fêmeas, mantemos relações que nos definem primeiramente como homens e mulheres (heterossexuais), mas para Bento (2011, p. 553):

> As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos, a exemplo da transexualidade, que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero e, ao fazê-lo, explicitam o caráter excludente da categoria "humano" das pessoas que reconstroem suas posições identitárias transitando e, portanto, negando a precedência explicativa do biológico.

Ao nascer, classificam-nos como pertencentes a uma classe social, a um grupo étnico/racial, a uma sociedade que possui história e cultura. Nesse processo de inter-relação social, histórica, cultural e educacional, o homem e a mulher constroem suas subjetividades, mediadas pela linguagem, pelas ações que desenvolvem por meio da atividade, das emoções e nas relações com os/as outros/as e com o mundo. Tais processos dão-se individual e coletivamente, como esclarece Silva (2002, p. 147):

> Homem-mulher-natureza são sujeitos de um universo cultural em que as relações que estabelecem uns-com-os-outros compõem um universo semântico no qual a leitura e a problematização do mundo são específicas da vida comum, tornam-se questões comunitárias nas quais a cultura local é a maior, senão única, referência de amparo para a sustentabilidade na vida no espaço em que estes estão inscritos.

Com base nesse pensamento, entendemos que a cultura[31] introjeta modos de vida que conservam e preservam mulheres e homens como tais, seja por meio dos hábitos, comportamentos, linguagem, seja pela manutenção das formas diferenciadas de organização da família. Nesse sentido, mulheres e homens necessitam de um lar, de uma casa, de uma habitação que, além da conservação e preservação da sua espécie, lhes deem segurança, aconchego, comodidade para deslocarem-se para o trabalho e para a escola, assim como para manterem-se enquanto homens e mulheres. (SANTOS, 2010a). O espaço da casa como o

[31] Entendida como aquilo que diz respeito ao domínio material dos povos e grupos sociais e ao domínio simbólico, produtora de sentidos e de saberes como práticas cotidianas, organizadas e vividas e que agem sobre a vida e sobre os modos de viver, de se tornar o que se é (BERNARDO; GUARESCHI, 2004).

lugar de encontro da família, de enfrentamento conjunto dos problemas, das angústias, do aconchego com os filhos e filhas:

> [...] é um elemento constituinte da identidade e referência para a cidadania. Também pode significar: refúgio, conforto, acolhimento, muito trabalho, prazer e desprazer, insegurança, aprendizagens, silêncio e construção de sonhos e de mudanças. Todavia, o espaço da casa, tradicionalmente configurado por uma família patriarcal, é onde se perpetuam também as relações de subordinação e poder, através da reprodução dos papéis de gênero fundamentada numa educação sexista, onde as meninas normalmente seguem o modelo da mãe e os meninos o modelo do pai. (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Dessa forma, por via da cultura e dos espaços, vamos nos constituindo como homens e mulheres, tendo na família a referência inicial para a organização de uma representação. Assim, tanto a cultura como os espaços podem ser modificados para que as experiências de subordinação das mulheres e de poder vivenciadas prioritariamente pelos homens seja desconstruída e (re)construída de outro modo.

Contudo ao serem interrogadas/os sobre **o *espaço de aprendizagem das crianças e a importância da escola*** para a constituição do ser mulher e do ser homem, as/os 13 professoras/es afirmaram que a escola tem papel fundamental na formação das crianças, como assegurou o prof.11: "a escola contribui para a formação científica, escolaridade holística, de preparar a pessoa para o mercado de trabalho, para o conhecimento de mundo, [...] porque quando a criança vem de casa, até mesmo no princípio da sua vida estudantil, ela já traz consigo uma leitura de mundo e que o papel da escola é melhorar o que elas já sabem". Assim, a escola deve ensinar às crianças a se tornarem um ser humano, a serem solidárias, fraternas, saber respeitar as pessoas, saber portar-se em um ambiente social.

> [...] a escola é, não só nessa questão, mais como um todo, como formação do ser cidadão, né. Questão do você se tornar um ser humano, a humanidade. Você ter solidariedade, fraternidade, você saber respeitar as pessoas, saber se portar em um ambiente social. A escola influencia em todos os sentidos (profa.7).

A atitude da/o professora/or, de acordo com essas/es professoras/es entrevistadas/os, é marcante para a criança e, nesse caso, serve de modelo. Se a/o docente age com preconceito ou com naturalidade diante das atitudes, comportamentos e descobertas de seus/suas alunos/as dentro sala de aula vai influenciar na vida das crianças que estão em processo de formação, como salientaram a Profa.3 e o Prof.12, respectivamente:

> [...] nesta faixa etária, é muito importante. A criança é muito aberta à aprendizagem. Ela leva o professor muito como modelo. Então o que ela vivencia na sala de aula é muito importante, influencia por esse lado.
>
> [...] a criança vai muito pela imitação, pelo convívio. Se ela vir uma prática de preconceito dentro de casa ou na rua, ela vai incorporar aquilo. Na escola tem que ensinar o oposto disso, luta contra isso, ensina o que é o respeito, o que é esperar sua vez na fila. E se você agredir alguém, você tem que pedir desculpa. Não pode pegar uma coisa que não lhe pertence. Se pegou tem que devolver. Não falar com estranhos. Tem que confiar na família, respeitar o pai e a mãe. A escola influencia a se tornar uma pessoa melhor.

Destes, dez professoras/es consideraram que a escola é o lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo enquanto pais e mães estão no trabalho. A família coloca, nos dias atuais, de acordo com as/os entrevistadas/os, a maior responsabilidade pela educação dos/as filhos/as na escola, como afirma a Profa.4:

> [...] ela tem um papel importante. A cada dia há modificações porque muitas famílias [...] não estão assumindo seus papéis, [...] estão jogando para a escola. Não estão passando, estão jogando, deixa a criança largada. A escola está a cada dia assumindo um papel que não é seu, que era da família. [...] a família, ela educa, só que a cada dia querem que a escola eduque.

Ainda, segundo essas/es professoras/es, a escola passa a ter um papel de destaque no processo formativo e as/os professoras/es tornam-se as/os principais formadoras/es, responsáveis pela educação, como podemos observar abaixo:

> [...] Muitas dessas crianças têm mais contato com o professor do que com o pai e com a mãe, né. Muitos pais trabalham e passam o dia inteiro fora e eles passam muito tempo com a gente. E a gente é que acaba ensinando as primeiras coisas para eles. Olha que eles são pequenos, então é a gente que acaba realmente ensinando as primeiras coisas para eles (profa.2).

Observa-se também que, quando se abordou o *espaço de aprendizagem das crianças*, três professoras/es mencionaram a ***dimensão da relação da escola com a família.*** Nesse caso, as/os participantes desta pesquisa sinalizaram, em suas falas, que professoras/es devem manter uma relação de parceria com a família para auxiliar os estudantes na formação da personalidade de cidadão/ã, cultivando os valores como: respeito ao/à outro/a e a si mesmo/a, respeito às diferenças, solidariedade, fraternidade. Devem estimular a criança a ser ela mesma, uma pessoa melhor se tem a intenção de construir outro modo de pensar, sentir e agir. Essas/es professoras/es expressaram que a escola tem muito mais importância nos dias atuais, porque as crianças estão mais abertas para a aceitação do/a outro/a, para compreender que o/a outro/a pode ser diferente.

As/os professoras/es demonstraram reconhecer a escola como elemento que pode contribuir para a transformação a partir da influência dos sujeitos que ali estão. Nesse sentido, a escola que transforma os/as outros/as transforma-se a si mesma e possibilitará a transformação da realidade, como transparece no depoimento:

> A família e a escola têm que estar em parceira se quiser realmente mudar os pensamentos dessas criaturas. Se quiser formar uma nova personalidade tem que haver uma parceria escola/família. [...] Se não trabalha em parceria é difícil, [...] lá também eles aprendem muito dessa divisão. Para mudar a mentalidade tem que ser um trabalho conjunto com a família (profa.3).

> [..] a escola [...] deve estimular a pessoa a ser ela mesma, independentemente da idade. Respeitar as diferenças, a si própria e a respeitar o próximo, independente de quem seja, de como seja. [...] Eu como educador vejo que a gente tem que deixar a criança crescer, brincar, deixar que ela não tenha traumas. É bem complexa essa questão de gênero, e muito a questão do Eu, do ser humano mesmo, da pessoa (prof.10).

Assim, as relações de gênero resultam de um processo educativo que é iniciado na família ao nascermos e prolonga-se ao longo da vida, sendo a escola um espaço de consolidação desses aprendizados. O modo de educação da escola atual tem reforçado a desigualdade existente entre homens e mulheres a partir da valorização de eixos como a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público. (CABRAL; DÍAZ, 1998).

Os processos de aquisição dos conhecimentos sobre as relações de gênero, expostos neste estudo, são também apreendidos e transmitidos pelas/os professoras/es a partir das conversações do cotidiano. (MATURANA, 2004). Nesse sentido, as conversações estabelecidas na família, na igreja e religião, na formação continuada e na autoformação, por meio da linguagem, dos comportamentos, das atitudes, dentre outros, vão constituindo os papéis assumidos cultural e socialmente por mulheres e homens desde a infância.

Nesse caso, podemos dizer que a língua oral tem autores e autoras e que eles/as estão num espaço geográfico e representam uma cultura e um jeito de viver que não está isolado das experiências de vida da humanidade. Entretanto suas falas e conversas estão imbuídas pelas mais diferentes formas de ver o mundo e as pessoas. (SANTOS, 2010a). A linguagem, por sua vez, deve ser entendida aqui como o lugar da pluralidade, do espaço da descontinuidade, do múltiplo e do diferente. (LARROSA, 2001).

Nesse sentido, constatamos que o processo de socialização, seja na escola ou na família, é uma etapa primordial para o desenvolvimento das pessoas. No caso da família, onde ocorre o primeiro contato de socialização, a criança introjeta conhecimentos que mães e pais

foram construindo ao longo do tempo. Assim, são transmitidos, por via da cultura, os modos de ser, estar e de conviver consigo, com os/as outros/as e com o mundo.

Na escola, meninos e meninas dão continuidade ao processo de socialização iniciado em casa, na família. Assim, a escola tem naturalizado comportamentos a partir da divisão sexual das atividades educacionais – filas para meninos, filas para meninas, banheiros para meninos, banheiros para meninas, azul para meninos, rosa para meninas, carrinhos para os meninos, bonecas para as meninas, brincadeiras específicas para meninos, brincadeiras para meninas, pernas abertas para meninos, pernas fechadas para meninas. Nas aulas de artes, até há bem pouco tempo, meninos não podiam vestir-se de menina, e menina não podia desempenhar um papel masculino em alguma dramatização. Nas aulas de Educação Física, as meninas tinham atividades mais calmas e para os meninos, correria, pula-pula, sobe e desce. Linguagem genérica para se referir a meninos e meninas – os meninos, os alunos e até os professores. Isso sem focalizar o papel dos livros didáticos e da literatura infantil com seus príncipes e princesas. Reforçando essa ideia, Auad (2006, p. 19) assevera que:

> [...] as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são máquinas de produzir desigualdades. As visões naturalizadas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação. [...] Essas relações vão ganhando feição de "naturais" de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. [...] Tais características são, na verdade, construídas ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando.

Entretanto a escola que insiste em manter um modelo de educação sexista, respaldada nos aspectos de natureza biológica, é a mesma que serve de espaço para a construção do novo. Nesse caso, algumas crianças, adolescentes e até as/os professoras/es transgridem as normas e inovam em suas práticas. As situações relatadas abaixo podem ser consideradas como atos de resistências das/os professora/es, apresentando possibilidades de construção de uma educação não sexista:

> [...] Enfim, brincadeiras. Brinquei com meninos, também, mas as meninas brincavam mais no seu grupinho com brincadeiras do tipo casinha, comidinha, fazer comidinha, de boneca. Essas coisas. Brincava com os meninos na hora daquelas brincadeiras de movimentos mais amplos, tipo pega-pega, esconde-esconde. Aí o grupo ficava maior, mas geralmente as meninas eram mais voltadas, tinham essas brincadeiras mais diferenciadas, brincar de boneca, casinha essas coisas (profa.3).

> [...] quando a gente faz, está fazendo leitura de paradidáticos, por exemplo. A gente trabalha, tem livros... Eu lembro do livro que a história é: É meu!, não "Menina não!". É a historinha do menino que joga futebol com os meninos e que a menina quer fazer parte do grupo e eles

> diziam que não. A princípio eles não acham legal que a menina não pode jogar futebol. Então no momento que a gente lê um historinha dessa, por exemplo, a gente tá levando para o lado de que a mulher pode também jogar futebol. Temos exemplo em nível nacional que se destacam e que é perfeitamente normal, que tenta tirar um pouco desse preconceito arraigado. Acho que nesse momento a gente está...., são exemplo que a gente tá tentando modificar esse pensamento (profa.3).

> [...] As coisas vão acontecendo naturalmente e a partir do momento que vai surgindo questionamentos é que a gente vai conversando. Por exemplo: se uma menina tem alguma dúvida e quer saber e pergunta: "tia eu posso pintar?" Os meninos na minha sala, por exemplo, perguntam muito: "Eu posso pintar de cor rosa?" Aí eu pergunto: Por que não? Qual é o problema que tem essa cor? Por que você não pode usar rosa? Ontem mesmo aconteceu isso na minha sala. O meninozinho pegou um giz rosa e aí a meninazinha questionou, né. Aí ele olhou pra mim e disse assim: "Tia eu posso pintar com a coleção rosa?" Eu falei: "Pode! Por que não?!" Primeiro eu perguntei: "Por que não, qual é o problema tem com o giz rosa?" Aí ele ficou só me olhando e sorriu. Aí eu falei: "Olha se você pintar de cor rosa, de cor azul, de cor laranja, vai ter problema nenhum. Vai acontecer alguma coisa com você?" Ele ficou só olhando e sorrindo. (Profa.06).

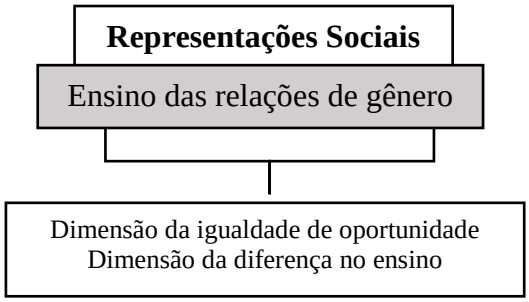
Como já assinalamos acima, para as/os professoras/es, a escola tem mais importância nos dias atuais, já que segundo elas/es, é lá que as crianças passam a maior parte do tempo, porém ressaltam a necessidade de parceria com as famílias para desenvolverem as ações formativas em conjunto. A importância da escola se dá também a partir da definição de comportamentos para meninos e meninas e que as/os professoras/es, ao servirem como "modelo", porque ensinam o que aprenderam, transmitem por meio de suas práticas e da cultura escolar um modo de ser, de ver e de estar no mundo, que tem como parâmetro um modelo padrão que se fundamenta em um modo de ver, ser e estar num mundo que foi construído a partir de conhecimentos eurocêntricos, heterossexuais, brancos e cristãos, fundamentalmente baseados nas diferenças sexuais, que têm como resultados as desigualdades e diferenciações nas relações de gênero atuais. Ao chegarem à escola, algumas crianças trazem consigo preconceitos e estereótipos estabelecidos pela família. A escola tem o papel de desconstruí-los e descolonizá-los, assumindo o reconhecimento de que é também na escola que devem iniciar-se as transformações das representações das relações de gênero a partir da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, este estudo demonstra que a escola deve repensar sua relação com a família para, juntas, construírem aprendizagem e vivências significativas sobre novas relações de gênero, e ao caminhar, uma transforma a outra e meninos e meninas (crianças) poderão tornar-se novos "homens" e novas "mulheres".

6.1.1.3 As representações sociais de relações de gênero relacionadas ao ensino das relações de gênero

Quando se trata das *representações sociais de relações de gênero relacionadas ao ensino dessas relações*, observamos a organização das representações das/os professoras/es a partir da dimensão da igualdade de oportunidade para todas as crianças e da dimensão da diferença na educação para meninos e meninas, como ilustrado no quadro 3 abaixo:

Figura 18 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao ensino



Fonte: Elaborada a partir da análise da entrevista.

Quando se abordou o ***ensino das relações de gênero na escola***, na **dimensão da igualdade de oportunidades** para todas as crianças, dez professoras/es demonstraram que a educação das crianças *não deve "ser" diferente,* porque todas as crianças são seres humanos, são todas iguais e devem "ter" oportunidades iguais, porque devem desenvolver as mesmas habilidades, como verificamos abaixo:

> Não, não mesmo. Tanto é que nas escolas né, não tem mais essa diferença. Não tem mais essa separação. Tanto menino como menina estudam tudo na mesma sala. O conteúdo que é aplicado a um é o mesmo do outro. A mesma educação que se dá ao filho homem se dá a filha mulher, não tem diferença entre homem e mulher. [...] educação ou de concepções de ideias todos são seres humanos, são iguais (profa.1).

> De jeito maneira, não vejo porque ser diferente. Se eu acredito que eles podem desenvolver, que eles podem adquirir as mesmas habilidades, podem executar as mesmas tarefas, por que a diferença na educação?! Não vejo por que (profa.3).

> Não, de forma alguma. Eu acho que as meninas e os meninos têm uma educação igualitária. Não é diferenciar só porque é menina ou porque é menino. Não tem que ter uma educação diferenciada não. Têm que ser uma voltada para o ser humano (profa.7).

Nessa perspectiva, as/os entrevistadas/os destacam que a educação esclarece, abre a mente, qualifica e capacita para que se tenha uma visão holística, como ressalta o Prof.11, "porque a educação é um parâmetro, [...] não há uma educação individualizada, ou separada

só para homens ou só para mulheres. A educação qualifica, esclarece, abre a mente da pessoa, capacita as pessoas para que elas tenham uma visão holística na sociedade". Nesse caso, enfatizam que a/o professora/or deve acreditar numa educação para a igualdade de oportunidade. O professor, nesse caso, teria o papel o de mediador/a e orientador/a:

> Eu, geralmente espalho, por exemplo, um brinquedo e deixo à vontade. Às vezes percebo deles mesmos: Tia isso aqui é de menina? Tia isso aqui é de menino? E aí a gente vai orientando: não, não existe isso. Mas isso é uma coisa até nova para mim. Eu digo com toda sinceridade, [...] a gente nunca deve essa orientação (profa.8).

No tocante ainda ao ensino das relações de gênero na escola, duas professoras apontaram aspectos denotadores da perspectiva de uma ***dimensão da diferenciação no ensino.*** Afirmaram que a educação das crianças deve ser *em parte diferenciada*, principalmente, quando se trata da sexualidade. Justificaram que deve ser diferenciada para as meninas, porque seu corpo está em transformação e necessita de cuidados e que ela é mais delicada e tem comportamento diferente dos homens:

> Eu acredito que sim, porque a menina é mais delicada. A questão do sentar. Se uma menina está de saia, ela não pode sentar de perna aberta. O menino não, ele senta de perna aberta, cruza o braço e tudo mais. Mas a menina em determinados momentos, ela não pode fazer isso. Ela é mais delicada, ela é diferente, ela precisa de cuidados. O menino também precisa, mas a menina precisa mais porque, principalmente, está em formação. Se ela brincar em determinadas brincadeiras, ela pode se machucar. O corpo está em modificação. Os seios estão crescendo, isso pode machucar. Não tem como, a educação em determinados momentos tem que ser diferenciada (profa.4).

Ainda, sobre o ensino das relações de gênero, algumas/uns professoras/es verbalizaram suas dificuldades em tratar desse tema e expressaram preocupação com o modo de ensinar, com o que ensinar e com o que as crianças trazem de casa, já que elas presenciam, prematuramente na família, fatos pertinentes à sexualidade e à violência contra a mulher, como retratam as suas falas, abaixo:

> Eles vão estranhar um pouco, não quero gerar... ainda no maternal não dá para ter esses conflitos, ainda não. Talvez no segundo período eu consiga, daqui a dois anos (Prof.10).

> [...] a Educação Infantil a gente tem que ter uma linguagem própria para lidar com eles, porque senão não vão conseguir entender. [...] Às vezes em casa a família... Eles presenciam uma cena de sexo, o outro assiste a um vídeo adulto, porque tem família que é toda desestruturada (Prof.12).

> Mas para falar do gênero em si, é uma coisa assim muito... assim a gente não anda trabalhando isso, [...] é difícil a gente falar assim do gênero masculino e feminino. (Profa.5)

> [...] Gênero? Hoje quando a gente vai trabalhar sobre menino e menina eu tenho uma dificuldade muito grande (Profa.7).

As/os professoras/es acrescentaram que trabalham esses conteúdos somente no início do ano letivo, desvelando, a partir de seus relatos, que não conseguem perceber o que está implícito em suas práticas docentes como conteúdo de gênero durante todo o período letivo. Os conteúdos ensinados no início do ano letivo pelas/os professoras/es são: Quem eu sou? com destaques para as características e diferenças físicas e comportamentais – quem é a menina=fêmea, quem é o menino=macho, os brinquedos favoritos para as meninas e outros para os meninos, vejamos abaixo:

> [...] Nunca comentei nada sobre gênero na sala não. Só trabalho outros conteúdos (profa.01).
> Sobre gênero, tem a parte do "Quem sou eu ?" [..] gente fala quem é a criança, sobre os brinquedos preferidos dele. A gente não trata mais como brinquedo de menino e menina. São os brinquedos favoritos, "eu gosto de um boneco". A gente trata só mais nessa parte desse tema (profa.08).
> Para ser sincera, de gênero que a gente ensina é mais no começo do ano. Quando tem o conteúdo, né: Quem você é? Aí é que vai se descobrindo, se é menino, se é menina. Aí eles vão se localizar dentro daquele contexto que é colocado, mas assim no dia a dia, não tem muita coisa não. A questão da organização das filas, né. Na organização das filas, para a gente levar no banheiro. Aí a gente faz a separação dos meninos e das meninas. Ou às vezes algum tipo de atividade, brincadeira que a gente vá fazer na sala de aula. (profa.9).

É necessário esclarecer que, para Grossi (1998, p. 12), "[...] identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos". De acordo com esta autora, a sexualidade é uma das variáveis do gênero e não a única, de tal modo que sexo, gênero, identidade de gênero e sexualidade são termos que se complementam. Ao se referir ao sexo, descrevemos as diferenciações biológicas entre mulheres e homens; ao tratarmos de gênero, narramos as construções culturais em relação à masculinidade e à feminilidade. Logo, refletir sobre a identidade é falar dos processos de socialização dos sujeitos e ao depararmos com um conjunto de convicções sobre o que concebemos socialmente como masculino e feminino, definimos a forma de ser e agir no mundo. (GROSSI, 1998). Assim, as identidades sexuais constituem-se por meio das formas como vivemos a sexualidade, sejam com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Ao construir-se social e historicamente, como masculinos ou femininos, estamos construindo as identidades de gênero. (LOURO, 1997).

Ao analisar o aspecto do ensino das relações de gênero na escola, observamos uma discussão recorrente – *a igualdade de oportunidade versus as diferenciações do ensino*. A maioria das/os professoras/es asseguraram que todas as crianças devem ter oportunidades iguais e que não deve haver diferenças no ensino. Se relacionarmos essa análise com o que pensa a maioria das/os professoras/es sobre o que é "ser mulher" e o que é "ser homem", apresentado no início dessa seção, observaremos uma contradição entre as opiniões expressas pela maioria das/os depoentes na dimensão biologizante com o discurso de igualdade de oportunidade para todas/os. No entanto ainda prevalece o discurso da diferenciação; mesmo que em minoria, trazem à tona a diferença no ensino. Estas/es professoras/es argumentam que o ensino das crianças deve ser diferente quando se referem à sexualidade e aos comportamentos.

Para Bento (2011, p. 551), "o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos." A partir dessa perspectiva, as diferenças são construídas, gerando uma diferenciação subalterna. Na perspectiva de Brah (2006), o conceito de diferença "se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados" (p. 374). Para esta autora, algumas construções da diferença

> [...] postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 2006, p. 374).

Nos casos analisados, verificamos que as representações que tratam da diferenciação no ensino das relações de gênero resultam em práticas que promovem a desigualdade, exploração e opressão entre mulheres e homens, ainda, a exclusão e a discriminação na escola. Isto foi demonstrado pelas/os entrevistadas/os, a partir da diferenciação do modo de ensinar meninos e meninas que define regras de comportamento distintas para eles e para elas. Os argumentos que as/os professoras/es apresentaram como "as meninas estão em formação" "o corpo está em modificação." "Os seios estão crescendo, isso pode machucar", revelam como as meninas são alvo de maior vigilância. Agindo dessa forma, de acordo com Bento (2011), as/os professoras/es evocam um dado natural, o corpo-sexuado, que é resultado das normas de gênero.

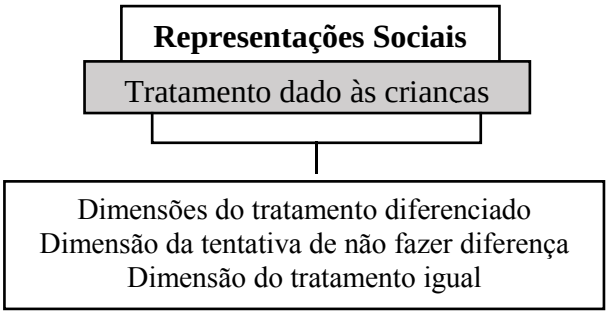
Observamos que as/os professoras/es que têm representações na dimensão das igualdades de oportunidades para todas as crianças têm maior abertura para as questões de gênero, apesar de elas/es terem apresentado contradições entre suas representações do que é "ser mulher" e do que é "ser homem" e as representações do ensino sobre as relações de gênero para as crianças. Na compreensão de Costa (1995, p. 159), "embora a sociedade seja constituída por sujeitos diferentes, mas que visam ser politicamente iguais, e o ideal democrático tão propalado seja que nenhuma diferença deveria implicar hierarquia, o 'ser feminino' ou 'masculino' produz percepções e posições distintas no mundo, das quais decorrem as diferenças". Para Scott (1990, p. 18), "a ênfase posta sobre o gênero não é explícita, mas ele não deixa de ser uma dimensão decisiva da organização da igualdade e das desigualdades".

No Brasil, a igualdade de oportunidades é uma garantia prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Artigo 6º: "a educação é um direito irrevogável de todas e todos e assegura a igualdade de condições para acesso e permanência escolar, além de que está presente em vários pactos internacionais como, por exemplo, a Convenção Para Eliminar Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da Campanha pela igualdade e direitos de população LGBT da ONU", dentre outros, como garantia de que os governos irão promover política de igualdade entre as pessoas.

A escola, por via das/os professoras/es, seria um dos instrumentos de promoção da igualdade. Percebe-se, nesse caso, que às/aos docentes devem ser promovidos mais discussões, estudos, para que esse desafio seja de fato superado e a escola, que exclui e discrimina, seja o espaço de aproveitamento do potencial que traz os diferentes sujeitos que a compõem e que suas práticas e discursos não sirvam para camuflar, numa retórica de igualdade de direitos e oportunidades, as distinções que se estabelecem a partir das diferenças "naturais" entre os grupos e os indivíduos. (COSTA, 1995).

Ao responderem sobre *as* ***representações de relações de gênero relacionadas ao tratamento dado às crianças,*** observamos, nas falas, a *dimensão de que as crianças* ***devem*** *ser tratadas do mesmo jeito*, e a *dimensão de que as crianças* ***não devem*** *ser tratadas do mesmo jeito.*

Figura 19 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas ao tratamento dado às crianças



Fonte: Elaborada a partir da análise da entrevista.

Quanto à **dimensão do tratamento diferenciado,** cinco professoras/es afirmaram que **as crianças devem ser tratadas de modos diferentes** e indicaram que nas situações didático-pedagógicas podem até ser iguais, mas nas situações que implicam comportamentos e atitudes devem existir tratamentos diferenciados para meninos e para meninas. Justificaram suas respostas sob a alegação de que:

> Em alguns momentos sim. Em outros não, porque o menino é todo...., ele tem atitudes e tem brincadeiras que não são para meninas. Na sala de aula, existem determinados momentos que a gente precisa..., digamos: a leitura de um texto, mesmo sendo coletivo você que ouvir, você vai dizer "quero ouvir a voz dos meninos", "a voz das meninas". Às vezes a gente coloca determinados jogos, o menino sempre escolhe bola, não que as meninas não joguem, mas a forma do menino jogar é diferente da menina. O menino sempre gosta de bola jogada com os pés e as meninas já é com a mão. É uma forma diferenciada que acontece (Profa.4).

> [...] Eu trato com respeito. Eu tento fazer o meu trabalho de uma forma a olhar o ser que está ali na sala de aula, na minha responsabilidade de educá-los, né. Mas há alguns momentos que as meninas..., há alguns momentos de diferença que eu trato as meninas de uma forma dependendo de como elas se comportam e os meninos de outra forma. Deixa eu te dar só um exemplo: a gente está numa rodinha. Ela vai e abre as perninhas, está de saia. Arreganha as pernas para os meninos ficarem olhando. Eu digo: "olha não faça isso, você é mulher". Não pode se comportar dessa forma, feche as perninhas. Porque a sociedade ela é muito machista. Já vem isso da história, de muito tempo. Então eu acho que a mulher tem que manter um comportamento e o homem também tem. Os dois tem que se respeitar, respeito mútuo, mas algumas coisas eu diferencio, mas outras, não (Profa.6).

> Depende da situação, porque se fosse num contexto só de aprendizado é igual, mas se for em relação a alguma atitude que a criança esteja tomando, aí há diferenciação, sim (profa.9).

Na **dimensão da tentativa de não fazer diferença,** cinco professoras/es disseram que procuram não fazer diferenças na sala de aula em relação ao trabalho com as cores, brincadeiras e demais atividades, mas asseguram que trazem resquícios de suas formações. Justificaram suas respostas, explicando que tentam deixar as crianças fazer o que elas querem. Um professor diz que começou a mudar seu olhar a partir da Educação Infantil e da especialização que fez. Desse modo, sua atitude é permitir que as crianças fiquem à vontade.

Podemos verificar essas situações nos trechos de suas falas abaixo:

> Olha, eu procuro agir. A gente tem, não adianta a gente dizer que não, mas tem resquício da nossa formação, porque a gente leva para a vida inteira isso, né. E como eu lhe disse. Eu fui formada, minha primeira educação em nível familiar vem de uma família tradicional, conservadora, e da religiosa. [...] Então, isso a gente leva para a vida inteira, mas eu procuro não fazer muita diferença, inclusive na sala de aula em relação à cor, uma coisa boba que ainda persiste até hoje: "olha tia, isso é cor de menina", "olha, fulaninho ficou com cor de mulher", né. Isso eu tento tirar da cabeça deles que não tem nada a ver, que as cores podem ser escolhidas por quem quiser. Em relação às brincadeiras, é muito forte essa questão. Infelizmente vivemos num mundo machista, não tem como dividir em relação a brincadeiras. Aqui na escola eu tenho até discussões com minhas colegas, porque eu já tive crianças, meninos, que gostavam de brincar de boneca. As colegas observavam e a gente comentando e não acham normal menino brincar com boneca. [...] eu não acho nada absurdo um menino gostar de brincar com boneca como as meninas ou de casinha. Não vejo assim, nada absurdo, mas a maior parte do grupo acha que sim, que isso pode estar influenciando de alguma forma. Eu tento na medida do possível, eu tento não fazer essa diferenciação (profa.3).

> Eu tento. Hoje, assim de forma mais neutra, como eu falei, não separar tanto, questão de cor, questão de brinquedos, de atividades, né? (profa.7).

> Na educação infantil é um laboratório. Até quando eu fiz a especialização foi bom para eu poder, iniciei... comecei a mudar meu olhar de professor. Você observa no dia a dia das crianças essa questão de gênero e é um ótimo lugar. As crianças refletem [...] muito o que acontece em casa. Aí os meninos têm hora que não querem o prato rosa, porque já associa com a menina, a cor rosa. Eu tento trabalhar igual. É só uma cor como qualquer uma outra cor, como o azul, o vermelho. Vai mudando. Muitas vezes tem essa resistência na criança de três, quatro anos. (prof.12).

Notamos que na ***dimensão do tratamento igual*** para as crianças, três professoras/es verbalizaram que todas as crianças são iguais, humanas e que não devem ser tratadas de modos diferentes só pelo fato de serem mulheres e homens. A/o professora/or deve tratar todas elas de forma igual para que possam mudar suas atitudes no futuro. Vejamos os discursos abaixo:

> Do mesmo jeito. As brincadeiras que eu faço em sala de aula, por exemplo: eu nunca digo: olha, essa é só para menino ou essa é só para menina. Eu tento de todas as maneiras inserir todos ao mesmo tempo naquela brincadeira e dizer que todo mundo é igual nesse sentido. Que o ser humano é igual, que não existe diferença só pelo fato de ser homem e de ser mulher. Que o homem só pode brincar com isso ou a menina só pode brincar com isso. Na minha sala de aula eu não trabalho dessa forma (profa.5).

> Sim, da mesma maneira que eu faço com um, faço com outro, não tem nenhuma diferença não (profa.8).

> Com certeza, do mesmo modo. As brincadeiras são iguais, inclusive, aqui na escola onde eu trabalho há uma brinquedoteca. Na nossa brinquedoteca, há brinquedos destinados, mais apropriados para meninas. O feminino tem a tendência voltada mais para as questões de serviço de cuidar da criança, de amamentar. [...] há momentos que elas amamentam, imitam as

> mães amamentando as bonecas. A maioria prefere brincar com os brinquedos de eletrodomésticos de cozinha. A maioria das meninas, mas nem por isso alguns dos alunos homens deixam de participar, porque serviço de cozinha, serviço doméstico, ele pode ser tanto para homem como para mulher. [...] então, assim as meninas não entendo que seja proibido deixar de brincar com bola e com carro pelo fato de não ser homens. Pode muito bem ser uma excelente condutora de veículo automotor, uma mecânica. Não vejo diferença, assim como não vejo, também não acho nada de errado o menino brincar com a boneca, porque ele pode ser um excelente pai e cuidar dos seus filhos, ser um médico e vai tratar do ser humano (prof.11).

Assim, apesar de verificarmos que a maioria das/os professoras/es demonstraram que tratam todas as crianças de forma igual, dando oportunidades igualmente a meninos e meninas, é na escola que aprendem desde a infância a limitarem suas experiências. Dessa forma, o processo de escolarização organizado pela escola, que define conteúdos explícitos e ocultos, tende a manter o comportamento e papéis, conservando modos de ser. Na visão de Berger e Luckmann (1985), é na socialização que adquirimos a compreensão dos papéis que exerceremos. De acordo com estes autores, a socialização

> [...] cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral. Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado. Sua formação na consciência significa que o indivíduo se identifica agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto, é com uma sociedade. [...] em virtude desta identificação generalizante sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade (p. 178).

