

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

TUANY CRISTINA CARVALHO

**DISCURSOS DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DAS
RELAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR PARA OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS**

PONTA GROSSA

2021

TUANY CRISTINA CARVALHO

**DISCURSOS DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DAS
RELAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR PARA OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Heerdt

PONTA GROSSA

2021

C331 Carvalho, Tuany Cristina
Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito de gênero: um olhar para os "cantinhos" pedagógicos / Tuany Cristina Carvalho. Ponta Grossa, 2021.
121 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Heerdt.

1. Práticas discursivas. 2. Relações de gênero. 3. Cantinhos pedagógicos. 4. Educação infantil. I. Heerdt, Bettina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



TERMO DE APROVAÇÃO

TUANY CRISTINA CARVALHO

***DISCURSOS DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DE
GÊNERO: UM OLHAR PARA OS "CANTINHOS" PEDAGÓGICOS***

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof. Dra. Bettina Heerd - UEPG

Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG

Prof. Dra. Daniela Finco - UNIFESP

Ponta Grossa, 30 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as bênçãos e por ter me iluminado durante toda essa caminhada, me concedendo sabedoria e alento em cada momento que vivido, pois me fortaleceu nos momentos difíceis e me capacitou para que pudesse concluir essa etapa tão importante da minha vida.

Aos meus pais, vocês foram essenciais em nossa trajetória, pois me deram a vida e desde então, me amaram e me apoiaram em cada etapa vivida, gratidão por não terem soltado minha mão no momento que mais precisei do cuidado de vocês. À minha irmã, pelo companheirismo e carinho de sempre. Agradeço, em especial, à minha mãe Clarice que é a maior representação de força, coragem e humildade em minha vida, você é minha inspiração enquanto mulher e profissional.

Ao meu marido e meu melhor amigo, Diego, que esteve comigo em cada momento, me acolhendo e me encorajando a seguir em frente. Por todo cuidado, atenção e conforto quando as emoções estavam à flor da pele, por sempre me fazer acreditar e confiar no meu melhor e nos meus sonhos e objetivos.

À querida orientadora professora Dra. Bettina Heerd, por compartilhar seus conhecimentos científicos e de vida, pela paciência e compreensão que sempre teve para me orientar e me mostrar novos caminhos. Muita admiração e gratidão pela mulher e pesquisadora incrível que é, e ainda mais, por ser tão empática e compreensiva.

À banca examinadora, professoras Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo e Dra. Daniela Finco pelo aceite e disponibilidade em compor a banca e pelas valiosas contribuições que trouxeram para a pesquisa.

À professora e orientadora da graduação professora Dra. Elismara Zaias Kailer, por todo conhecimento partilhado e por ter despertado em mim o desejo pela pesquisa e pelos estudos, por sempre me acolher e incentivar, você é inspiração.

À professora da graduação Dra. Daiana Camargo, por ter sido a primeira a acolher meus questionamentos a respeito dos espaços físicos na Educação Infantil, por ter me apresentado os estudos de gênero na infância e por ser essa formadora maravilhosa.

Aos professores e professoras do PPGE que colaboraram para nossa formação durante o mestrado, compartilharam seus saberes e conhecimentos, auxiliando na construção da pesquisa. Em especial, à coordenadora professora Dra.

Gisele Masson pelo apoio em dar continuidade no mestrado frente aos obstáculos que surgiram.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa – GEPEC: Ana, Andréa, Hellen, Letícia, Mariane, Mayara e Isabela, pelo acolhimento e por compartilharem conhecimentos, dúvidas, angústias e conquistas, vocês certamente contribuíram muito para a pesquisa, mas também, me possibilitaram novos olhares para a vida.

Aos amigos e familiares que dedicaram um tempo torcendo por mim, e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para realização e conclusão dessa pesquisa.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

FOUCAULT, 1998.

CARVALHO, Tuany Cristina. **Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RESUMO

