



DISCUTINDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISCUSSING GENDER ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION – THOUGHTS ON PEDAGOGICAL PRACTICES AND TEACHER'S TRAINING PROGRAM

Luciane Tavares dos Santos
Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Resumo

Neste artigo, discute-se o lugar do gênero nas práticas pedagógicas e formação de professores de educação infantil. Classifica-se como um estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica, que tem como referencial teórico os estudos de gênero, foucaultianos, da Sociologia da Infância, além de conceitos de Bourdieu e Passeron (2009). Desenvolvido como pesquisa de campo, teve os dados produzidos a partir de observações, diário de campo, entrevistas narrativas e questionários, e análise feita com base no conceito de *interdiscursividade* da Análise do Discurso Francesa (ORLANDI, 1999). Os resultados revelam, além da ausência de aporte teórico das docentes para tratar de questões ligadas ao gênero, problemas de diálogo entre professores de educação infantil e as famílias para decidir como agir frente às questões de gênero, revelando um predomínio da visão adultocêntrica sobre as crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Gênero. Formação de professores e práticas pedagógicas.

Abstract

This study discusses gender on pedagogical practices and teacher training programs for Early Childhood Teachers. It is designed as a qualitative study, of a socio-historical approach, based on gender studies, Foucault's ideas, sociology of childhood, as well as concepts by Bourdieu and Passeron (2009). Developed as a field research, it has its data collected from observations, field diary, narrative interviews and questionnaires, and its analysis made based on *interdiscursivity*, which is a concept from French Discourse Analysis (ORLANDI, 1999). The results showed that training programs for Early Childhood teachers do not address gender issues in education. In addition, it points out relationship problems between teachers and families on how to act with "gender issues" in school, showing the prevalence of the adults' perspective over children's.

Keywords: Early Childhood Education. Gender. Teacher's training and pedagogical practices.



Introdução

Haja vista a temática se configure como discussão recente no âmbito da educação, neste artigo, discute-se o lugar do gênero na formação de professores, notadamente àqueles que se inserem na educação infantil, a partir da análise das concepções sobre gênero e suas implicações nas práticas pedagógicas desenvolvidas por 02 professoras de nível pré-escolar. Trata-se de recorte de pesquisa de mestrado em educação, acerca das narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero, que revela a importância de se estabelecer em ambiente escolar o diálogo entre as pessoas que compõem a comunidade escolar – docentes, crianças, gestão escolar, famílias –, para que se fortaleçam identidades docentes responsivas no que tange à diversidade (CANEN; XAVIER, 2011) e, conseqüentemente, ações pedagógicas que visam o estabelecimento de uma educação igualitária.

O estudo foi realizado no período de setembro de 2015 a abril de 2016 em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) pública de Ananindeua, importante município da Região Metropolitana de Belém, no estado do Pará, em que se assiste à crescente expansão e verticalização do espaço urbano e, por conseguinte, aumento da quantidade de habitantes, que demandam serviços de diversas ordens, como espaços de atendimento educacional.

Em Ananindeua, segundo dados do Censo Escolar 2014, a rede pública de educação infantil, por exemplo, já atende cerca de 80% das crianças em nível creche, seguindo a tendência nacional pós-inclusão da etapa – com a Lei 12.796, de abril de 2013 – como parte da educação básica – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394, de 1996. A inclusão denota em um reconhecimento da importância

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



desta fase para o desenvolvimento – “biológico, cognitivo, emocional e social” (CORSINO, 2009, p.3) – das crianças, sobre o qual Corsino (2009, p.9) ressalta que “os educadores têm papel decisivo”.

Nesse contexto, portanto, desenvolveu-se este estudo, qualitativo e de natureza sócio-histórica, como pesquisa de campo, com a proposta de investigar a formação docente e as práticas pedagógicas de professoras de educação infantil no que concerne às questões de gênero, adotando como técnicas de produção de dados a observação e o diário de campo, também o questionário e a entrevista narrativa, realizada de acordo com Flick (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2002).

As escolhas metodológicas se justificam pelo entendimento de que entre pesquisadora-pessoas investigadas ocorre um encontro de realidades distintas, intermediado pela linguagem, pelo diálogo, que evidencia que as pessoas são construídas nas suas relações com o Outro. Deste modo, a pesquisa não se configura como uma relação dicotômica entre sujeito-objeto, na qual a pesquisadora é *quem fala sobre*, e as pessoas pesquisadas são *objeto do qual se fala* (FREITAS, 2003, 2007).

Sob o entendimento de que as pessoas são seres sociais e históricos, através da entrevista narrativa, é possível exercitar a escuta do Outro, deixando que este fale por si, buscando não condicionar seus relatos através da estrutura pergunta-resposta; deixando o diálogo mais aberto com o auxílio de tópicos narrativos que trazem em detalhes a sua experiência– com início, meio e fim –, permitindo que se coloquem não somente a narrar, mas a refletir sobre os episódios narrados, visando justificá-los, explicá-los (FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002).

Para tanto, analisou-se as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar acerca das questões de gênero, alinhando-se, teoricamente, aos estudos de gênero em suas interseções com a educação, propostas em Louro (2008, 2011, 2014), à Sociologia da infância (KULHMANN JR., 2000, 2007; BELLONI, 2009), aos estudos



de Foucault (1988, 1996, 1997) e às concepções propostas por Bourdieu e Passeron (2009).