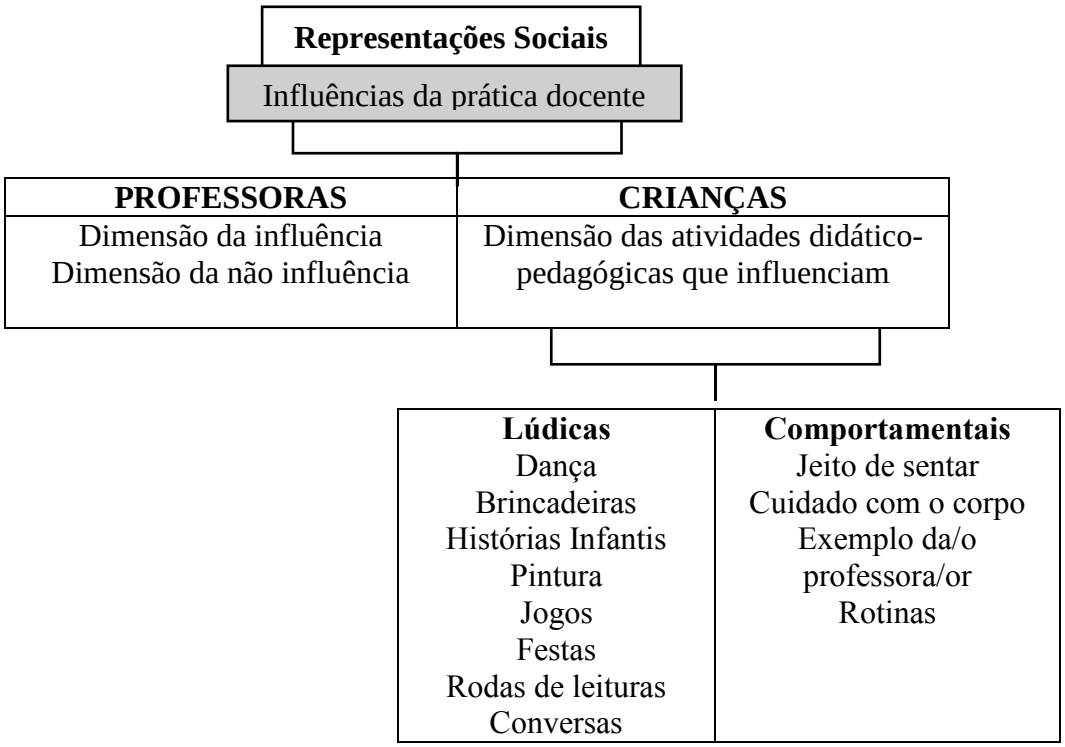
Da mesma forma, professoras/es vão constituindo suas representações. Estas representações vão sendo também apreendidas pela apropriação subjetiva dos papéis e atitudes, caracterizada como a formação da consciência do outro (indivíduo e sociedade), definindo a interiorização do processo de formação realizada durante seus percursos pessoal e profissional. (BERGER; LUCKMANN, 1985). Assim, suas práticas docentes estão permeadas por concepções que definem um modo de "ser" homem e outro de "ser" mulher. Nessas concepções, circulam termos como igualdade, diferenças humanas, liberdade e direito de escolha.

6.1.1.4 As representações sociais de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente

Para descrever as influências do que ensinam sobre gênero, organizamos os dados a partir das seguintes dimensões: *dimensão da influência, dimensão da não influência e a*

dimensão das atividades didático-pedagógicas que influenciam a partir da prática docente. Na dimensão das atividades didático-pedagógicas, dividimos em lúdicas e comportamentais, as quais se referiram às/aos professoras/es, como segue:

Figura 20 – Organização da análise das RS de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente



Fonte: Elaborada a partir da análise da entrevista.

Ao entrevistar as/os professoras/es, interessou-nos também saber qual sua opinião sobre *as representações sociais de relações de gênero relacionadas às influências da prática docente.* Ao serem perguntadas/os sobre a influência do que ensinam às crianças, constatamos que na **dimensão da influência da prática docente**, oito professoras/es declararam que suas práticas docentes **influenciam sim**, porque as/os professoras/es são um modelo, um exemplo a ser seguido e um espelho no qual as crianças se inspiram. Elas/es transmitem comportamentos, pensamentos, experiências. As/os professoras/es afirmaram que ensinam, na escola, para as crianças o que uma mãe ensina para os/as filhos/as em casa. Nesse caso, a escola seria a extensão da casa, como podemos verificar:

> Sim. Querendo ou não, eu passo os meus pensamentos para aquela criança. Eu passo o que eu aprendi para aquela criança, porque antes de ser professora eu sou mãe. Eu sei... O que eu estou ensinando para eles eu ensino para o meu filho, em casa né. Se eu peço para ele não

> correr durante a sala de aula, porque ele pode se machucar, então eu acho que ele vai carregar muito do que eu, do que eu digo lá na frente com eles sim, vida afora (profa.2).

> Influencia, porque tudo que acontece em sala de aula deixa um momento positivo ou negativo. Isso vai influenciar para os dois a partir do momento que eu estou na sala e eu digo vamos contar as meninas, [...] "Meninas, fiquem em pé." Todas as meninas vão se levantar, às vezes um menino levanta. Eles próprios dizem: "Tu é menina?", eles se sentam. E da mesma forma "Agora os meninos", as meninas sentam-se e os meninos levantam. [...] Eu tenho que me colocar num local neutro, e ensinar, sim, às vezes diferenciado para as meninas e diferenciado para os meninos. (Profa.4).

> Acho que sim, que eles se espelham na gente, né?! Eu tento dar exemplo: o máximo possível, tento tratá-los com carinho com tudo, não ter distinção de homem/mulher. Tem a questão dos valores, que eles vêm de casa e muitas vezes não trazem os "valores" (Prof.10).

Ao descrever suas representações, na **dimensão da não influência da prática docente**, cinco professoras/es demonstraram acreditar que aquilo elas/es ensinam **não influencia as crianças,** porque não fazem diferenças entre elas, e a sala de aula é o espaço de intervenção no sentido de fazer as crianças se descobrirem e optarem por aquilo que querem e podem ser e que as crianças podem ter ou não traços do que aprenderam na Educação Infantil, como retratam os depoimentos, a seguir:

> Se influencia? Depende. Tem criança que segue tudo que o professor diz na sala. Tem criança que não está nem aí, não se importa. Pode ser que influencia ou não, depende muito da pessoa. [...] tem criança [...] que usa as mesmas formas que eu falo [...] ou um jeito do meu comportamento. Tem uma criança vez ou outra tem um comportamento parecido, fica tentando imitar o professor. Vê o professor como a figura do modelo a ser seguido (Profa.1).

> Não. Eu acho que hoje não, antes talvez. Mais hoje eu acho que eles têm uma certa liberdade maior [...] porque eu não vou podar aquela atitude dela de brincar com aquilo ou da forma como eu observo alguma coisa. Na sala de aula, eu posso fazer alguma coisa, intervenção no sentido de favorecer que a criança se descubra aos poucos (Profa.8).

As/os entrevistadas/os que responderam "não" revelaram contradição no conteúdo de seus discursos, porque ao tempo em que afirmaram que seus ensinamentos não influenciam no modo de ser homem e mulher, relataram que ensinam como meninas e meninos devem comportar-se, como devem brincar e os cuidados que, principalmente, as meninas devem ter com o corpo, como atestam suas falas:

> Eu acredito que não. Eu trato os meus alunos como menina e menino. Até na hora da acolhida que eu levo eles ao banheiro eu sempre ponho a fila das meninas. [...] Eu estou ensinando para elas que ela vai ter que ir aos banheiros das meninas, não vai se misturar no banheiro dos homens. Então ali eu estou ensinando ela a ser uma mulher. Ela vai ter que entrar no banheiro das mulheres e lá ela vai ter que se comportar como mulher [...] (Profa.6).
> Não, acho que não. Eu acho que [...] a gente se preocupa mais com as brincadeiras, com eles

> se machucarem, [...] terem cuidados com os outros, [...] além dos conteúdos, né, normais que têm para ensinar. Mas assim, me preocupo muito com o cuidado, né. [...], deles terem cuidado com os outros. (Profa.08).

Nesse caso, a escola torna-se um espaço de contradição, quando se percebem as posições bastante controversas das/os professoras/es. Se, por um lado, elas/es dizem que influenciam, por outro dizem que não influenciam, mas que a escola é um espaço de intervenção e que faz parte de sua missão, não só ensinar a cultura letrada, mas influenciar os comportamentos e valores e que a/o professora/or deve agir como uma/o orientadora/or que não só ensina a ler escrever, mas ensina os valores como compreensão, respeito, carinho, atenção, partilha, a não violência. A/o professora/or problematizadora/or, segundo as/os entrevistadas/os, é aquela/e que ensina questionando, conversando, fazendo perguntas a partir de situações-problema e da realidade da criança e de sua comunidade.

> Penso que influencia. Até é uma responsabilidade bem grande, também, porque a Educação Infantil, a escola, hoje, procura muito a missão de ensinar o que é os valores, o respeito, a partilha das coisas, o cuidado. Antes a escola [...] era só para ensinar a ler, a escrever. Hoje, além disso, tem um trabalho até em dobro a mais do que isso. A gente é cobrada não é só para ensinar só o ler, escrever, a cultura letrada, mas a gente acabou recebendo essa missão [...] que a família [...] deveria ensinar o respeito, a compreensão, a não ser violento com o colega, a ensinar o que é o bem, o que é o mal. [...] porque eu não posso só ensinar o que é uma letra, construir uma frase. Todo dia a gente é orientador até pela formação. A ensinar que ele vai se tornar um adulto no futuro, respeitar. A gente usa coisa da realidade dele. Se acontecer um tiroteio aqui perto, um assalto, a gente tem que dizer que aquela pessoa ali foi por um caminho errado, que pode ser culpa dele, mas pode ser culpa de um sistema. Que ele tem que saber que existem pessoas malvadas no mundo, pessoas do bem. Acho que por isso que influencia (prof.12).

Organizamos as representações das/os professoras/es também a partir da **dimensão das atividades didático-pedagógicas que influenciam.** Verificamos que 11 professoras/es consideraram que as atividades lúdicas (dança, brincadeiras, histórias infantis, pintura, jogos, festas, roda de leitura e conversa) e comportamentais (jeito de sentar, cuidado com o corpo da menina e o exemplo da/o professora/o) são as que mais influenciam, ocorrendo sempre nas rotinas, conversas e na separação de atividades para meninos e meninas.

Para essas/es professoras/es, é nas rotinas e conversas do cotidiano da escola que meninos e meninas vão tornando-se mulheres e homens. Isto ocorre na perspectiva destas/es professoras/es a partir da realização dos jogos, da dança, do desenho, dos livros de histórias infantis, dos brinquedos e com o controle dos corpos, principalmente para as meninas, definindo o que podem e não podem fazer diante dos meninos. Esses momentos podem ser, como constatado nos depoimentos abaixo, mais flexíveis ou mais inflexíveis. Nas práticas

mais flexíveis, verificamos uma sobrecarga maior para as meninas, já que professoras/es ditam normas e modos de se portarem diante dos outros, principalmente por meio do controle dos corpos, e consequentemente, essas práticas vão sendo incorporadas como "corretas" ou não, a partir do ponto de vista das/os professoras/es:

> A turma do maternal do ano passado [...] tinha uma menina que [...] o jeito dela era diferente das outras meninas. Por exemplo, ela gostava mais de brincar com os meninos homens. Ela gostava mais de brinquedos de meninos homens. Mas eu não interferia em nada não, deixava ela à vontade. A mãe dela conversava comigo: deixa a fulana agir naturalmente, não adianta a gente querer impor, [...] querer ser dum outro jeito se ela não se sente à vontade e mais na frente ela vai seguir aquilo que ela acha que deve seguir e não o que a gente está querendo impor a ela. Deixa (profa.1).
> [...] Tem um meninozinho aqui na escola. Ele é menino, mas ele quer se vestir como menina. Aí eu falei "fulaninho o que foi que tu viu que se veste assim? Eu ainda fui indagando: "É porque eu gosto". [...] aí no começo a gente ficava perguntando, mas realmente é dele. A gente não fica "fulano para com isso, isso é feio, errado, a gente deixa. O que é que ele vai ser futuramente? [...] eu não [...] vou de encontro ao que ela pensa, o que ela tenta expressar. Mas eu tento mostrar outras coisas. Talvez ela se interesse, talvez pense diferente. Não ficar limitado só a uma coisa (prof.10).
> A gente sempre, sem querer, a gente tenta separar atividades de menino e de menina, por exemplo. Em alguma atividade com dança, menina faz assim, menino faz assim, numa brincadeira, né. Mas, de uma forma geral, a gente já está mudando um pouco isso. É igual aquela música: "ser um homem feminino não muda meu lado masculino". Então a gente tenta, tenta assim fazer com que as atividades sejam bem mais livres, não tão direcionadas para homem e pra mulher (profa.7).

Do total de professoras e professores, apenas duas/dois garantem que ***as atividades didático-pedagógicas não influenciam,*** porque, de acordo com elas/es, as crianças são tratadas todas como ser humano, chamando-as pelo nome e que as atividades na Educação Infantil não influenciarão o que elas serão no futuro. Percebemos, novamente, que as/os professaras/es que agem assim não têm noção de que os conteúdos, atitudes, gestos, posturas e condutas adotadas na escola traduzem uma visão de mundo, de mulher e de homem, que permeia suas práticas, como podemos ver em suas respostas, abaixo:

> Não. Eu acho que não tem na minha prática pedagógica, na minha sala de aula não existe essa influência. Eu trato o ser humano por igual, chamo pelo nome. (prof.13).
> [...] eu acho que eu não faço nenhuma (atividade). Assim, que nem eu te falei na parte do "Quem sou eu". A gente trata, né, a gente mostra o menino e a menina, né. O que é a menina, o que se assemelha mais à figura da criança feminina. As roupas que cada um utiliza. A menina usa roupa assim, mas em relação ao comportamento. A gente faz, fala sobre isso até para eles saberem, né, conhecerem o corpo deles. Nessa fase que estão conhecendo o corpo deles, então eles se assemelham mais. Eles identificam mais à figura do menino ou da menina pelas características físicas e não psicológicas. São mais as características físicas deles (profa.8).
> Assim essa questão de influenciar uma coisa que vai acontecer no futuro é tão distante, é tão difícil da gente dizer. Ah! Aquela aulinha que eu dei naquele dia influenciou para que esse menino permanecesse com seu conceito de ser homem ou a menina permaneceu com seu

> conceito de ser mulher. É uma coisa que eu vejo tão distante, uma criança de cinco anos, quatro anos que são os meus, para dizer no futuro a minha aula teve essa influência. Eu não vejo assim muita proximidade do que a gente ensina hoje para o que ele vai ser lá no futuro (profa.5).

A escola, nesse caso, caracteriza-se como um espaço de produção e reprodução de conhecimentos, saberes, comportamentos e atitudes e faz isto, dentre outros instrumentos, por meio das práticas docentes. E, como tal, tanto reproduz a educação sexista, separando as meninas dos meninos e ensinando comportamentos e posturas machistas, como pode ser espaço de resistência e possibilitar que outros modos de vida e de relações nasçam.

Como então fazer da escola um espaço que respeite a pluralidade, a diversidade e a heterogeneidade presentes em seu seio, se seus profissionais trazem consigo um jeito de ensinar baseado numa educação sexista? Esse modo de ensinar meninos e meninas deve-se ao fato de que professoras/res, apesar de demonstrarem algumas mudanças, ainda conservam uma representação ancorada numa visão biologizante, que naturaliza a desigualdade entre mulheres e homens na atual sociedade. Nesse caso, suas concepções estão em desacordo com a realidade, como revelado em alguns dos seus relatos aqui apresentados, haja vista a diversidade de contexto, sujeitos e saberes produzidos pelas relações de interconectividade e complexidade característica da sociedade contemporânea. (SANTOS, 2010a).

Consideramos que as/os professoras/es têm papel fundamental na formação de novas mentalidades e no questionamento da escola e das atuais práticas docentes. Assim, interrogamos: o que fazer para que professoras/es construam uma nova visão do que é ser mulher e homem na sociedade contemporânea? Como transformar corpos, mentes e afetos de modo a prevalecer o respeito, a justiça e a solidariedade entre as pessoas? Entendo que responder a essas questões deverá ser um grande desafio para novas pesquisas.

É necessário que as mudanças no corpo, na mente e nos afetos ocorram concomitantemente. Consideramos que elas não ocorrem somente em uma dimensão da vida, entretanto devem provocar significados essenciais para promoverem uma transformação efetiva. Concordamos com Kastrup (2005, p. 1275), ao fazer referência aos estudos de Deleuze, quando afirma que "a transformação temporal da cognição não segue um caminho necessário, não leva a uma sequência de estruturas cognitivas e estágios que seguiriam uma ordem invariante, como nas teorias do desenvolvimento cognitivo, mas é antes uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo". E, nessas conexões, o conhecimento de si e do mundo cristalizado em cada pessoa vai se transformando como ressalta a autora, "o si e o mundo são coengendrados pela ação, de modo recíproco e

indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forçam sua reinvenção" (p. 1276).

Nessa perspectiva, Kastrup (2005, p. 1277), baseado em Deleuze, propõe uma terceira via que denomina de "aprendizagem inventiva" que, segundo ela,

> [...] surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. [...] Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas.

Nesse caso, fazem-se indispensáveis a "vivência" e "convivência" com novos espaços de aprendizagens (escola, família, movimentos sociais, culturais, ambientais, geracionais, étnicos, LGBTs, religiosos, dentre outros) que propiciem às/aos professoras/es em exercício e àquelas/es em formação o contato permanente com novas práticas e experiências que as/os levem à problematização de suas realidades e de suas práticas docentes. Na ótica de Kastrup (2005), a aprendizagem inventiva inclui a invenção do mundo e do problema, envolve dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade.

Este estudo chama a atenção também para a necessidade de inovação das práticas de professores/as, assim como das abordagens, metodologias e conteúdos, de modo a não só problematizá-los, mas de recriá-los, desconstruindo e oportunizando às crianças o que Kastrup (2005) chama de "aprendizagem inventiva". Desse modo, são imprescindíveis a "vivência" e a "convivência" com espaços de aprendizagens que possibilitem o contato permanente com novas práticas e experiências que colaborem para que novas subjetividades sejam afloradas e, consequentemente, essas novas construções mentais e subjetivas respinguem no interior da escola, já que é lá onde as crianças, hoje, passam a maior parte do tempo, como demonstrou esse estudo.

6.2 As possíveis relações entre representações sociais de relações de gênero e as práticas docentes de professoras/es da Educação Infantil – análise da observação sistemática

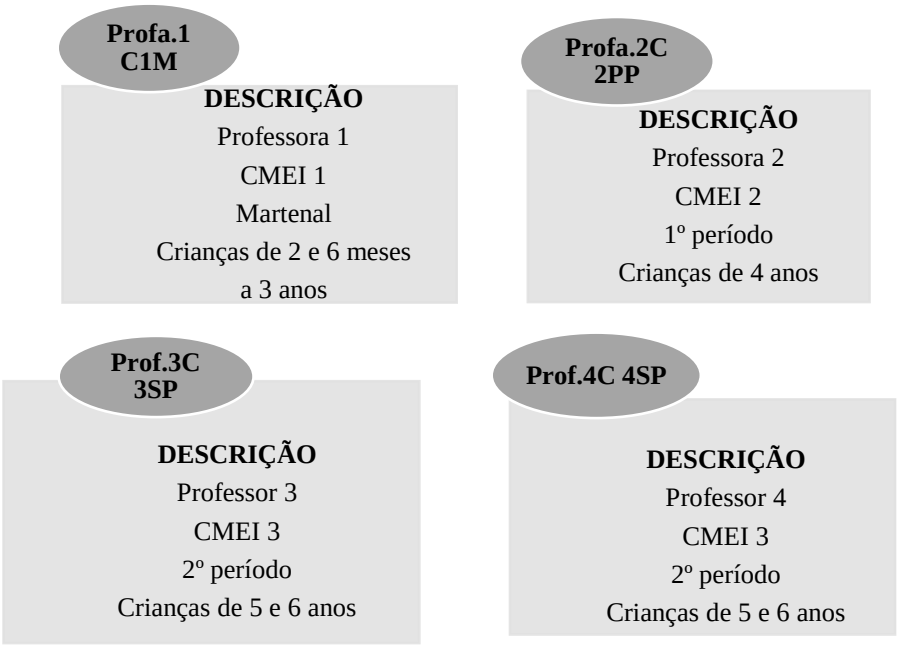
Esta etapa teve como objetivo identificar as possíveis relações entre as representações das professoras e dos professores da Educação Infantil e as práticas docentes. Para isto, foi necessária a realização de uma observação que ocorreu entre os meses de setembro a

dezembro de 2018 em quatro Centros Municipais de Educação Infantil, em Teresina/PI, processo detalhado no capítulo IV.

6.2.1 As/os professoras/es participantes da observação sistemática

Após a realização da entrevista, na primeira etapa desta pesquisa, foram selecionadas(os) quatro professoras/es em função de sua aceitação e disponibilidade em permitir que a doutoranda observasse a sua prática docente, não se restringindo à sala de aula, já que na Educação Infantil o trabalho com as crianças se desenvolve em diversos espaços, tanto dentro, quanto fora da sala. Os processos educativos podem acontecer em espaços como: no pátio, nas áreas livres, no refeitório, na hora da acolhida, nas brincadeiras, em momentos de contação de histórias, no recreio, na utilização dos banheiros, dentre outros. Considerando o contexto, os dados e as situações observadas foram descritos em um Diário de Campo. Os registros foram datados e nomeados com códigos que identificam os CMEIs e as/os respectivas/os professoras/es, como segue:

Figura 21 - Identificação das/os professoras/es participantes da observação



Fonte: produção da doutoranda

Como se pode observar na figura acima, optamos por números e letras para codificar as/os participantes da pesquisa. Nas circunferências acima, constam a síntese dos códigos que

representam a/o participante, o sexo, sua numeração, o CMEI ao qual pertence e a turma em que é lotada(o).

Os códigos foram construídos baseados nas descrições dos quadros que estão abaixo das circunferências, como no exemplo a seguir: **(Profa.1 C1M) Profa.** refere-se à professora; **1,** a sua numeração, **C** Centro Municipal de Educação Infantil, **1** a numeração do CMEI, **M** a turma à qual pertence a/o participante.

Desse modo, os códigos que serão utilizados ao citar as/os professoras/es ao longo do texto da análise da observação serão: **Profa.1 C1M, Profa.2 C2PP, Prof.3 C 3SP, Prof.4 C4SP.**

As/os professoras/es participantes da observação estão lotadas/os nos Centros Municipais de Educação Infantil abaixo relacionados com os respectivos números de professoras/es e alunos/as:

Quadro 29 - Quantidade de alunos/as e professoras/es nas escolas pesquisadas

Escola	Nº de Alunos/as	Nº de Professoras/es	Nº de Professoras/es participantes da pesquisa	Localização por zona
1. Centro Municipal de Educação Infantil Bernard Van Leer	106	7	1	Sudeste
2. Centro Municipal de Educação Infantil Tia Eutália	185	6	1	Sudeste
3. Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora da Guia	115	7	1	Sudeste
4. Centro Municipal de Educação Infantil Geovane Prado. No percurso esta escola foi fechada e o professor transferido para o CMEI Tio Alessandro.	145	6	1	Leste
TOTAL	**551**	**26**	**4**	

Fonte: Dados obtidos nos CMEIs durante a realização da pesquisa de campo.

Do total de participantes, dois são do sexo masculino e duas do sexo feminino. Duas/dois estão entre a faixa etária de 31 a 40 anos, uma/um entre 41 a 50 e uma/um entre 50 ou mais anos. Duas/dois declaram-se católicas/os; uma/um, ateu e uma/um é espírita.

Quadro 30 - Perfil das/os participantes da observação por idade, sexo, religião e raça

PROFESSORA/OR	IDADE	SEXO	RELIGIÃO	COMO SE DECLARA
Profa.1 C1M	31 a 40 anos	F	Católica	Branca
Profa.2 C2PP	Mais de 50 anos	F	Católica	Branca
Prof.3 C3SP	31 a 40 anos	M	Espírita	Branco
Prof.4 C4SP	41 A 50 anos	M	Ateu	Negro

Fonte: Questionário – perfil.

A maioria (três) formou-se entre os anos de 2003 e 2011 e são todas/os formadas/os em Pedagogia, três fizeram especialização, sendo duas/dois em Educação Infantil e uma/um em Psicopedagogia. Destas/es, uma/um fez mestrado em Educação e uma/um não fez especialização nem mestrado. Das/os quatros professoras/es participantes da observação, apenas a/o professora/or com mestrado havia participado de uma oficina sobre gênero, promovida no próprio CMEI por uma colega professora. Das/os quatro professoras/es, três declaram-se brancas/os e uma, negra/o.

Quadro 31 - Perfil das/os participantes da observação por formação

PROFESSORA/OR	NÍVEL DE FORMAÇÃO	TEMPO		FORMAÇÃO EM GÊNERO
		Formação	Serviço	
Profa.1 C1M	Pedagogia e Especialização	2003 a 2006	5 a 9 anos	Não
Profa.2 C2PP	Pedagogia	1993 a 1999	25 anos ou mais	Não
Prof.3 C3SP	Pedagogia, Especialização e Mestrado	2003 a 2008	5 a 9 anos	Sim
Prof.4 C4SP	Pedagogia e Especialização	2007 a 2011	5 a 9 anos	Não

Fonte: Questionário – perfil.

Se compararmos o tempo de formação com o tempo de serviço, observaremos que a maioria das/os professoras/es participantes da observação concluíram sua graduação bem recentemente, entre 2003 a 2011, levando-nos a deduzir que já entraram diretamente para as turmas de Educação Infantil, já que prestaram um concurso direcionado para tal fim, como é comum ocorrer nos processos de Editais de Concurso realizados para a ocupação de cargos do magistério no município de Teresina. Constata-se ainda que foi na formação continuada que fizeram a especialização e o mestrado, como nos indicam os dados do questionário-perfil. Dados comprovados também pelo baixo índice de participação em formação sobre gênero, conduzindo-nos a inferir que a graduação, enquanto formação inicial, também não possibilitou a discussão da temática.

6.2.2 O Espaço, o tempo e a rotina nos CMEIs em Teresina

O espaço e o tempo na Educação Infantil são fatores determinantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois, como característica desta etapa, as crianças necessitam de estruturas e organicidade que permitam o **educar, o brincar e o cuidar**.

Como garantia desses princípios, os RCNEI/2009 asseguram, no seu artigo 8º, que as propostas pedagógicas das instituições de EI devem prezar pelo reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. Além disso, devem prever espaços e tempos que promovam os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nas áreas internas e externas às salas de referência das turmas e à instituição, possibilitando ainda a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Frago e Escolano (2001) alertam para a importância da organização dos espaços nas escolas e destacam o papel da educação no processo que define as subjetividades das crianças. Ressaltam a necessidade de metodologias adequadas que facilitem e promovam a aprendizagem delas. De acordo com Silva e Pereira (2013, p. 86), "as subjetividades são as formas de representação que as crianças constroem a partir de suas relações com o espaço-tempo do aprender".

No município de Teresina, a Educação Infantil funciona no turno da manhã e tarde e não é integral, portanto, pela manhã, um grupo de crianças permanecem no CMEI de 7 às 11h30min e outro grupo, no turno da tarde, de 13 às 17h30min como prescrito nos DCNEI/2009 no seu artigo 5º, inciso 6º, que diz: "é considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição." (BRASIL, 2009).

A proposta de funcionamento das turmas de EI do município de Teresina segue uma rotina que varia entre a acolhida que é sempre no pátio, a hora do lanche e de ir ao banheiro, as atividades de contação de histórias, rodas de diálogo, atividades lúdicas, brincadeiras e, para as crianças de 2º período, as atividades de Português e Matemática do Programa ALFA e BETO. O Programa ALFA e BETO é desenvolvido pelo Instituto ALFA e BETO e é adotado pela Secretaria Municipal de Educação para alfabetizar as crianças do município desde 2014.

Das/os quatro participantes desta etapa da pesquisa, três estão lotadas/os em Centros Municipais de Educação Infantil localizados no bairro Dirceu Arcoverde, zona Sudeste de Teresina e em uma CMEI na zona Leste por ser lá onde está o professor **Prof.4 C4SP,** dentre os quatro homens concursados para a EI que participaram desta pesquisa. Vale ressaltar que somente dois CMEIs não tinham professores homens. Ao todo, os CMEIs atendem 22 crianças com necessidades educacionais especiais e todas são acompanhadas por uma

estagiária da Pedagogia ou da Enfermagem. Apenas um CMEI declarou não ter crianças negras matriculadas. As restantes possuem juntas 86 crianças, cujas famílias declarou-as como negras (dados informados pelas diretoras a partir das fichas de matrículas dos/as alunos/as).

As salas de aula nas quais foram feitas as observações da prática docente são uma de Maternal II, uma de primeiro período e duas de segundo período, cujo critério de escolha foi explicitado na seção anterior. Estas salas são compostas, cada qual, com 25 alunos/as. A maioria são crianças do sexo masculino, sendo 54 meninos e 37 meninas, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 32: Relação de alunos/as por sala

MATERNAL I		**PRIMEIRO PERÍODO**		**SEGUNDO PERÍODO**	
Quantidade de alunos/as		**Quantidade de alunos/as**		**Quantidade de alunos/as**	
Meninos	**Meninas**	**Meninos**	**Meninas**	**Meninos**	**Meninas**
15	10	17	08	22	19

Fonte: Diário de Campo – Observação

Para melhor compreensão e clareza da descrição, as observações foram elencadas no que estamos denominando de **situação 1, situação 2, situação 3 e situação 4,** que correspondem, respectivamente, às/aos professoras/es **Profa.1 C1M, Profa.2 C2PP, Prof.3 C3SP** e o **Prof.4 C4SP.**

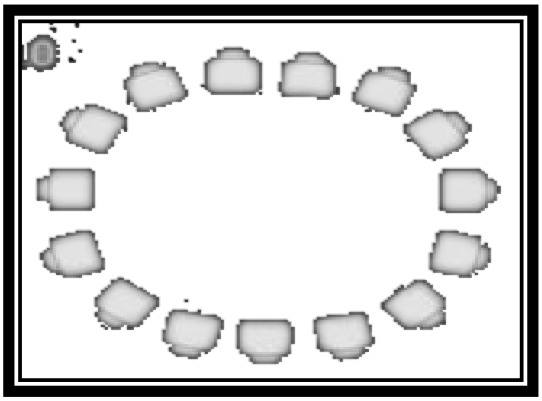
As **situações 1** observadas da prática docente da **Profa.1 C1M** ocorreram na turma de maternal II, que atende crianças de dois anos e seis meses a três anos. Esta escola faz parte do CMEI Tia Eutália, possui seis salas de aula, uma diretoria, cinco banheiros, uma biblioteca, um pátio e funciona no turno da manhã e tarde, como descrito abaixo:

> As atividades da escola iniciam-se às 13h. Ao chegar à escola, as crianças ficam no pátio e vão posicionando-se em filas para que cada professora as leve para suas respectivas salas de aula. Ao chegarem à sala de aula, a professora continua recebendo as crianças em retardo e conversa com alguns responsáveis. Logo depois, organiza-os em círculo. Faz exercícios de respiração, pede às crianças para ficarem de coluna ereta e reza uma oração de agradecimento pelo dia, pelo alimento e pede para ser um dia de aprendizagem. Canta música e orienta as crianças a fazerem gestos: baterem os pés, as mãos, etc. (**Profa1. C1M** – Diário de Campo – Set/2018).

A sala do maternal II é um espaço pequeno, com muitas cadeiras, ar condicionado, cartazes e poucos materiais pedagógicos. As cadeiras estavam arrumadas em círculo sempre próximo do quadro de giz, variando apenas nos momentos das atividades de escrita ou de

pintura, pois a professora, nesse caso, usava as mesinhas. A professora utilizava o quadro, quando fazia a chamada, numerando as crianças; quando pedia às crianças para escreveram alguma letra ou numeral ou ainda para ilustrar ou pregar cartazes sobre as histórias contadas. A sala da **Profa.1 C1M** pode ser representada na figura abaixo:

Figura 22 – Demonstração da forma de organização da sala de maternal



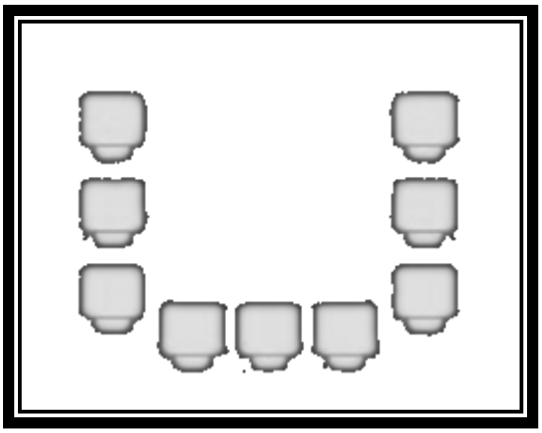
Fonte: Disponível em http://porvir.org/organizacao-da-sala-de-aula-deve-mudar-conforme-intencao-pedagogica/. Acesso em 28/03/2019.

O CMEI 2, onde funciona a turma de 1º período, tem duas salas com quatro turmas, duas pela manhã e duas à tarde. As salas são amplas e as outras dependências, como pátio, diretoria, cozinha são pequenas. Existe um pequeno pátio com área para chuveiros ao ar livre. A escola segue uma rotina que descrevemos a seguir:

> Ao chegar à escola, as crianças são recebidas e encaminhadas às suas salas. Todas sentadas em suas carteiras, que estão arrumadas em um formato de quadrado em frente ao quadro. Na sala de aula, as crianças ficam sentadas livremente enquanto a professora prepara a sala para a acolhida. A professora convida as crianças para sentarem no chão e as organiza, intercalando um menino e uma menina. Começa perguntando como está o dia lá fora, qual o dia da semana, faz orações, conta histórias e canta juntamente com as crianças. Muitas crianças não ficam quietas e a professora gasta muito tempo tentando fazer com que elas fiquem sentadas realizando as atividades propostas. (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – Dez/2018).

Nesse caso, as **situações 2** da prática docente da **Profa.2 C2PP** ocorreram na sala do 1º período. Esta sala é grande, arejada, ventilada e bastante colorida e cheia de cartazes com o alfabeto, a chamada, numerais e armários com os materiais didáticos e pedagógicos. Nesta turma, ficam as crianças de quatro anos. As carteiras foram arrumadas no formato de **"U"** e a professora utilizou a área central para as atividades que iria desenvolver, como, por exemplo, a acolhida, sentada no chão com as crianças.

Figura 23 - Demonstração da forma de organização da sala de 1º período

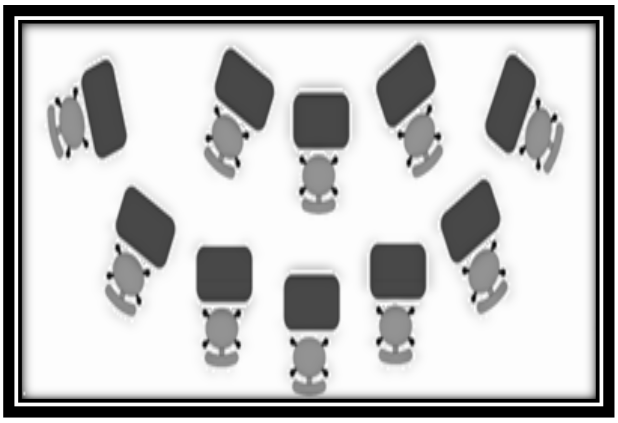


Fonte: Disponível em http://porvir.org/organizacao-da-sala-de-aula-deve-mudar-conforme-intencao-pedagogica/. Acesso em 28/03/2019.