A pesquisa possui como objeto de estudo os discursos de gênero de professor/professoras da Educação Infantil. O objetivo geral foi analisar os discursos e as práticas produzidos pelo/as professor/as a respeito das relações de gênero nos “cantinhos” pedagógicos na Educação Infantil. Como objetivos específicos foram definidos: a) (re) pensar os discursos que circulam entre o/as professor/as a respeito de ser homem e mulher na docência da Educação Infantil; b) identificar como se estruturam discursos e práticas pedagógicas do/as professor/as para a formação dos sujeitos infantis, com o olhar para o gênero; c) compreender as práticas discursivas, como professor/as pensam, organizam e utilizam os espaços (“cantinhos” pedagógicos) e brinquedos para meninos e meninas. As teorizações adotadas nesta pesquisa são os estudos feministas, a partir de autores como: Bujes (2001; 2007), Paraíso (2014), Louro (1997, 2004), Finco (2003, 2005, 2010), e permeada pela perspectiva foucaultiana em que os discursos enquanto práticas sustentam os regimes de verdade e há relação íntima entre poder e conhecimento, bem como, alguns elementos dos discursos, os enunciados, o sujeito, as práticas discursivas. É uma pesquisa qualitativa com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com um professor e cinco professoras de Educação Infantil da rede de ensino público de Ponta Grossa. No que se refere aos discursos e práticas o/as professor/as apresentam a mulher docente como algo naturalizado e vigiam os professores homens, realizam a distinção preferências, comportamentos e habilidades de acordo com o sexo das crianças, possuem receio de transgressões das normas vigentes e as tratam como casos, os espaços de interesse e aprendizagem são pensados e construídos com um olhar adultocêntrico e generificado, sob uma vigilância naturalizada e normalizadora. As práticas discursivas controlam os corpos infantis e reforçam as diferenças de gênero nos “cantinhos” pedagógicos da Educação Infantil. Os “cantinhos” pedagógicos poderiam ser uma possibilidade para a equidade de gênero, porém, reforçam por meio de discursos e práticas discursivas as diferenças de gênero entre meninos e meninas. Ao ampliarmos as possibilidades discursivas a respeito de gênero é possível um espaço de vivências e descobertas plurais e não apenas reprodutora das desigualdades de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas discursivas; Relações de Gênero; Cantinhos Pedagógicos.

CARVALHO, Tuany Cristina. **Teachers' speeches on Early Childhood Education regarding gender relations: a look at the pedagogical “corners”**. 2021. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

ABSTRACT

The research has as its theme the teachers' speeches on Early Childhood Education regarding gender relations: a look at the pedagogical “corners”. Therefore, we list as a general objective to analyze the speeches and practices produced by the teacher regarding gender relations in the pedagogical “corners” in Early Childhood Education. Besides, we outlined the following specific objectives for the development of the research: a) (re) thinking about the speeches that circulate between the teacher about being a man and a woman in the teaching of Early Childhood Education; b) identify how teachers' pedagogical discourses and practices are structured for the training of child subjects, with a gender view; c) understand the discursive practices, how the teacher thinks, organizes and uses the spaces (pedagogical “corners”) and toys for boys and girls. The theorising adopted in this research are feminist studies, from some authors such as Bujes (2001; 2007), Paraíso (2014), Louro (1997, 2004), Finco (2003, 2005, 2010), among others, and permeated Foucault's perspective in which the discourses as practices sustain the regimes of truth and there is an intimate relationship between power and knowledge, as well as, some elements of the discourses, the utterances, the subject, the discursive practices. This research has a qualitative character and for data collection, semi-structured interviews were conducted with one teacher and five teachers of Early Childhood Education in the public school network of Ponta Grossa. Regarding the speeches and practices, the teachers present the female teacher as something naturalized and watch male teachers, distinguish preferences, behaviors, and abilities according to the sex of the children, they are afraid of violations of the current rules. and treat them as cases, the spaces of interest and learning are thought and built with an adult-centered and gendered look, under a naturalized and normalizing surveillance. Discursive practices control children's bodies and reinforce gender differences in the pedagogical “corners” of Early Childhood Education. Pedagogical “corners” could be a possibility for gender equity, however, they reinforce gender differences between boys and girls through discourses and discursive practices. By expanding the discursive possibilities regarding gender, a space for plural experiences and discoveries is possible, not just reproducing gender inequalities.

Keywords: Early Childhood Education; Discursive Practices; Gender Relations; Pedagogical Corners.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – INFORMAÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 33 |
| QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES | 41 |
| QUADRO 3 – ARTIGOS DE PERIÓDICOS | 48 |
| QUADRO 4 – TRABALHOS ANPED | 52 |
| QUADRO 5 – LEGENDA DE SINAIS PARA TRANSCRIÇÃO | 67 |

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DMPG – Diretrizes Municipais de Ponta Grossa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas no Ensino de Ciências