Quanto às análises dos dados, estas centram-se no conceito de *interdiscursividade*, ou memória discursiva, da Análise do Discurso de Linha Francesa, seguindo, primordialmente, orientações analíticas em Orlandi (1999). O conceito dá conta de revelar, no que está sendo dito, significações, práticas, discursos já construídas, social e historicamente, acerca de um saber, mas dos quais se apaga a origem, dando uma ideia de naturalização, como por exemplo, acerca da identidade do docente da educação infantil, construída historicamente como intrinsecamente maternal e feminina.

Sendo assim, adotou-se na análise, seguindo Orlandi (1999), a memória pensada em relação ao discurso, por entender que tudo que “já foi dito” têm efeito sobre o que “se está dizendo”, ou seja, reflete tanto nas práticas pedagógicas, quanto na formação de professores de educação infantil.

No que tange ao desenvolvimento do estudo, após pedidos de autorização à gestora e à Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, inicia-se o contato com uma conversa entre pesquisadora e 06 das 13 professoras efetivas. Na ocasião, o objetivo foi apresentar a temática a ser investigada e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para formalizar a aceitação das docentes ao estudo. No entanto, uma roda de conversa espontânea se formou e as professoras relataram muitas concepções sobre gênero e sexualidade, revelando como desenvolvem suas práticas diante da complexidade das temáticas, bem como o pouco espaço relegado a elas na formação de professores.

Com a inserção na UEI, estabeleceu-se critérios, relacionados ao tempo de atuação na educação infantil e ao ensino em turmas de mesmo nível, para escolher e observar diretamente a prática de 02 professoras, tais sejam: uma professora com mais tempo de atuação e uma com menos tempo de atuação, ambas de turmas de pré-escola,



identificadas com os nomes fictícios Dandara e Açucena. Após período de observação, ambas concederam uma entrevista narrativa¹ em que expõem em densidade suas realidades profissionais.

A professora Dandara, que atua há mais de 20 anos na educação infantil, expõe frustrações em relação às lacunas em sua formação acerca da temática do gênero, revelando buscar, em diálogos com outros profissionais ou sozinha, textos e informações, especialmente, na área de psicologia, que a possibilitem desenvolver ações com as crianças. Em contrapartida, a professora Açucena, por ter menor tempo de atuação, teve contato com emergente discussão acerca das temáticas na sua formação inicial, o que lhe possibilita desenvolver ações que relacionam a teoria com a prática escolar cotidiana. Ainda assim, mesmo com as dissonâncias advindas da formação inicial, ambas apontam dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre gênero com as crianças e ao diálogo com a gestão escolar e familiares.

Por esta razão, analisou-se as ações e práticas desenvolvidas pelas docentes Dandara e Açucena frente às questões de gênero, evidenciando as dificuldades experienciadas devido às lacunas decorrentes de seus processos de formação inicial ou continuado, suas relações dialógicas com a comunidade escolar, além das implicações destas ações e práticas que recaem sobre a atuação dessas profissionais.

A temática do gênero na educação infantil

O avanço de novos modos de pensar e teorizar sobre a identidade de gênero como uma construção social e não biológica (LOURO, 2014), soa como ameaça para as alas conservadoras da sociedade que temem, diante da visibilidade alcançada por grupos

¹ As transcrições foram realizadas seguindo orientações propostas em: PRETI, Dino (Org.) *Análises de textos orais*. 4.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p.11; os trechos das narrativas orais, citados neste trabalho, foram adaptados à escrita padrão para facilitar a leitura.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



tidos como minoritários, uma perda de posição privilegiada, perda de poder. O agravo e acirramento da disputa entre os grupos tem sido pauta constante no setor político, em que cresce o número de representantes cuja a luta é pela manutenção, no âmbito das leis e políticas públicas, das estruturas, padrões, especialmente aqueles pautados nos discursos da religião de raízes judaico-cristã e da moral-familiar-conservadora.

Para assegurar a proteção da infância, nas leis e políticas públicas voltadas à educação, cresce também o número de expressivas iniciativas civis, como a *Infância Protegida* e o *Movimento Escola Sem Partido*, que propõem ao governo federal a adoção de medidas, com força de lei, que se dizem contra “o abuso da liberdade de ensinar” o que classificam como “doutrinação política e ideológica” impostas às crianças e adolescentes.

Estas iniciativas partem do princípio de que docentes são “instigadores” de padrões incompatíveis com o natural, o biológico ou estabelecido por Deus, e defendem propostas de ementas constitucionais que limitem a atuação desses profissionais em sala de aula. Embora classifiquem-se como “não” ideológicas ou apartidárias, estas iniciativas veiculam uma visão ideológico-partidária, pois são a representação mais recente da tentativa de barrar a repercussão, no discurso jurídico, de políticas e leis que beneficiem grupos minoritários, baseados na ideia de que, aceitá-los, coloca em risco os valores tradicionais, da família, cristã, heterossexual.

A iniciativa “Infância Protegida” segue a mesma direção do “Programa Escola Sem Partido”, sendo até mais explícita que esta quanto ao alinhamento com o discurso religioso e moral-familiar – já na sua apresentação anuncia tratar-se de uma rede que agrega diversas iniciativas, projetos sociais e políticos pautados “nos princípios estabelecidos por Deus em sua palavra” (INFÂNCIA PROTEGIDA, 2016, s/p). Contrária ao entendimento do gênero como construção social, a iniciativa afirma que a identificação da menina com o gênero masculino, ou do menino com o gênero feminino,



é um caso de “transtorno de identidade de gênero”, um distúrbio mental que necessita de tratamento terapêutico – e não tratá-lo, caracteriza-se como abuso infantil (PETINELLI, 2016).