Os dois professores estavam nas duas turmas de 2º período, com crianças de cinco e seis anos. Uma delas ficava no CMEI 3. Esta escola é bastante pequena, possuindo três salas de aula, uma diretoria, dois banheiros, um pátio que serve também de área de circulação e não dispõe de biblioteca.

O **Prof.3 C3SP** conduzia a sala de 2º período do CMEI 3**,** em que se deram as **situações 3** de sua prática docente, descritas no diário de campo. Este professor acompanhava esta turma deste o maternal. No entanto esta é uma dinâmica específica desta escola, porque no geral a prática é que os professores sejam lotados nas turmas de 2º período, já que as crianças são as maiores e já estão em ritmo de alfabetização. As carteiras da sala do **Prof.3 C3SP** haviam sido organizadas de modo que ele ficasse muito próximo das crianças, chegando a circular pela sala e sentar-se nas carteiras para se aproximar das crianças ao dar orientações sobre as tarefas, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 24 - Demonstração da forma de organização da sala de 2º período



Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20281. Acesso: 28/03/2019.

A sala do **Prof.3 C3SP** é ampla, colorida e bem arejada. Conta com quatro janelas, ventiladores, armários e um cantinho de livros. Na sala, havia uma criança com deficiência física, resultado de paralisia cerebral, que era acompanhada sempre por uma estagiária do curso de Enfermagem. Observa-se que na escola impera um clima tranquilo entre as crianças, mesmo quando elas estão fora da sala de aula interagindo com seus pares:

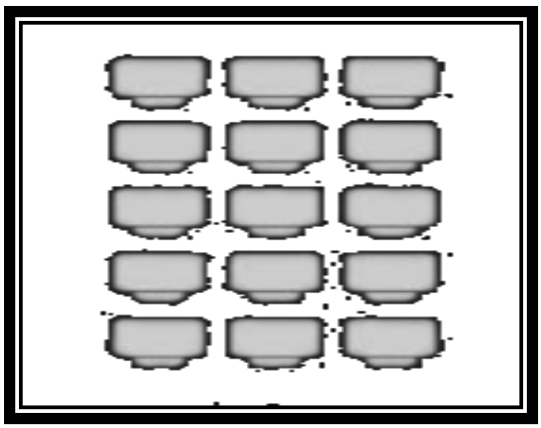
> Ao adentrar a escola, observei o ambiente bastante calmo, a diretora no pátio esperando as crianças. Depois da recepção na sala de aula, as crianças se encontram no pátio para o primeiro lanche. Foi servido suco de maracujá com biscoito salgado. Ao lanchar, as crianças conversaram e sem conflitos particulares normalmente. Todas as crianças de forma ativa, mas de maneira tranquila, lancharam, levantaram-se e voltaram para a sala. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set/2018).

As **situações 4** da prática docente do **Prof.4 C4SP** ocorreram na outra sala de 2º período, que fica no CMEI Tio Alessandro, localizado na Zona Leste de Teresina. Nesta escola, funcionam três salas de aula pela manhã e três à tarde; existe uma sala onde funcionam a diretoria e a secretaria. Há dois banheiros e não se dispõe de biblioteca. Segue uma rotina diária de acolhida das crianças, como relatada abaixo:

> O porteiro abre o portão e recebe os/as responsáveis e as crianças. Os/as responsáveis levam as crianças até sua sala, que são recebidas pelo professor. A acolhida é feita no pátio. As crianças organizadas em filas, de forma mista, cantam, se movimentam e ouvem uma história contada pela diretora. Em outro dia, o professor coordenou a acolhida, fazendo todos os movimentos com as crianças, cantou, gesticulou e fez todos os movimentos junto às demais professoras, incentivando os/as alunos/as. (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Nov/2018).

A sala do **Prof.4 C4SP** é um espaço pequeno, com muitas carteiras. Contudo é bem arejada e ventilada. Possui ventiladores, armários de aço e um cantinho de leitura.

Figura 25 - Demonstração da forma de organização da sala de 2º período



Fonte: Disponível em http://porvir.org/organizacao-da-sala-de-aula-deve-mudar-conforme-intencao-pedagogica/. Acesso em 28/03/2019.

Nesta sala, as mesas estavam organizadas em fileiras, como ilustrado pela figura acima. Essa turma também tem uma criança com necessidades educacionais especiais, em decorrência de paralisia cerebral, que é acompanhada por uma estagiária de Enfermagem.

Constatou-se que, na sala de aula do maternal II, a professora costumava sentar-se na cadeirinha juntamente com as crianças para as atividades de acolhida, chamada, reconhecimento de como está o dia, rodas de conversas, contação de histórias. No primeiro período, a professora fez uma rodinha e sentou-se com as crianças no chão para a acolhida. No restante da manhã, as crianças ficaram sentadas nas carteiras organizadas no formato de "U". Já no segundo período, os professores sempre estavam em frente às crianças e, em uma das salas, as carteiras eram organizadas em fileiras. Na outra sala, dependendo da atividade, variavam-se as posições, às vezes em fileiras, às vezes em círculo. (Diário de Campo – set a dez/2018).

Observa-se que os espaços, os tempos e as rotinas planejados para a Educação Infantil são instrumentos que contribuem para a definição das relações de gênero, sejam elas machistas ou de outro modo, pois neles circulam meninos e meninas. De acordo com Silva e Pereira (2013, p. 76), "o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiências e aprendizagem". Essas autoras afirmam ainda que:

> [...] Quando crianças, internalizamos as primeiras percepções de espaço, desenvolvemos nossos esquemas corporais e acomodamos nossos biorritmos aos padrões estabelecidos pelas organizações próprias do tempo escolar. Ao recordamos nossas experiências escolares, podemos perceber que os espaços e o tempo não são estruturas neutras, mas sim, construções sociais que aprendemos e que condicionam as significações e os modos de educação (p. 76).

Dessa forma, quando entramos numa escola de Educação Infantil e observamos suas paredes, os móveis, os desenhos, as carteiras, os banheiros, ou seja, os espaços, os tempos e as rotinas, enxergamos, igualmente, a proposta pedagógica, o currículo e o modo como as pessoas que ali estão pensam e, ainda, a forma como o sistema de educação daquele determinado lugar organiza sua estrutura escolar. Fica visível também a representação que as/os profissionais têm sobre as relações de gênero, que transparecem nas práticas docentes, na linguagem, na utilização do espaço, no tratamento direcionado às crianças, que muitas vezes está oculto ou subjacente no cotidiano do espaço da escola.

6.3 Representações sociais e práticas docentes de professoras/es da Educação Infantil

As situações a seguir descritas e analisadas identificando as possíveis relações com as representações foram observadas na prática docente de duas professoras e dois professores da Educação Infantil em quatro Centros de Educação Infantil diferentes. O trabalho docente destas/es professoras/es foi registrado num Diário de Campo desde a chegada das crianças até a hora da saída, contabilizando quatro horas de observação, durante cinco dias em cada CMEI, totalizando 20 observações e 80 horas de atividades docentes descritas. Depois foram escolhidas **115 situações** relacionadas às dimensões das representações sociais apresentadas inicialmente na entrevista, quais sejam: dimensão de natureza biológica, dimensão cultural, social e política, dimensão cognitiva, dimensão afetiva, dimensão de hierarquização das funções sociais, quando se referem ao que é "ser mulher e homem"; dimensões da família, dimensão da religião, dimensão da formação continuada e da autoformação, dimensão da relação da escola com a família, quando se trata dos espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero; dimensão da igualdade de oportunidade no ensino, dimensão da diferenciação no ensino, dimensão do tratamento diferenciado, do controle dos comportamentos, dimensão da igualdade no tratamento das crianças, dimensões da influência ou não da prática docente ao se referirem ao ensino das relações de gênero nos CMEIs; e, por último, as situações que emergiram nas dimensões da diversidade presentes na EI e na dimensão das resistências das crianças, que passamos a descrever e relacionar com as RS das/os professoras/es sobre as relações de gênero, categorias definidas a partir da análise da primeira etapa da pesquisa:

Quadro 33 - Quantidade de situações observadas por dimensão

REPRESENTAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	QUANT./SITUAÇÃO
Do que é "ser mulher" e do que é "ser homem"	**28**
Dimensão de natureza biológica	11
Dimensão cultural, social e política	01
Dimensão cognitiva	04
Dimensão afetiva	12
Dimensão de hierarquização das funções sociais	00
Espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero	**14**
Dimensão da família	00
Dimensão da religião	10
Dimensão da formação continuada e da autoformação	00
Dimensão da relação da escola com a família	04
Ensino das relações de gênero	**61**
Dimensão da igualdade de oportunidade no ensino	24

Dimensão da diferenciação no ensino	03
Dimensão do tratamento diferenciado	05
Dimensão da igualdade no tratamento	05
Dimensão do controle do comportamento	08
Dimensão da influência ou não da prática docente	16
Diversidade e resistências presentes na EI	**12**
Dimensão das diversidades presentes na EI	6
Dimensão das transgressões	6
TOTAL	**115**

Fonte: Diário de Campo - observação

Observando o quadro acima, verificamos que as situações que mais prevalecem são as que estão na dimensão do ensino com 61 descrições, nas quais estão aquelas representações que justificam o tratamento diferenciado das crianças, tanto no ensino, como no trato. A dimensão de natureza biologizante das representações sociais aparece com 28 situações descritas. Nesse caso, nota-se que a prática docente das/os professoras/es está repleta de contradições, que vão desde a reprodução de relações de gênero machistas até as possibilidades concretas de vivenciarem novas experiências de relações entre professoras e professores e entre as meninas e meninos e vice-versa. E na vivência dessas contradições e conflitos que emergem com o exercício da prática docente, essas/es profissionais são desafiadas/os a inovarem seu trabalho docente.

Assim, salientamos que as observações fazem parte de um cenário em que elas não ocorrem isoladas e que, em uma dinâmica de sala de Educação Infantil, a rotina é repleta de atividades. Levando em conta que as crianças são ativas, participativas e possuem um certo grau de autonomia, não poderíamos deixar de considerar as diversas situações contraditórias e de resistências apresentadas nas práticas docentes e na ação das crianças, evidenciadas nas possíveis relações das representações com as práticas docentes nas dimensões da igualdade no ensino das relações de gênero em 24 situações. Do total de 36 situações, em 12 situações emergiram as dimensões das diversidades e das resistências que desafiam as/os professoras/es É importante destacar que em todo o trabalho docente observado, as/os professoras/es desenvolvem suas práticas em cenários e rotinas comuns que, na visão de Carvalho (2008), são naturalizadas e delineiam uma pedagogia visual e organizacional repleta de significados, entre eles, os relativos ao gênero.

Assim, a rotina diária nos quatro Centros de Educação Infantil, nos quais estão as/os quatro professoras/es observadas/os, começava com a recepção das crianças para o momento da oração, do movimento com o corpo, músicas que estimulam a oralidade. Após esse

momento, as crianças eram organizadas em fileiras e, desse modo, seguiam para as salas conduzidas pelas/os professoras/es.

As **Profa.1 C1M** (Maternal) e a **Profa.2 C2PP** (Primeiro período) faziam as atividades de acolhida em círculo com as crianças em suas próprias salas. Na sala de aula, dava-se o momento de boas vindas, chamada das crianças, verificação de como estava o tempo. Os lanches dessas crianças eram servidos diretamente na cantina.

O diferencial das turmas de 2º período é que as crianças permaneciam em suas carteiras e às atividades de verificação do tempo, ao lanche e à chamada era acrescida a leitura do alfabeto e dos numerais. Em seguida, no momento do trabalho com os conteúdos de Matemática e Português, eram usados o livro didático e o quadro de giz. No recreio, as crianças lanchavam e participavam de atividades livres. O lanche para a turma do 2º período, do **Prof.4 C4PP,** era servido na própria sala.

Ao retornar para a sala, as crianças de ambas as turmas participavam de atividades, como contação de histórias, roda de conversas, brincadeiras com massinhas ou material de encaixe e assistiam a filmes na TV ou no computador. Exceto a turma do **Prof.4 C4PP,** pois em sua sala não TV nem computador e as crianças viam filmes apenas na hora do recreio, no pátio com as demais crianças. Depois organizavam suas mochilas com a tarefa de casa e aguardavam os responsáveis.

Apesar de constatarmos uma rotina que privilegia diferentes linguagens, estipulada pela Secretaria Municipal de Educação, observamos que cada professora/or mantém uma relação diferenciada com a turma e com cada criança, demonstrando como o modo de desenvolver o trabalho docente e as práticas nos CMEIs dependem das representações que estes profissionais têm do papel da Educação Infantil, do modo como veem a educação das meninas e dos meninos, e ainda, do modo como essas/es professoras/es entendem que devem ser suas posturas diante das situações apresentadas e diante do grupo.

Junqueira Filho (2019, p. 2), em seu estudo sobre linguagem e organização do trabalho na Educação Infantil, afirma que "o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998)" é a publicação na área de Educação Infantil que apresentou e provocou a ressignificação em massa do termo linguagem, articulado, até então, geralmente, no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita; entretanto, a partir desse documento, o termo aparece no plural, linguagens, considerando também as linguagens não verbais: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema.

De acordo com Jodelet (2001, p. 41), “as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão”. Com esta compreensão, passamos à análise das possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e as práticas docentes das/os professoras/es da Educação Infantil a partir das situações observadas e elencadas para este estudo. Certamente, as práticas docentes refletem o que Jodelet (2001) reverbera acima, pois elas são repletas de sentimentos, emoções, experiências e aprendizados das/os professoras/es, construídos ao longo de seus percursos de formação na relação com as crianças e na relação entre elas e eles, sendo a presença masculina determinante para a desconstrução do ambiente da Educação Infantil como espaço especificamente de mulheres.

6.3.1 Educação Infantil e as representações sociais do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” e sua manifestação na prática docente

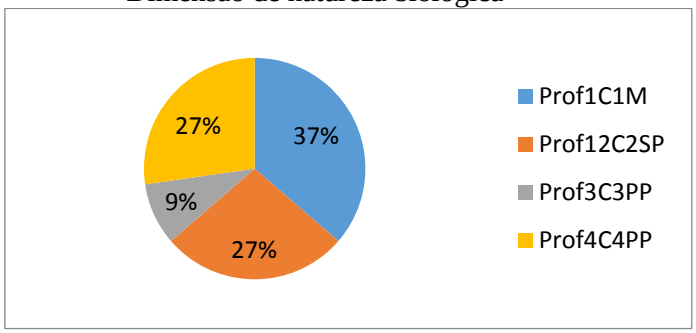
Para melhor compreensão, a análise foi feita levando em consideração as dimensões encontradas na entrevista para, a partir delas, observar as possíveis relações entre as RS e a prática docente das/os professoras/es. Algumas dimensões das RS não se manifestaram na observação, não sendo possível perceber quais as relações destas com a prática docente, como por exemplo, a dimensão de hierarquização das funções sociais das representações sociais de relações de gênero, quando se referem ao que é “ser mulher” e ao que é “ser homem”; a dimensão da formação continuada, da autoformação, quando se trata dos espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero das/os professoras/es, dados que não comprometem os resultados da pesquisa. No entanto foi possível perceber, nas atitudes e nos comportamentos das crianças, práticas que transgridem as normas naturalizadas das relações de gênero, desafiando e provocando de certo modo uma postura problematizadora e mediadora das/os professoras/es que quase sempre silenciam, “fazem de conta” que nada está acontecendo ou somente problematizam em algumas situações.

Assim, passamos a descrever e interpretar as possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e as práticas docentes das/os professoras/es.

Na dimensão de natureza biológica das representações de relações de gênero e sua relação com a prática docente, foram relacionadas 11 situações que acentuam a natureza biologizante das representações sociais, identificadas na prática docente. A **Prof.1**

C1M foi a que mais apresentou situações em que a RS de natureza biologizante apareceu, como segue:

Figura 26: Quantidade de situações por professora/or – Dimensão de natureza biológica



Fonte: Diário de Campo - observação

Estas situações foram manifestadas do seguinte modo: quatro na prática docente da **Profa.1 C1M;** três com a **Profa.2 C2PP;** uma na prática do **Prof.3 C3SP;** três na prática do **Prof.4 C4SP** e, por algumas vezes, nos momentos em que as crianças executavam as atividades sem a presença direta da/o professora/or, mesmo ela/ele estando na sala, como podemos observar a seguir:

> Situação1:
>
> [...] a professora começa a chamar de um/a por um/a para fazer a tarefa no livro. Enquanto chama as crianças, distribui brinquedos de encaixe para que elas brinquem livremente. Os grupos vão se formando em torno dos brinquedos. Dois grupos se destacam. Um brinca com uma arma feita por uma das crianças. Outro brinca em torno de uma boneca trazida por uma menina. O grupo é formado por três meninas e um menino. Uma das meninas, a dona da boneca, repete movimentos como se fosse a mãe da boneca. Balança e levanta a blusa para dar de mamar, imitando uma mulher adulta. Permite em poucos momentos que as outras meninas também cuidem da boneca. O menino, com uma toalha pequena na mão, tenta por diversas vezes cuidar da boneca, mas as meninas não permitem. O único momento que ele consegue segurar a boneca é quando um outro menino se aproxima e tenta arrancá-la das meninas. Ele age imediatamente segurando a boneca pela mão, tenta distanciá-la do menino. Depois o menino se afasta e as meninas ficam brincando sozinhas até que professora tome a boneca e diz que vai cuidar dela agora. Nesse momento, uma menina diz: tia, a fulana de tal quer que eu sente na perna dela. A professora responde: Não, ninguém vai sentar na perna de ninguém. (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo - Out./2018).

> Situação 2:
> A professora anuncia que iniciará o ensaio para a festa de encerramento do ano letivo. As crianças irão apresentar a história “Bom dia todas as cores” Em círculo, começa a contar a história “Bom dia todas as cores” de Ruth Rocha. Após explorar os conteúdos da história, começa a perguntar quem quer ser os personagens. No entanto distribui de acordo com a personalidade de cada criança a partir de sua própria avaliação. As meninas farão o papel das flores e os meninos dos demais personagens que serão: o camaleão, sabiá, louva-deus etc. E define: o fulano é bom para o personagem principal, porque ele fala muito, o fulano é tímido

> etc. E no final da apresentação, encerramos com a música da Xuxa "Todas as flores". O ensaio continua normalmente. No encerramento, a professora organiza as crianças em pé para saudar o público. E diz: "As flores, as meninas, ficam na frente." E segue organizando e demonstrando como cada uma deve fazer. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Dez/2018).
>
> Situação 4:
> Em seguida, vão ao banheiro lavar as mãos para ser servido o lanche. Primeiro os meninos e depois as meninas (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez/2018).

Constatamos que as representações sociais na dimensão de natureza biologizante das relações de gênero manifestadas na prática das/os professores estão mais presentes nas atividades pedagógicas como brincadeiras, contação de histórias infantis, teatro e são manifestadas também na hora do uso dos banheiros e na linguagem utilizada por professoras/es e demais profissionais dos CMEIs. Na entrevista, não aparece menção ao uso dos banheiros diferenciados em masculino e feminino como elemento que contribui para a definição das relações de gênero. Morais et al (2019, p. 6) asseguram que:

> Nas instituições de educação infantil, através da experimentação das várias linguagens (movimentos físicos, expressões criativas e de emoções, exercícios de desenvolvimento cognitivo, estético etc.) a criança aprende a apresentar e representar seu corpo, conforme modelos femininos e masculinos desejáveis pelo seu grupo social. Nesse contexto, as experiências estruturadas e vivenciadas (em meio a permissões, prescrições, proibições de conhecimento e uso do próprio corpo, e transgressões) produzem as identidades de gênero: meninos e meninas, para sentirem-se adequados/as em seus comportamentos, aceitos e amados, cumprem rituais disciplinadores do corpo e aprendem a se autorreconhecerem.

As atitudes e comportamentos apresentados nas situações descritas acima levam em consideração e são justificados a partir de características físicas que marcam uma identidade construída cultural e historicamente ao longo do tempo. Os elementos definidores das relações de gênero, como as características sexuais, são fatores significativos para determinarem quais atitudes e posturas as/os professoras/es devem ter diante das situações apresentadas. Louro (2000, p. 62) nos alerta dizendo que nos esquecemos de:

> [...] indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às

> características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Nas *brincadeiras,* observamos que, principalmente as meninas, reproduzem na sala a tarefa do cuidado, função destinada culturalmente à mãe e aos docentes da Educação Infantil. Na situação do cuidado e alimentação vivenciada pelo grupo de crianças, reportada na situação 1, mesmo com a tentativa do menino de se aproximar e demonstrar que queria cuidar da boneca e participar da brincadeira, observou-se que as meninas não permitiram que os meninos brincassem como elas. Ao expressar abertura para entrar na brincadeira das meninas, o menino, de acordo com estudos de Buss-Simão (2012), apresenta:

> "uma capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, fluidez que, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações com o próprio gênero, traz o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas as possibilidades podem ser ampliadas ou quebradas. Essa fluidez traz também o desafio de viver o 'entre'".

Na compreensão de Teixeira e Raposo (2007, p. 8), "na família, as meninas são levadas a desempenhar funções que reforçam a construção de gênero feminino ligada a uma forma organizada, minuciosa, higiênica de lidar com os espaços e tempos do cotidiano doméstico", e elas acabam reproduzindo na escola o que aprendem em casa. No caso do menino, notamos duas ações, uma de tentar brincar com a boneca e outra de proteger as meninas. Ainda na compreensão de Teixeira e Raposo (2007), os meninos são confrontados com expectativas opostas como a desorganização e desleixo com os cuidados da casa e dos/as filhos/as. Contudo o menino da situação descrita manifestou o interesse em cuidar da boneca, indicando uma abertura para novas possibilidades de cuidados, mantendo a atitude de proteção das meninas.

De acordo com os RCNEI (1998), as creches e pré-escolas são consideradas instituições educativas, cujo projeto político-pedagógico estrutura-se pelo tripé educar, cuidar e brincar; já a criança, como todo ser humano, é concebida como "um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico". A criança é "marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca". Segundo o referencial, "As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam

o mundo de um jeito muito próprio", manifestando-o no espaço da escola. (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, nas brincadeiras, principalmente as livres, sem a coordenação das/os professoras/es e auxiliares, as crianças apresentam mais possibilidades de romper com as fronteiras, segundo Boaventura de Sousa Santos, com as linhas abissais, pois são elas que fazem com que as crianças experimentem o não vivido e o não dito, o que está "entre", no trânsito, no percurso da experimentação de novas relações de gênero. (BUSS-SIMÃO, 2012). Através dessas linhas fronteiriças ou abissais, tanto as/os professoras/es, quanto as crianças têm as oportunidades de deixar de lado os padrões considerados normais e estereotipados que excluem e segregam a/o outra/o e tentam viver sua própria liberdade de ser, sentir e estar no mundo. Desse modo, as/os docentes compreenderão que mais do que ensinar as relações de gênero por meio das brincadeiras, é importante entender como as crianças vão fazer uso desses conhecimentos no contexto das relações de gênero que têm sido sempre relações desiguais de poder.

Na situação 2, ao destinar o papel de protagonista para os meninos em uma obra da literatura infantil, a professora reforça o lugar de invisibilidade no qual as mulheres-meninas sempre estiveram e em que homens-meninos vão se constituindo enquanto fortes e preparados para atuar nos espaços públicos, tornando-se mais visíveis, como Morais e Carvalho (2019, p. 04) explicam:

> Essa educação diferenciada apresenta-se na escola de várias formas e muitas vezes despercebidas, por exemplo, nos livros didáticos e paradidáticos, os quais apresentam os meninos em papéis de super-heróis, fortes, corajosos, em cargos de liderança; as meninas em papéis de submissas, sensíveis, em profissões ligadas ao cuidado, ao ambiente doméstico.

Ainda na situação 2, um grupo de crianças brincava com uma arma. A arma de fogo tem se tornando de maneira particular, na atualidade, um símbolo da violência que agride as mulheres, os jovens e que tem mantido o homem na posição de superior com sua utilização. A atitude desses meninos reflete talvez o que é visto em casa e/ou na mídia de modo geral.

Nestas situações, a professora é constantemente chamada a problematizar e a refletir sobre qual postura deve ter, porém não o faz. Primeiro, quando um menino brincava com a arma que fez, depois quando meninas e meninos brincavam ou tentavam brincar com uma boneca. E, por último, quando uma menina informou à professora que sua amiguinha queria que ela se sentasse em seu colo. Observa-se, no entanto, que a professora não percebeu a brincadeira com a arma, tomou a boneca do grupo e guardou-a, colocando um ponto final na

atitude das crianças que gostariam de seu consentimento para sentar-se no colo de uma menina: “Ninguém vai sentar na perna de ninguém”.

Das 11 situações descritas na dimensão de natureza biologizante, quatro tratam da organização das crianças para a *utilização dos banheiros*, sendo que os professores homens nunca devem acompanhar as crianças ao banheiro e, quando necessitam de ajuda, é sempre uma mulher que os acompanha, sejam os meninos ou as meninas Na realidade, não existe uma norma oficial sobre o não acompanhamento das crianças pelos professores ao banheiro, porém foi observado que isso nunca acontece, porque o **Prof.3 C3PP** e o **Prof.4 C4PP** explicitaram em conversas informais durante a observação que eles são orientados a não desenvolver essa prática; um enfatizou que prefere não realizar esse tipo de trabalho para evitar qualquer problema.

A forma de organização dos banheiros nos CMEIs pesquisados é sempre feita baseada na divisão sexual para sua utilização - banheiro para meninas, banheiro para menina, como demonstrado na foto:

Figura 27 – Demonstração das instalações dos banheiros

Fonte: arquivo da doutoranda.

Os banheiros, para Martins (2019, p. 1), “são espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar. Materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente - já que são locais de depósito de excreções - marcadas por significados de sexo e gênero”.

Os Parâmetros de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil normatizam que os banheiros infantis devem ser implantados próximos às salas de atividades, não

devendo ter comunicação direta com a cozinha e com o refeitório e sugerem a seguinte relação do número de crianças por equipamento sanitário: 1 vaso sanitário para cada 20 crianças; 1 lavatório para cada 20 crianças; 1 chuveiro para cada 20 crianças. Definem ainda que devem ser previstos *banheiros de uso exclusivo dos adultos*, podendo acumular a função de vestiário, próximos às áreas administrativas, de serviços e pátio coberto (BRASIL, 2006a), porém não fazem referência a banheiros separados para meninas e meninos.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, volume 2, dispõem que *cabe às professoras levarem as crianças ao banheiro* após identificar os momentos em que a criança está sentindo vontade de evacuar ou urinar. E acrescentam: "É aconselhável levá-las periodicamente ao banheiro. [...] As crianças precisam ser lembradas para lavarem as mãos antes das refeições, após o uso do banheiro, após a manipulação de terra, areia e tintas, assim como antes do preparo de atividades de culinária. É fundamental o acesso à água, ao sabonete e à toalha. Embora já consigam lavar as mãos sozinhas, ainda *precisam de um acompanhamento do professor."* (BRASIL, 1998, p. 35-46).

Em geral, os banheiros são separados para mulheres-meninas e para homens-meninos, considerando a heteronormatividade, encaixando-as/os em um ou outro gênero – masculino ou feminino - com a justificativa da privacidade, acentuando que só podem verem-se nus indivíduos do mesmo sexo e a necessidade de higiene pessoal. Ou seja, se há separação binária, é por força da cultura escolar, já que os parâmetros e as diretrizes impõem apenas a separação entre crianças e adultos/as.

A realidade das sociedades contemporâneas apresenta múltiplas formas de sexualidade e de gênero, em que estão presentes as pessoas transexuais, transgêneros, travestis, lésbicas, gays, os quais questionam a separação binária de sexo/gênero expressa nos banheiros. A não aceitação dessa nova realidade, de acordo com Teixeira e Raposo (2007, p. 9), "leva alunas/os a constrangimentos e à coação moral", já que a organização sanitária não possibilita a utilização dos banheiros de modo a acolher as novas subjetividades e corporeidades, pois a representação dos banheiros carrega uma imagem que separa, permite ou proíbe as diferentes manifestações da sexualidade e do gênero. (TEIXEIRA, 2007). Essa representação pode ocorrer na EI e deve ser discutida a partir desse espaço de ensino e aprendizagem.

Nesse caso, há necessidade de se desconstruirem e se descolonizarem modelos tradicionais de educação, ensejando o surgimento de novos comportamentos nas rotinas da Educação Infantil, que desafiem e sensibilizem as crianças e os futuros adultos presentes nesse espaço. Essa questão deve ser uma problemática da política educacional, e na Educação Infantil deveria ser estimulada, porque o uso comum dos banheiros poderia oferecer às

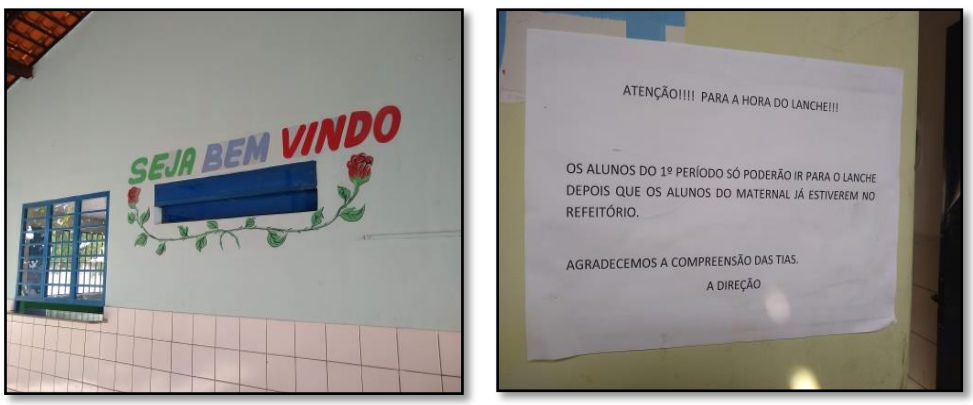
crianças possibilidades de crescerem sem preconceitos e tabus que, na maioria das vezes, estão na cabeça dos/as adultos/as – das/os professoras/es, e ainda, criaria condições para que houvesse uma educação dos meninos para o uso adequado dos banheiros. É necessário também que se aprenda o cuidar e a conservar o ambiente e que o respeito pela outra pessoa seja uma prática constante. (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007).

As práticas docentes demonstradas nas situações acima exigem problematizações e a mediação das/os professoras/es no sentido de propiciar o surgimento de novas vivências. As novas práticas devem assegurar às crianças a possibilidade de experimentar diferentes situações e contextos que as tornem capazes de manter outras relações, possibilitando com isso que elas/eles vivam experiências que as transformem, pois, de acordo com Morais e Carvalho (2019, p. 2):

> [...] não é o sexo dos indivíduos que determina os papéis a serem desempenhados por eles ou elas, nem as identidades de gênero, mas o que foi socioculturalmente construído sobre os sexos, ou seja, aquilo que foi determinado para o sexo masculino e para o sexo feminino, culturalmente e aprendido. O que se constrói a partir das diferenças biológicas como papéis assimétricos e identidades opostas, como se fosse determinadas pelo sexo, serve para dar razão à desigualdade social.

As *linguagens* orais, escritas e corporais, expressão das RS das/os participantes, são elementos definidores das relações de gênero e estão presentes nas práticas das/os professoras/es da EI. Na linguagem escrita, por exemplo, verificamos a ausência da linguagem de gênero, ou seja, uma linguagem que respeite a presença de mulheres, homens, meninas e meninas. Entretanto privilegia um padrão de escrita masculinizada em um ambiente no qual predomina a presença da mulher, como constatamos abaixo:

Figura 28 – Demonstração da linguagem utilizada nos CMEIs



Fonte: arquivo da doutoranda.

Nesse caso, se determinadas práticas e linguagens foram ensinadas e aprendidas, tornando-se representações das relações de gênero, é por meio da constituição de novas RS expressas nas ações e posturas que estas poderão transformar-se e a linguagem inclusiva é um fator importante que contribui para a visibilidade das mulheres-meninas, das alunas e dos alunos, das professoras e dos professores. Louro (1997, p. 21) esclarece que: "seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem 'científica', a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - e justificar - a desigualdade social", mas é por via da organização social e de uma linguagem inclusiva que a escola pode transformar-se transformando quem está presente nela, desnaturalizando práticas consolidadas.

É notório que as transformações da escola e das pessoas não ocorrem isoladamente, dependem de fatores externos, como os econômicos, sociais, educacionais, dentre outros que influenciam e determinam a construção de novas representações de um dado objeto. Segundo Scott (1999, p. 11), os "modos como a sociedade representa o gênero servem-se deles para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência". Nesse caso, a Educação Infantil, sendo um espaço de construção de identidades e o gênero um marcador de identidade, "perceber-se e ser percebido como pertencente ao grupo dos meninos ou das meninas é um processo de aprendizagem que ocorre desde os primeiros anos de vida, podendo a escola acentuar ou não essa segregação por sexo". (MORAIS; CARVALHO, 2019. p. 5).

No exercício de novas vivências, há possibilidades de meninas e meninos conviverem e dividirem responsabilidades, nas quais as mulheres poderão exercer papéis e funções que são destinadas para homens e vice-versa. Essas novas situações poderão ser proporcionadas pelas/os professoras/es ou, em alguns momentos, provocadas pelas próprias crianças, ocasionando também o surgimento de práticas não sexistas. As práticas não sexistas são aquelas que desconstroem, descolonizam e propõem refazer as relações de gênero machista, oportunizando a meninas e meninos terem direitos iguais aos espaços, aos tempos e ao conhecimento de modo a terem direitos iguais ao uso do corpo, da mente e dos afetos. (CUNHA, 2011; MORAIAS; CARVALHO, 2019; LOURO, 1997, 2000, 2008).

Mesmo que as práticas docentes, os espaços físicos, a distribuição espacial e temporal restrinjam e reproduzam, cotidianamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero, é preciso e urgente que a Educação Infantil torne-se um espaço de desconstrução e descolonização dos saberes produzidos historicamente sobre as relações de gênero. Mesmo considerando que os processos de escolarização e as/os professoras/es estão sempre voltados para a vigilância, o controle, corrigindo e modelando corpos e mentes, ensinando meninas e

meninos, homens e mulheres a serem sexistas, é imprescindível uma educação não sexista. (LOURO, 2000).

Na perspectiva de Morais e Carvalho (2019, p. 8), "gestores/as, professores e professoras muito podem contribuir para uma educação não sexista e para a equidade de gênero nas instituições de Educação Infantil a partir da sua prática pedagógica diária, estimulando as crianças a experimentarem as mesmas atividades, misturarem-se durante as brincadeiras, conhecerem o próprio corpo, compartilharem juntos/as suas descobertas, desenvolver as mesmas habilidades, independente de modelos considerados femininos e masculinos".

Na dimensão de natureza cultural, social e política das representações sociais de relações de gênero e a relação com a prática docente, foi perceptível uma situação na prática docente do **Prof.4 C4SP** provocada pelas crianças, que descrevemos abaixo:

> Situação 4:
>
> As crianças lancham na sala. Durante o lanche, um grupinho de meninas começa a chamar um menino de mulherzinha, justificando que ele parece uma menina. Elas e o menino começam uma discussão. O menino tem os cabelos compridos. Outra menina entra na conversa e diz que mulher não briga com homem porque é covardia. Outra menina afirma: mulher briga com mulher. A menina que iniciou o comentário justificou que fez isto, porque o menino estava "caçando conversa". Esta conversa ocorreu enquanto o professor organizava os meninos para ir lavar as mãos para o lanche (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo - Dez./2018).