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional da Educação

RCMPG – Referenciais Curriculares Municipais de Ponta Grossa

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TLCE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PESQUISA, CONTEXTO E PARTICIPANTES | 17 |
| 1.1 (DES)CAMINHOS INVESTIGATIVOS | 17 |
| 1.1.1 A pesquisa qualitativa e a situacionalidade da pesquisadora | 17 |
| 1.1.2 Contexto da Pesquisa | 22 |
| 1.1.3 Entrevista: Considerações e percurso | 28 |
| 1.1.4 Situando os participantes da pesquisa: o professor e as professoras | 31 |
| CAPÍTULO 2 - AS QUESTÕES DE GÊNERO E PODER NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 40 |
| 2.1 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL? | 40 |
| 2.2 RELAÇÕES DE GÊNERO E OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL | 54 |
| CAPÍTULO 3 - DISCURSOS PRODUZIDOS NUMA INTERAÇÃO: “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS E SUAS RELAÇÕES COM AS QUESTÕES DE GÊNERO | 64 |
| 3.1 (DES) CAMINHOS NUMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA: FERRAMENTAS E <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE | 64 |
| 3.2 “EU SEI QUE EU TENHO QUE TOMAR MUITO CUIDADO COM O QUE EU FALO E COM O QUE EU FAÇO”: SER MULHER E SER HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 71 |
| 3.3 “GERALMENTE TEM AQUILO DE BRINCAR COM SÓ COM OS MENINOS E SÓ COM AS MENINAS”: RELAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS | 77 |
| 3.4 “AS MENINAS SEMPRE PEGAM ALGUM BRINQUEDINHO E VÃO PARA UM CANTINHO, OS MENINOS SEMPRE ESTÃO BRINCANDO DE LUTA NO MEIO DA SALA”: LUGARES E BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS | 82 |
| 3.5 “PELO AQUILO QUE EU ACOMPANHO, QUE AS CRIANÇAS NÃO PARTICIPAM, SÃO ESPAÇOS PRÉ-DEFINIDOS”: OLHAR ADULTOCÊNTRICO E GENERÍFICADO PARA OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS | 89 |
| 3.6 “QUAL O ESPAÇO VOCÊ QUER?”: OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS E SUAS RELAÇÕES DE GÊNERO | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 111 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 114 |
| ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO/CEP - 3.184.332 | 118 |

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa adotamos como objeto de estudo discursos de gênero de professor/professoras da Educação Infantil. O qual emergiu e situou nossos estudos a partir da seguinte problemática: Como circulam os discursos de gênero de professor/as ao inserir os “cantinhos” pedagógicos em suas práticas pedagógicas? No contexto da pesquisa ainda levantamos alguns questionamentos, como: Quais práticas discursivas relacionadas a gênero podem ser estruturadas nos “cantinhos” pedagógicos (espaços de interesse e aprendizagem)? Ao inserir os “cantinhos” pedagógicos na prática pedagógica, estes apresentam limites ou possibilidades para a equidade de gênero?

Entendemos que a importância de pesquisar tal temática se dá pelo fato de que há emergência em se discutir as desigualdades existentes entre mulheres e homens na sociedade, a fim de identificar tais problemáticas e apontar novos caminhos para uma sociedade mais equitativa. Afinal, a partir das considerações de Joan Scott (1995, p. 86) a respeito de gênero compreendemos que é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, portanto, está intrinsecamente ligado às relações sociais.

Por isso, se torna fundamental ampliar os estudos sobre gênero no ambiente educacional, visto que a escola faz parte de uma complexa rede de tecnologias e um sistema disciplinar pelos quais o poder opera (FOUCAULT, 1999), inclusive na primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de perceber os discursos enquanto práticas que sustentam os regimes de verdade e poder (FOUCAULT, 1993). Bem como, a partir de tais discussões aponta-se necessidade de práticas pedagógicas mais igualitárias entre meninas e meninos, além da garantia do respeito à diversidade e superação de todas as formas de opressão, daí a relevância de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil por evidenciarem, por exemplo, a importância de brinquedos e brincadeiras como espaços privilegiados para a construção das identidades de gênero na infância (FINCO, 2010).

Nesse sentido, podemos perceber a partir dos estudos de gênero como se dá a organização concreta e simbólica da vida social, sendo possível compreender os discursos de poder disseminados entre os sexos, os quais buscam construir uma

identidade acerca do papel feminino e masculino que atam mulheres e homens em seus limites pré-determinados socialmente e biologicamente. Logo, emerge a necessidade de discutir gênero no campo social e também, educacional, visando desconstruir padrões binários disseminados e tidos como verdade.