A denúncia da existência de práticas ideológicas na escola, como pondera Brandão (2004), advém do próprio entendimento que se tem do conceito de ideologia. Ainda hoje é vigente uma noção do ideológico ser uma ameaça, em geral, associada ao pejorativo, concebido como “uma doutrina irrealista e sectária, sem fundamento objetivo, e perigosa para a ordem estabelecida” (BRANDÃO, 2004, p.19). No entanto, como explica Pêcheu (1997), não há sujeito que não seja ideológico e não há práticas dos sujeitos que existam sem ideologia, uma vez que estas os constituem.

A dificuldade em reconhecer-se igualmente ideológico, neste contexto, é explicada pelo próprio processo de apagamento da historicidade, da memória, dos sentidos que significam e constituem o mundo e os sujeitos tais quais eles são no agora. Os lugares sociais são ocupados dando aos sujeitos a impressão de que eles escolheram estar ali a partir de sua própria vontade, ou que pertencem àquele lugar – o que serve de justificativa à existência e assentamento de desigualdades –, que os sentidos que conhecem são naturais, são melhores e devem ser perpetuados, como se sempre tivessem existido e sido hegemônicos independente da vontade e esforço dos sujeitos (ORLANDI, 1999; BRANDÃO, 2004).

Apaga-se, neste processo, a consciência da complexidade das imbricações entre sujeitos, história e discursos produzidos, não no vazio, mas nas relações entre os sujeitos, história e ideologia na sociedade, cuja constituição se dá pelas e nessas relações; que são, sobretudo, relações de poder que vão muito além de oposições dicotômicas (ORLANDI, 1999; LOURO, 2014).

Como pontua Louro (2014, p.53), “as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras”, o que facilita o entendimento do

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



por quê grupos conservadores a sentem como uma ameaça aos valores tradicionais. A chamada “ideologia de gênero” é entendida como uma ameaça ao sujeito em si, uma tentativa de desconstruir a ideia que este tem de si mesmo, da multiplicidade de discursos, representações e marcadores sociais que o constituem.

As ideias de Connell e Messerschmidt (2013) reafirmam a crítica à visão binária que estabelece uma única forma de ser homem e de ser mulher, a ideia essencialista de homem e mulher que leva a crer na existência de masculinidade e feminilidade unitárias, como a veiculada pelas iniciativas civis que crescem no cenário político, também referendadas nos discursos de professoras da UEI.

Na produção dos discursos produzidos pelas professoras da UEI, nota-se que perdura, por exemplo, o entendimento do homossexual como uma persona que traz em sua essência a indumentária, gestos, características, etc., do sexo oposto ao do seu nascimento. No entanto, a feminilidade e a masculinidade, de acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p.250), não se configuram como “traços da personalidade do indivíduo”, não são, como pontuam acerca da masculinidade hegemônica, encarnadas ou fixas nos corpos. São, de fato, parte de um conjunto de práticas incrustadas não só nos corpos, mas que moldam o pensamento, fazendo com que homens e mulheres deem continuidade à perpetuação da dominação masculina (BOURDIEU, 1995; CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013).

Portanto, a recusa a todo custo de outros modos de ser, revela-se como o medo, ou “terror em relação à perda do gênero”, como afirma Louro (2014), entendido como uma ameaça à perpetuação/manutenção da família tradicional (homem-mulher-filhos) e, conseqüentemente, ao progresso da Nação – que se mantém através da utilização de um extenso aparato de policiamento e censura do gênero com intuito de regular a sexualidade para os fins que se deseja (FOUCAULT, 1988; 1996).

Ao contrário de promoção da sexualidade, a pesquisa de campo revela um



cenário distinto ocorrendo na UEI, onde as professoras mantêm a ideia de infância com sexualidade negada, criticando e reportando como negativos comportamentos das crianças que aparentam “muita sensualidade para idade”, e buscando diálogo com as famílias para definir formas de intervenção pedagógica em casos que as crianças demonstram “afloramento”, “preferências” de gênero distintas do esperado e tidas como naturais.

As professoras da UEI demonstram muito receio em tratar de questões de gênero ou sexualidade, algumas chegam a afirmar que a Escola não tem “esses problemas”, por se tratar de uma instituição, embora pública, que atenda um público majoritariamente de classe média. Uma das professoras na ocasião explicou que não estava afirmando que problemas ligados ao gênero e sexualidade ocorreriam em maior número em famílias “mais carentes”, apenas que as famílias, como as atendidas pela escola, acompanham mais as crianças e que isso influencia.

Louro (2014) destaca afirmações como as das professoras da UEI, como “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área” (p.84), ou quando afirmam o lugar privilegiado da família para tratar das questões, concluindo que estas afirmações têm como finalidade invisibilizar o papel da escola na constituição de corpos de homens e mulheres, “sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – dentro dos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (p.85) –, ao que acrescenta-se também uma transferência de responsabilidade, posto que os casos citados, vez ou outra, são atribuídos como consequências das condutas familiares.

Dandara, por exemplo, afirma em seus discursos o lugar privilegiado da família e o cuidado necessário para não causar à criança nenhum “constrangimento”, nenhum “trauma”, “dano”, “frustração”, “angústia”, “consequências” futuras, isto é, à professora cabe interferir de acordo com o que a família permite, minimizando no percurso os

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



mínimos danos, para que a criança, quando adulta – e portanto, responsável por suas escolhas –, decida por si.