Os estereótipos de gênero são imagens sociais dos indivíduos, objetivados de modo generalizado e amplamente compartilhados pelas pessoas que convivem numa mesma sociedade, ou seja, numa mesma cultura. Eles são transmitidos e reforçados pela educação (PEREIRA, 2002). Observa-se sua manifestação cotidianamente na Educação Infantil, demonstrada pela rotulação das características físicas das pessoas e da afirmação de modos de vestir, usar os cabelos, andar e se relacionar. Os corpos, tanto femininos, quanto masculinos não podem fugir às regras, pois automaticamente são questionados e agredidos como que impedidos de se manifestarem, como reflete Louro (2000, p. 69):

> A masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tomar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino.

Observa-se que as crianças que fogem aos padrões são rotuladas desde a infância e, segundo Buss-Simão (2012, p. 188), "quando as concepções e visões hegemônicas são transpostas nas ações, tanto dos adultos como das crianças, dando contornos variados ou até fazendo surgir outras masculinidades, ainda desafiam e instigam, desencadeando, muitas vezes, discriminações e segregações".

Na situação acima, as meninas chamam um menino de mulherzinha pelo fato de ele usar o cabelo grande. Considerando que na atualidade os homens já romperam com certas padronizações que definem características específicas para mulheres e homens, construídas historicamente, poderíamos imaginar que essa atitude não deveria ser mais comum, no entanto observa-se que os estereótipos de gênero ainda prevalecem na prática docente observada e que poderiam ser alvo de problematização. Outra questão que é cultural é o fato de que as mulheres, no linguajar popular[32], sempre foram "inimigas" umas das outras, ou seja, ao invés de questionar sua posição diante dos fatos, as mulheres muitas vezes vão atrás de justificativas entre elas mesmas, como fizeram as meninas, não procurando exercer a sororidade. Do ponto de vista do feminismo, a sororidade consiste no não julgamento prévio entre as próprias mulheres que, na maioria das vezes, ajudam a fortalecer estereótipos preconceituosos criados por uma sociedade machista e patriarcal.

Para Becker (2019), a palavra sororidade é uma palavra muito semelhante à fraternidade e pode ser encontrada no dicionário e descrita como solidariedade entre irmãos ou como harmonia entre as pessoas. Termo utilizado, nos dias atuais, para reivindicar que as mulheres devem andar juntas como numa irmandade com o objetivo de fortalecer a si mesmas e a luta coletiva e cotidiana contra o machismo e o patriarcado. Para Ríos (2012, p. 543):

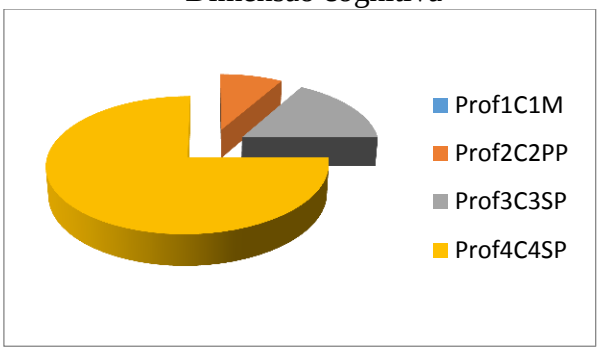
> A sororidade é uma dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo. É uma experiência subjetiva das mulheres que constrói relações positivas e aliança existencial e política corpo a corpo, subjetividade a subjetividade com outras mulheres, para contribuir com a eliminação social de todas as formas de opressão, e, apoio mútuo para conseguir o poder e o empoderamento vital para cada mulher. A sororidade é a consciência crítica sobre a misoginia, seus fundamentos, preconceitos e estigmas e, é o esforço pessoal e coletivo para desmantelá-la na subjetividade, nas mentalidades e na cultura, paralelamente à transformação solidária das relações com as mulheres, práticas sociais e normas legais políticas.

[32] São formas de linguagem coloquial e informam que expressa características particulares, caracterizando um grupo de pessoas; dialeto: linguajar regional, urbano. Disponível em https://www.dicio.com.br/linguajar/. Acesso: 02/05/2019.

Sendo assim, a sororidade é uma prática e, como tal, deveria ser exercida desde a infância com a intenção de provocar a solidariedade entre mulheres e mulheres e delas com os homens e vice-versa, mas é necessário exercê-la primeiro entre as próprias mulheres para que sejam construídos a empatia e o companheirismo necessários à luta das mulheres.

Na **dimensão cognitiva das representações sociais de relações de gênero e sua relação com a prática docente,** obtivemos quatro situações: uma na prática docente da **Profa.2 C2PP**; três na do **Prof.4 C4SP** e nenhuma na prática da **Profa.1 C1M** e do **Prof.3 C3SP,** conforme o quadro a seguir:

Figura 29 - Quantidade de situações por professora/or – Dimensão cognitiva



Fonte: Diário de Campo – observação

Essa dimensão foi observada a partir da capacidade intelectual, supõe-se, adquirida com o processo de formação inicial das/dos professoras/es de exercerem várias atividades na escola, sinalizando que, nesse caso, ambos (mulheres e homens) estão preparados intelectualmente para desenvolver as atividades que são próprias de suas funções como docentes, mesmo que estas acarretem estresse e cansaço físico, correria, irritação e impaciência na relação professora/or e aluno/a. Observamos que as professoras demonstraram mais irritação e impaciência com as crianças do que os professores. Isto se deve, talvez, pelo acúmulo de funções e tarefas que são exigidas da mulher dentro e fora do lar, causando dupla e às vezes tripla jornada de trabalho ou pelo suposto respeito e poder que teriam os homens frente às mulheres.

Como exemplos dessa capacidade, podemos verificar, dentre outras situações, as atividades desenvolvidas pela **Profa.1 C1M** que, nos meses da observação, exercia a função de vice-diretora da escola paralelamente ao papel de docente, O **Prof.3 C3PP,** que já havia terminado o mestrado, além de exercer as funções e atividades decorrentes de sua profissão, ainda ministrava aulas em pós-graduação e preparava-se para a seleção de doutorado. As/os demais participantes também desempenhavam várias tarefas, como pode ser relatado, abaixo:

Situação 2:

> Hoje a professora está em horário pedagógico. Ela ficou por algumas horas na sala da secretaria/diretoria organizando e digitando os papéis que cada criança vai desempenhar no teatro que estão ensaiando sobre a história "Bom dia todas as cores", para o encerramento do ano letivo. Foi a professora, também, que organizou o processo eleitoral, como presidente da mesa, para escolha da direção da escola que ocorreu dia 06/12 e, hoje, prepara atas e documentos para serem enviados à SEMEC. A professora demonstra ter bastantes outras tarefas na escola, para além das atividades pedagógicas da sala de aula. Enquanto estava na Secretaria/Diretoria, desenvolvia atividades como: preencher fichas, digitar, imprimir atividades, organizar documentos, enfeitar a sala com ornamentos de Natal. Mesmo em seu horário pedagógico, retorna à sala para o ensaio com as crianças. (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo - Dez./2018).

> Hoje, o professor tem horário pedagógico - HP e fica somente o primeiro horário na sala. Em seu HP fica na Diretoria para organizar planejamentos, fazer cartazes e demais atividades de preparação das aulas. No horário pedagógico, o professor preenche fichas do projeto Alfa e Beta. Essas fichas devem conter dados sobre faltas, leitura e escrita das crianças. Depois de preencher, o professor deve registrar no sistema da prefeitura. O professor reclama do trabalho que dá fazer esse preenchimento e digitação das informações (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Nov/2018).

No que se refere aos professores, observa-se que todos integravam-se normalmente, assim como as professoras, em todas as atividades docentes. Eles, junto às professoras, cantavam, gesticulavam e faziam todos os movimentos estimulando os/as aluno/as, como expresso no relato abaixo:

Situação 4:

> Hoje, a acolhida foi no pátio. As crianças organizadas em filas, de forma mista, cantam, movimentam-se e ouvem uma história contada pela diretora. No momento das músicas o professor, canta, gesticula e faz todos os movimentos junto às demais professoras, incentivando os/as alunos/as. (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Nov. 2018).

Constatamos que a presença dos professores, assim como seu desempenho nas funções (cantar, dançar, gesticular, coordenar as acolhidas, dentre outras) tem naturalizado de certo modo que aos homens também é permitido realizar tarefas que antes eram restritas às mulheres – educar, brincar e cuidar das crianças.

As atividades desenvolvidas pelas professoras e pelos professores como coordenar as tarefas pedagógicas (escrita, leitura, lúdicas, de cuidado, alimentação, dentre outras) preencher fichas, coordenar o processo eleitoral, preparar as festas, lidar com a informática, elaborar, digitar e imprimir as tarefas, participar de reuniões, entre outras atividades, são coerentes com as RS que elas/es têm sobre a capacidade cognitiva (pensar, ter inteligência e controle de situações, ter capacidades de lidar com o espaço privado e público), de homens e mulheres desenvolverem as tarefas destinadas para ambos, independente de ser homem ou

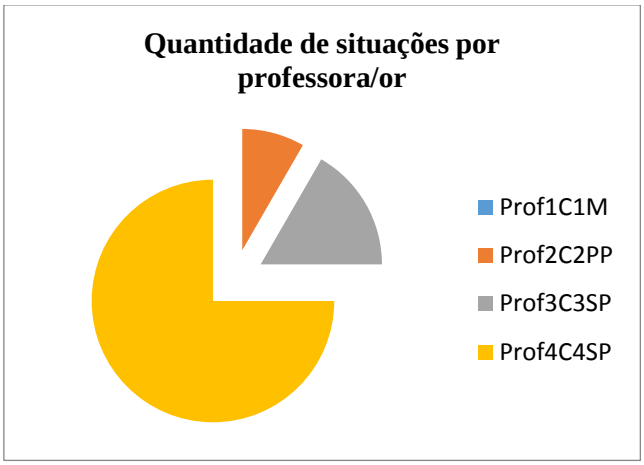
mulher e independente de ser em casa ou fora dela. Entretanto essa atividade ainda se restringe aos espaços privados - a escola – e às funções do cuidado e da educação, apresentando um diferencial que é a presença dos homens, já que historicamente esse espaço era apenas para mulheres.

De acordo com Silva e Felicetti (2014), as estruturas cognitivas estão ligadas à competência que o indivíduo possui para resolver situações do seu cotidiano. Defendem que "desenvolver competências é um processo no qual, de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais" para resolver situações reais e complexas de forma eficaz, rápida e criativa. Nesse sentido, consoante as autoras, "é necessário articular conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada" (p. 19).

Assim, o reconhecimento das capacidades cognitivas das/os professoras/es de resolver as situações cotidianas pode ser um indício de que o exercício da igualdade de condições para homens e mulheres pode ser vivenciado a partir da divisão do trabalho e das atividades domésticas de cuidado e educação dos/as filho/as. Esse exercício pode começar em casa e estender-se para a escola no momento em que o sistema de ensino admite cada vez mais homens para o exercício do magistério. Isto significa dizer que mulheres e homens devem ter as mesmas oportunidades de exercerem tarefas e funções igualmente sem diferenciação por sexo, já que elas/eles reconhecem a capacidade de ambos para tal.

Na **dimensão afetiva das representações sociais de relações de gênero e sua relação com a prática docente,** descrevemos 12 situações observadas. Dentre elas, uma apareceu na prática docente da **Profa.2 C2PP**; duas na do **Prof.3 C3SP** e nove na prática do **Prof.4 C4SP**:

Figura 30 - Quantidade de situações por professora/or – Dimensão afetiva



Fonte: Diário de Campo – observação

Constata-se que apenas a **Profa. 1C 1M** do maternal II não fez nenhuma demonstração de afetividade com as crianças durante o período observado e quem mais demonstrou esse comportamento foi a **Profa.4 C4SP**. A expressão da afetividade, nesse caso, foi desencadeada, tanto por iniciativa das crianças, quanto pelas/os professoras/es. Nas situações observadas, os professores demonstraram maior afetividade e mais tranquilidade na interação com as crianças, impondo-lhes mais respeito. Os gestos mais frequentes são: beijo no rosto, abraços, sorrisos, quando seguram as crianças pela mão, quando as colocam no colo, quando fazem elogios. Em algumas situações, as professoras gritavam mais, exigindo que as crianças se sentassem, se calassem e se comportassem. Em alguns momentos, recorriam a ameaças, como ficar sem ir para o recreio, na tentativa de ter a atenção das crianças.

Prado (2012) ressalta, em pesquisa realizada sobre as creches em Campinas/SP, vários problemas na Educação Infantil e, dentre eles, está o distanciamento das/os professoras/es das crianças:

> Na busca pela autonomia das crianças [...] o processo de adultização vai configurando-se pelo afastamento progressivo entre monitores, professores e crianças, principalmente, no que diz respeito ao contato físico, ao colo ou ao carinho, reflexo de uma sociedade individualizada que restringe os corpos sociais do toque, das trocas corpóreas – aquelas que humanizam, que constroem e extrapolam os limites do corpo, e que vão além (p. 89).

No caso das crianças, a afetividade é expressada por meio do cuidado de umas com as outras, principalmente com as crianças que necessitam de cuidados educacionais especiais ou quando as auxiliam nas tarefas de classe e na hora do recreio.

6.3.2 Educação Infantil, representação social, prática docente e espaços de aprendizagens sobre as relações de gênero

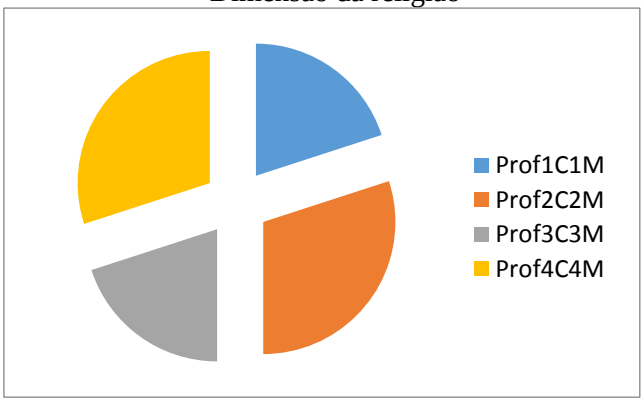
No que se refere aos espaços de aprendizagem sobre as relações de gênero, constatamos, por meio da entrevista, que a família foi quem mais contribuiu para o aprendizado das/os professoras/es sobre este tema e quando se referiam às crianças, estes profissionais destacaram a escola como importante meio, na atualidade, de aprendizagem das relações de gênero.

Na escola, observa-se, por meio da prática docente, a interferência direta da religião e da relação da escola com a família. Estes elementos podem ser marcantes no processo de ensino e aprendizagem de novas relações de gênero, seja pela presença de novos arranjos

familiares, que questionam o modelo nuclear de família, seja pela problematização da religião católica como sendo aquela considerada com maior adesão dos/as brasileiros/as, desconsiderando as religiões de matrizes diferentes.

Nesse caso, na **dimensão da religião nas representações sociais e sua relação com a prática docente,** descrevemos dez situações assim distribuídas: duas na prática da **Profa.1 C1M**; três na prática da **Profa.2 C2PP**; duas na prática do **Prof.3 C3SP** e três na prática do **Prof.4 C4SP.**

Figura 31: Quantidade de situações por professora/or – Dimensão da religião



Fonte: Diário de Campo - observação

A prática religiosa observada manifestou-se no momento de oração, que ocorre em todos os dias como parte da rotina dos CMEIs, e também durante a realização de algumas atividades pedagógicas, nas quais as crianças eram advertidas e chamadas à atenção a partir de seus comportamentos. Todas/os as/os profissionais adotavam esse procedimento sempre na hora da acolhida. As orações mais comuns eram aquelas pedindo que as crianças tenham alegria, saúde e sejam inteligentes, educadas e que elas se comportem bem e aquelas de agradecimento pelo dia, pelo alimento, pedindo um dia de aprendizagens. Faziam a oração do Pai Nosso e do Santo Anjo muito comuns nas missas/rituais da Igreja Católica. As atividades religiosas eram reforçadas com músicas de cunho religioso que orientam as crianças a não bater, não beliscar e sim dar carinho, abraçar os/as amigos/as. São reforçadas também por meio de vídeo e atividades que exigem da criança o resgate dos símbolos como o do Natal, por exemplo. As/os professoras/es faziam a preparação e exposição de cartazes nas paredes e no quadro com os nomes dos símbolos do Natal e após terem preparado um pequeno livro com as ilustrações. A professora pediu que as crianças lessem as palavras escritas no quadro e contassem as sílabas, como descritos a seguir:

Situação 1:

Ao iniciar a aula, a professora dá as boas vindas às crianças e inicia rezando, pedindo-lhes que repitam a oração e diz: Papai do céu que eu seja uma criança educada, inteligente e que eu me comporte bem. (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo - Nov./2018).

Situação 2:
A professora prepara alguns materiais e convida as crianças para virem ao centro e sentarem-se no chão, fazendo um círculo. Inicia a conversa perguntando como está o dia lá fora e convida as crianças para rezar e em coro faz uma oração: Papai do seu eu agradeço pelo dia de hoje, pela saúde e pedimos que todos gostem de nós. Obrigada. Papai do céu (Profa2C2PP – Diário de Campo – Dez./2018Profa.1).

Situação 3:
Começa um momento de boas vindas: reza o Santo Anjo, canta uma música que orienta as crianças a não baterem, não beliscar e sim dar carinho, abraçar os/as amigos/as (Prof3C3SP – Diário de Campo – Set. 2018).

O **Prof.4 C4SP,** que havia comunicado numa conversa informal que é ateu apesar de ter colocado na ficha perfil que era católico, seguia normalmente o ritual da acolhida, levando as crianças à oração. Esse mesmo professor fez questão de me informar que a família de uma criança aderiu ao judaísmo:

No pátio, o professor coordena a acolhida. Faz uma oração com as crianças, canta o hino de cidade e depois coloca músicas infantis para as crianças dançarem todas enfileiradas. (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez./ 2018).

O professor se aproxima e me informa apontando para uma menina que a família dela aderiu ao judaísmo. (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez./ 2018).

As atitudes do professor podem denotar sua compreensão sobre as diversas formas de viver a religiosidade, assim como podem demonstrar um desejo de que outras religiões tivessem espaço na escola, apesar de que em sua prática docente, observamos que ele segue o que orienta a rotina.

Apesar de considerar a religião como uma das mais marcantes formas de expressão cultural e que, inevitavelmente, vai adentrar o espaço da escola, pois faz parte das marcas identitárias dos sujeitos que ali estão, Zeferino (2015) conclui em sua pesquisa, entre outros pontos, que a naturalização da presença de discursos religiosos na escola tem patenteado a difusão de determinado credo em detrimento de outros.

No entanto, como garantia da laicidade do Estado, das instituições públicas e da liberdade religiosa, o artigo 19 da Constituição Federal afirma que:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

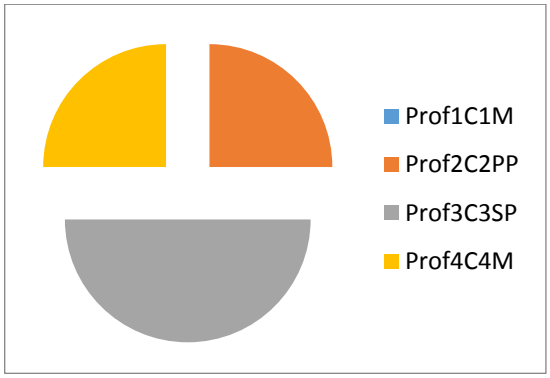
> I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê em seu Artigo 3º que deve ser assegurado às crianças e adolescentes o [...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social e [...] e que a crença e o culto religioso estão compreendidos como aspectos do direito à liberdade (Art. 16). Assim, o desenvolvimento da criança deve dar-se em conexão com a religião de cada família e com os preceitos religiosos recebidos em casa. Nesse sentido, a religião, respeitadas suas diferenças, poderia colaborar para desenvolver valores como o respeito, a solidariedade, o compartilhamento, a justiça, o companheirismo, que são necessários à construção de novas relações entre mulheres e homens e destas com o mundo que os rodeia.

Nesse caso, cabe à escola encontrar a melhor maneira de exercer esse direito sem obrigar as crianças a terem acesso apenas a uma única forma de conhecimento religioso, já que o espaço da escola é rico em diversidade de sujeitos e culturas religiosas e sendo a religião uma manifestação da cultura que tem o poder de formar e educar meninas e meninos, deve-se respeitar as diferenças religiosas presentes nesse espaço, pois "ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecerão no âmbito da cultura". (LOURO, 2008, p. 18).

Na **dimensão da relação da escola com a família,** foram descritas quatro situações: uma na prática docente da **Profa.2 C2PP;** duas na prática do **Prof.3 C3SP e** uma com o **Prof.4 C4SP:**

Figura 32 - Quantidade de situações por professora/or – Dimensão da relação da escola com a família



Fonte: Diário de Campo - observação

A relação das famílias com a escola transpareceu por meio do contato dos responsáveis (pais, mães, avós e outros, como irmãos mais velhos) na hora de deixar as crianças no CMEI, as quais, no primeiro momento, são recebidas pelo porteiro da escola ou pela diretora e depois são direcionadas às/aos professoras/es. Nesse momento, as pessoas responsáveis esclareciam dúvidas, solicitavam informações e orientações à diretora da escola ou mesmo para as/os professoras/es na própria sala da criança. Na sala, as/os professoras/es recebiam as crianças, em alguns casos levavam-nas até a carteira, como fez o **Prof.4 C4SP.**

Observou-se ainda que a interação das famílias com os Centros de Educação Infantil ocorre também nos momentos de reuniões individuais ou coletivas com a presença de pais, mães, avós, tios/tias e pais/mães adotivos, como as do Conselho Escolar, e ainda, por via de solicitações da escola no que se refere a alguma participação dos alunos nas festividades e plantões escolares. Outra prática observada é o fato de os CMEIs manterem uma lista com nomes das mães e pais, com suas respectivas profissões e habilidades que, voluntariamente, realizam, tais como: oficinas de pintura, artesanato, consertos e uma rede de solidariedade para ajudar as crianças mais carentes, como, por exemplo, participar das festividades que necessitam de indumentárias e algumas crianças não podem comprar.

Lima (2002) descreve três relações que podem ocorrer entre a família e a escola. Na primeira, os responsáveis são "meros receptores de informação". Limitam-se a receber e responder a comunicados e bilhetes da escola, podendo acompanhar os/as filhos/as também em casa, mas mantendo-se distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados ou em ocasiões festivas. A segunda possibilidade é caracterizada pela participação deles nos órgãos de gestão escolar (Conselho Escolar, processo eleitoral, etc.), sendo que os responsáveis são considerados como "parceiros menores da administração da instituição escolar". No terceiro modo de relação, os responsáveis se envolveriam de modo direto na vida da escola, sendo "encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planejamento, execução e avaliação do currículo" (p. 148).

Para Resende e Silva (2016, p. 34-35), a dimensão de atuação das famílias pode dar-se de duas maneiras:

> [...] a individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, (mãe) educador escolar ou aluno no âmbito da relação família-escola e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a participação dos pais (das mães) e dos alunos/as em associações ou na gestão da escola. Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também possa ser contemplada.

Nesse caso, a desejável relação de participação da família na escola, conforme Carvalho (2004, p. 42), nem sempre leva em consideração, como estratégia para inclusão das famílias, "as relações de poder que são variáveis e de mão dupla, as relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias; e ainda as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola". Isto acontece porque, de acordo com essa autora, "a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, portanto perpetuando a iniquidade de gênero". (p. 42).

De acordo com Carvalho (2004), a equidade educacional depende paralelamente "do reconhecimento das dificuldades da família na atual organização social, do respeito às diferenças socioeconômicas e à diversidade cultural das famílias e da delimitação clara da tarefa educativa da escola, com base numa visão crítica abrangente das relações família–escola".

É importante que a escola e as famílias discutam as diversas maneiras com que é possível viabilizar a presença, com mais frequência, de mães e pais e/ou dos responsáveis pelas crianças na escola. Essa ação possibilita, não só uma melhor aprendizagem, mas faz jus à participação na gestão e na definição do currículo como concretização do que prevê a Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

6.3.3 Educação Infantil, representações sociais e o ensino das relações de gênero na prática docente

As análises sobre as possíveis relações entre as representações e as práticas docentes no que se refere ao ensino das relações de gênero estão descritas a partir dos eixos temáticos: oportunidades no ensino – igualdade e diferenciação, forma de tratamento – igual e diferente; influências da prática docente na instituição do "ser mulher" e do "ser homem". No entendimento de Buss-Simão (2012, p. 186), "as crianças não somente aprendem essas diferenças "ensinadas", mas lidam com elas de tal maneira que, em alguns momentos, as legitimam e em outros as subvertem".

Ao analisar as práticas docentes das/os professoras/es no interior dos CMEIs elencamos, neste item, 61 situações que caracterizam o modo de representar o ensino das

relações de gênero na Educação Infantil. Esse eixo-temático – Ensino das relações de gênero - foi o que mais apresentou situações relacionadas às representações sobre as relações de gênero. Vinte e quatro estão relacionadas à dimensão da igualdade de oportunidade e três, à dimensão da diferenciação; cinco, ao tratamento diferenciado; cinco à igualdade no tratamento; oito, ao controle do comportamento e 16 relativas à influência da prática.

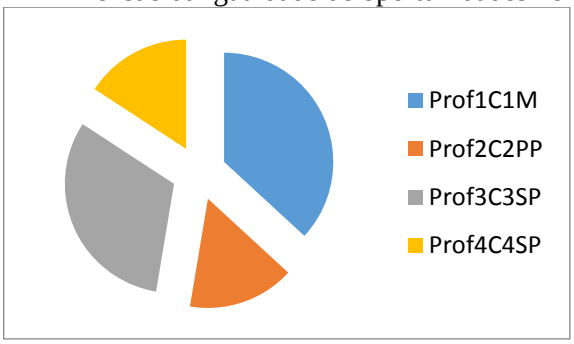
Quadro 34 – Quantidade de situações por eixo-temático

EIXO-TEMÁTICO: ENSINO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	**Quantidade de situações**
Igualdade de oportunidades no ensino	24
Diferenciação de oportunidade no ensino	03
Tratamento diferenciado	05
Igualdade no tratamento	05
Controle do comportamento	08
Influência da prática docente	16
TOTAL	**61**

Fonte: Diário de Campo – observação.

Assim, na **dimensão da igualdade de oportunidades no ensino das relações de gênero,** foram descritas 24 situações; destas, sete estavam presentes na prática docente da **Profa.1 C1M**; três, na prática da **Profa.2 C2PP**; seis, na do **Prof.3 C3SP** e três na prática docente do **Prof.4 C4SP**.

Figura 33 - Quantidade de situações por professora/or – Dimensão da igualdade de oportunidades no ensino



Fonte: Diário de Campo - observação

Se considerarmos as 24 situações no universo de 115 descritas na observação da prática de quatro professoras/es, podemos afirmar que essas/es profissionais dão indícios de que é possível a vivência de novas práticas que poderão promover a igualdade entre mulheres e homens a partir da Educação Infantil, pois, no período, foram encontradas somente três situações representativas de ensino diferenciado das relações de gênero. As situações que

demonstram igualdade de oportunidades nas práticas docentes, dentre outras, estão descritas abaixo:

> Situação 1:
> As meninas se dão as mãos e começam a brincar de roda, rodam e cantam. Os meninos imediatamente se organizam e fazem outra roda e começam, também, a imitar as meninas. E, sob o olhar da professora, duas rodas giram ao mesmo tempo na sala. Um menino empurra outro que se machuca e chora. O menino que empurra tenta ajudá-lo (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Out./2018).
>
> Situação 2:
> Na sala de aula, as crianças ficam sentadas livremente enquanto a professora prepara a sala e a acolhida. A professora convida as crianças para sentarem no chão e organiza- as intercalando um menino e uma menina ao lado. Começa perguntando como está o dia lá fora, qual o dia da semana e relembra que no dia seguinte (quarta-feira) será a festa de encerramento (**Profa.2 C2PP** - Diário de Campo – Dez/2018).
>
> Situação 3:
> As crianças vão individualmente ao banheiro, quando sentem vontade ou na hora do recreio. Não fazem filas de meninos e meninas para irem ao banheiro, apesar de o banheiro ser separado, um para meninos e outro para meninas (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).

Constatou-se que, apesar de o olhar das/os professoras/es impor limites, as crianças brincavam em pé de igualdade, na maioria das vezes com o consentimento das/os docentes. Verificou-se também que é nas atividades livres onde mais vivenciam as oportunidades do exercício da igualdade, porque mesmo as brincadeiras sendo iniciadas pelas meninas ou pelos meninos, ambos entravam na mesma atividade lúdica ou procuravam imitar quem iniciou a brincadeira ou vice-versa. Nesse caso, os dois – meninas e meninos – eram desafiados a enfrentarem a dificuldade de realizar ou participar da brincadeira.

Observou-se que, na hora do uso do banheiro, apesar da tentativa das/os professoras/es, demonstradas na situação 3 acima, de proporcionar oportunidades iguais às crianças, comprova-se haver um obstáculo no uso do espaço, impedimento imposto pela estrutura e organização do espaço físico da Educação Infantil. Nesse contexto, ao sair da sala, as crianças separavam-se para entrar no banheiro, já que o seu uso é diferenciado - banheiros para meninas e banheiros para meninas.

No transcorrer das brincadeiras, as crianças incentivavam a participação de todos/as, como podemos verificar pela descrição a seguir:

> Situação 1
> A professora organiza duas fileiras de cadeiras e desenha no chão as formas geométricas e vai chamando cada criança para pular dentro das figuras até chegar ao fim. As crianças incentivam e motivam quem está na vez e todos/as participam. A professora vai incentivando e chamando a atenção para o respeito à vez de cada um/a e ao espaço em que cada um está

sentado ((**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Out./2018).

No espaço da sala, foram observadas, por parte do **Prof. 3C 3SP,** iniciativas que incentivam a divisão de tarefas entre meninos e meninas, como na arrumação da sala e dos materiais utilizados no dia a dia, como podemos verificar:

> Situação 3:
> O professor acalma as crianças. Nesse momento, o professor designa um menino para arrumar as cadeiras, outro para recolher os papéis do chão e uma menina para arrumar os livros. (Prof.3 C3SP – Diário de Campo – Set./2018).

Observa-se, nas situações descritas abaixo, a preocupação das/os professoras/es de ensinar como as crianças devem agir umas com as outras:

> Situação 4:
> Em círculo, o professor organiza a dança das cadeiras. Ao redor das cadeiras, estão três meninas e seis meninos. Um grupo, das crianças que não participaram da primeira rodada da brincadeira, começa a gritar, torcendo por uma das meninas. A menina que tinha uma torcida já saiu da brincadeira. A brincadeira transcorre normalmente, e ao final, ficam um menino e uma menina. O menino ganhou e a menina teve que ler a frase como prenda. Todas as frases e palavras estavam relacionadas às histórias infantis, como Rapunzel, A Branca de Neve, João e o pé e feijão, dentre outros clássicos da literatura infantil. Em uma rodada da brincadeira, ficaram dois meninos. Ao terminar, o menino que ganhou recebeu um abraço do outro menino que perdeu a brincadeira (**Prof.4 C4SP** - Diário de Campo - Nov./2018).

É uma prática comum, nos CMEIs, as/os professoras/es ensinarem que as crianças devem sempre pedir desculpas e agradecer abraçando o/a outro/a. Elas/es ensinam que devem respeitar a vez de cada um/a falar, o espaço em que estão sentadas. Nesse exercício, as crianças expressavam sempre abertura e tranquilidade para fazer o que a/o professora/or lhes orientava.

Identifica-se que o respeito era ensinado, tanto por via do discurso da/o professora/or, como é vivenciado pelas crianças, como por exemplo, quando compartilhavam borrachas, explicações do que fazer na atividade e sempre agradeciam pelo compartilhamento ou quando alguma criança empurrava outra que se machucava e chorava. Nesse caso, quem cometeu o ato – empurrou ou machucou - tenta ajudar a criança machucada, numa relação que demonstra respeito e solidariedade entre elas.

Isto é observado também na prática do **Prof.3 C3SP,** quando um menino que não queria dançar ficou sentado apenas observando e quando a auxiliar gritou com as crianças e o professor interferiu, como podemos verificar abaixo:

Situação 3:

> Em seguida, o professor orienta que vai colocar uma música para eles dançarem ensaiando para a festa de encerramento do ano letivo. O professor organiza uma roda com as crianças fazendo pares. Tem um menino que não quer dançar e o professor respeita e ele fica sentado observando e mexendo numas placas com frases que estão numa estante. Como na sala há mais meninos do que meninas, tem menino que forma par com um outro menino. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Dez./2018).

> Situação 4
> Ao retornar à sala, o professor permite que as crianças peguem um livro e comecem a ler. A auxiliar grita para que as crianças fiquem quietas e demonstra ser mais autoritária do que o professor. Ela diz: fiquem quietos pelo menos por dez minutos. (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez./2018).

A relação de horizontalidade entre professoras/es revela também o respeito e a igualdade sendo construídos entre elas/es, demonstrados quando as/os professoras/es sentam-se na mesma posição que as crianças:

> Situação 2:
>
> Como de costume, a professora senta-se no chão com as crianças. Demonstrando animação, senta-se ao lado delas e começa a relembrar a apresentação e o papel de cada uma. E pergunta: Quem lembra o nome da história? Quem são os personagens? E orienta os procedimentos para o ensaio. A partir do roteiro das falas, segue lendo e chamando cada personagem e as crianças vão repetindo suas falas. [...] A professora vai ao meio do círculo e começa a ensaiar demonstrando como a criança deve fazer. E assim, prossegue o ensaio. (**Profa.2 C2PP** Diário de Campo – Dez/2018).

Observamos que em poucas situações as/os professoras/es tentam problematizar as questões que se apresentam, mesmo sem grandes aprofundamentos. Nas situações abaixo, as professoras interrogavam-se sobre a composição da família, tema proporcionado pela encenação da história "Bom dia todas as cores": Um dos personagens, o "Louva Deus" iria encenar com a família. A professora refletiu: "O fulano é o filho. Deveria ter uma filha também." Mas a família, no caso, era formada apenas pelo Louva Deus e um filho. E ela mesma concluiu: "Não. Fica assim mesmo." (**Profa.2 C2PP** - Diário de Campo – Dez/2018). Em outra situação, a mesma professora fez perguntas sobre a história que havia contado. "Quem foi para a guerra?" Uma criança responde: "Foi as mulheres". E a professora, admirada, insiste: "Quem foi para a guerra?" E o menino gritou bem alto: "As mulheres!" A professora insiste admirada da resposta do menino: "As mulheres?!" Na história, quem teria ido para a guerra eram os homens jovens. (**Profa.2 C2PP** - Diário de Campo – Dez/2018). Supõe-se que, para esse menino, as mulheres também podem ir para a guerra. A professora, por sua vez, apenas manifestou espanto pela atitude da criança.