Nós precisamos ter esse conhecimento pra gente poder tá direcionando, tá trabalhando com essas crianças, pra que não se torne nenhum tipo de constrangimento [...] porque a criança, ela tá passando por um processo de construção de caráter, personalidade e nós somos responsáveis. O professor, primeiramente a família, lógico, e depois nós, professores, que estamos direcionando esse crescimento, esse desenvolvimento, sabe? Então é saber a hora de interferir e a hora de não interferir pra que eles possam fazer as suas escolhas futuramente sem ter frustração pra eles e nenhum dano pro seu desenvolvimento, pra sua identidade, como cidadã. Pra que eles não sofram mesmo essas consequências, pra que eles possam fazer a sua escolha de forma que ele seja consciente, que seja responsável pela sua própria escolha e que ele possa não ter nenhum tipo de frustração, nem um tipo de angústia, ou seja, até traumas, que é o que acontece, que tem muitos que acontece isso. (DANDARA).

Como afirma Louro (2014, p.85), embora se negue, “a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que se possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. Dessa forma, atribuir-se a problemática do gênero, na UEI, a uma “ideologia de gênero” promovida pelo corpo docente, ou às condutas familiares, é ignorar, não só a existência da diversidade, mas todo o contexto político, econômico, sociocultural em que se divulga uma multiplicidade de discursos sobre gênero e sexualidade na mesma proporção que estas são reguladas – especialmente no que tange à divulgação de “modelos” de mulheres/homens engendrados em padrões sociais pautados no biológico, no religioso, na moral-familiar, mas também hipersexualizados como produtos de consumo na mídia, no vestuário, nos brinquedos infantis –; nada escapa.

De fato, docentes e famílias, embora pareçam divergir e culpar uns aos outros quando se deparam com os “casos aflorados” – como Dandara se refere ao menino que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



brinca em demasia com coisas de menina –, mantêm a visão adultocêntrica sobre as crianças (reflexo de uma construção também histórica). No entanto, esta manutenção é apenas ilusória, pois seguem reprimindo, ao mesmo tempo que falam e divulgam representações, discursos e padrões marcados pelo gênero e pela sexualidade. Mesmo que reprimam as crianças, ainda assim não impedem que o menino decida que a brincadeira de boneca lhe é interessante, ou que a menina cruze infinitas vezes as fronteiras estabelecidas, ora brincando de carro com os garotos, ora de boneca com as meninas, sem que isso lhe represente algum problema, como observado na UEI.

Nota-se que o discurso da normalização, presente no relato de Dandara, pauta-se na ideia de que a criança de hoje é o adulto da nação do futuro: uma nação ajustada, com adultos que comportam-se e agem dentro do esperado. A preocupação não é mais como os adultos de hoje, que já se encontram “desajustados”, com identidades confusas, mas com as crianças, que representam a possibilidade de mudança, de acerto dos erros do passado (CHARLOT, 1979; DERBOTOLI, 2008).

Em contrapartida, como relata Açucena, a coibição não é capaz de apagar aquilo que acredita ser uma das funções dela enquanto educadora: promover uma educação transformadora, que seja menos desigual. A professora é enfática ao afirmar que em sua sala seguirá permitindo às crianças a liberdade de brincar com o que quiserem, seguirá trabalhando questões de gênero, ainda que os familiares não entendam seu posicionamento, pois crê que este é necessário à mudança da sociedade.

Eu sempre falo que, às vezes a pessoa pode até dizer que eu sou arrogante e tudo, mas eu digo que, na minha sala, eu faço o que eu quero, eu mando. Apesar das vezes tu ter ordens – vamos dizer assim, que eu não gosto da palavra ordem, que ninguém é obrigado a nada – , tu tem que seguir uma proposta da secretaria, uma proposta de não-sei-do-quê, apesar dessas propostas virem de encontro com aquilo com o que eu acredito. Quantas vezes eu já cansei de concordar com certas coisas, mas aqui não vou... Pros meus alunos eu procuro passar aquilo que eu acredito, e eu realmente acredito que uma sociedade vai ser melhor quando não tiver questão de gênero, quando

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



o homem não se achar melhor que a mulher, quando os pais pararem de dizer que o menino não pode chorar, que o menino é melhor que a menina, que o menino é mais forte e a menina é mais frágil. Eu não acredito nisso e é isso que eu vou mostrar pros meus alunos. E eu procuro trabalhar nas brincadeiras, nas minhas conversas. (AÇUCENA).

O que se problematiza, no entanto, nas práticas e posicionamento de Açucena pode ser ilustrado com um questionamento de Garcia (2002, p.17) sobre as ordens dadas pela professoras em sala de aula: será que a criança vai aprender aquilo “que para sua vida parece não ter sentido”? e se “quem lhe ensina não consegue mostrar o sentido do que pretende ensinar?”. O que pode parecer certo e pragmático para a professora, pode não ter importância ou não fazer sentido para a criança, especialmente se ela não participa do diálogo sobre gênero, sendo apenas informada de que naquela sala de aula não tem separação. Uma situação ocorrida durante as observações ilustra bem uma das intervenções de Açucena que não fizeram lá muito sentido para as crianças:

A professora termina e pede que retornem aos seus lugares, pois ela vai dar massinha de modelar. Já é quase hora da saída. Novamente algumas meninas pedem rosa, e alguns meninos pedem azul, verde, vermelho. A professora parece incomodada com a situação e intervém dizendo: “não existe isso, todas as cores são bonitas...”, elas escutam em silêncio, mas, quando ela termina de falar, elas voltam a gritar “eu quero azul”, “eu quero rosa”. A professora apenas fica calada e entrega cores aleatórias e distintas às requisitadas. Dá pra ver no seu rosto um pouco de chateação ou frustração com o ocorrido (DIÁRIO DE CAMPO, 25/02/2016, final da tarde).