Na situação a seguir, o diálogo é provocado pelas próprias crianças:

> Situação 1:
> A professora reorganiza a sala e as crianças começam a fazer uma tarefa de pintura. Cada criança deve escolher um animal para pintar. Uma menina usa o azul para pintar seu animal e um menino diz: "Tá usando cor de homem." A professora interroga: "Cor de homem?" A menina pega a cor rosa e fica gritando: "Olha o rosa, olha o rosa." No entanto elas misturam as cores e o seu desenho fica na realidade colorido (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Out./2018).

O desenho a que me refiro ficou, ao final, como demonstrado a baixo:

Figura 34 – Desenho das crianças

Fonte: arquivo da doutoranda.

Ao analisar a atitude das crianças, na situação acima, percebe-se que mesmo ainda permanecendo a representação de que a cor rosa se refere à cor para meninas e à cor azul para os meninos, as crianças impõem outra compreensão, como se quisessem afirmar que podem fazer do jeito que quiserem, como se vê pelo resultado do desenho ao final da atividade.

Observamos, nessa dimensão, que as relações de gênero são ensinadas a partir das brincadeiras, dos espaços da escola, assim como nos comportamentos e atitude dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, compondo um currículo que está prescrito, mas que também é ressignificado pela prática docente e pelas próprias crianças.

Nesse sentido, é importante discutirmos nos espaços da escola quais as concepções de mulher, de homem e de sociedade que queremos construir, como permite a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9394/96, quando garante a participação das/os professoras/es no planejamento e gestão da escola.

Contraditoriamente, três professoras/es demonstraram em suas práticas **diferenciação no ensino das relações de gênero** para meninas e meninos. Assim, nesta dimensão,

descrevemos duas situações encontradas na prática docente do **Prof.3 C3SP** e uma, na do **Prof.4 C4SP.**

> Situação 3:
> Ao retornar à sala, o professor distribui livros didáticos de Língua Portuguesa para que as crianças façam leituras. Acompanha as crianças de carteira em carteira, fazendo as crianças lerem. O livro explorado foi: "Aprender a ler", do Programa IAB - Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do autor João Batista Araújo e Oliveira e da autora Juliana Cabral de Castro, 2011, Instituto Alfa e Beto. Os enunciados das questões sempre se referem à professora. Nesse caso, não consideram em sua linguagem a presença de homens na escola, porque este espaço sempre foi considerado historicamente espaço das mulheres. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).

> Situação 4:
> Enquanto alguns lanchavam, o professor, com a ajuda da auxiliar, distribuiu bloco de encaixe para as crianças brincarem. Nesse momento, um menino se vira para a mesa de uma menina, abre as pernas e senta de modo contrário na cadeira. Por alguns minutos, ele conseguiu dialogar e montar os brinquedos com a menina. Quando o professor observou sua forma de sentar, imediatamente o repreendeu dizendo que ele não podia sentar-se daquele jeito. Esta posição permitia-lhe dialogar com a menina e discutir como montar as peças. **(Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez./2018).

As/os professoras/es, em alguns momentos, usavam uma entonação de voz que exige atenção das crianças. No caso dos professores, observa-se que as crianças, imediatamente, sentavam-se e ficavam quietas. Observou-se que as crianças agiam normalmente com o professor, respeitavam-no e atendiam-no, quando ele falava em tom baixo ou alto. As professoras, na maioria das vezes, gritavam e irritavam-se com o comportamento das crianças, quando estas não a ouviam imediatamente, como descrito a seguir:

> Situação 3:
> O professor fala em um tom alto com as crianças nesse momento e elas se sentam e ficam quietas. Observe que as crianças agem normalmente com o professor, respeitam-no e obedecem a ele, quando fala ou em tom baixo ou alto. Os meninos são mais inquietos e não se concentram ao ouvir a história. Mas todos/as de modo geral se levantam e escolhem os livros igualmente. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).

> Ao lado, uma professora fala alto e grita com as crianças. O professor fala com a voz em tom baixo. (**Prof.4 C4SP** - Diário de Campo – Nov./2108).

> Observa-se a diferença, quando a auxiliar dirige-se às crianças sempre em tom alto e com uma imposição no corpo que denota autoritarismo pelo tom da voz; ela grita. (**Prof,4 C4SP** - Diário de Campo – Dez./2108).

Observa-se que, sutilmente, as crianças demonstraram respeitar mais os professores. Supõe-se que a autoridade masculina estabelecida para os homens é reproduzida pelas crianças na escola a partir do momento em que elas "obedecem" mais rapidamente ao pedido dos professores para se sentarem e ficarem quietas. Isto não quer dizer que não atendam ao

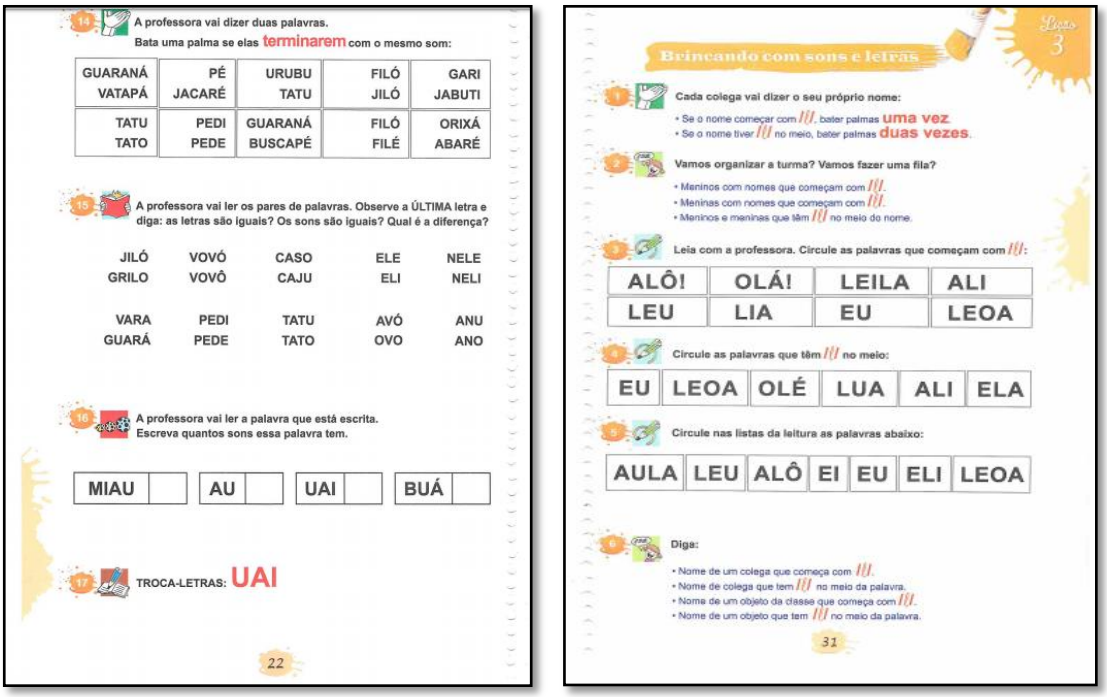
solicitado pelas professoras, mas denota que a presença da figura masculina por si só já impõe esse respeito.

As expressões de diferenciação no ensino, em algumas situações, eram silenciadas, como na situação a seguir:

> Situação 3:
> Ao retornar do recreio, a turma foi organizada em círculo ao chão. O professor começou a distribuir livros infantis para cada criança. Ao distribuir, uma menina disse: esse livro é de menina. A criança estava se referindo a um livro que tinha a capa pintada de rosa. O professor ignorou o comentário da menina e escolheu, ele mesmo, outro livro e começou a ler. O livro era Belota Bolota e tratava de uma menina que gostava muito de comer. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).

Notamos ainda que o livro didático utilizado pela Educação Infantil, no município de Teresina, adota uma linguagem nos enunciados das questões que contempla a presença das professoras. Nesse caso, a linguagem não faz referência a ambos – professoras e professores – já que temos a presença de homens, mesmo em pequena escala, na Educação Infantil. No entanto considera em sua linguagem a presença de ambos os gêneros, utilizando os termos "a menina", "o menino", como foi verificado no trecho do livro do Instituto Alfa e Beta, adotado nos CMEIs:

Figura 35 – Livro didático utilizado nas CMEIs – 2º período



Fonte: Oliveira e Castro (2011).

Constatamos que, se por um lado a linguagem do livro didático avança para considerar a presença das mulheres no espaço da escola, das meninas e dos meninos, dando visibilidade a todos/as os/as agentes do processo educativo, por outro, desconsidera a presença dos professores. De certo modo, esse é um fenômeno bem mais recente do que a luta das mulheres para sua inclusão no espaço público, na linguagem de gênero, considerando as diferenças que fazem parte do ser mulher e como forma de dar visibilidade à sua existência como ser.

Na **dimensão do tratamento diferenciado e da igualdade no tratamento** dispensado às crianças, captamos cinco situações que se refletem igualdade no tratamento, cinco que denotam tratamento diferenciado para meninas e meninos e oito situações em que o tratamento é manifestado por meio do controle do comportamento das crianças.

No que se refere à i*gualdade no tratamento,* observamos cinco situações: uma na prática da **Profa.2 C2PP**; duas na prática da **Profa.3 C3SP** e duas na prática do **Prof.4 C4SP,** como podemos verificar no recorte, a seguir:

> Situação 2:
> Após a leitura da história "Bom dia todas as cores", a professora começou a pergunta às crianças sobre a história: quais suas cores prediletas e elas começaram a dizer: vermelha, preto, amarelo, verde, azul, rosa, vermelho escuro, azul escuro. Após ouvir todas as preferências das crianças, a professora começa a dizer que todas as pessoas têm preferências diferentes. "Viram? Aqui, cada uma preferiu uma cor diferente." E ela continua: "Nós somos diferentes nas preferências, nos gostos, nos comportamentos, nas atitudes, mas temos direitos iguais e deveres também." (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – Dez/2018).

Identifica-se na situação 2 acima que a professora **Profa.2 C2PP** fez um discurso que ensina o respeito e a igualdade entre as crianças e entre as pessoas que têm preferências e gostos diferentes, como podemos constatar em sua fala**,** quando explicou para as crianças "que todas as pessoas têm preferências diferentes." "Viram? Aqui, cada uma preferiu uma cor diferente." "Nós somos diferentes nas preferências, nos gostos, nos comportamentos, nas atitudes, mas temos direitos iguais e deveres também."

Ficou evidente que o tratamento dado às crianças pelas/os professoras/es é de igualdade para ambos. Todavia, nas situações 3 e 4 abaixo, verificou-se que as meninas mantinham certa distância do professor, porém, quando necessitavam de sua ajuda iam ao seu encontro, como por exemplo, na hora de elucidar alguma dúvida, chamavam o professor em sua carteira ou iam até ele. Em relação às professoras, as crianças revelaram mais flexibilidade na relação; tanto as meninas, quanto os meninos procuravam-nas sempre que necessitavam, sem restrições:

> Situação 3:
> O professor fica rodeado pelos meninos. As meninas, apesar de algumas levantarem de suas carteiras, a maioria fica sentada e procuram mais a estagiária, ficando sentadas ao seu lado. As crianças sentam-se ao redor da auxiliar, umas nas cadeiras outras nas mesas e começam a cantar ao ver filmes para esperar os responsáveis (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set.2018).

> Situação 4:
> Ao fazer a tarefa, o professor acompanha todas as crianças em suas carteiras ou quando é solicitado. Percebe-se uma integração entre as crianças, umas ensinando as outras e conversando calmamente sobre a tarefa. A tarefa era para marcar uma correspondência de frases ao som das palavras. (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Nov./2018).

Mas quando se trata das crianças com necessidades educacionais especiais, observou-se que a elas eram dispensados atenção e cuidado por parte da estagiária, que às vezes era de Pedagogia ou de Enfermagem, como descrito abaixo:

> Observo que as crianças convivem bem com a presença das crianças com necessidades especiais educacionais. Nesta sala, especificamente, elas são carinhosas, brincam, e defendem a menina que fica nessa sala. No entanto, a pesar de ter uma pessoa acompanhando, não são pensadas atividades específicas para ela e ela não é incentivada a fazer a mesma atividade que as outras crianças. Ela própria toma iniciativa e vai pegar lápis de cor, livros infantis, objetos e começa a fazer sua própria atividade (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).

Quanto à dimensão da igualdade no tratamento, constata-se que as/os professoras/es tratam igualmente meninos e meninas e usam um discurso que prega a igualdade e o respeito a todos/as, independente de suas condições físicas. Foi possível perceber também que os meninos mantinham uma proximidade maior com os professores e, no caso das professoras, meninos e meninas relacionavam-se em pé de igualdade com elas. Nesse caso, manifestou-se a preferência dos meninos pela relação mais próxima com a figura masculina.

Quanto ao *tratamento diferenciado no ensino das crianças*, reportamos cinco situações: uma na prática docente da **Profa.2 C2SP,** duas na prática da **Profa.3 C3PP** e duas na prática do **Prof.4 C4PP,** como seguem:

> Situação 2:
> Para distribuição dos personagens a professora foi escolhendo as crianças que se adequava a cada personagem. Os meninos ficaram como protagonistas da história e faziam os papeis dos camaleões e dos demais bichos como o sapo, o louva–deus, dentre outros. As meninas, as flores, que permanecem sentadas durante a apresentação dos camaleões e levantam-se somente no encerramento para saudar o público, ficando na fileira da frente (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – Dez/2018).

> Situação 4:
> A linguagem utilizada pelo professor nas orações e no juramento não leva em consideração a presença das meninas e das demais professoras presentes na escola. Refere-se sempre aos professores, aos pais, aos mestres. O professor orienta: "Vou dar um conselho, principalmente, para os meninos. Agora é hora da valsa, todos vão dançar. Façam um círculo, as meninas ficam no meio. Os meninos ficam fora do círculo e tiram as meninas para dançar e depois começam a dançar um com os outros, porque temos poucas meninas." O ensaio transcorre normalmente. (**Prof.4 C4SP** - Diário de Campo – Dez./2108).

Percebemos, nas situações 2 e 4 acima, que a diferenciação de papéis e de linguagem para mulheres-meninas e homens-meninos por parte das/os professoras/es pode contribuir para a manutenção do tratamento diferenciado para ambos a partir do momento em que as/os docentes elegem os meninos para desempenhar os papéis principais, como protagonistas, e as mulheres como coadjuvantes, como foi perceptível na atitude da **Profa.2 C2PP**, e quando o professor não se dá conta que, com a hierarquização e o emprego da linguagem masculina, excluem-se as meninas ou não se promove a visibilidade delas.

As RS sobre o tratamento dado às crianças foram manifestadas também na prática docente a partir do modo diferenciado com que as crianças com necessidades educacionais especiais eram tratadas, já que elas, ao serem acompanhadas por uma auxiliar, não participavam igualmente das atividades de leitura e escrita. Foram designadas a elas outras atividades diferentes daquelas que as demais crianças estavam realizando, como brincar de massinhas, de bonecas e desenhar, mesmo que elas sejam capazes de executar as tarefas da sala.

Considerando que as práticas docentes, retratadas nas situações aqui descritas, influenciam a construção das relações de gênero, destacamos algumas para reflexão. Nessa **dimensão da influência ou não da prática docente,** descrevemos 16 situações: duas na prática docente da **Profa.1 C1M**; uma na prática da **Profa.2 C2PP**; seis na prática do **Prof.3 C3SP** e sete na prática do **Prof.4 C4SP,** como seguem:

> Situação 1:
> Uma menina bate na cabeça de um menino com uma chinela. A professora só vê quando o menino reage e bate na menina com a mão. Imediatamente, a professora reprime o menino dizendo que ele não pode bater nela e ele diz: "Foi ela que bateu em mim." Ela repete: "Não bata nela." E pergunta à menina: "Você bateu nele?" Ela olha meio assustada para a professora e a professora, meio sem acreditar, diz: "Não bata." (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Set.-/2018).

> Situação 4:
> Um grupo de crianças brinca de fazer gesto de arma e atirar nas outras crianças, enquanto o professor distribui o livro didático para a atividade de classe. Observando o movimento, retira um dos meninos do local e coloca uma menina. Enquanto isso, um dos meninos

> continua provocando o menino que está sentado a sua frente batendo com a mão em suas costas e é repreendido com um olhar negativo da auxiliar de Enfermagem (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez./2018).

Nas situações acima, destacam-se comportamentos agressivos dos/as meninos/as que reproduzem a violência de gênero. Essas atitudes foram repreendidas pelas professoras/es e estagiárias, às vezes com castigos que podem afirmar às crianças que esse tipo de comportamento não é aceitável em nossa sociedade. Os castigos foram: ficar no canto, ficar de costas para a TV, ficar sem ir ao recreio. Observa-se ainda que a postura das/os professora/es era a de reprimir, mas também, de ensinar a pedir desculpas, quando as crianças faziam algo errado, como descrito a seguir:

> Situação 2:
> Enquanto acontecia o ensaio, um menino apontou o dedo para uma menina. A estagiária, observando o acontecimento, coloca o menino de castigo. Após uns minutos, chama a criança, conversa com ele e pede que ele vá pedir desculpa. Ele, sem entender muito, se aproxima da menina, pede desculpa e retorna ao seu lugar. A auxiliar, não satisfeita, pede para ele voltar e dar um abraço, demonstrando alegria vai e dá um abraço na menina. (**Profa.2** C2PP Diário de Campo – Dez/2018).

> Situação 4:
> Um menino bate numa menina e o professor imediatamente pede que ele se desculpe. A turma toda observa a atitude. O menino vira as costas para a menina e diz: "Desculpa chata!" (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Nov./2018).

Nessas situações, verificamos que não há uma conversa ou problematização maior da violência, já que nos dias atuais tem sido muito frequente, inclusive com o aumento dos casos de feminicídio, violência aos grupos LGBTTI e, de modo geral, na sociedade. Considera-se que as posturas das/os professoras/es diante das situações apresentadas podem influenciar para transformar as relações de gênero, assim como para manter relações desiguais. Assim, percebe-se que no ambiente da escola todos os comportamentos, atitudes e posturas servem como modelos, inclusive os que são silenciados ou negligenciados. Esses comportamentos são reproduzidos, tanto pelos meninos, quanto pelas meninas, mesmo que em baixa intensidade.

Observou-se também a utilização de filmes e músicas como instrumentos pedagógicos que podem contribuir para influenciar ou não a construção das relações de gênero nos CMEIs. Os filmes e as músicas foram disponibilizados com a justificativa de que incentivam a leitura e a escrita. Vejamos:

> Situação 3:
> Em seguida, orientou uma tarefa digitalizada para escrita espontânea. A tarefa tinha figuras

> de crianças-meninas, animais e objetos para que elas criassem frases. As figuras das meninas representavam a Elza e a Anna do filme Frozen e outra, a personagem que se chama Moranguinho. Nesse caso, diz que usa personagens de filmes para motivar e incentivar as crianças a escreverem, já que eles conhecem os filmes. Uma das crianças colocou em sua frase o nome Moranguinha, ao invés de Moranguinho, e o professor imediatamente corrigiu, porque o personagem se chama Moranguinho. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set.2018).

As personagens dos filmes Frozen, da Disney, utilizados na tarefa, são a Elza e a Anna. O filme é inspirado no conto de fadas "A rainha do gelo", de Hans Christian e é contado em forma de musical. As duas irmãs são protagonistas e empoderadas e representam uma rainha e uma princesa que, utilizando de seus poderes, tentam salvar seu reinado, como no filme "Uma aventura congelante", por exemplo. Apesar de conservar os estereótipos impregnados nos termos rainhas e princesas, o filme apresenta um príncipe que na verdade não é encantado, cabendo às irmãs (Elza e Anna) a missão de salvar seu país do gelo, graças ao amor que uma sente pela outra. Nesse caso, o *script* do filme reforça o empoderamento e visibiliza as mulheres como protagonistas.

A outra personagem é a Moranguinho. No filme "Doces sonhos", dirigido por Karen Hyden, o vilão se diz dono de todos os frutos da Morangolândia, cenário do filme. Após terem seus sonhos roubados, Moranguinho e suas amigas vão até a Terra dos Sonhos tentar trazê-los de volta e aprendem que, para acreditar nos sonhos, é necessário acreditarem em si mesmas. Uma mensagem importante para melhorar a autoestima das mulheres.

Os filmes das situações 2, 3 e 4 ilustram que as personagens são autônomas, independentes, livres e com um elevado grau de autoestima. Nesses casos, a mensagem dá visibilidade e protagonismo às mulheres-meninas, as quais, ao assistirem à trama e verificarem o empoderamento das personagens Elza, Anna e Moranguinho, supostamente vão inspirar-se nessas figuras femininas. Contudo esse processo só poderá ocorrer continuamente, caso haja novas vivências que possibilitem discussões, rodas de diálogo e aprendizagens coletivas, despertando nas crianças, como sugere um dos filmes, o desejo de sonhar.

O filme o "Pequeno chefinho", em sua sinopse, apresenta um bebê falante que usa terno e carrega uma maleta misteriosa. A criança une forças com seu irmão mais velho para impedir que o amor acabe no mundo. A missão é salvar sua família e provar que o amor é uma poderosa força. O filme conserva a figura masculina como o chefe, como descrito a seguir:

> Situação 3:
> Ao chegar à sala, as crianças juntamente com o professor, assistiam a filmes. Ele, com um menino no colo e os demais ao redor, em volta de um computador. As crianças conversavam

> e se empolgavam com o filme que se chama "O pequeno chefinho" e o professor pede silêncio e muda algumas crianças de lugar para que elas se comportem e se calem ao assistir ao filme. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Dez.2018).

No musical o "Rei Leão", a figura masculina que tradicionalmente domina o reino animal é desconstruída, por meio da ideia de que o leão, mesmo continuando a ser o rei, não é todo poderoso, mas é aquele que tem medo, inteligência, amor, que deve respeitar os outros animais. No filme, vai sendo transmitida uma visão de que se deve respeitar a/o outra/o e que o amor deve ser vivenciado. O musical ensina como lidar com as perdas e ressalta que o rei não deve governar a partir de suas próprias vontades:

> Situação 3:
> Em seguida, coloca uma música ilustrada na tela do computador que fala do leão como o rei da criação. A música repete "Leão, leão és o rei da criação". Aí segue com várias músicas com ilustrações que fazem com que as crianças e todos/as se acalmem. Separa um menino, colocando distante das outras crianças e sem possibilidade de ver o filme. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set.2018).

Na história "O Não", o professor explorou temas como amizade, cuidados, respeito, felicidade, comportamento na sala, dentre outras. Ao ler a frase sobre a felicidade, começou a dizer com o que cada criança era feliz: "O fulano é feliz porque cortou o cabelo, o fulano é feliz com essa jaqueta vermelha (todo dia ele vem com ela), a fulana é feliz, porque comprou um chinelo novo etc." E afirmava que cada um é feliz de um jeito diferente. As frases eram lidas em conjunto com as crianças em um pequeno jogral. Outra frase: "Não exagere." E começou a dar exemplo para explicar o que é exagerado. "O fulano é exagerado na brincadeira, por exemplo. Ele não vai para o recreio, está exagerando na brincadeira." Outra: "Não fale com estranhos." E pergunta: "Quem é um estranho?" Uma criança responde que é uma pessoa que a gente não conhece. O professor explicou que as crianças não devem aceitar pirulitos de pessoas estranhas e devem ficar sempre perto de pessoas conhecidas. E lendo as frases, o professor foi dando dicas de como as crianças devem agir em determinadas situações.

É certo que a prática docente influencia na definição de comportamentos e atitudes das crianças. É certo também que o filme e as demais estratégias pedagógicas, apresentadas nas práticas docentes, vão introjetando essas formas de ser. Se por um lado, em algumas práticas docentes, conservam os estereótipos de gênero, por outro, podem propor alternativas de construção do protagonismo das mulheres-meninas e a equidade entre as pessoas. Percebe-se que as escolhas feitas pelas/os professoras/es têm um significado importante nesse processo e vão dando novos sentidos ao ensino das relações de gênero.

No que tange ao *controle do comportamento como uma forma de tratamento dado às crianças,* descrevemos oito situações: duas na prática docente da **Profa.1 C1M;** três na prática da **Profa.2 C2PP;** duas na da **Profa.C4PP**; uma na prática da **Profa.4 C4PP.**

Nesses casos, tanto as/os professoras/res como as auxiliares e estagiárias agiam controlando os comportamentos que, de acordo com elas, não eram adequados para as crianças, como se podem ver nas situações a seguir:

> Situação 1:
> Enquanto a professora desenvolve as atividades, as crianças respondem e participam. Às vezes levantam e a professora sempre lhes pede para voltarem e se sentarem em suas cadeiras e sempre reafirma que não dá para todos/as virem para cima dela, porque vai virar bagunça, mantendo as crianças em certa distância dela. (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Set/2018).

> Situação 2:
> Durante o ensaio, um menino cospe no rosto de outro menino. A professora para o ensaio por uns minutos e diz: "Esse menino não tem jeito, não tem noção de respeito." E prossegue com o ensaio, ameaçando que vai levá-lo à Diretoria depois do ensaio. (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – Dez/2018).

> Situação 3:
> A auxiliar, sentada na cadeira da professora, em sua mesa, continua ameaçando as crianças e as põe de castigo. [...] A turma fica em silêncio por um momento e começam as conversas em dupla. A auxiliar novamente ameaça que vai colocar o nome no quadro e pergunta: "Fulano, você quer fazer companhia para o cicrano na hora do recreio?" E elas continuam brincando e com conversas em dupla, sentadas em suas cadeiras. Ela agora ameaça que vai colocar uma fita na boca de uma criança para ela se calar. (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – DEZ/2018).

O controle do comportamento ainda é uma prática frequente na sala de aula da EI e é dirigido, tanto para as meninas, quanto para os meninos e ocorre desde o maternal até o 2º período. Observamos que as/es professoras/es tentavam controlar as crianças, tanto solicitando que elas se sentassem e ficassem quietas, como passando atividades de leitura e escrita como uma forma de controlar as crianças. Utilizavam também, como estratégias, as "lições de moral", as ameaças de castigo, como deixar as crianças sem recreio ou de colocar uma fita em suas bocas, como exposto na situação 3.

Ao serem ameaçadas com castigos, as crianças refletiam sobre os que recebem, ou não, em casa, destacando que umas são punidas pelos pais e mães e que outras não recebem nenhuma punição no lar, como retratamos abaixo:

> Situação 2:
> E começa um diálogo entre um grupo de crianças que estão sentadas de frente umas para as outras, sobre os castigos que recebem de seus pais e mães. E uns revelam que a mãe bate,

> outro que o pai bate e outros dizem que não apanham. (Profa.2 C2PP – Diário de Campo – DEZ/2018).

Os castigos foram uma prática comum no passado. Da palmatória aos prêmios na atualidade, a prática docente permanece com resquícios dessa história em que, por meio dos castigos, puniam-se crianças e adolescentes que desrespeitavam as regras de convivência, de aprendizagem, de comportamento. Entretanto os castigos não são mais concebíveis e nem permitidos em nossa sociedade, como enfatizam Novicki e Schena (2019, p. 18), quando afirmam que "a modernização da sociedade, aliada a outros fatores como a disseminação de escolas públicas pelo país, além da insistência no pensamento de alguns educadores sobre a eficácia educacional dos castigos e punições, foi aos poucos estabelecendo novos padrões de comportamento, agregando novos conceitos sobre o 'ser criança'".

6.3.4 Representações sociais e as práticas transgressoras na Educação Infantil

Ao observarmos as práticas docentes das/os professoras/es da Educação Infantil, foi possível perceber como as crianças as/os desafiam cotidianamente. Teve-se a percepção também de como essas práticas são atravessadas pelas questões de gênero, de raça, etnia, geração, pelas diferenças de biotipo, dentre outras questões e problemáticas que perpassam as relações de gênero nesse ambiente educativo.

De acordo com Buss-Simão (2012), as crianças, ao estabelecerem as relações sociais com seus pares no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, a partir das posições que assumem, passam a "compreender que os modos possíveis de construírem e assumirem o gênero não são decorrentes de uma inerência biológica concreta nem de uma inerência social abstrata, mas do confronto e do jogo em ações, que são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas" (p. 181). Nesse caso, segundo essa autora, essas relações são dicotômicas e contraditórias e as crianças, em determinadas situações, tornam-se resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, em outras, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos, porque esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que elas ocupam nas relações sociais que vivenciam na EI, já que estão também presentes as dimensões de gênero, idade, classe social, etnia, entre outras. (BUSS-SIMÃO, 2012).

Assim, nessa dimensão, descrevemos as práticas relacionadas às diversidades presentes no espaço de educação das crianças pequenas, assim como as manifestações das

transgressões apresentadas nas práticas docentes das/os professoras/es, mas que na maioria das vezes foram provocadas pelas crianças.

Na *dimensão das diversidades presentes na EI,* descrevemos cinco situações que percebemos: duas na prática docente da **Profa.1 C1M**, uma na prática da **Profa.2 C2SP** e três na prática da **Profa.3 C3SP**, como relatadas:

> Situação 1:
> A professora começa a contar as crianças presentes e ausentes. Depois vai chamando cada criança para circular o número que ela indica. Nesse momento, olha para uma criança e diz: "Já vai dormir curupira?" A criança a que ele se referia possui traços indígenas: pele escura e cabeços escuros e lisos cortados de forma arredondada ao centro. (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Set/2018).

> Situação 2:
> Uma menina de pele escura e cabelos cacheados reclama que suas colegas estão sorrindo do seu cabelo. A auxiliar acaricia seus cabelos, acalentando-a e diz para ela ir sentar-se. Ao chegar a sua carteira, a menina tenta amarrar o cabelo, mas a auxiliar diz: "Não amarre, porque está molhado e vai ficar com mau cheiro." A menina não prende o cabelo e se debruça na carteira. (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – Dez/2018).

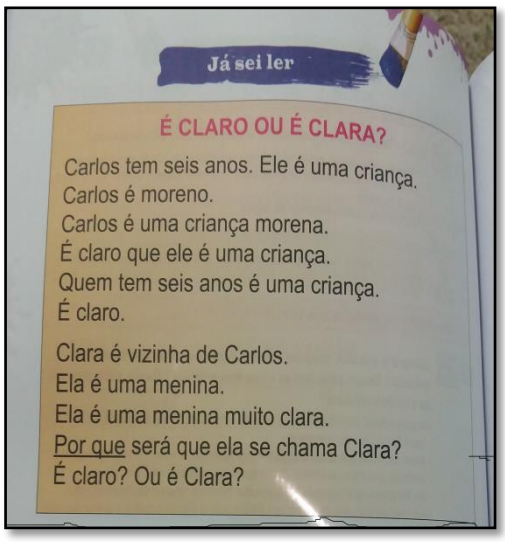
> Situação 3:
> No recreio, as crianças demonstram integração, companheirismo com as crianças com necessidades educacionais especiais: uma com deficiência física, duas com autismo, e uma com paralisia cerebral parcial. Elas corriam e brincavam livremente e/ou em grupo. As/os professoras/ores observavam as crianças, sem fazer punições e controle das brincadeiras. Apenas com cuidados para não se machucarem. (**Prof.3 C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).

Nas situações 1, 2 e 3, observam-se atitudes diferentes entre as/os professoras/es e as crianças ao reconhecerem as diversidades presentes na sala de aula. A frase "Já vai dormir curupira?" (Situação 1) traduz preconceito. O comportamento indicado em "Os/as colegas estão sorrindo do seu cabelo." revela *bulling* por parte da colega. Na atitude da auxiliar de acariciar os cabelos da criança, vê-se aceitação à aparência da menina e tentativa de conforto. Mas ao pedir-lhe para não amarrar os cabelos, alegando um possível mau cheiro (situação 2), estabelece-se um desconforto na criança, que se debruça. Há atitudes positivas quanto à diversidade na situação 3: "No recreio as crianças demonstram integração, companheirismo com as crianças com necessidades educacionais especiais. As/os professoras/es observavam as crianças."

Observa-se que as/os professoras/es aparentavam não saber lidar com as questões das diversidades de gênero, étnicas/raciais e com as necessidade educacionais especiais das crianças. Demonstraram esse comportamento, não só nestas situações 1, 2 e 3, mas nas situações relatadas nas dimensões anteriores, quando silenciavam ou negligenciavam os fatos

ocorridos durante as rotinas dos CMEIs. Essas situações são reforçadas pelo livro didático, como podemos verificar no texto do livro:

Figura 36 – Página do livro didático utilizado nas CMEIs – 2º período



Fonte: Oliveira e Casrtro (2011).

Observa-se uma maior aceitação das crianças com necessidades educacionais especiais, visível nos cuidados e na solidariedade entre as crianças. No caso das/os professoras/es, não se percebeu uma dedicação a elas, já que isto ficava a cargo da auxiliar que as acompanhava. Não houve momentos de integração proporcionados pelas/os professoras/es, pois as atividades eram sempre direcionadas para as outras crianças, mesmo que, em alguns casos, as crianças com NEE reivindicassem sua própria inclusão.

Ocorreram seis situações na *dimensão das resistências das crianças*: três na prática docente da **Profa.2 C2PP**; uma na prática da **Profa.3 C3SP** e três vivenciadas pela **Profa.4 C4SP,** como relatadas abaixo:

> Situação 2:
> A professora acalma as crianças e começa a explicar que todos os símbolos do Natal têm uma história. Um menino diz: "Ah! Já estou cansado de história." A professora continua e diz que é para prestar atenção, que ela vai fazer perguntas e depois todos irão pintar. E começa a contar a história da "vela". Um menino diz: "Tu vai dar prêmio?" E ela responde: "Tu não estás merecendo nada, porque não se comportou." E a história continua, e em um determinado momento, passa um caminhão lá fora e as crianças começam a gritar e se admirar com o veículo, porque é grande e pesa muito. Elas começam a dizer: "Olhe que carrão, acho que ele pesa mil kg." A professora ignora a situação e continua contando a história (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – DEZ/2018).

> Situação 2:
> Durante o recreio, várias crianças, a maioria meninas, vieram reclamar de um menino, porque, de acordo com elas, ele estaria batendo nessas crianças. Este menino, no final do recreio, foi chamado à atenção pela diretora, e quando ela o chama e tenta conversar com ele, ele resistiu e começou a chorar, ficou agressivo. Ele é o mesmo menino que na sala de aula respondia à auxiliar e que ficou por último na hora de ir ao banheiro. Todos afirmavam que não sabia o que estava acontecendo com ele e que sua mãe havia comentado que em casa estaria se comportando assim também. De acordo com as crianças, ele teria chamado uma menina de puta e safada. A diretora tenta conversar com ele e o leva para tomar água e ele continua a chorar e a resistir com o corpo. (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – DEZ/2018).

> Situação 4:
> Após lancharem, as crianças tentam brincar umas com as outras, mas o professor imediatamente pede para sentarem e ficarem quietas. Enquanto esperam o recreio, as meninas comandam uma brincadeira e a maioria dos meninos ficam sentados observando. As meninas fazem gestos, giram o bumbum e falam na música que a calcinha é verde e amarela (**Prof.4 C4SP** – Diário de Campo – Dez./2018).

As crianças exprimiam suas resistências à rotina por meio da crítica à atividade de contação de histórias (situação 2), da denúncia à forma de tratamento agressivo dos meninos (situação 2), nas palavras que usavam na música e nos movimentos que faziam ao dançarem, e nas ameaças da/o professora/or. Mesmo sob o controle, rebelavam-se por via das brincadeiras (situação 4).

Constatou-se que, enquanto as/os professoras/es na sua prática docente seguiam à risca a rotina estabelecida pela SEMEC, que vai desde a entrada das crianças até o término do horário, as crianças, ao terem uma brecha nessa rotina, desenvolviam atividades mais livres e com mais autonomia e sem o controle desses profissionais. Isto não quer dizer que em momentos direcionados, as crianças não se manifestassem contrárias, como na situação vivenciada pela **Profa.2 C2PP.**

Nesse caso, diferente das resistências das/os professoras/es, demonstradas na entrevista com relação ao brincar, constatamos que elas/eles ao adentrar o espaço da Educação Infantil adequam-se ao modelo de ensinar, mesmo que em alguns casos haja contradições entre os modos de ensinar, como evidenciado na dimensão da igualdade de oportunidades no ensino das relações de gênero.

Ao analisarmos as possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e as práticas docentes, identificamos um movimento que tem como características principais as contradições entre o pensar, o sentir e o fazer, a pluralidade de ideias e práticas e a heterogeneidade de sujeitos. Nesse cenário, professoras, professores e as próprias crianças, tanto reproduzem, como imprimem novas práticas.

As *contradições entre o pensar, o sentir e o fazer* são manifestadas entre RS de natureza biologizante, diferenciações do ensino e do tratamento das crianças, na predominância da religião católica nos momentos de acolhida, no controle dos comportamentos e na manutenção das ameaças de castigos às crianças no sentido de que elas permaneçam passivas e caladas, no protagonismo maior dos meninos, na estrutura física (salas de aula, carteiras enfileiradas, banheiros separados etc.). Delineiam-se possibilidades de as/os professoras/es inovarem a partir da prática e do discurso da igualdade de oportunidade para meninas e meninos, para homem e mulheres na função de docente, na presença da família com novos arranjos na escola e na manifestação de solidariedade e cuidado das famílias e das crianças com as outras crianças, principalmente com aquelas que têm maiores dificuldades. No caso das crianças, por meio da demonstração de que podem colaborar com a construção de novas relações de gênero no interior dos CMEIs, a partir do momento em que adotam atitudes de resistências e transgressões, imprimindo às/aos professoras/es a necessidade de se repensar a prática docente, de modo que possam considerar as novas situações, saberes, conhecimentos e aprendizagens condizentes com as transformações da atualidade trazidas pelos diferentes sujeitos que pertencem a grupos étnicos, raciais, geracionais e com identidades físicas e de gênero próprias e diferenciadas.

A *pluralidade de ideias e práticas* foi manifestada por meio das RS do que é ser mulher e homem (atuação de ambos, tanto no espaço privado, quanto no público), dos espaços de aprendizagem (família e escola) e ensino (igualdade e diferença) sobre as relações de gênero e ainda nas resistências e transgressões (brincadeiras livres, denúncias etc.) apresentadas pelas crianças, consequentemente, manifestadas nas diversas práticas docentes que foram expressas nas rotinas, na utilização dos espaços, na relação com a diversidade de gênero, étnica/racial e com as crianças com NEE.

A *heterogeneidade de sujeitos* consubstancia-se em novos arranjos familiares compostos por mães e pais, avós e avôs, tios e tias, família adotivas, de crianças oriundas de grupos étnicos diferentes, como negros, brancos, indígenas, crianças com deficiências físicas e motoras e ainda na presença de mulheres e homens como docentes. Esse cenário poderá transformar-se num espaço rico de aprendizagem de novas relações, nas quais prevaleçam o respeito, a solidariedade, o companheirismo verificado, apesar da contradição, em diversas práticas docentes das/os professoras/es.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais servem para nos ajustar a um contexto e para conduzir-nos na experiência de viver em um mundo cheio de possibilidades de relações. É por meio da RS que compartilhamos com os/as outros/as o nosso modo de olhar o mundo, as pessoas, a natureza e a existência cotidiana em que vivemos. A RS nos orienta na resolução dos problemas cotidianos e nos ajuda a interpretar o contexto no qual estamos inseridos/as, norteando as posições e posturas de defesa das nossas ações e atos diante dos fatos e acontecimentos diários.

Nessa relação, produzimos saberes que brotam de um conhecimento já existente, que estão ligados a um sistema de pensamento ideológico, cultural ou educacional e que se relacionam com os conhecimentos científicos produzidos, com a condição social e à experiência privada e afetiva do indivíduo. Esses conhecimentos partilhados pelas mesmas pessoas de um mesmo grupo constroem uma visão consensualizada da realidade, caracterizando a dinâmica social das representações.

Assim, o estudo das representações sociais permite entendê-las como processo (aspectos constituintes) e como produto ou conteúdo (aspectos constituídos) da apropriação da realidade exterior ao pensamento e como elaboração psicológica e social da realidade. Como produto ou conteúdo concreto do ato de pensar, as RS trazem as marcas do sujeito e de sua atividade, remetendo ao caráter construtivo, criativo, autônomo da representação. Em sua dinâmica social e psicológica, a RS considera, tanto o funcionamento cognitivo e psíquico, quanto o sistema social, que implica levar em conta os grupos, as interações, pois estes afetam a origem, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção (JODELET, 1989).

Considerando o conteúdo e a dinâmica das representações, foi possível compreender como seus elementos expressam os modos de ver as relações de gênero, assim como suas manifestações na prática das/os professoras/es do grupo pesquisado.

Assim, a articulação desses elementos levou-nos a identificar as representações sociais de relações de gênero, analisando as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es, de modo a compreender como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil.

Conclui-se que as representações sociais que a maioria das/os participantes desta pesquisa (nove professoras e dois professores) têm sobre as relações de gênero conservam uma *visão de natureza biologizante da "mulher" e do "homem*". Estas representações são

coerentes com um modo de pensar a mulher como um ser que tem um corpo diferente, que é *preparado para ter filhos/as, para gerar outra vida, ser mãe, cuidadora e auxiliar (supõe-se do homem), e que é uma pessoa humana, sexo frágil, sensual e feminina, com natureza de mulher, que faz dela um ser supremo*. Estas RS estão ancoradas nos conhecimentos construídos historicamente sobre as relações de gênero baseadas no heteropatriarcado, que preceituam a existência de desigualdades entre "mulheres e homens" construídas a partir de identidades sexuais feminina e masculina eminentemente com características biológicas, causando, portanto, desigualdades sociais, políticas, educacionais, econômicas, culturais e sexuais entre ambos, restando às mulheres o papel de inferior e com menos poder. Esses conhecimentos estão ancorados, também, no pensamento colonizador eurocêntrico, branco, burguês e cristão que desconsidera a diversidade de conhecimento existente no mundo global.

As RS destas/es participantes são objetivadas no cotidiano (rotinas, espaço e tempo) e no discurso (linguagens, brincadeiras e estratégias metodológicas) em suas práticas docentes, tanto individuais, quanto coletivas. Essas práticas são contínuas, às vezes fechadas e repetitivas, características de uma pedagogia tradicional, porém as/os professoras/es demonstraram capacidades de ressignificação de seu trabalho docente.

Nesse caso, em coerência com suas representações, portanto, condizentes com o que sabem sobre as relações de gênero, as/os participantes *ensinam* para meninas e meninos da Educação Infantil conhecimentos baseados em uma visão de natureza biologizante. No entanto, em virtude das exigências legais e do próprio contexto que instiga e suscita o repensar da prática docente, as representações em confronto com a prática docente fazem com que as/os professoras/es estejam em constante contradição entre o que pensam e fazem, entre o que sabem e o que ensinam sobre as relações de gênero.

Desse modo, as contradições apresentadas entre as RS e as práticas podem fazer emergir novas representações sobre as relações de gênero a partir da desconstrução e da descolonização dos corpos, das mentes e dos afetos de todas/os que estão envolvidas/os com a Educação Infantil. Esse processo que está em constante movimento, característica das representações sociais, pode ser percebido na forma do ensino e do tratamento das crianças que ora é de igualdade de oportunidade, ora é de diferenciação; nos desafios apresentados pelas próprias crianças que, em alguns casos, fazem com que as/os professoras/es, quando se trata das questões de gênero, éticas/raciais e das necessidades educacionais especiais, deixem passar despercebido, ignorem e às vezes silenciem determinadas situações sem contudo problematizá-las; na convivência com os professores – "homens" que, com suas presenças na Educação Infantil e na relação com as professoras, afirmam que são capazes de educar e

cuidar, mesmo que o sistema público de ensino diga-lhes que algumas coisas eles não podem fazer como, por exemplo, levar as crianças ao banheiro.

Tais representações são constituídas de saberes sobre as relações de gênero *aprendidos* na convivência familiar sob a influência da comunicação que ocorre através da mídia e da religião. Estas RS apresentam *contradições entre o pensar, o sentir e o fazer,* fruto do movimento e complexidade característico das representações, pois estas dependem do contexto histórico, cultural e educacional das/os professoras/es.

Esse processo, que é dinâmico, demonstrou a *pluralidade de ideias e práticas* que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil e afirma a *heterogeneidade de sujeitos* como oportunidade concreta para o desenvolvimento de situações em que as diferenças, ao invés de serem um problema que gera exclusão, são vistas como elemento importante e enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, e ainda como meio de valorização e reconhecimento da diversidade.

Nesse caso, verificou-se que, de acordo com Jodelet (2012), as RS das/os professoras/es apresentam a função cognitiva de integração das novidades sobre as relações de gênero trazidas pela legislação vigente e pela discussão e debates que foram disseminadas pela mídia e por meio das redes sociais que incidiram diretamente na escola. Estas representações possibilitam que estas/es profissionais interpretem a realidade, dando-lhes oportunidades de repensarem suas práticas docentes. Estas representações fundamentam e orientam suas condutas e definem suas relações com as crianças e com as/os demais profissionais da EI, assim como as relações com os professores-homens e deles com as professoras que, na maioria das vezes, demonstraram respeito, solidariedade e companheirismo na relação.

Nessa perspectiva, em coerência com o que sabem sobre as relações de gênero, as/os participantes *ensinam* para meninas e meninos da Educação Infantil conhecimentos baseados em uma educação por vezes sexista e por vezes respeitando a pluralidade e as diversidades existentes no espaço da Educação Infantil. Constatamos que esses conteúdos teóricos e práticos sobre as relações de gênero são reproduzidos a partir do ensinamento de comportamentos, atitudes e valores, e também, reproduzem-se por via dos conteúdos específicos das várias Ciências, mas, sobretudo, por meio do lúdico, da arte, da música e da literatura que, no dia a dia, vai sendo ensaiado através do modelo que é a/o professora/a, os príncipes, as princesas, como se a escola fosse espaço de treinamento de crianças para, quando adultos, tornarem-se mulheres bem comportadas e homens capazes.

Percebeu-se que o processo de formação inicial quase não influenciou essas aprendizagens, principalmente, porque no período de formação destas/es professoras/es, vislumbrava-se pouco tal discussão nos espaços acadêmicos e a maioria iniciou e terminou a graduação nos anos de 1900 a 2010, como atestou também o estado da arte sobre essa temática, já que foram encontrados entre 2004 e 2014 apenas 26 trabalhos sobre relações de gênero na Educação Infantil. A autoformação é uma opção frente à ausência de formação oferecida pelo próprio Sistema de Educação, já que existe um Centro de Formação para as/os professoras/es do município e que aborda com frequência temas relacionados somente aos conteúdos específicos de Português e Matemática, com o objetivo de reforçar o ensino destes e a premiação por meio de olimpíadas. Nesse caso, constatamos que a formação continuada tem importância significativa para essas/es professoras/es, seja autoformação ou formação sistemática, que tenha o caráter de ampliar a visão de mundo.

Vale ressaltar que essas mudanças não acontecem isoladas dos contextos externos. Elas estão relacionadas também com as repercussões das mudanças econômicas, sociais, culturais, educacionais e histórica que variam de acordo com o tempo e o espaço, e ainda, com as identidades de gênero, étnicas, raciais, geracionais e de classe.

As crianças, nesse processo de constituição do “ser mulher” e do “ser homem”, foram as que mais apresentaram aspectos que impõem às/aos professoras/es novas possibilidades de repensar as práticas docentes, pois, ao desenvolverem atividades livres, foram capazes de apresentar situações que questionam as relações de gênero estabelecidas, sugerindo às/aos profissionais que agissem de outra forma.

Para desconstruir/descolonizar os saberes, conhecimentos e práticas que fundamentam a representação social que as/os professoras/es têm sobre as relações de gênero, é urgente que as Epistemologias Feministas se consolidem como área do conhecimento, pois se foi por via de um conhecimento científico eurocêntrico – colonizador que as representações das/os professoras/es sobre as relações de gênero se instituíram, é portanto, por meio do conhecimento que liberta, que valoriza os saberes e a capacidade cognitiva das mulheres que as/os professoras/es poderão elaborar outra representação sobre a mulher e o homem, proporcionando com isso a constituição de novas relações de gênero, e consequentemente, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária, que respeita e valoriza as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela N. **Gramática - Texto:** análise e construção de sen**t**ido**.** São Paulo. Moderna, 2008.

ABRAMOWICZ, Anete *et al*. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**. V. 8, n. 16, Jul./Dez. Maceió: 2016.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais, In. MOREIRA, A S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Relações Sociais.** Goiânia, Ed. AB, 1998.

ADELMAN, Miriam. **A Voz e a Escuta**: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. Curitiba: Blucher, 2009.

ALMEIDA, Ângela Maria. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. **Serviço Social**, n.9. 2001.

ALMEIDA. Sandra Regina Goulart. Intervenções feministas: póscolonialismo, poder e subalternidade. **Revista Estudos Feministas**. v. 21 n.2. Florianópolis: 2013. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0104026X2013000200019. Acesso em 06 agos. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008

ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. n. 73, p. 13-25. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2002a.

_____. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas.** EDUFSC. Florianópolis: 2002b.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. Editora Contexto. São Paulo: 2006.

AZEVEDO, José Clóvis de. Educação Popular: Alguns Elementos Epistemológicos. In **Revista da Faculdade de Direito UniRitter**, n. 11. Porto Alegre, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARBOSA. M. C. S. et. all. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil. **Debates em Educação**. V. 8, nº 16, Jul/dez. Maceió: 2016.

BARBOSA. Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHER, Márcia Regina. A sororidade como experiência produzida na pesquisa participante. In: **Anais 30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt06-3807.pdf. Acesso em: 03 mai. 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio-agosto/2011.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção da realidade**: o tratado da sociologia do conhecimento. Vozes. Petrópolis: 1985.

BERNADES, Anita Guazelli; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. In: STREY, Marlene et al (Orgs.) **Gênero e cultura:** questões contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BORDA, Fals. La ciência y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In. **La sociologia em Colombia:** balance y perpectivas. Bogotá: 1981.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, Jun. 2006 .

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – 2005-2010. Brasília: DF, CAPES, 2004.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – 2011-2020. Brasília: DF, CAPES, 2010.

_____. Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília : Inep, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: 1988.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Convenções internacionais**. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/legislacao/legislacao_convencao_ internacional.htm>. Acesso em: 30 nov. 2008a.

_____. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**: 1. Encarte. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** MEC. Brasília: 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília:** MEC/ SEF, 1998.

_____. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BRITZMANN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. V. 21, n.1, janeiro/junho, 1996.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação**: um novo olhar. Belo Horizonte: Rona Ltda, 1998.

CAMPOS, M. M. *et al.* **O GT Educação de 0 a 6 anos**: alguns depoimentos sobre a trajetória. Trabalho Encomendado do GT7, 25ª, p.1-15. Reunião Anual da ANPEd, **Anais...** Caxambu: 2002.

CARDOSO, Frederico A. **Homens fora de lugar?** a identidade de professores homens na docência com crianças. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf. Acesso: 03 abr. 2017.

CARMO, Gerson Tavares do et all. Interdisciplinaridade e teoria das representações sociais: iacônicas notas. **Revista Temática**.UFPB. V. 10, N.12. Paraíba:2014.

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

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Construção e desconstrução de Gênero no cotidiano da educação infantil: Alguns achados de pesquisa. In: **31ª Reunião da Anped**, 2008.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

_____. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**. v. 21. Cuiabá: 2012.

_____; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**. Janeiro-Abril. Florianópolis: 2015.

CAYRES, Domitila Costa. **Ensaiando aproximações de gênero e raça a luz do olhar pós-colonial.** Disponível em http://periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/viewFile/ 1493/1087. Acesso em: 08 ago. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12ª ed., São Paulo: Cortez, 2017.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene *at al* (Org.) **Gênero e cultura:** questões contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COLLODI, Carlo. **As Aventuras de Pinóquio, história de uma marionete**. Clássicos universais. Brasília: 2011.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da. Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil. **Dissertação** (Mestrado). UFPB/CE. João Pessoa, 2015.

COSTA, Kiara Tatianny S. da. **Docência na educação infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba**: práticas profissionais e representações socais. **TESE** (Doutorado em Educação) UFPE/PE. Recife, 2017.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Ed. Sulinas. Porto Alegre: 1995.

COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.** Porto: 2012.

CUNHA, Teresa. **Elas no Sul e no Norte.** Rainho e Neves Lda. Coimbra: 2011.

_____. Never Trust Sindarela – feminismos de-lá-para-cá-além de colonialismo e pós-independências. In. **Never Trust Sindarela**: feminismos, pós-colonialismos, Moçambique e Timor-Leste. Edições Almedina, S.A. Coimbra: 2014.

_____. Todo trabalho é produtivo: economias de abundância e da sobriedade. In. **(re) pensar a democracia.** Obencomún. Compostela/Espanha: 2017.

DA MATA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FRASER, Márcia Tourinho D.; GONDIM S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia,** 2004, 14 (28), 139-152.

DANTAS, Maria Eduarda Borba. **Gênero e cultura**: uma reflexão pós-colonial. Disponível em: https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/BORBA-DANTAS-MARIA-EDUARDA.pdf. Acesso em 17 out. 2017.

DUARTE, Rosália. A entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em revista.**, n. 24. p. 213-225. Editora UFPR. Curitiba: 2004.

DUVEEN, Gerard (Prefácio) In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Vozes. Petrópolis, RJ: 2003.

FELIPE, Jane *et. al*. Identidade e formação da professora da Educação Infantil. In. Educação Infantil: construindo o presente. **Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil**. Ed. UFMS. Campo Grande, MS: 2002.

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

_____. **Infância, cidadania e igualdade de gênero**: desafios para educação infantil. http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_FincoD.pdf. Acesso: 27 mar. 2017.

FLAMENT, C. Pratiques et representations sociales. In: BEAUVOIS, J. L et all (dir.). **Perspective cognitive et conduits sociales**. Paris: Del Val, p. 143-150, 1987.

FLORES, Maria Luiza R. **Garantia do direito à educação infantil no Brasil**: histórico do campo, conquistas e desafios atuais. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/ wp-content/uploads/2016/12/garantiadodireitoaeducacaoinfantilnobrhistorico.pdf. Acesso: 15 jan. 2018.

FONSECA, João Pedro da. A Educação Infantil: tempo e espaços educativos. In. MENESES, João Gualberto de Carvalho *et. all.* (0rg.). **Educação Básica: políticas, legislação e gestão** – leituras. Thomson Learning. São Paulo: 2004.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. Cortez Editora. 1ª Edição. São Paulo: 2012.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

_____. **Análise de Conteúdo**. Liber Editora. Brasília: 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Ed. Vozes. Petrópolis: 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo: 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GASPARIN, João Luiz. Da homogeneidade à diversidade: uma didática alternativa para um novo processo histórico de educação. **Revista HISTEDBR on-line**. n.25, mar. Campinas, 2007.

GATTI, B. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978 – 1981. **Cadernos de Pesquisa**, nº 44, fev. p.3-17. São Paulo: 1983.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In. JODELET, D. **As representações sociais.** EDUERJ. Rio de Janeiro: 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GROSFOGUES, Ramón. **Da crítica pós-colonial à crítica descolonial**: semelhanças e diferenças entre las dos perspectivas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IpIfyoLE_ek. Acesso em: 13 set. 2017.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia**? O papel da Universidade. Campinas: Papirus, 2006.

HARAWAY, Donna. **"Gênero" para um dicionário marxista**: a política sexual de uma palavra. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf. Acesso em 11 agos. 2018.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos PAGU**. Campinas: UNICAMP,1995.

HUZIOKA, Liliam Litsuko Diálogos entre colonialidade e feminismo: para uma abordagem latino-americana. **Fazendo gênero 9** - diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina, 2010.

IBGE. **Resultados Gerais da Amostra do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

JODELET D. Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia B. (org). **As Artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes. p. 53-66. Petrópolis: 2012.

JODELET, D. Prefácio. In: SÁ, C. P. (Ed.). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As reprentações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ: 2001.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens**: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/M%C3%9ALTIPLAS-diferentes-e-conflituosas-linguagens-um-estudo-sobre-linguagem-e-organiza%c3%87%c3%83o-do-trabalho.pdf. Acesso: 20 fev. 2019.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação Sociedade.** Vol. 26, n. 93. Campinas: 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br>.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** Cortez. São Paulo: 2003.

LAMAS M. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, n. 84/85, mar./ago., 2000.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR. (Org.) **Habitantes de Babel**: políticas e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LEMOS, Greissy Leoncio Reis. **Gênero e docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de Educação Euclides Dantas. Dissertação de Mestrado - Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

LIMA, Jair Araújo de. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J A. (Org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. p.133-73.

_____. Fundamentalismo: um debate introdutório sobre as conceituações do fenômeno. **DOSSIÊ-Cronos** – UFRN, v. 12, n.1. Natal: 2011.

LIMA, L. **A Escola como Organização Educativa**. 3ª ed. Cortez. São Paulo: 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. v. 25. p. 59-76, jul./dez, 2000.

_____. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-posições**. V. 19, n. 2, maio/agosto. Campinas/São Paulo, 2008.

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

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2014.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais, Educação e Formação Docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. Disponivel em http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *et. all*. A formação dos profissionais docente e não-docentes da Educação Infantil. In. Educação Infantil: construindo o presente. **Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

MARCHESE, Rosana Daliner A.; PULIN, Elsa Maria M. P. **Representação social do ensinar de professores de uma rede municipal**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/ uploads/2012/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/06_23_16_2698-6848-1-PB.pdf. Acesso em: 02 abr. 2017.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petropólis/RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Adla Betsaida et. al. **Banheiros escolares**: promotores de diferenças de gênero. Disponínvel em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3472-int.pdf. Acesso: 25 abr. 2019.

MARTINS, Angela Maria S. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

MARTINS, Catarina. Nós e as mulheres dos outros: feminismos entre o Norte e a África. In. **Geometrias da memória**: configurações pós-coloniais. Afrontamento. Porto: 2016.

MATURANA, Humberto R. Conversações Matrística. In: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDONÇA, Anderson P.; LIMA, Marcus Eugênio O. Representações sociais e cognição social. **Revista Psicologia e Saber Social**. UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

MENEZES, Aline B. de Castro. **Diferenças de gênero em crianças**: uma comparação entre diferentes metodologias. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Heranças Coloniais e teorias pós-coloniais. Disponível em :** www.cholonautas.edu.pe/Biblioteca. Acesso: 14 out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Ciência, Técnica e Arte**: O desafio da pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MORAIS, Adenilda B. Alves de. *et al*. **Educação não sexista e equidade de gênero na visão das gestoras dos centros de referência de educação infantil do município de João Pessoa – PB**. Disponível em: Http://www.itaporanga.net/genero/4/gt07/30.pdf. Acesso: 25 abr. 2019.

MORERA, Jaime Alonso C. et al. Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto contexto - Enfermagem.** Florianópolis , v. 24, n. 4, p. 1157-1165, 2015.

MORIGI, Valdir José. Teoria social e comunicação: representações sociais, produção de sentidos e construção dos imaginários midiáticos**. Revista e-compós**: http://www.compos.org.br/e-compos. Brasília, 2004.

MOSCOVICI S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 9a ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

_____. Por que estudar as representações sociais em Psicologia? In. **Estudos:** Revista da Universidade Católica de Goiás/Goiania, v. 30, n. 01. 2003.

_____. **Representações sociais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NADER, Maria Beatriz. CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUR-Rio**: saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro, 2014.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 16 jul. 2019.

NOVICKI, Elisângela B.; SCHENA, Valéria Ap. **Os castigos e punições escolares**: uma perspectiva histórica no Paraná: Região do Vale do Iguaçu. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/Eab31iLZ.pdf. Acesso em 15 mai. 2019.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

OBA, Maria do Vale. KINOUCHI, Fernanda Lopes. SCANDIUZZI, Rogério José. SOARES, Daniela Witter, BRANDÃO, Mariana Luiz. O ser mulher mediante as representações sociais dos profissionais de saúde. **Revista do Instituto de Saúde**. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. SOUZA, Roseane R. **A constituição do objeto de pesquisa em representações sociais**: da apreensão intuitiva do fenômeno para a sua prática de investigação. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8581_6859.pdf. Acesso: 09 fev. 2018.

OLIVEIRA, João Batista A. e S.; CASTRO, Juliana Cabral J. de. **Aprender a ler**. 2ª ed. Brasília: Instituto Alfa e Beta, 2011.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Lopes de. **Transformações das Desigualdades de Gênero?** Narrativas da vida cotidiana e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB, João Pessoa, 2007.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente. 2017. 173f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) UFMG, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia em participação.** Research. Universidade Católica Portuguesa. Novembro/2015. Disponível em https://www.research.net/publication/283500319. Acesso: em 02/01/2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèronké. Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies. *Signs Feminisms at a Millennium* (Tradução para uso didático por Aline Matos da Rocha) vol. 25, n. 4., 2000.

OYĚWÙMÍ, Oyèronké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas (*CODESRIA Gender Series:* V. 1. Dakar: 2004.

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. A concepção de ser professor e a prática docente. In. PEIXOTO, Adão José (Org). **Formação, profissionalização e prática docente**. Editora Alínea/PUC. Campinas/SP: 2009.

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PEREIRA, V. L. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene; NEVES, CABEDA; Sônia T. Lisboa, PREHN, Denise R. (Org.) **Gênero e cultura:** questões contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIAUÍ. **Piauí em números**. Fundação CEPRO. 9.ed. Teresina, 2012.

_____. Governo do Estado do Piauí. Secretaria Estadual de Educação. **Censo Escolar (1999 – 2011)**. Teresina/PI: 2011.

PINTO, Celi Regina Jardim. **História do Feminismo no Brasil**. Ed. Fundação Perseu Abramo, São Paulo: 2003.

PINTO, G. U; PINHEIRO, M. C. M.; O conhecimento da Educação Infantil no Brasil: uma revisão da produção sobre as pesquisas na área. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 2, p. 1-15, 2008.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SIWAKO, J. E. (2009). **Diferenças, igualdades.** São Paulo: Berlendis & Verteccia, 2009.

PRADO, Patrícia Dias Prado. **Educação e Cultura Infantil:** crianças pequenininhas brincando na creche. Képos. São Paulo: 2012.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Mirian Pillar. (Org.) **Masculino, feminino, plural:** gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: ED. Mulheres, 1998.

_____. A categoria do gênero no pós-estruturalismo. In: **Seminário Gênero, Ciência e tecnologia reprodutivas.** Universidade Estadual Paulista. São Paulo: 1995.

RAGO, Margareth. **Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos**. Disponível em http://www.culturaegenero.com.br/download/subjetividade.pdf. Acesso: 20 ago. 2016.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

RESENDE, Tânia de F.; SILVA, Gisele Ferreira da S**.** A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. Rio de Janeiro: 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social – métodos e técnicas. Editora Atlas. 3ª Edição. São Paulo: 1999.

RIÓS, Marcela L. y de Los. **El feminismo em mi vida**: hitos, claves e topías. Cidade do México: Nmujeres DF, 2012.

RODRIGUES, Almira. Construindo a perspectiva de gênero na legislação e nas políticas públicas. **CFEMEA**. Mês/Ano. 2003.

RODRIGUES, Sandra Regina de M. C.; SALES, Luis Carlos. Educação Infantil no Município de Teresina: perfil formativo dos docentes. Volume 8, n. 12 . **Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre: 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas.** Florianópolis/Santa Catarina: 2001.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: teoria e pesquisa no núcleo central. **Temas em Psicologia**, n. 3. Rio de Janeiro: 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EdUERJ. Rio de Janeiro: 1998.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. Educação, diversidades e práticas educativas no contexto do campo. In. LIMA. Elmo Souza. SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

_____. **Relações de gênero e empoderamento de mulheres**: uma experiência de pesquisa-ação. EDUFPI, Teresina, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-modernismo ao pós-colonial – e para além de um e de outro *Travessias.* ***Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa***. Edição 6/7. Coimbra: 2008.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Edições Afrontamento. Coimbra: 2010b.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Graal. Rio de Janeiro: 1989.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Angela . **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Editora Universitária da UFPE/UFAL, Recife: 2005.

SARDENBERG, Cecilia Maria B. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? In: COSTA, Ana Alice A. C.; SANDENBERG, Cecilia Maria B. **Feminismo, Ciência e Tecnologia.** REDOR/NEIM-FFCH/UFBA. Salvador: 2002.

SARTI, C.A. O feminismo brasileiro desde os anos 70: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas.** V. 12, n. 2, p. 35-50, 2004.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência I?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SCOTT, J. Gênero uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**. v.16, n.2, Porto Alegre:1990.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). Falas de Gênero. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulário estratégico descolonial. Disponível em: https://www.forosalud.org.pe/genero_y_colonialidad.pdf. Acesso em: 19/09/2017.

SILVA, Inácia Marina S.; PEREIRA, Vanderléia Andrade. Currículo da Educação Infantil: um olhar para os espaços e as subjetividades na escola. In: LIMA, Elmo de Souza et. al.(Org.). **Educação Infantil: reflexões sobre a formação docente e as práticas educativas.** EDUFPI. Teresina: 2013.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro.** Porto Alegre, 2002.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema . Educação Por Escrito, , v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. Porto Alegre: 2014.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras do parque humano:** uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo/Trad. MARQUES, José Oscar de Almeida. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. (Org.) SOUZA, Inez Maria Fornari de Souza. Ed. Universitária da UFPE. Recife: 2012.

SPM NOTÍCIAS. **Questões de gênero são incorporadas ao projeto de lei do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2012. 30 abr. 2012. Disponível em: <http://www.SPM.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2012/04/30-04-2013-questoesde-genero-sao-incorporadas-ao-projeto-de-lei-do-panonacional-de-educacao>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SPM. **Pensando gênero e ciências**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010. 196 p. Disponível: <http://www.SPM.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

STREY, M. N. et al. **Psicologia Social Contemporânea:** Livro-texto. Petrópolis, RJ. Ed.Vozes. 1998.

TEIXEIRA, Adla Betsaida M.; RAPOSO, Ana Elvira S. S. **Banheiros escolares**: promotores de diferenças de gênero. In: 30ª Reunião Anual da Anped, trabalhos, Caxambu, 2007. Disponível em: < http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** UPJ Produções. Teresina: 2015.

TOURAINE, Alain. **O mundo das mulheres**. Vozes, 2007.

VALA, Jorge. "Representações Sociais: para uma sociologia social do pensamento social". In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benecdita (Org.). **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas/SP: Papirus, 1992.

WALSH. Catharine. **Pedagogias decolonial**: práticas insurgentes de resistit, (re)existir y (re) vivir. Quito/Equador: Catherine Walsh, 2013.

WERNECK, Mariza Martins Furquim; LOBO, RenatoFernandes. A interdisciplinaridade do conceito de representações sociais de Serge Moscovici. **Revista Ciências Humanas** – Educação e Desenvolvimento. V. 1. Ed. 20. São Paulo: 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEFERINO, Joycimar Lemos Barcellos. Na escola tem lugar para a religião? Reflexões sobre diversidade religiosa no espaço da escola. **Anais do EDUCERE/2015**. Disponivel em: www.educere.bruc.com.br. Acesso em 08 mai. 2019.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **O que pensam professoras de educação infantil sobre a Feminização da profissão docente?**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3041-int.pdf. Acesso em 02 mar. 2016.

APÊNDICE A – Questionário-perfil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
QUESTIONÁRIO-PERFIL

1. Identificação:

1.1. Nome:_____
1.2. Endereço:_____
_____
1.3. Telefone: ( ) _____ Telefone trabalho: ( ) _____
1.4. Email:_____
1.5. Nome da Instituição que trabalha:_____
1.6. Endereço da Instituição:_____
1.7. Faixa etária
a. ( ) de 20 a 29 anos c. ( ) de 40 a 49 anos b. ( ) de 30 a 39 anos
d. ( ) de 50 ou mais anos.

2 Qual é seu estado civil?

1) Solteira/o ( ) 4) Separada/o ( )
2) Casada/o ( ) 5) Vive junto ( )
3) Viúva/o ( ) 6) Outro ( )

2.8 Tem filhos/as: ( ) Sim Não ( )
2.9 Qual sua religião? _____

2. Dados sobre a profissão:

Tempo de serviço como docente:
a. ( ) Abaixo de 05 anos c. ( ) De 10 a 14 anos e. ( ) De 20 a 24 anos

b. ( ) De 05 a 09 anos d. ( ) De 15 a 19 anos f. ( ) 25 ou mais anos

c. Níveis de ensino que trabalha:
a. ( ) Creche b. ( ) Pré-escola
d.Situação profissional
a. ( ) Estatutário b. ( ) CLT c. ( ) Prestador de Serviço d. ( ) Outro
e.Carga horária de trabalho
a. ( ) 20 horas b. ( ) 40 horas c. ( ) mais de 40 horas
f.Em quantas escolas você trabalha?
a. ( ) 01 escola b. ( ) 02 escolas c. ( ) 03 escolas d.( ) mais de 03 escolas.
g.Função que desempenha na Escola:_____

3. Remuneração mensal:
( ) 01 a 02 salários b.( ) Entre 03 a 04 salários c. ( ) acima de 04 salários

4. Dados sobre a formação profissional:

Nível de formação profissional:

a. ( ) Graduação. Qual: _____
d. ( ) Especialização. Qual: _____
e. ( ) Mestrado. Qual: _____
f. ( ) Doutorado. Qual: _____
g. ( ) Outros:_____

Qual o período em que ano fez a graduação?
Inicio: _____
Fim:_____

O seu curso de **Formação Inicial** ofereceu oportunidades de discutir as questões de gênero e diversidades? a. ( ) Sim Não ( )

Participou de algum curso/oficina de **Formação Continuada** nos últimos 5 anos que tratou das questões de gênero e/ou diversidades? a. ( ) Sim b. ( ) Não. Caso tenha, quais?

_____
_____
_____
_____
_____

Quem promoveu esses cursos de formação continuada?
a. ( ) Secretaria Municipal de Educação b. ( ) Sec. Estadual de Educação
c. ( ) Universidades d ( ) Outros, (_____)

Que aspectos positivos e negativos vocês destacariam desses cursos de Formação Continuada?
Aspectos positivos:

_____
_____
_____

Aspectos negativos:

_____
_____
_____

Obrigada!

APÊNDICE B – Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Entrevista

1. O que você pensa sobre o que é “ser mulher”?

2. O que você pensa sobre o que é “ser homem”?

3. Onde você aprendeu o que sabe sobre “ser mulher” e “ser homem”?

4. Você acha que existe uma aproximação entre o “ser mulher” e o “ser homem”? Quais as semelhanças entre “ser mulher” e “ser homem” ?