Em todos os momentos em que distribuiu massinha, Açucena agiu de forma semelhante. Como as meninas sempre querem “o rosa”, e muitos meninos querem o “azul”, “vermelho”, ela distribuiu cores aleatórias para todas as crianças, diferentes das cores pedidas. O mesmo foi observado na turma de Dandara, que inclusive afirma a mesma máxima “todas as cores são bonitas”. Certamente as crianças entendem que há

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



beleza em todas as cores, ainda assim gritam “eu quero rosa”, “eu quero azul”, pois o que não faz sentido para elas, ou que se questiona na ação das professoras é de que forma esta se alinha à desconstrução de uma estereotipização de gênero materializadas no binômio rosa/azul? Para a professora a ação tem significado, mas soa como imposição para as crianças, mas do que àquela que lhes impõe o gosto por cores femininas ou masculinas em suas vidas cotidianas.

As ações de Açucena revelam sua atenção para o fato de que as relações de gênero não compreendem apenas o que não parece natural, mas estariam a todo momento presentes nas relações interpessoais, mesmo em uma simples escolha de massinhas de modelar, o que a difere da maioria das docentes. Em outra situação, ocorrida na festa de boas-vindas, por exemplo, é interessante como o que não parece natural é imediatamente corrigido:

Uma pessoa da gestão está com o microfone fazendo uma animação com as crianças, apresentando as professoras, que elas não conheciam, fantasiadas de personagens famosos... ela pergunta “quem é essa?”, então as crianças chamam a professora em questão de Hulk. Todo mundo ri. A pessoa, que está com o microfone, então diz que ela é “a HU-KA, a IR-MÃ do Hulk”. Todos riram e aceitaram que ela era a “HUKA”, até a professora “HUKA” caiu na gargalhada. Sem que ninguém estranhasse, houve a adequação de gênero da personagem masculino para o feminino. A professora é classificada como “irmã” e “Huka”, porque, no seu entendimento e no entendimento da maioria, a professora é mulher, do gênero feminino e não pode ser Hulk, personagem homem e de gênero masculino, nem que seja em uma brincadeira (?). Chamou atenção o condicionamento binário que rapidamente a fez corrigir para o feminino o gênero da personagem (DIÁRIO DE CAMPO, 23/02/2016, final da tarde).

Por estar com uma saia de tule verde, uma asa de borboleta verde e uma tiara verde, fantasia montada de improviso – segundo explica a própria docente –, é associada a Hulk pelas crianças, atribuição logo corrigida pela “animadora” da festa. Estes exemplos revelam que, relacionar a identidade de gênero como determinante para

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



o desenvolvimento da orientação sexual legítima é uma tônica entre as docentes, que seguem normalizando comportamentos tidos como naturais. Quando as ações têm sucesso, as crianças são consideradas recuperadas, como o caso do menino que apresentava comportamento “aflorado”, mas hoje em dia já brinca normalmente. No entanto, quando ainda assim desviam do controle docente, a culpa recai para as famílias.

Como por exemplo, as professoras citam o caso de um menino, cuja a mãe educa como se fosse menina, devido a sua vontade frustrada de ter tido uma filha. Narram, as professoras, que a mãe compra bonecas para o menino, que tem “fissura” pela cor rosa. Em outro caso, relatam que uma mãe era casada com outra mulher, segundo descrições, muito masculinizada. Ou o caso da mãe que usava roupas “muito curtas” e “inapropriadas” para circular nos corredores da escola, tendo sido orientada pela gestão a ter mais cuidado com as vestimentas, quando estiver no espaço.

As professoras, ao julgarem os níveis de feminilidade das mães, por exemplo, não percebem que reproduzem concepções do que é ser mulher e mãe, além disso reiteram normas que deixaram de ser seguidas, como no caso da mulher que, sendo mãe de aluno e estando dentro da escola, deveria se vestir com roupas que mostrassem menos o seu corpo, ou seja, que demonstrassem recato e pudor. Nota-se que o julgamento tem função, pode-se dizer, pedagógica, cabendo a mãe do aluno adequar-se às normas.

Como afirma Louro (2014) são estas práticas rotineiras, tratadas como banais, e de que as professoras não desconfiam, que perpetuam e naturalizam modos de ser hegemônicos. A hipótese de Louro (2011) se coaduna ao entendimento de Bourdieu e Passeron (2009) de que a escola contribui para perpetuar padrões hegemônicos que regem a sociedade, dado seu processo constitutivo ter como norteadores o controle, a disciplina e a vigilância.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Por que isso acontece? Por que essa preocupação especialmente no terreno da Educação? Acredito que isso ocorre porque ela se constituiu, historicamente, como um campo normalizador e disciplinador. O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual (LOURO, 2011, p.66)

Ao contrário das acusações de que a escola é “instigadora”, os dados da pesquisa de campo revelam, portanto, que a escola adota uma postura mais próxima da instituição familiar, e em diálogo com essa, na maioria dos casos, decide que ações serão desenvolvidas no intuito de normalizar comportamentos não-hegemônicos.