5. Você acha que a educação das meninas deve ser diferente da educação dos meninos? Porque?

6. Quando você ensina, trata do mesmo jeito as meninas e os meninos?
   6.1 Você acha que sua maneira de ensinar influência (ou não) na forma como essa menina se tornará mulher e esse menino se tornará homem? Em que?
   6.2 Em relação as suas práticas em que momentos você considera que está desenvolvendo atividades que influênciam a maneira de “ser menina” e “ser menino”?
7. Será que a escola tem um papel importante na formação do homem e da mulher ? Por quê?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNABUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÃO SOCIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL,** que tem como objetivo geral analisar, a partir das representações sociais e das práticas docentes das/os professoras/es da Educação Infantil, como as relações de gênero são instituídas, de modo a possibilitar ou não a construção de um novo olhar sobre as relações entre meninas e meninos. Terá como instrumento de coleta de dados a entrevista realizada com 9 professoras e 4 professores, com perguntas semiestruturadas que durará cerca de 30 minutos. Serão gravadas, transcritas e analisadas por meio da técnica Análise de Conteúdo. E a observação da prática docente de 2 professoras e 2 professores, escolhidos posteriormente. Essa investigação trará benefícios aos participantes da pesquisa, possibilitando a problematização da sua prática docente, através da identificação de suas representações sociais sobre as relações de gênero, de modo a questionar a si mesmo e as suas relações na e com a escola. Destaco, que esta pesquisa pode trazer riscos, como constrangimentos, intimidações e exposição indevida dos participantes. No entanto, para evitar qualquer mal-estar ás/aos professoras/es, evitaremos qualquer procedimento que venha submetê-los a estas situações, preservando sua a integridade. A/o participante terá o tempo necessário para decidir, autonomamente, sua participação ou não na pesquisa, terá o direito à liberdade para recusar sua participação, para retirar seu consentimento a qualquer fase da pesquisa. Terá, ainda, o direito de receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita, requerer indenização por danos, receber ressarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes). Às/aos participantes serão garantidos o acesso aos resultados da pesquisa, assim como, a confiabilidade dos seus dados e de sua privacidade na pesquisa. Todas/os as/os participantes receberão orientações e esclarecimentos de suas dúvidas e poderão recorrer aos contatos, descritos abaixo, para obter qualquer informação sobre a pesquisa e, ainda, poderão entrar em contato com o Comité de Ética em Pesquisa – CEP, localizado à rua Olavo Bilac, 2335/Centro Sul, em Teresina, ou pelo telefone: (86) 3221-4749, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com. O CEP/UESPI tem por finalidade identificar, definir, orientar e analisar as questões éticas implicadas nas pesquisas científicas que envolvam seres humanos, individual e/ou coletivamente, direta ou indiretamente, observando a defesa da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento dentro de padrões éticos.

Este documento é assinado em duas (02) vias ao serem rubricadas em todas as páginas e assinada, ao seu termino, pelo participante ou representante legal, assim como pela pesquisadora, o qual receberá uma via.

Teresina, _____de _____ de 2016.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura da pesquisadora

Contato:

Pesquisadora: Ana Célia de Sousa Santos **Telefone:** (86) 9986-4151
Email: aceliasantos@gmail.com. Av. Zequinha Freire, 375 – Santa Isabel/Teresina.
Profa. Dra. Lícia de Souza Leão Maia (orientadora) **Telefone**: (81) 310773-6550
Email: liciaslm@hotmail.com

APÊNDICE D – Quadro – As possíveis relações entre RS e as práticas docentes das/os professoras/es da Educação Infantil

AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Representações Sociais de Mulheres e Homens			
Dimensões da RS	***Representação de "ser mulher"***	***Representação de "ser h*omem"**	**Prática Docente** **Situações Observadas**
Dimensão de natureza biológica	Ser mulher é o ser feminino, é passivo de todas as atribuições que Deus lhe concedeu. É de ser uma pessoa para ser a auxiliadora do homem, a companheira do homem. (Prof.5). Ser mulher para mim é ser mãe, é poder gerar. Ser mulher é uma coisa que a gente sempre ouviu dizer: Que mulher é sexo frágil e realmente é. [...] (Profa.4).	Ah! Ser homem é quase o oposto da mulher. [...] eu não consigo ver o homem assim, muito cheio de afeto, muito cheio de carinho como eu vejo na mulher. (Profa.6). [...] no homem tem também a questão sexual [...] Homem sempre teve mais uma liberdade de se expor, na questão até íntima (Profa.6). [...] a Bíblia diz que o homem ficou para ser a cabeça da casa, quando se diz a cabeça da casa ficou para ter essa responsabilidade maior sobre si, de administrar a família, tendo o auxílio da sua companheira que é a sua esposa, e ainda diz que é para ambos se amarem um ao outro como ama a si mesmo, [...] e formarem famílias. Percebe-se que o homem tem desvirtuado	1. [...] a professora começa a chamar de um/a por um/a para fazer a tarefa no livro. Enquanto chama as crianças, distribui brinquedos de encaixe para que elas brinquem livremente. Os grupos vão se formando em torno dos brinquedos. Dois grupos se destacam. Um brinca com uma arma feita por uma das crianças. Outro brinca em torno de uma boneca trazida por uma menina. O grupo é formado por três meninas e um menino. Uma das meninas, a dona da boneca, repete movimentos como se fosse a mãe da boneca. Balança e levanta a blusa para dar de mamar, imitando uma mulher adulta. Permite em poucos momentos que as outras meninas também cuidem da boneca. O menino, com uma toalha pequena na mão, tenta por diversas vezes cuidar da boneca, mas as meninas não permitem. O único momento que ele consegue segurar a boneca é quando um outro menino se aproxima e tenta arrancá-la das meninas. Ele age imediatamente segurando a boneca pela mão, tenta distanciá-la do menino. Depois o menino se afasta e as meninas ficam brincando sozinhas até que professora tome a boneca e diz que vai cuidar dela agora. Nesse momento, uma menina diz: tia, a fulana de tal quer que eu sente na perna dela. A professora responde: Não, ninguém vai sentar na perna de ninguém. (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo - Out./2018). 2. Ao retornar do recreio, as crianças são orientadas a deitarem no chão e relaxarem, porém continuam brincando, agora sob o controle da professora. As meninas sentam-se ao redor da professora que está sentada numa cadeira, enquanto os meninos brincam debaixo das mesas e se escondem detrás das cortinas. Enquanto esperam a campainha tocar, a professora permite que todos/as brinquem livremente (**Profa.1 C1M** – Diário de Campo – Out/2018). 3.A professora faz uma curva no chão com um giz e pede para as crianças andaram em cima se equilibrando. Um menino diz: ela parece um gafanhoto. A professora responde: é porque ela é delicada. E a brincadeira segue (**Profa1 C1M** – Diário de Campo – Out/2018). 4.A professora anuncia que iniciará o ensaio para a festa de encerramento do ano letivo. As crianças irão apresentar a história "Bom dia todas as cores" Em círculo, começa a contar a história "Bom dia todas as cores" de Ruth Rocha. Após explorar os conteúdos da história, começa a perguntar quem quer ser os personagens. No entanto distribui de acordo com a personalidade de cada criança a partir de sua própria avaliação. As meninas farão o papel das

		essa determinação, né, patriarcal dada por Deus a partir do momento em que ele se coloca como sendo o superior, o mandão. Aquele que a palavra é só a sua e não dá o espaço para que a mulher seja a sua adjutora e que ela tem parte em determinar, em administrar em pé de igualdade os bens. A família é isso, se não é, não está sendo condizente com a bíblia. (Prof.11).	flores e os meninos dos demais personagens que serão: o camaleão, sabiá, louva-deus etc. E define: o fulano é bom para o personagem principal, porque ele fala muito, o fulano é tímido etc. E no final da apresentação, encerramos com a música da Xuxa "Todas as flores". O ensaio continua normalmente. No encerramento, a professora organiza as crianças em pé para saudar o público. E diz: "As flores, as meninas, ficam na frente." E segue organizando e demonstrando como cada uma deve fazer. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Dez/2018). 5. A professora começa um diálogo com as crianças, que estão sentadas juntas no círculo, a partir da pergunta: "O que você mais gosta?" E vai chamando as crianças de príncipe, princesa e rei. As crianças vão dizendo: gosto de brincar, de moto, um menino: de boneco, etc.. Na última criança, a professora pergunta: E você, príncipe? O menino não respondeu. E ela insiste. "Não gosta da mamãe?" O menino: "Não." "Não gosta de nada?" O menino: "Não". "Gosta de carro?" O menino: "Não." Ela insiste. "Não gosta de carro?" O menino: "Não." (**Profa.2 C2PP** – Diário de Campo – Set/2018). 6. A professora anuncia que agora todas as crianças vão ao banheiro e tomar água. Diz: - "Primeiro as meninas formem a fila." E as meninas saem marchando até o banheiro. "Agora os meninos", e a cena, se repete (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Set/2018). 7. Após a brincadeira, o professor reorganiza a sala em fileiras e coloca as crianças para sentar. Após cada criança brincar de massinha em sua carteira, foi organizada a fila dos meninos para lavarem as mãos. As crianças seguem em filas para o pátio, é hora do recreio (**Prof.4C 4SP** – Diário de Campo – Nov/2018). 8. Depois da tarefa, as crianças são organizadas, primeiramente as meninas, para irem lavar as mãos. Após lancharam, as crianças tentam brincar umas com as outras, mas o professor imediatamente pede para sentarem e para ficarem quietas. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez/2018). 9. Em seguida, vão ao banheiro lavar as mãos para ser servido o lanche. Primeiro os meninos e depois as meninas (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez/2018). 10. Depois da tarefa, as crianças são organizadas, primeiramente as meninas, para irem lavar as mãos. Após lancharam, as crianças tentam brincar uma com as outras, mas o professor imediatamente pede para sentarem e para ficarem quietas (**Prof4C4SP** – Diário de Campo – Dez/2018). 11. Em seguida, vão ao banheiro lavar as mãos para ser servido o lanche. Primeiro os meninos e depois as meninas (**Prof4C4SP** – Diário de Campo – Dez/2018).
Dimensão cultural, social e	Ser mulher é uma construção social, é um conjunto de valores que	[..] o homem ficou para ser o cabeça da casa, quando se diz o cabeça da casa. Ficou	12. As crianças lancham na sala. Durante o lanche, um grupinho de meninas começa a chamar um menino de mulherzinha, justificando que ele parece uma menina. Elas e o menino começam uma discussão. O menino tem os cabelos compridos. Outra menina entra na

política	foram superados ao longo do tempo, [...] a mulher está muito politizada. Ela sabe seu lugar no espaço, no tempo. Ela não tem mais limite. É assim, mulher não tem aquele espaço correto de mulher, né. Antigamente era restrito à sala de aula ou à cozinha de casa, cuidar da família. Hoje em dia a mulher expandiu-se, a mulher não tem mais um lugar fixo e ser mulher é superação, basicamente (Prof.10).	para ter essa responsabilidade maior sobre si (Prof.11). O que é ser homem, né?! Ser homem é..., é bom ser homem. Eu acho que a gente não pode ser autossuficiente. A gente precisa da mulher. Tem que ter o diálogo entre os dois gêneros para se completar. [...] eu preciso ter paciência também para conviver com todas elas e compreender que elas são diferentes de mim, mas elas têm muito a me oferecer também com experiência de vida, com aprendizagem. É um meio que é predominante à mulher, mas eu gosto. É bom ser homem, ter esse privilégio de conviver com as mulheres na educação (Prof.12).	conversa e diz que mulher não briga com homem porque é covardia. Outra menina afirma: mulher briga com mulher. A menina que iniciou o comentário justificou que fez isto, porque o menino estava "caçando conversa". Esta conversa ocorreu enquanto o professor organizava os meninos para ir lavar as mãos para o lanche (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo - Dez./2018).
Dimensão cognitiva	[...] uma pessoa dotada de inteligência como qualquer outra. Capaz de exercer qualquer função desde que se prepare para tal [...]. Isso para mim é ser mulher (Profa.3). Ser mulher é ser um ser pensante, atuante. [...] é	[...] pessoa em primeiro lugar, com capacidades, com inteligência. Capaz de realizar qualquer trabalho independente de ser em casa ou fora de casa. Enfim é isso (Profa.3).	13. Ao chegar à escola as crianças vão direto para a sala de aula. Hoje a professora está em horário pedagógico. A sala fica com duas auxiliares, uma de Enfermagem e outra de Pedagogia. As crianças pintaram os símbolos do Natal e elas preparam um livrinho. A professora ficou por algumas horas na sala da Secretaria/Diretoria organizando e digitando os papéis que cada criança vai desempenhar na peça que estão ensaiando sobre a história "Bom dia todas as cores", para o encerramento do ano letivo. Foi a professora também que organizou o processo eleitoral, como presidente da mesa, para escolha da direção da escola que ocorreu no dia 06/12 e, hoje, prepara atas e documentos para serem enviados à SEMEC. A professora demonstra ter bastantes outras tarefas na escola, além de cuidar da sala de aula. Enquanto estava na Secretaria/Diretoria, desenvolvia atividades como: preencher fichas,

	um ser que busca ter, trazer à tona o seu lado feminino[...] (Profa5). Determinada, lutadora, acho que a mulher, [...] ela consegue muitas vezes se tornar madura mais rápido do que o homem. A mulher é um ser especial, mas em questão de gênero também, realmente o homem é desatento pra entender o que a mulher é. [...] o (Prof12).		digitar, imprimir atividades, organizar documentos, enfeitar a sala com ornamentos de natal. Mesmo em seu horário pedagógico, retorna à sala para o ensaio com as crianças. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo - Dez./2018). 14. Hoje, o professor tem horário pedagógico e fica somente o primeiro horário na sala. No recreio, as crianças vão todas para o pátio para ver um filme. Após o recreio, o professor ficou em horário pedagógico. Nesse momento, ficou na Diretoria para organizar planejamentos, fazer cartazes e demais atividades de preparação das aulas. No horário pedagógico, o professor preencheu fichas do projeto Alfa e Beto. As fichas devem conter dados sobre faltas, leitura e escrita das crianças. Depois de preencher, o professor deve registrar no sistema da prefeitura. O professor reclama do trabalho que esse preenchimento dá e da digitação das informações (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Nov/2018). 15. No pátio, o professor coordena a acolhida. Faz uma oração com as crianças, canta o hino da cidade e depois coloca músicas infantis para as crianças dançarem todas enfileiradas. Ao retornarem à sala, o professor faz a chamada de um a um pelo diário de classe. Após o lanche que ocorreu na sala de aula, o professor retira-se com algumas crianças para o pátio, onde acontecerá o ensaio das apresentações e da formatura (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./2018). 16. O professor organiza o espaço, a música e chama a atenção das crianças calmamente para como eles devem agir durante o momento do encerramento. As crianças ensaiam tranquilamente e com calma e seguem a orientação do professor. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./2018).
Dimensão afetiva	Ser mulher é aquela que tem sentimentos, emoções como qualquer outra pessoa. Isso para mim é ser mulher (Profa.3). Ser mulher para mim é mostrar a sua delicadeza, também a sua altivez, a sua responsabilidade. Ser mulher para mim é ser delicada (Profa.4). [...] é um ser supremo,	[...] mais machista, menos carinhoso. Eu não consigo ver o homem assim muito cheio de afeto, muito cheio de carinho, eu vejo ele mais bruto. (Profa.6). O homem [...] tem aquela forma mais [...] grosseira de ser. O homem ele é mais objetivo. É uma questão mais voltada para a questão do ser. Daquela dureza né, de ser, de não ter a paciência, de não ter a	17. Depois do recreio, as crianças ficam relaxando na própria sala e, em seguida, a professora começa a organizar a sala com a ajuda das crianças para a contação de histórias. A professora arruma as carteiras em fileiras. Na arrumação, a professora comenta, apontando, que acha engraçado que um determinado menino gosta de sentar-se sempre ao lado de outro menino. A fileira já está completa e ele insiste em colocar a carteira a dele ao lado desse menino. A professora não impede a atitude da criança. (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out./2018). 18. Um menino, ao terminar sua pintura sorridente, mostra para a auxiliar e lhe dá um beijo no rosto. Corre até sua carteira e volta, dá outro beijo na auxiliar. Vai até a professora e tenta mostrar-lhe suas pinturas. A professora rapidamente olha e continua preparando o material para eles montarem o livrinho com os robôs. (Profa.2 C2 PP – Diário de Campo – DEZ/2018). 19. Durante a ausência do professor da sala por uns minutos, um menino deu um empurrão em uma menina, e imediatamente, um outro menino o repreendeu, evitando que continuasse insultando a menina (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set./2018).

	mulher é mãe, mulher. Ela representa a maternidade, amor, afeto, o carinho né, a mulher é um ser supremo. (Prof.13).	flexibilidade. Eu acho que o homem, [...] é mais, um pouco mais durão nas questões mesmo sociais de ser. Ele é pouco mais objetivo. (Profa.7).	20. Ao retornar à sala, o prof. começa a ir de carteira em carteira orientando a prova. Um dos meninos começa a recolher os lápis das crianças que já terminaram a prova. Nesse momento, sentando na mesa de uma criança, vem um menino e abraça o professor. O professor corresponde e abraça o menino. Depois outras crianças ficam ao seu redor (Prof.3 C3.SP – Diário de Campo – Set./2018). 21. Ao receber as crianças, o professor abraça, beija e pega pela mão e leva-as até suas carteiras. As crianças são tranquilas e ficam atentas às orientações do professor. As crianças demonstram tranquilidade, apesar de conversarem umas com as outras. Ao lado, uma professora fala alto e grita com as crianças. O professor fala com a voz em tom baixo (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Nov./2108). 22. A criança autista tenta falar alguma coisa com uma do lado de sua carteira. O menino que está ao seu lado apenas estende a mão direita e segura a mão da menina autista. Como ele está fazendo a tarefa, ele troca a mão para a esquerda para continuar segurando a mão da menina e fazendo a tarefa ao mesmo tempo (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Nov./2108). 23. Hoje, as crianças vão tirar as fotos para a formatura. Para tirar a foto, o professor chama algumas meninas primeiro. Uma menina que não foi chamada começa a chorar e outra menina percebe e começa a explicar que todas irão, que vão alguns, depois outros. E outras meninas começam a acalmá-la, reforçando o que a primeira menina disse. Assim, a menina que chorava se acalmou e começou a brincar com um pedaço de massa que o professor havia distribuído para as crianças que ficaram na sala (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Nov./2108). 24. O professor brinca com as crianças na sala. Na segunda rodada da brincadeira, observei que a criança com autismo é acompanhada pela auxiliar que dá outros tipos de brincadeiras a ela. As crianças cuidam sempre da menina com autismo. Ela tem um pano no pescoço para limpar a boca, porque sempre está salivando. Observei que uma criança pegou o pano e auxilia-a na limpeza da boca. Algumas delas brincam e fazem carinho nela (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Nov./2108). 25. No encerramento da aula, observam-se as crianças se abraçando, se despedindo uma das outras. Formam filas e seguem para o pátio, o professor os acompanha até o pátio. Todas/o as/o professoras/er ficam no pátio aguardando os responsáveis (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Nov./2108). 26. Enquanto orienta um aluno, uma criança aproxima-se do professor com o livro na mão, chamando-o de tio e o professor responde: Oi amor! E, assim, segue, de carteira em carteira orientando a tarefa (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Dez./2108). 27. Ao retornar à sala, o professor parabeniza as crianças pelo ensaio e avisa que o outro

			ensaio será na sexta e a apresentação será na formatura e acrescenta: A formatura é o momento de nos despedirmos, porque vocês vão para outra escola. O tio Isaias não vai mais ser o professor de vocês. As crianças em silêncio ouvem o que ele fala e apenas algumas crianças fazem algum comentário. O professor sempre fala em tom suave e com paciência. Observa-se a diferença quando a auxiliar se dirige às crianças, sempre em tom alto e com uma imposição no corpo que denota autoritarismo pelo tom da voz, pois ela grita (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Dez./2108). 28. Após o ensaio, as crianças perguntam que dia vai ser a formatura. O professor responde e alguns começam a dizer que ainda querem continuar na escola. Só apenas algumas crianças participam da solenidade de formatura, porque os responsáveis não autorizaram suas participações. O professor explica que eles têm de ir para o Ensino Fundamental e que nessa escola não tem essa etapa e que eles podem vir visitar o tio Isaias. Eles ficam em silêncio por um momento e seguem para a sala (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Dez./2108). 29. Durante o recreio, uma menina brinca com uma criança do maternal que é a menor criança da escola (na idade e do tamanho). Ela fica com ela no colo todo o recreio abraçando e beijando no rosto. As duas se beijam em forma de brincadeira durante todo o recreio. O fato ocorre normalmente, enquanto todos estão assistindo a um programa de TV. (Prof.4 C4 SP - Diário de Campo – Dez./2108).
Dimensão de natureza das funções sociais	[...] tem suas atividades diárias, tem que trabalhar, cumprir com suas obrigações, [...] tem uma rotina a fazer, [...]quer ter os seus filhos, quer cuidar da sua casa (Profa.2). [...] é a pessoa que efetua os trabalhos domésticos, de casa na maioria das vezes. Hoje em dia já está mudando mais, mas é quem fica mais responsável pelos trabalhos de casa. Ser	[...] O ser homem é ser provedor. Embora muitas vezes a mulher assuma esse papel, porque muitos homens não assumem essa responsabilidade. Ser homem é ter a capacidade de discernir e saber realmente qual o seu papel dentro da sociedade. [...] não é o ser o que toma sempre a frente de tudo não, porque às vezes ele precisa de uma companheira. [...] tá ali pra cumprir o seu papel, seja de trabalhos braçais, seja em trabalhos que	

	mulher é ser profissional também. (Profa.9).	necessitem de partes mais pensativa (Profa.4).	

Representações Sociais sobre o espaço de aprendizagem		
Dimensões da RS	***Professoras/es***	***Prática Docente***
		***S**ituações Observadas*
Dimensão da família	Na família né, desde cedo. Dentro de casa já é colocado [...] o papel que cada um desempenha e como cada um deve se comportar. Desde a maneira de se vestir, de brincar, do seu corpo, as diferenças entre homem e mulher, dentro de casa (Profa.9).	
Dimensão da Religião	Na Bíblia, comecei pelo meu lar, na família né. [...] Na minha vida, adolescente ainda, que eu me converti ao evangelho. Aí passei a ler a Bíblia, sou membro da Igreja Assembléia de Deus, com muito prazer (Prof.11). Acho que eu aprendi [...] assim até com a minha prática religiosa também. A gente acaba sendo influenciado, também pela religião. Pesquisadora: "Qual sua prática religiosa?" No questionário eu coloquei católico, mas eu não sou mais praticante não. Eu gosto	30. Ao iniciar as atividades, a professora faz a acolhida, fazendo orações, pedindo que as crianças tenham alegria, saúde e sejam inteligentes (**Profa.1 C1 M** – Diário de Campo - Out./2018). 31. Ao iniciar a tarde, a professora dá as boas vindas às crianças e inicia rezando, pedindo às crianças que repitam a oração e diz: "Papai do céu, que eu seja uma criança educada, inteligente e que eu me comporte bem." (**Profa.1 C1 M** – Diário de Campo - Nov./2018). 32. A professora prepara alguns materiais e convida as crianças para irem ao centro e sentarem-se no chão, fazendo um círculo. Inicia a conversa perguntando como está o dia lá fora e convida as crianças para rezar e em coro faz uma oração: "Papai do céu, eu agradeço pelo dia de hoje, pela saúde e pedimos que todos gostem de nós. Obrigada, Papai do céu." (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Dez./2018Profa.1). 33. A professora resgata um vídeo que foi exibido no dia anterior sobre o Natal. O vídeo conta a história do nascimento de Jesus e o percurso feito por Maria e José para encontrar o lugar para Jesus nascer. Depois pede às crianças para citarem símbolos do Natal que elas conhecem. E as crianças começam a gritar, dizendo que sabem e citam: estrela, árvore, papai Noel, vela, sino. Para ilustrar, prega cartazes na parede com os símbolos e, no quadro, lê as palavras e conta as sílabas juntamente com as crianças. Após a leitura, a professora distribui uma folha e lápis para as crianças escreverem os nomes escritos no quadro e desenharem figuras ilustrativas dos símbolos no Natal. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Dez./2018). 34. Faz exercícios de respiração, pede as crianças para ficarem de coluna ereta e reza uma oração de

	muito de ler. Aí a gente se torna um pouco ideológico. Quer ler a história da religião. Eu entrei em contato com alguns textos filosóficos também, [...] eu comecei a flertar com o ateísmo. (Prof.12).	agradecimento pelo dia, pelo alimento e pede para ser um dia de aprendizagem. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Set./2018). 35. No pátio, as crianças sentam-se misturadas e ao dar boas-vindas e desejar bom dia, a Diretora convida as crianças para fazerem a oração. Em seguida, coloca uma música que as crianças cantam juntas – o "Pai nosso". Logo após o "Pai nosso", a diretora convida as crianças a dançarem, explica: 1. Vamos dançar sentadas e coloca várias músicas que incentivam movimentos. Uma das músicas tem um conteúdo que trata sobre o namoro de forma lúdica e entre os animais. Depois, as crianças começam a dançar livremente. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set. 2018). 36. Começa um momento de boas-vindas: rezam o "Santo anjo", o professor canta uma música que orienta as crianças a não baterem, não beliscarem e sim darem carinho, abraçarem os/as amigos/as (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set. 2018). 37. No pátio, o professor coordena a acolhida. Faz uma oração com as crianças, canta o hino de cidade e depois coloca músicas infantis para as crianças dançarem todas enfileiradas. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./ 2018). 38. O professor aproxima-se e me informa apontando para uma menina que a família dela aderiu ao judaísmo (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./ 2018). 39. No ensaio, as crianças entram todas juntas e sentam-se uma por uma. Quando são chamadas, são anunciadas com o nome, o que gostam de fazer e o que vão ser quando crescer. Depois cantam o hino da cidade. Em seguida, uma das crianças é chamada para fazer a oração de agradecimento a Deus, outro para agradecer aos professores/as, outros, aos responsáveis (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./2018).
Dimensão da formação continuada	[...] No mestrado que eu fiz em Educação havia muita discussão sobre isso, ser mulher e ser homem. E com as minhas vivências também né. Eu estou meio que invadindo o espaço que era feminino e com o tempo fui adquirindo esses conhecimentos. (Prof.10).	
Dimensão da autoformação	[...] eu aprendi no senso comum, com a convivência na família, mas também talvez eu tenha absorvido alguma... [...] através de	

	leitura, de filmes. Eu gosto de ler. (Prof.12).	
Dimensões	**Crianças**	
Dimensão da escola	[...] nesta faixa etária, é muito importante. A criança é muito aberta à aprendizagem. Ela leva o professor muito como modelo. Então o que ela vivencia na sala de aula é muito importante. (Profa.03). [...] Muitas dessas crianças têm mais contato com o professor do que com o pai e com a mãe, né. Muitos pais trabalham e passam o dia inteiro fora e eles passam muito tempo com a gente. E a gente é que acaba ensinando as primeiras coisas para eles. Olha que eles são pequenos, então é a gente que acaba realmente ensinando as primeiras coisas para eles (Profa.2).	

Dimensão da relação da escola com a família	A família e a escola têm que estar em parceira, se quiser realmente mudar os pensamentos dessas criaturas. Se quiser formar uma nova personalidade tem que haver uma parceria escola/família. [...] Se não trabalhar em parceria é difícil, [...] lá também eles aprendem muito dessa divisão. Para mudar a mentalidade, tem que ser um trabalho conjunto com a família. (Profa.3).	40. Ao deixar os/as filhos/as na escola, os responsáveis aproveitam para esclarecerem dúvidas sobre horários, término do período, formatura. A diretora fica no portão dando as informações e entregando documentos, conversam e dão as orientações (**Profa.2 C2 PP**. Diário de Campo – DEZ/2018). O professor fica na porta da sala para entregar os/as alunos/as para o responsável até 11h20min e informa-os sobre o comportamento dos seus filhos. As crianças brincam enquanto seus responsáveis chegam. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo - Set/2018). 41. Quando cheguei à escola, o portão estava aberto e o porteiro recebia os/as responsáveis e as crianças. Os/as responsáveis levam as crianças até sua sala, onde são recebidas pelo professor. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Nov./2018). 42. Os responsáveis pelas crianças chegam, o portão ainda está fechado, esperam do lado de fora até dar a hora para o vigia receber as crianças. Quando abre, vão até a sala para deixá-las lá. O professor e a auxiliar recebem as crianças e conversam com alguns responsáveis pelas crianças. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez/2018). 43. Os responsáveis pelas crianças chegam, o portão ainda está fechado, esperam do lado de fora até dar a hora para o porteiro receber as crianças. Quando abre, vão até a sala deixá-las na sala. O professor e a auxiliar recebem as crianças, as deixam em suas carteiras e conversam com alguns responsáveis. (**Prof4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez/2018).

Representações Sociais sobre o ensino das relações de gênero		
Dimensões da RS	**Para as crianças**	**Prática Docente**
		Situações Observadas
Dimensão da igualdade de oportunidade no ensino	De jeito maneira, não vejo por que ser diferente. Se eu acredito que eles podem desenvolver, que eles podem adquirir as mesmas habilidades, podem executar as mesmas tarefas, por que a diferença na educação?! Não vejo por que. (Profa.03).	44. As crianças são encaminhas em fila mista para irem ao banheiro e tomar água. Ao saírem da sala são direcionadas a banheiros separadamente, porque na escola existem banheiros para meninos e meninas (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out./2018). 45. As meninas dão-se as mãos e começam a brincar de roda, rodam e cantam. Os meninos imediatamente se organizam e fazem outra roda e começam também a imitar as meninas. E, sob o olhar da professora, duas rodas giram ao mesmo tempo na sala. Um menino empurra outro que se machuca e chora. O menino que empurra tenta ajudá-lo (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out./2018). 46. A professora organiza duas fileiras de cadeiras e desenha no chão as formas geométricas e vai chamando cada criança para pular dentro das figuras até chegar ao fim. As crianças incentivam e motivam quem está na vez e todos/as participam. A professora vai incentivando e chamando a atenção para o respeito à vez de cada um/a e ao espaço em que cada um está sentado (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out./2018). 47. Na sala, a professora organiza as cadeiras em círculo e todas as crianças sentam-se uma ao lado da outra. Começa chamando as crianças para cantar, três meninos se apresentam e cantam

		músicas diferentes. Um dos meninos tem dificuldade de fala e não se entende as palavras que ele diz. No entanto, segue um ritmo e a professora descobre qual é a música "Dona Aranha". As demais crianças começam a sorrir e a professora aproveita para chamar a atenção das crianças para que todas se ajudem. E todas param de sorrir e começam a cantar com ele. Por um momento, ouve-se da professora: temos de respeitar nossos coleguinhas (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out./2018). 48. A professora sem auxiliar começa novamente a reorganizar as cadeiras, colocando-as em torno da mesa para as crianças fazerem uma tarefa de pintura. Cada criança deve escolher um animal para pintar. O primeiro que ela chama é o Bernardo e ele topa pintar. Uma menina usa o azul para pintar seu animal e um menino diz: "tá usando cor de homem". A professora interroga: "Cor de homem?" A menina pega a cor rosa e fica gritando: olha o rosa, olha o rosa. No entanto elas misturam as cores e o seu desenho fica na realidade colorido (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out./2018). 49. No retorno do recreio, a professora pede para as crianças deitarem-se no chão para relaxarem um pouco. As crianças deitam e depois começam a brincar se escondendo debaixo dos tecidos. As crianças brincam e se deitam livremente. Uns se abraçam, brincam em grupo só de meninos e grupos mistos. (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Nov./2018). 50. As crianças foram para o pátio e a professora conduziu uma brincadeira na qual riscou com um giz no chão um círculo com números de um a sete. Depois chamou as crianças para pular os círculos contando de um a sete. As crianças eram chamadas intercaladas, uma menina e um menino. Quando as crianças não conseguiam pular, a professora ajudava-os, pulando juntamente com elas. E, para, encerrar a aula, a professora distribuiu os bombons e a tarefa do dia seguinte. (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Nov./2018). 51. Como de costume, a professora senta-se no chão com as crianças. Demonstrando animação, senta-se ao lado das crianças e começa a relembrar a apresentação e o papel de cada uma. E pergunta: Quem lembra o nome da história? Quem são os personagens? E orienta os procedimentos para o ensaio. A partir do roteiro das falas, segue lendo e chamando cada personagem e as crianças vão repetindo suas falas. [...] A professora vai ao meio do círculo e começa a ensaiar, demonstrando como a criança deve fazer. E assim, prossegue o ensaio. Um dos personagens, o "Louva Deus" vai encenar com a família. A professora reflete: o Rodrigo é o filho. Devia ter uma filha também. Mas a família, no caso, era formada apenas pelo Louva Deus e um filho. E ela mesma conclui: Não. Fica assim mesmo (Profa.2 C2 PP Diário de Campo – Dez/2018). 52. A professora começa a fazer perguntas sobre a história: qual a profissão do velhinho da história, por que ele acendia a vela, quem foi para a guerra? E ela insistia: quem foi para a

		guerra? E o menino gritou bem alto: “As mulheres!” A professora respondeu: “As mulheres?!” Outros: “Os velhinhos!” E seguiu, perguntando até que um respondeu: “Os jovens.” Ao terminar, orienta que as crianças devem ilustrar a história e distribui material para o trabalho. (Profa.2 C2 PP - Diário de Campo – Dez/2018). 53. Na sala de aula, as crianças ficam sentadas livremente enquanto a professora prepara a sala e a acolhida. A professora convida as crianças para se sentarem no chão e organiza-as, intercalando um menino e uma menina ao lado. Começa perguntando como está o dia lá fora, qual o dia da semana e relembra que no dia seguinte (quarta-feira) será a festa de encerramento (Profa.2 C2 PP - Diário de Campo – Dez/2018). 54. O professor fala em um tom alto com as crianças nesse momento e elas se sentam e ficam quietos. Observei que as crianças agem normalmente com o professor, respeitam-no e obedecem a ele quando fala ou em tom baixo ou alto. Os meninos são mais inquietos e não se concentram ao ouvir a história. Mas todos/as de modo geral se levantam, e escolhem os livros igualmente. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set./2018). 55. As crianças vão individualmente ao banheiro quando sentem vontade ou na hora do recreio, não fazem filas de meninos e meninas para irem ao banheiro, apesar de o banheiro ser separado um para meninos e outro para meninas. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set./2018). 56. O professor deixa as crianças livres para brincar na sala por 10 minutos. Os meninos tentam brincar de luta, mas o professor os impede. As meninas do grupo tentam brincar com os meninos, mas ficam com receio e sentam-se ao lado. O professor desiste dos dez minutos de brincadeiras livre e organiza a turma em suas cadeiras e começa atividade de adivinhação de palavras. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set./2018). 57. O professor acalma as crianças. Nesse momento, o professor designa um menino para arrumar as cadeiras, um outro para recolher os papéis do chão e uma menina para arrumar os livros. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set./2018). 58. Em seguida, o professor orienta que vai colocar uma música para eles dançarem ensaiando para a festa de encerramento do ano letivo. Durante o ensaio, o professor coordena o processo dançando e relembrando os passos para as crianças. No ensaio seguinte, a música inicia-se com uma valsa, o professor organiza uma roda com as crianças fazendo pares. Tem um menino que não quer dançar e o professor respeita e ele fica sentado observando e mexendo numas placas com frases que estão numa estante. Como na sala tem mais meninos do que meninas, tem menino que forma par com um outro menino. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Dez./2018). 59. Um menino começa uma brincadeira de correr e colocar o pé na parede, ele começa com um pé, depois vai colocando os dois. Depois, um grupo de três meninos e uma menina começam a repetir a cena, tentando cada um/a fazer o mesmo. O professor permite a brincadeira e fica

		apenas pedindo que eles tenham cuidado. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Dez./2018). 60. Em círculo, o professor organiza a dança das cadeiras. Ao redor das cadeiras estão três meninas e seis meninos. Um grupo de crianças que não participaram da primeira rodada da brincadeira começa a gritar, torcendo por uma das meninas. A dinâmica da brincadeira é que as crianças que não conseguem sentar-se nas cadeiras devem ler os nomes ou frases que estão coladas nas cadeiras como prenda. A menina que tinha uma torcida já saiu da brincadeira. A brincadeira transcorre normalmente, e ao final ficam um menino e uma menina. Ao final da primeira rodada, o menino ganhou e a menina teve de ler a frase. Todas as frases e palavras estavam relacionadas às histórias infantis, como Rapunzel, A branca de neve, João e o pé e feijão, dentre outros clássicos da literatura infantil. Enquanto a brincadeira transcorre, o professor, para controlar o barulho, sempre pede para cantar a música: fecha a boquinha, fecha a boquinha e vai repetindo até as crianças ficarem caladas. Ficaram ao final dois meninos. Ao terminar, o menino que ganhou recebeu um abraço do outro menino. (Prof.4 C4 SP – Diário de Campo – Nov./2018). 61. Antes de ir ao pátio para a acolhida, que todas as segundas feiras são coletivas, o professor orienta sobre o que eles devem fazer no dia da formatura: o fulano vai fazer uma oração, o fulano vai agradecer aos pais, o fulano vai agradecer aos professores, e o fulano vai fazer o juramento. Vocês podem ficar à vontade sem sair do limite: podem brincar, sorrir, mas não podem passar do limite. Em seguida, a campainha bate e todos vão ao pátio (Prof.4 C4 SP – Diário de Campo – Dez./2018). 62. Após o recreio, as crianças retornam, sempre em filas, às suas salas e continuam a atividade no livro didático. Nessa atividade, compartilham borrachas, explicações do que fazer na atividade e sempre agradecem pelo compartilhamento. Isto ocorre tanto de menina para menina, quanto de menino para menina e vice-versa. (Prof.4 C4 SP – Diário de Campo – Dez./2018). 63. Após a entrega das mochilas e tarefa as crianças são organizadas em fila mista e o professor leva-as ao pátio para esperar os/as responsáveis (**Prof4C4SP** – Diário de Campo – Dez./2018). 64. Ao retornar à sala, o professor permite que as crianças peguem um livro e comecem a ler. A auxiliar grita para que as crianças fiquem quietas e demonstra ser mais autoritária do que o professor. Ele diz: “Fiquem quietos pelo menos por 10 minutos.” O professor comenta: “Dez minutos é muito para eles.” Ai começa a explorar esse fato, explicando a todos/as que um minuto é composto de 60 segundos; 1 hora, de 60 minutos e as crianças ficam curiosas com as explicações do professor (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./2018). 65. Um dos meninos, durante a atividade bate no rosto de outro menino. A professora reclama da criança que levou o tapa no rosto. A auxiliar chama o menino que bateu e diz para ele pedir desculpa. Ele não pede e a professora coloca-o numa cadeira afastado das demais crianças