Até mesmo a acusação de que o estado é divulgador de uma ideologia de gênero não se sustenta quando analisado o discurso oficial. No Brasil, trata-se de uma discussão recente e frágil, que se inicia nos anos 90, quando o campo de estudos de gênero se constitui como um campo legitimado no país, chegando aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda que arraigado em discursos médicos.

Seguindo o levante e pressão dos movimentos sociais em prol do reconhecimento da diversidade nas políticas públicas educacionais, dez anos após arrolar a orientação sexual como tema transversal nos PCNs, o MEC lança, em 2006, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), como um projeto piloto, uma iniciativa importante do poder público no sentido de formar/capacitar profissionais multiplicadores do saber acerca da diversidade. No entanto, cabe ressaltar que este não se volta aos profissionais da educação infantil, mas para professores do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, ou seja, que atendem aos adolescentes (APRESENTAÇÃO..., 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em que se diz que as instituições de Educação Infantil devem garantir em sua proposta

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pedagógica, também, a função sociopolítica (BRASIL, 2010), o gênero é mencionado no último ponto do item 5, “Concepção da proposta pedagógica”:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e **com o rompimento** de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17, grifos nossos).

Não há menção à diversidade sexual nas DCNEI e, embora se fale, aqui e ali, no reconhecimento das “singularidades individuais e coletivas das crianças” (BRASIL, 2010, p.19), na prática vê-se que, no que tange às concernentes ao gênero, são sumariamente silenciadas e normalizadas, como no caso do menino que hoje é tido como ajustado pela professora por ter entendido, com as intervenções, que há diferenças entre brinquedos/brincadeiras de menina e menino; ou no caso do menino que, embora tenha a permissão da professora para brincar de boneca, sofre sanções no âmbito familiar que o faz reprimir seus desejos, silenciando-os com o interdito “a mamãe não deixa”. Estes exemplos podem indicar, na ausência de discussão de gênero, uma visão de criança assexuada, pressuposta à existência de uma natureza infantil.

O DCNEI, traz ainda, no item 8, “Proposta pedagógica e diversidade”, por exemplo, um foco majoritário nas questões étnico-raciais, mais especificamente no reconhecimento, respeito e valorização das culturas africanas e o combate ao racismo. Não se quer, com este apontamento, diminuir a importância do combate ao preconceito étnico-racial ou dos estudos das matrizes africanas que nos formam e que são igualmente silenciados, mas enfatizar a ausência das questões referentes ao gênero e à sexualidade no item que abarca a diversidade.

No documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão” (BRASIL, 2013), disponibilizado pela Secretária de Educação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), as questões de gênero e diversidade sexual não aparecem no extenso rol de problemáticas sociais abarcadas. Além disso, percebe-se que não há aprofundamento das questões, ou propostas de formação, material de apoio às professoras da educação infantil.

A ausência, ou a abordagem tímida do gênero nos documentos oficiais, confirma os recuos provocados pelos embates entre grupos “pró” e “contra” ao trato das questões na escola. O exemplo mais recente deste recuo foi, em 2011, com a proposta do MEC de trazer para o ensino médio o *Programa Brasil sem Homofobia*. Criado em 2004, o objetivo do programa era, segundo Soares (2015), combater a violência e preconceito contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais – LGBT.

As iniciativas do governo federal, em verdade, confirmam a carência de formação, ou material pedagógico, para profissionais da educação infantil, especialmente no âmbito da formação continuada, que seria uma forma de atender às professoras que já passaram pela formação inicial e atuam na modalidade há anos, como a maioria que compõe o quadro docente da UEI investigada, em que a média de atuação é de 15 anos. Dandara, por exemplo, tem mais de 20 anos na educação infantil e relata suas dificuldades acerca da ausência da temática do gênero sendo oferecida para sua área de atuação:

Na verdade, na formação não, e nem tem na formação continuada. Isso nós buscamos devido à necessidade, a troca de experiência com colegas, com outras pessoas de outras áreas, profissionais de outras áreas, e que eles também tem essa mesma angústia. Que ainda é um tema que ainda não é discutido claramente, ainda não é debatido nas escolas. Apesar de fazerem vários trabalhos, mas na verdade ainda não tem essa abertura. (DANDARA).

Como pontua Gatti (2010), ainda que o curso de Pedagogia tenha complexidade,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



abarca um extenso rol de temáticas, habilidades e conhecimentos em um espaço de tempo curto, o que contribui para o que classifica como “dispersão curricular” e dificuldades no estabelecimento de uma base comum para a formação docente nacional.

A ideia de se instituir uma base comum para a formação docente, deste que atua nas séries iniciais e educação infantil, torna-se ainda mais distante da realidade concreta quando se considera em curso a intensificação do processo de *aligeiramento* da formação, trazido como recomendações dos documentos de organismos financeiros internacionais não só para o Brasil, mas para América Latina como um todo (TELLO, 2011).

Casos como de Dandara são comuns e revelam as dificuldades da professora, formada para ser uma profissional polivalente, que deve dar conta de diferentes áreas de conhecimento em uma modalidade que têm também inúmeras especificidades, além de, na prática, muitas vezes, ser inferiorizada frente aos profissionais especialistas, formados, em nível bacharelado, na área de conhecimento em que atuam nas escolas (GATTI, 2010). Um exemplo disto, é a questão do *cuidar* e *educar* que serve como justificada, muitas vezes, para serem separados os trabalhos de docentes efetivos e auxiliares na educação infantil, em uma tentativa de valorização frente à desqualificação social do trabalho docente destes profissionais (KUHLMANN JR., 2007; GATTI, 2010).

A falta dessa base comum, relatada por Gatti (2010), pode explicar o caso particular de Açucena, pois, ao contrário de Dandara, esta revela em sua formação inicial o contato com questões de diversidade.

Eu lembro perfeitamente de um trabalho que nós fizemos que era sobre gênero, gênero na escola, [...] eu nunca imaginava que isso seria tão importante, e é quando a gente vem pro mercado de trabalho, quando a gente vem pra sala de aula, que a gente vê o quanto é importante a gente ter esse conhecimento, ter esse conhecimento histórico, ter esse conhecimento pra gente poder ter

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



uma prática diferente. (AÇUCENA).

No entanto, Açucena relaciona esta formação ao trabalho de uma de suas professoras, da graduação em Pedagogia, ligada à área de Sociologia, o que caracteriza a experiência também como uma exceção na formação acadêmica da professora, possibilitada pelo seu encontro com uma professora universitária que tem/tinha os estudos de gênero como campo de pesquisa:

A (professora) L., eu estudei com ela, era questão de gênero também. Nunca esqueço que um dos assuntos que ela discutia era questão de gênero. A pesquisa dela, ela tem várias pesquisas relacionadas a isso. (AÇUCENA).

Como se pode observar, as professoras de educação infantil, de fato, não são privilegiadas nas formações iniciais, tampouco nas continuadas, voltado aos docentes do Ensino Fundamental II e Médio, em que o alunado já está na fase da adolescência. No entanto, os recuos do MEC, frente às pressões sociais contrárias à educação para diversidade nas escolas, prejudicam inclusive o desenvolvimento do estabelecimento de formações para profissionais que atuam nessas modalidades de ensino que sucedem a educação infantil.

Situadas aquém das políticas de formação para a diversidade, para as professoras, falar de gênero na educação infantil exige uma série de cuidados e, nos discursos, estes revelam-se como uma preocupação que se inicia desde a escolha lexical até a intervenção pedagógica direta sobre as crianças. Dandara, por exemplo, relata que as dificuldades têm relação direta com os conflitos enfrentados com as famílias, que podem desencadear sérias consequências para as professoras no ambiente de trabalho.

A questão do gênero é uma questão, um tema muito legal. Mas, assim, é muito melindroso [...] na verdade, é muito complicado essa questão de gênero, [...] por conta que ainda é um tema que é delicado, que o professor precisa ter muito cuidado; porque, se ele for falar de forma

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



clara, pode tá instigando, se ele não conversa, a escola tá sendo omissa. Então ainda é um tema muito difícil de se questionar.
(DANDARA).

Pode-se afirmar que, Dandara opta por uma postura protetiva, com intuito de evitar comprometimento ou sanções em face do que foi dito. Não à toa relata suas angústias em tratar de questões que não domina e em um espaço que não há “abertura”, devido às lacunas em sua formação, resistência da gestão escolar, por pressões das famílias ou mesmo pelas ideias que esta própria têm, cristalizadas sobre as relações de gênero.

Desta forma, busca posiciona-se no meio do caminho – nem lá, nem cá –, classificando gênero como “um tema *muito legal*, mas assim *muito melindroso*”, “*muito complicado*”, “o professor precisar ter *muito cuidado*”, “é um tema *muito difícil*”. Este padrão revela não só fragilidade, mas o medo em tratar de questões tidas como delicadas sob a forte vigilância da família e sem formação docente que suporte e fundamente suas ações.

Nesse sentido, o discurso de Dandara se revela como uma proteção necessária. Em contrapartida, como ponderam Bourdieu e Passeron (2009), ao passo que se protege das possíveis sanções, a professora também protege a instituição. O medo de sofrer sanções, ou punições profissionais, faz com que, mesmo que queira interferir de outros modos, seja reprimida pelo contexto, que não lhe permite muitas possibilidades, uma vez que a instituição não desenvolve ações e a família está sempre vigilante. Como não tem formação, ou domínio do campo discursivo de gênero e sexualidade, lida com as questões a partir de suas interpretações pessoais – carregadas de sua formação moral, familiar, religiosa –, que nada mais são do que significações construídas histórico e socialmente.

Açucena, embora tenha em sua formação base teórica específica sobre a



temática, também relata as mesmas dificuldades no diálogo com a família, apontando este como um desafio na educação de hoje: “a parceria” entre família e escola que, segundo ela, devem falar a mesma linguagem no que diz respeito à questão de gênero.

[...] e essa questão de gênero, como eu já havia conversado contigo, é uma coisa também que eu, eu enquanto educadora, eu vejo que é um papel de desconstrução mesmo. É um trabalho difícil, porque tem a questão da família, [...] entra de novo a questão da família. É por isso que a gente bate na tecla, tem a parceria família e escola que tem que falar a mesma linguagem. E é um desafio na educação hoje. Por quê? A família, ela tem a questão do conhecimento, tem a questão histórica, tem a questão cultural mesmo, que tu não vai mudar de uma hora pra outra [...] e é uma coisa assim que, eu penso, que deveria também ter um trabalho da escola com a família. Por quê? Porque às vezes a gente, eu procuro fazer minha parte aqui, só que a criança chega lá na casa dela, ela vai ouvir outra coisa, e aí fica uma confusão só na cabeça dela. (AÇUCENA).