		(**Profa1C1M** – Diário de Campo – Nov/2018). 65. O professor organiza a fila dos meninos que estão na sala para ir lavar as mãos porque o lanche já está chagando. As crianças lancham a sala mesmo. (**Prof4C4SP** - Diário de Campo – Nov./2108). 66. Observei algumas situações de solidariedade entre as crianças ao ajudarem umas às outras na hora da tarefa. Depois de explicar a tarefa de casa o professor chama um menino para distribuir as mochilas das demais crianças (**Prof3C3SP** – Diário de Campo – Set./2018).
Dimensão da diferenciação no ensino	Eu acredito que sim, porque a menina é mais delicada. A questão do sentar. Se uma menina está de saia, ela não pode sentar de perna aberta. O menino não, ele senta de perna aberta, cruza o braço e tudo mais. Mas a menina em determinados momentos, ela não pode fazer isso. Ela é mais delicada, ela é diferente, ela precisa de cuidados. O menino também precisa, mas a menina precisa mais porque, principalmente, está em formação. Se ela brincar em determinadas brincadeiras ela pode se machucar. O corpo está em modificação. Os seios estão crescendo, isso pode machucar. Não tem como, a educação em determinados momentos tem que ser diferenciada.(Profa.04).	67. Ao retornar do recreio a turma foi organizada em círculo ao chão. O professor começou a distribuir livros infantis para cada criança. Ao distribuir, uma menina disse: esse livro é de menina. A criança estava se referindo a um livro que tinha a capa pintada de rosa. O professor ignorou o comentário da menina e escolheu, ele mesmo outro livro e começou a ler. O livro era Belota Bolota e tratava de uma menina que gostava muito de comer. (**Prof3C3SP** – Diário de Campo – Set./2018). 68. Ao retornar à sala o professor distribui livros didáticos de Língua Portuguesa, para que as crianças façam leituras. Acompanha as crianças de carteira em carteira fazendo as crianças lerem. O livro explorado "Aprender a ler", do Programa IAB - Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do autor João Batista Araújo e Oliveira e da autora Juliana Cabral de Castro, 2011, Instituto Alfa e Beto. Os enunciados das questões sempre se referem à professora. Nesse caso, não considera em sua linguagem a presença de homens na escola porque este espaço sempre foi considerado historicamente espaço das mulheres (vê gravação do professor sobre como ele se sente). No entanto, considera em sua linguagem aos meninos quanto às meninas, utilizando os termos a menina, o menino **(Prof3C3SP** – Diário de Campo – Set./2018). 69. Enquanto alguns lanchavam, o professor com a ajuda da auxiliar distribuiu bloco de encaixe para as crianças brincarem. Nesse momento, um menino se vira para a mesa de uma menina, abre as pernas e senta de modo contrário na cadeira. Por alguns minutos ele conseguiu dialogar e montar os brinquedos com a menina. Quando o professor observou sua forma de sentar imediatamente o repreendeu dizendo que ele não podia sentar-se daquele jeito. Esta posição o permitia dialogar com a menina e discutir como montar as peças (**Prof4C4SP** – Diário de Campo – Dez./2018).

Representações Sociais sobre a forma de tratamento		
Dimensões	**Crianças**	**Situações Observadas**
Dimensão do tratamento diferenciado	[...] Eu trato com respeito. Eu tento fazer o meu trabalho de uma forma a olhar o ser que está ali na sala de aula, na minha responsabilidade de educá-los, né. Mas há alguns momentos que as meninas..., há alguns momentos de diferença que eu trato as meninas de uma forma dependendo de como elas se comportam e os meninos de outra forma. Deixa eu te dar só um exemplo: a gente está numa rodinha. Ela vai e abre as perninhas, está de saia. Arreganha as pernas para os meninos ficarem olhando. Eu digo: "olha não faça isso, você é mulher". Não pode se comportar dessa forma, feche as perninhas. Por que a sociedade ela é muito machista. Já vem isso da história, de muito tempo. Então eu acho que a mulher tem que manter um comportamento e o homem também tem. Os dois têm que se respeitar, respeito mútuo, mas algumas coisas eu diferencio, mas em outras. (Profa06).	70. Para a distribuição dos personagens, a professora foi escolhendo as crianças que se adequavam a cada personagem. Os meninos são protagonistas da história e fazem os papéis dos camaleões e dos demais bichos, como o sapo, o louva–deus, dentre outros. As meninas são as flores, que permanecem sentadas durante a apresentação dos camaleões e levantam-se somente no encerramento para saudar o público, ficando na fileira da frente (**Profa2C2PP** – Diário de Campo – Dez/2018). 71. Após a leitura dos livros de história infantil, o professor distribuiu livros de caligrafia para as crianças treinarem a escrita. Acompanha as crianças na atividade (inclusive colocando um menino nas pernas para lhe ensinar). Os meninos demonstram uma aproximação maior com o professor, mas quando as meninas necessitam de ajuda não hesitam em se aproximar (**Prof3C3SP** – Diário de Campo/2018). 72. No recreio, o professor se integra na atividade e fica sentado ao lado das crianças, porém sentado em uma cadeira e as crianças no chão. Ao redor estão sempre estão os meninos (**Prof3C3SP** – Diário de Campo – Set./2018). 73. A linguagem utilizada pelo professor nas orações e no juramento não leva em consideração a presença das meninas e das demais professoras presentes na escola. Se refere sempre aos professores, aos pais, aos mestres. O professor orienta: Vou dar um conselho, principalmente, para os meninos. Agora é hora da valsa, todos vão dançar. Façam um círculo, as meninas ficam no meio. Os meninos ficam fora do círculo e tiram as meninas para dançar e depois começam a dançar um com os outros porque temos poucas meninas. O ensaio transcorre normalmente (**Prof4C4SP -** Diário de Campo – Dez./2108). 74. Enquanto as demais crianças fazem o simulado, a criança com autismo brinca de boneca e depois sai da sala com a auxiliar (**Prof4C4SP** – Diário de Campo – Dez/2018).

Dimensão da igualdade no tratamento	Do mesmo jeito. As brincadeiras que eu faço em sala de aula, por exemplo: eu nunca digo olha essa é só para menino ou essa é só para menina. Eu tento de todas as maneiras inserir todos ao mesmo tempo naquela brincadeira e dizer que todo mundo é igual nesse sentido. Que o ser humano é igual, que não existe diferença só pelo fato de ser homem e de ser mulher. Que o homem só pode brincar com isso ou a menina só pode brincar com isso. Na minha sala de aula eu não trabalho dessa forma (Profa.5). Eu tento. Hoje, assim de forma mais neutro, como eu falei, não separar tanto, questão de cor, questão de brinquedos, de atividades né (Profa.7).	75. Após contar a história "Bom dia todas as cores", de Ruth Rocha, a professora dialoga com as crianças sobre as cores e vai pedindo às crianças para dizerem as cores em que o camaleão vai se transformando. Após a leitura da história, a professora começa a explorar seu conteúdo e pergunta às crianças quais suas cores prediletas e elas começaram a dizer: "vermelha, preto, amarelo, verde, azul, rosa, vermelho escuro, azul escuro." Após ouvir todas as preferências das crianças, a professora começa a dizer que todas as pessoas têm preferências diferentes: "Viram aqui? Cada uma preferiu uma cor diferente." E ela continua, nós somos diferentes nas preferências, nos gostos, nos comportamentos, nas atitudes, mas temos direitos iguais e deveres também. Inicialmente, pensei que ela tinha preparado essa aula e esse discurso, porque eu viria observar, mas depois explicou que essa história será a coreografia da festa de encerramento do ano. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Dez/2018). 76. Apesar de observar que as meninas mantêm uma certa distância do professor em alguns momentos, constatei que quando elas necessitam de sua ajuda elas vão ao seu encontro, por exemplo, na hora de esclarecer alguma dúvida e chamar o professor em sua carteira, porém o professor trata e se relaciona de forma igual com todos/as sem dar preferência nem à menina nem aos meninos. No caso do professor, ele vai ao encontro daqueles que necessitam de mais acompanhamento na hora da escrita, aí ele senta-se ao lado deles/as (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set./2018). 77. As crianças fazem uma atividade do livro. Algumas meninas começam a cantar, mas o professor pede para pararem, porque eles/as devem fazer a tarefa. O professor tem uma auxiliar da área da Pedagogia que vai acompanhando as crianças em todas as atividades realizadas pelo professor e pelas crianças. O professor acompanha todas as crianças em suas carteiras ou quando é solicitado. Percebe-se uma integração entre as crianças, umas ensinando as outras e conversando calmamente sobre a tarefa. A tarefa era para marcar uma correspondência de frases e som das palavras. Em seguida, o professor distribui o livro de caligrafia para que as crianças façam uma atividade com a letra C e justifica que à vezes privilegia a leitura e a escrita por causa da exigência da Secretaria que prioriza as escolas com premiações para atender alguns pedidos da escola para a infraestrutura. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Nov./2018). 78. Observo um protagonismo maior dos meninos em sala: eles andam pela sala, ajudam o professor e brincam pela sala. O professor fica rodeados pelos meninos. As meninas, apesar de algumas levantarem de suas carteiras, a maioria fica sentada e procuram mais a estagiária, ficando sentadas ao seu lado. As crianças sentam-se ao redor da auxiliar, umas nas cadeiras outras nas mesas e começam a cantar ao ver filmes para esperar os responsáveis **(Prof3C3SP** – Diário de Campo – Set.2018). 79. Hoje, a acolhida foi no pátio. As crianças organizadas em filas, de forma mista, cantam, movimentam-se e ouvem uma história contada pela diretora. No momento das músicas, o professor canta, gesticula e faz todos os movimentos junto às demais professoras, incentivando as/os alunas/os. A diretora, ao fazer

		referência aos profissionais da educação que ali estão, refere-se ao professor e à professora, numa linguagem que inclui mulheres e homens. Em círculo, o professor conta a história João e o pé de feijão. Durante a contação de história, o professor faz gestos, perguntas e interage com as crianças, sentado no chão junto a elas. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Nov. 2018).

Representações Sociais sobre a influência da prática docente		
Dimensões da RS	***Influência da Prática Docente***	***Prática Docente***
		Situação Observada
Dimensão da influência	Influencia, porque tudo que acontece em sala de aula deixa um momento positivo ou negativo. Isso vai influenciar para os dois a partir do momento que eu estou na sala e eu digo vamos contar as meninas, [...] "meninas fiquem em pé". Todas as meninas vão se levantar, às vezes um menino levanta. Eles próprios dizem "tu é menina", eles se sentam. E da mesma forma "agora os meninos", as meninas se sentam e os meninos levantam. [...] Eu tenho que me colocar num local neutro, e ensinar sim, às vezes diferenciado para as meninas e diferenciados para os meninos. (Profa.04).	80. Uma menina bate na cabeça de um menino com uma chinela. A professora só vê quando o menino reage e bate na menina com a mão. Imediatamente, a professora reprime o menino dizendo que ele não pode bater nela e ele diz: Foi ela que bateu em mim. Ela repete: "Não bata nela." E pergunta à menina: "Você bateu nele?" Ela olha meio assustada para a professora e a professora, meio sem acreditar, diz: "Não bata." (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Set.-/2018). 81. Continuando o relaxamento, a professora começa a leitura de uma história "Um som animal! Animais do nosso entorno". O livro trata dos sons dos animais do sapo, o grilo, o gafanhoto, a mosca. Nesse momento, uma menina puxa sua blusa de farda, colocando-a de um modo que fica "tomara que caia". A professora questiona: "O que vocês estão fazendo?" A menina responde: "A minha mãe gosta de fazer assim." E a professora: "E tu gosta é?". A menina responde: "Sim". A menina passa o tempo todo assim. E a história continua (Profa.1 C1 M – Diário de Campo – Out.-/2018). 82. Enquanto acontecia o ensaio, um menino apontou o dedo para uma menina. A estagiária, observando o acontecimento, coloca o menino de castigo. Após uns minutos, chama a criança, conversa com ele e pede que ele vá pedir desculpa. Ele, sem entender muito, se aproxima da menina, pede desculpa e retorna ao seu lugar. A auxiliar, não satisfeita, pede para ele voltar e dar um abraço, demonstrando alegria: "Vai e dá um abraço na menina." (Profa.2 C2 PP Diário de Campo – Dez/2018). 83. Em seguida, orientou uma tarefa digitalizada para a escrita espontânea. A tarefa tinha figuras de crianças-meninas, animais e objetos para que elas criassem frases. As figuras das meninas representavam a Elza e a Ana do filme Frozem e outra a personagem que se chama Moranguinho. O professor justifica que apesar de seguirem o sistema Alfa e Beta, eles têm liberdade para fazer outras atividades. Nesse caso, ele usa personagens de filmes para motivar e incentivar as crianças a escreverem, já que eles conhecem os filmes. Uma das crianças colocou em sua frase o nome Moranguinha ao invés de Moranguinho e o professor imediatamente corrigiu, porque o personagem se chama Moranguinho (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set.2018). 84. Durante a tarefa as crianças fazem juntas as atividades. O professor organiza as crianças separando as mais comportadas e os menos comportando dentre as meninas os meninos. Em seguida, coloca uma

		música ilustrada na tela do computador que fala do leão como o rei da criação. A música repete "leão, leão és o rei da criação". Aí segue com várias músicas com ilustrações que faz com que as crianças e todos/as se acalmem. Separa um menino colocando distante das outras crianças e sem possibilidade de ver o filme. Nesse momento, o menino continua a mexer nas mochilas, nas carteiras, chamando a atenção. O professor leva-o para perto dele, porém, o coloca de costas para o computador onde estar sendo projetado o musical. No entanto, é rígido inicialmente, mas aos poucos vai cedendo e o menino acaba por se virar totalmente para o computador e começa a assistir. O professor não diz mais nada e o menino fica quieto. Uma música que retrata uma bailarina faz com que duas meninas se levantem e comecem a imitá-la, enquanto os meninos apenas assistem. (Prof3C3SP – Diário de Campo – Set.2018). 85. Enquanto espera o recreio, o professor continua lendo a História do Não e, ao ler a frase sobre a felicidade, começa a dizer com o que cada criança é feliz: "O Nícolas é feliz, porque cortou o cabelo, o fulano é feliz com essa jaqueta vermelha (todo dia ele vem com ela), a fulana é feliz, porque comprou um chinelo novo etc." E afirma que cada um é feliz de um jeito diferente. As frases são lidas em conjunto com as crianças em um pequeno jogral. Outra frase: "Não exagere". E começa a dar exemplo para explicar o que é exagerado. "O Wellington é exagerado na brincadeira, por exemplo. Ele não vai para o recreio, está exagerando na brincadeira." Outra: "Não fale com estranhos." E pergunta: "Quem é um estranho?" Uma criança responde que é quem a gente não conhece. O professor começa a explicar que as crianças não devem aceitar pirulitos de pessoas estranhas e devem ficar sempre perto de pessoas conhecidas. Outra: "Não perca seus amigos." E lendo as frases, o professor explora diversos assuntos, como amizade, cuidados, respeito, felicidade, comportamento na sala. Dentre outras. Sempre em diálogo com as crianças (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set.2018). 86. As crianças começam a descer os degraus em direção à parte da areia, no pátio. O professor alerta que elas não devem levantar-se e descer, que eles estão em uma aula normal, e não é hora do recreio. Nessa situação, mesmo o professor deixando todos/as se organizarem livremente, algumas crianças se organizam em grupo de meninas e grupo de meninos. O professor começa a dar exemplos do que a criança não pode brincar: pilhas, faca, espelho, garrafas de vidro, dentre outros. A auxiliar tenta acalmar um menino de forma mais autoritária, fazendo um gesto apontando o dedo e fechando o olhar de modo a reprimir a criança. O professor, apesar de controlar as crianças, as deixa à vontade. Agora eles não estão mais sentados em fileiras. Misturam-se, deitam-se no chão. Começa, nesse momento, a brincadeira "boca de forno, forno, se eu mandou?" (ver gravação). O professor forma grupos entre meninos e meninas, depois meninas e meninas e meninos e meninos. Para encerrar, envolve todas as crianças. Em todas as rodadas pede às crianças que peguem plásticos, pano, folhas etc. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set.2018). 87. Ao retornar, a sala estava organizada em semicírculo e o professor orienta uma atividade com figuras diversas de brincadeira para que as crianças identifiquem as brincadeiras e escrevam os nomes. Mais uma vez, o professor aproxima-se de uma mesa e começa a orientar a atividade e ao mesmo tempo atende às

		outras crianças que vêm até ele. Enquanto o professor acompanha na escrita das palavras, a auxiliar corrige as tarefas e entrega para as crianças. Enquanto a maioria dos meninos ficam ao seu redor, do outro lado, um grupo, predominantemente de meninas, ajudam-se mutuamente. As mochilas são entregues e as crianças sentam-se ao redor da auxiliar, umas nas cadeiras outras nas mesas e começam a cantar a ver filmes para esperar os responsáveis (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Set.2018). 88. Ao chegar à sala, as crianças, juntamente com o professor, assistem a filmes. Ele, com um menino no colo, e os demais ao redor, em volta de um computador. As crianças conversam e se empolgam com o filme que se chama "O pequeno chefinho" e o professor pede silêncio e muda algumas crianças de lugar para que elas se comportem e se calem ao assistir o filme. (Prof.3 C3 SP – Diário de Campo – Dez.2018). 89. Inicialmente, chama um menino e uma menina para ler o alfabeto e as famílias de cada letra e as crianças vão repetindo (Prof.4 – Diário de Campo – Nov./2018). 90. Ao esperar pelo lanche, o professor canta músicas fazendo gestos. Em um dos gestos, o professor exibe o músculo do braço, dizendo que os alimentos vão para ele e o deixa forte e que todos/as devem comer todo o lanche. Apenas os meninos o acompanham, repetindo o gesto (Prof4C4SP – Diário de Campo – Nov./2018). 91. Enquanto o professor organiza as crianças circulando pela sala, a auxiliar entrega as mochilas. Um menino bate numa menina e o professor imediatamente pede que ele se desculpe. A turma toda observa a atitude. O menino vira as costas para a menina e diz: "Desculpa, chata!" (Prof4C4SP – Diário de Campo – Nov./2018). 92. Um grupo de crianças brinca de fazer gesto de arma e atirar nas outras crianças, enquanto o professor distribui os livros didáticos para a atividade de classe. Observando o movimento, retira um dos meninos do local e coloca uma menina. Enquanto isso, um dos meninos continua provocando o menino que está sentado a sua frente, batendo com a mão em suas costas e é repreendido com um olhar negativo pela auxiliar de Enfermagem. (Prof.4C 4SP – Diário de Campo – Dez./2018). 93. Depois do lanche, que acontece na sala, as crianças vão para o pátio participar de atividades coordenadas pela diretora. Após o horário do recreio, as crianças permanecem no pátio e o professor vai, juntamente com as crianças, ensaiar a apresentação do Natal. O professor, ao microfone, coordena e dá todas as orientações para o ensaio. Durante o ensaio, faz gestos, dança e se anima com o desempenho das crianças. (Prof.4 C4 SP – Diário de Campo – Dez./2018). 94. Na sala, o professor orienta uma atividade de caligrafia no livro didático. Em seguida, o professor acompanha cada criança, orientando e pedindo que prestem atenção ao que fazem. Em alguns momentos pressiona, dizendo que não irão ao recreio se não terminarem. As crianças demonstram autonomia e independência. (Prof.4 C4 SP – Diário de Campo – Dez./2018). 95. No recreio, as crianças ficam todas sentadas em volta da tv assistindo a musicais e filmes da Disney sob o olhar da secretária e da diretora, enquanto as/os professoras/es estão na cozinha lanchando. (Prof.4

		C4 SP – Diário de Campo – Dez./2018)..
Dimensão da não influência	Se influencia? Depende. Tem criança que segue tudo que o professor diz na sala. Tem criança que não está nem aí, não se importa. Pode ser que influencia ou não depende muito da pessoa. [...] tem criança [...] que usa as mesmas formas que eu falo [...] ou um jeito do meu comportamento. Tem uma criança vez ou outra tem um comportamento parecido, fica tentando imitar o professor. Vê o professor como a figura do modelo a ser seguido (Profa.01). Eu acredito que não. Eu trato os meus alunos como menina e menino. Até na hora da acolhida que eu levo eles ao banheiro eu sempre ponho a fila das meninas. [...] Eu estou ensinando para elas que vão ter que ir aos banheiros das meninas, não vão se misturar no banheiro dos homens. Então ali eu estou ensinando ela a ser uma mulher. Ela vai ter que entrar no banheiro das mulheres e lá ela vai ter que	

	se comportar como mulher [...] (Profa.06).	

Observados na prática docente que não apareceram na entrevista

Controle do comportamento	96. Enquanto a professora desenvolve as atividades, as crianças respondem e participam, às vezes levantam-se e a professora sempre lhes pede para voltar e sentar em suas cadeiras e sempre reafirma que não dá para todos/as virem para cima dela, porque vai virar bagunça, mantendo as crianças em uma certa distância dela. (**Profa.1 C1 M** – Diário de Campo – Set/2018). 97. A professora, sem auxiliar, controla as crianças para que fiquem sentadas e em silêncio, enquanto tenta orientar o grupo que faz a tarefa. A atividade do livro tem apenas uma questão: pintar o caminho que o gato deveria fazer para chegar à casinha. Logo que todas as crianças terminaram a tarefa, a professora pede-lhes que se sentem nas cadeiras e faz atividades de relaxamento. Entoando o som do mantra "Hommm", substituindo-o, primeiro pelos numerais, depois pelas vogais, a professora tenta acalmar as crianças seguidamente (**Profa.1 C1 M** – Diário de Campo – Set/2018). 98. A professora resgata a semana anterior que tinha como eixo temático "os contos de fadas" e apresenta um vídeo de uma roda de contação de história que ela gravou no momento que contava a história "João e Maria." Aproveita a oportunidade para chamar a atenção das crianças para a dificuldade de contar uma história. No vídeo, as crianças aparecem sentadas no chão com ela, enquanto conta a história. Ao terminar o vídeo, a professora diz: "Observaram como durante a gravação do vídeo nós chamamos a atenção várias vezes de vocês? Nós não aprendemos ainda a ficar quietos na rodinha para ouvir." Ai, juntamente com a auxiliar de enfermagem, relaciona as crianças que hoje estão comportadas, quietas. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – DEZ/2018) . 99. Durante o ensaio, um menino cospe no rosto de outro menino. A professora para o ensaio por uns minutos e diz: "Esse menino não tem jeito, não tem noção de respeito." E prossegue com o ensaio, ameaçando que vai levá-lo à diretoria depois do ensaio. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – DEZ/2018). 100. As crianças passam alguns minutos sem atividades orientadas e começam a brincar individualmente ou em dupla, mesmo sentadas em suas cadeiras. A auxiliar ameaça que vai colocar no quadro o nome daquelas crianças que não irão para o recreio se não se comportarem. A auxiliar, sentada na cadeira da professora, em sua mesa, continua ameaçando as crianças e as põe de castigo. E começa um diálogo entre um grupo de crianças que estão sentadas de frente umas para as outras sobre os castigos que recebem de seus pais e mães. E uns revelam que a mãe bate, outro que o pai bate e outros dizem que não apanham. A turma fica em silêncio por um momento e começam as conversas em dupla. A auxiliar novamente ameaça que vai colocar o nome no quadro e pergunta: "Fulano, você quer fazer companhia para o cicrano na hora do recreio?" E elas continuam brincando e com conversas em dupla, sentadas em suas cadeiras. Ela agora ameaça que vai colocar uma fita na boca de uma criança para ela se calar. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – DEZ/2018). 101. As crianças brincam e conversam livremente. O professor adentra à sala e todas/os correm para suas carteiras imediatamente e ficam sentadas comportadas e o professor começa a orientar que hoje é dia de prova e diz que a prova deve ser feita individualmente, que não pode pescar e todos/as devem ler suas provas e refletir e pensar para responder. Um menino confirma: "Temos de pensar. Antes da prova, o professor começa um momento de boas-vindas: reza o "Santo anjo", canta uma música que

	orienta as crianças a não baterem, não beliscarem e sim dar carinho, abraçar os/as amigos/as. O professor apresenta a programação da semana da criança. As crianças ficam animadas, porém o professor fica constantemente reforçando que para irem para as atividades todos/as devem comportar-se. (**Prof.3 C3 .SP** – Diário de Campo – Set/2018).. 102. O dia começa com a presença da diretora, a auxiliar e a estagiária na sala. Todas controlam as crianças para ficarem sentadas e quietas, sem barulho. A diretora começa com um ditado e vai seguindo ditando todas as questões para que as crianças respondam na sua folha de avaliação. Enquanto isso, o professor prepara, na sala da diretoria, uma atividade para o dia seguinte, pois o mesmo não virá, porque está em processo de preparação para a seleção do doutorado em educação. O professor justifica que está exausto, porque passou a noite preparando o projeto e estudando e amanhã, em seu horário pedagógico, não virá à escola (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set/2018)... 103. A diretora interrompe a atividade para dar as orientações sobre a avaliação do SAETHE. Em todos os momentos o professor relembra que amanhã é o dia da prova. A diretora diz que o professor não vai ficar na sala e nem a as estagiárias e que é para tirar todos os cartazes que têm o alfabeto e avisa que agora vai ser o simulado, e o professor já havia feito um simulado na semana anterior. Para que todas as crianças ouçam a diretora, todos os ventiladores da sala são desligados e ela começa a chamar a atenção das crianças pelo nome: "Fulano, senta; Fulano, fica quieto. Agora devolva o saquinho com as letrinhas e sentem-se direito, não pode falar, não pode conversar com o colega, não pode olhar para o colega." A diretora comanda o simulado e vai orientando as questões. Ela é mais rígida e em alguns momentos se irrita e grita com as crianças. Enquanto as demais crianças fazem o simulado, a criança com autismo brinca de boneca e depois sai da sala com a auxiliar. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez/2018).

Representações Sociais e práticas transgressoras	
Dimensão da RS	***Prática Docente***
	Situação Observada

Dimensão da diversidade presente na EI	104. A professora começa a contar as crianças presentes e ausentes. Depois vai chamando cada criança para circular o número que ela indica. Nesse momento, olha para uma criança e diz: "Já vai dormir, Curupira?" A criança a que ele se referia tem traços indígenas: pele escura e cabeços escuros e lisos cortados de forma arredondada ao centro. (**Profa.1 C1 M** – Diário de Campo – Set/2018). 105. A professora continua referindo-se a um dos meninos como Curupira (**Profa.1 C1 M** – Diário de Campo – Nov/2018). 106. Uma menina de pele escura de cabelos cacheados reclama que suas colegas estão sorrindo do seu cabelo. A auxiliar acaricia seus cabelos, acalentando-a e diz para ela ir sentar. Ao chegar à sua carteira, a menina tenta amarrar o cabelo, mas a auxiliar diz: "Não amarre, porque está molhado e vai ficar com mau cheiro". A menina não prende o cabelo e debruça-se na carteira. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – Dez/2018). 107. No recreio, as crianças demonstram integração, companheirismo com as crianças com necessidades educacionais especiais: uma com deficiência física, duas autistas, e uma com paralisia cerebral parcial. Elas corriam e brincavam livremente e/ou em grupo. Uma criança negra, por alguns minutos, não se integrava com o grupão. O/as professor/as professoras observavam as crianças sem punições e controle das brincadeiras. Apenas com cuidados para não se machucarem. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set./2018). 108. O professor organizou as crianças entregando as tarefas e pedindo que cada um/a colocasse na mochila. Depois entregou a tarefa do dia anterior corrigida. Observei que a criança com paralisia cerebral gostaria também de receber sua tarefinha, porque o professor chamava individualmente cada criança e a mesma ficava atenta como se quisesse que fosse chamada e depois ficou andando na sala com a mochila. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set./2018). 109. Observo que as crianças convivem bem com a presença das crianças com necessidades especiais educacionais. Nesta sala, especificamente, elas são carinhosas, brincam, e defendem a menina que fica nessa sala. Contudo, apesar de as crianças com necessidades especiais terem uma acompanhando, não são pensadas atividades específicas para elas e elas não são incentivadas a fazer a mesma atividade que as outras crianças. Ela própria toma iniciativa e vai pegar lápis de cor, livros infantis, objetos e começa a fazer sua própria atividade. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set./2018).
Dimensão da resistência das crianças	110. A professora acalma as crianças e começa a explicar que todos os símbolos do Natal têm uma história. Um menino diz: "Ah! Já estou cansado de história." A professora continua e diz que é para prestar atenção, que ela vai fazer perguntas e depois todos irão pintar. E começa a contar a história da "vela". Um menino diz: "Tu vai dar prêmio?" E ela responde: "Tu não está merecendo nada, porque não se comportou". E a história continua e, em um determinado momento, passa um caminhão lá fora e as crianças começam a gritar e se admirar com o carro, porque é grande e pesa muito. Elas começam a dizer: "Olhe que carrão, acho que ele pesa mil kg." A professora ignora a situação e continua contando a história (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – DEZ/2018).

	111. Durante o ensaio, as crianças não obedecem à professora e ela perde a paciência e se irrita. Ela encerra o ensaio e se ausenta da sala e a auxiliar de Enfermagem controla as crianças ameaçando que só vai ao banheiro e tomar água quem ficar quieto e as crianças imediatamente começam a se calarem. Algumas crianças se submetem e outras não. Um dos meninos responde, mesmo ela dizendo que ele não vai ao banheiro, porque não se comporta, ele responde: "Vou sim." E ela o deixa para o final, depois que manda um a um ir ao banheiro e tomar água. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – DEZ/2018). 112. Na hora do recreio, as crianças ficam sendo observadas pela zeladora e por uma professora e pelas auxiliares. As meninas brincam em grupos e em alguns momentos com os meninos. Durante o recreio, várias crianças, a maioria meninas, vieram reclamar de um menino, porque, de acordo com elas, ele estaria batendo nessas crianças. Este menino, no final do recreio, foi chamado a atenção pela diretora, e quando ela o chamou e tentou conversar com ele, ele resistiu e começou a chorar, ficando agressivo. Ele é o mesmo menino que na sala de aula respondia à auxiliar e que ficou por último na hora de ir ao banheiro. Todos afirmavam que não sabia o que estava acontecendo com ele e que sua mãe havia comentado que em casa ele também estava se comportando assim. De acordo com as crianças, ele teria chamado uma menina de puta e safada. A diretora tenta conversar com ele e o leva para tomar água e ele continua a chorar e a resistir com o corpo. (**Profa.2 C2 PP** – Diário de Campo – DEZ/2018). 113. Ao retornar, novamente, o professor chama a atenção para o comportamento e para o barulho e imediatamente todos/as sentam-se. Um menino diz: "Tio, estou com calor." O professor responde: "Pior do que o calor é o barulho." A criança retruca: "Pior do que o barulho é o calor." As crianças, apesar de respeitarem o professor, em alguns casos, basta ele chegar à sala para que todos corram para suas carteiras. Alguns meninos levantam-se, falam e interrogam o professor. Ao contrário, hoje, observei pouca participação das meninas. (**Prof.3 C3 SP** – Diário de Campo – Set./2018). 114. Após lancharam, as crianças tentam brincar umas com as outras, mas o professor imediatamente pede para se sentarem e ficarem quietas. Enquanto esperam a campainha bater para o recreio, as meninas comandam uma brincadeira e a maioria dos meninos ficam sentados observando. As meninas fazem gestos, giram o bumbum e falam na música que a calcinha é verde e amarela. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./2018). 115. O professor se ausenta e eles/elas cantam, porém, a auxiliar quer controlar e as crianças não dão muita atenção e começam a cantar a música do lanche. A auxiliar se rende à música e começa a cantar também. (**Prof.4 C4 SP** – Diário de Campo – Dez./2018).