Açucena reconhece que há divergências entre os interesses da escola, da professora, da família e da criança. No seu discurso, evidencia a ausência de ações da escola desenvolvidas cotidianamente com a comunidade escolar, com a família e, por consequência, com as crianças, o que reforça a observação de que a temática é tratada patologicamente: diagnosticados caso a caso, os *desvios* recebem tratamentos e prognósticos positivos, com início, meio e fim; não há uma ação contínua e coletiva na comunidade escolar, todos os casos relatados são exatamente o que esta palavra encerra: são fatos, acontecimentos, situações que, tão logo surgem, prontamente são resolvidas.

A solução encontrada por Açucena evidencia a complexidade das relações de poder existentes no cotidiano da educação infantil, em que se degladiam os adultos para fazer valer este ou aquele discurso, no caso, a autoridade familiar em prol da autoridade pedagógica. Sendo assim, a defesa de uma parceria família-escola surge como uma necessária solução. No entanto, nota-se que esta solução depende da submissão da



família: para que o trabalho pedagógico seja efetivo de desconstrução de desigualdades entre meninos e meninas e para que novamente a professora não seja acusada de instigadora ou omissa.

Conclusão

Os processos discursivos, analisados nas narrativas das docentes, denotam discursos semelhantes: o afastamento de questões de gênero e sexualidade no contexto social da infância no âmbito do discurso oficial, familiar ou pedagógico. Os discursos são mantidos pela escola, documentos oficiais e pela família, em maior ou menor grau, muito embora esta acuse os dois primeiros de serem divulgadores ou propagandistas de uma dita “ideologia de gênero” que foge ao natural, ao biológico ou estabelecido por Deus.

Sem que se privilegiem na formação de professores da educação infantil uma base comum voltada à temática da diversidade, as professoras lidam com esta de forma velada, com receios e medo de sanções profissionais. Além disso, perpetuam uma visão de criança como um sujeito imaturo, sem voz; uma criança que necessita ser protegida da sua própria subjetividade, do seu corpo, da experimentação, do prazer, das suas vontades, até a idade adulta, quando teria direito a estas.

Assim, tem importância a ação pedagógica, pois o docente é quem, neste espaço, fazendo uso de sua autoridade pedagógica, leva a cabo um projeto de manutenção da ordem vigente, ao impor e inculcar no alunado os hábitos que outrora também herdara, ou um projeto de desconstrução, engajado no estabelecimento de práticas que respeitem a diversidade das salas de aula.

No entanto, para que sejam desenvolvidas práticas em prol da diversidade nas salas de aula, falta às docentes não somente o aparato teórico e diretrizes curriculares que orientem e suportem suas ações, mas o apoio das famílias e da gestão escolar, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da criança neste processo de



educar e cuidar, no qual são as maiores beneficiárias e as menos ouvidas.

Referências

APRESENTAÇÃO do curso gênero e diversidade na escola: vídeoaula 1. Direção e edição: Alex Vallati. Roteiro e concepção: Miriam Pillar Grossi e Fellipe Bruno Martins Fernandes. Coordenação do projeto audiovisual do GDE: Miriam Pillar Grossi. Coordenação de produção e filmagens: Fellipe Bruno Martins Fernandes. Florianópolis: Estúdios LANTEC/UFSC – NIGS/IEG/GDE, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IldCXrDnlZI>>. Acesso em: 8 maio.2016.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Clade. **A reprodução: elementos para uma teoria do o sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp14.htm>. Acesso em: 10 maio. 2015.

BRASIL. Portaria nº. 8, de 08 de janeiro de 2015. Resultados finais do Censo Escolar 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan., 2015. Seção 1.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set-dez., 2011.

CONNELL, W. Robert; MESSERSCHMIDT, W. James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito, **Revista Estudos Feministas**, UFSC, Florianópolis, v. 21, n.1, p.241-282, jan./abr., 2013.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FLICK, Uwe. Narrativas. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.164-179

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

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

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão da construção de conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.p. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v.1.

GARCIA, Regina Leite. Todas são crianças... mas tão diferentes. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



INFÂNCIA PROTEGIDA. **Sobre.** Disponível em:
<www.infanciaprotegida.com.br/sobre/>. Acesso em: 22 jun. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.14, p.6-18, maio/jun./jul./ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul., 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PETINELLI, Viviane. **Entenda os princípios e os impactos da “ideologia de gênero” na educação dos filhos.** Disponível em:
<<http://www.infanciaprotegida.com.br/2016/06/10/entenda-os-principios-e-os-impactos-da-ideologia-de-genero-na-educacao-dos-filhos/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SAYÃO, Deborah Thomé. Não basta ser mulher...não basta gostar de criança...: Cuidado/educação como princípio indissociável na educação infantil, **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.69-84, jan./abr. 2010. Disponível em:
<<http://www.ufsm.br/revistaeducacao/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SOARES, Wellington. Exclusivo: conheça o “kit-gay” vetado pelo governo federal em 2011, **Revista Nova Escola**, fev. 2015. Disponível em:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



<<http://novaescola.org.br/formacao/conheca-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-2011-834620.shtml>>. Acesso em: ago. 2016.

TELLO, César. Perspectivas Discursivas sobre Profissionalização Docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (Orgs.). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

Sobre as autoras

Luciane Tavares dos Santos

Mestre em Educação (UEPA). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UFRJ), Licenciada e Bacharel em Letras: Português-Literaturas (UFRJ).
E-mail: tavaressluciane@gmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação pela PUC-SP. Licenciada em Pedagogia, Professora do PPGED-UEPA e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA.
E-mail: tanielobato@superig.com.br

Recebido em: 27/10/2016

Aceito para publicação em: 07/11/2016