Nessa perspectiva, vale ressaltarmos que o estudo com foco nos discursos de um professor e professoras em relação a gênero, possibilita uma maior compreensão a respeito de como gênero é tratado e compreendido no âmbito escolar, tendo em vista que são relações de poder, que se fundam em discursos para impor regras a respeito dos sexos. Logo, no âmbito escolar por meio dos discursos generificados e adultocêntricos¹ se delimitam espaços, pautando-se em símbolos e códigos, afirmando o que cada um pode (ou não pode) fazer, ou seja, a escola separa e institui (LOURO, 1997).

Além disso, entendemos a importância de se pesquisar e discutir gênero no contexto da Educação Infantil, pelo fato de que a educação não transmite um conhecimento neutro, isento de uma ideologia adultocêntrica, mas, se pauta nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças (SANTIAGO; FARIA, 2015).

Cabe destacarmos que o interesse pela temática surgiu primeiramente pela inquietação a respeito de discursos adultocêntricos na organização e utilização de espaços físicos na Educação Infantil, bem como, pela vivência da docência nesse contexto, juntamente à implementação dos espaços de interesse e aprendizagens, conhecidos também como “cantinhos” pedagógicos. Além disso, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e no Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Ciências (GEPEC) possibilitaram a aproximação aos estudos de gênero no âmbito das pesquisas e da educação.

Assim, a partir das inquietações trazidas pelos questionamentos mencionados anteriormente, traçamos os objetivos dessa pesquisa, a qual tem por objetivo geral analisar os discursos e as práticas produzidos pelo/as professor/as a respeito das relações de gênero nos “cantinhos” pedagógicos na Educação Infantil.

¹ O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, colocando os adultos com papel privilegiado (SANTIAGO; FARIA, 2015).

. Destacamos que esses “cantinhos” pedagógicos são conhecidos também como espaços de interesse e aprendizagens que são espaços físicos organizados em sala de aula que envolvem mobiliários, jogos, vestimentas, brinquedos e materiais escolares que possibilitem à criança o jogo simbólico e aprendizagem de acordo com suas preferências ou direcionados por adultos, podendo ser utilizados em pequenos grupos.

A partir do objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- (Re) pensar os discursos que circulam entre o/as professor/as a respeito de ser homem e mulher na docência da Educação Infantil;
- Identificar como se estruturam discursos e práticas pedagógicas do/as professor/as para a formação dos sujeitos infantis, com o olhar para o gênero;
- Compreender as práticas discursivas, como professor/as pensam, organizam e utilizam os espaços (“cantinhos” pedagógicos) e brinquedos para meninos e meninas.

A fim de alcançar os objetivos propostos optamos por uma pesquisa qualitativa, a qual é entendida como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, adotamos a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, a qual se caracteriza por ser um processo social de interação e construção do conhecimento que busca obter as visões individuais dos entrevistados de determinado tema (GASKELL, 2003; FLICK, 2013). Bem como, para analisar os dados utilizamos a análise do discurso, de acordo com a perspectiva de Foucault, em que é necessário recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações, as verdades absolutas, pois, se entende que os sujeitos se constituem por meio de relações históricas, e portanto, nos discursos desses, acabam emergindo práticas muito concretas, vivências sociais, bem como, outros discursos (FISCHER, 2001).

Em relação à estrutura organizacional da pesquisa nos inspiramos também em Foucault, baseado em uma perspectiva pós-estruturalista, buscamos romper com as estruturas (modelos pensados como “receituários”) postas para a pesquisa moderna, em que geralmente se relata o processo de pesquisa e acaba segregando a prática e teoria (BUJES, 2007). Portanto, o universo foucaultiano nos leva a não separação entre teoria e prática, afinal, uma teoria não expressa, não traduz e não

se aplica a uma prática, uma vez que ela é, também, uma prática (FOUCAULT, 1993).

Ainda, inspiradas na perspectiva de Foucault, utilizamo-nos de sua caixa de ferramentas (BUJES, 2007; VEIGA-NETO, 2006) que consistem em algumas ferramentas para pensarmos e problematizarmos a educação em relação às questões de gênero, cabe salientarmos que gênero também se constitui como uma das ferramentas utilizadas que compõem nossa caixa. No entanto, cabe destacarmos que quando elencamos diversos autores na apresentação dos capítulos, corroboramos com Foucault e também, com a autora Paraíso (2014), que destaca ser necessário e importante fabricar nossos modos de pesquisar de acordo com a problemática estudada.

Portanto, não buscamos apenas uma única teoria para subsidiar nossos estudos e pesquisa, não temos um único método a adotar, usamos aqui tudo aquilo que nos serve em relação ao nosso objeto, ao nosso estudo, para encontrarmos um caminho e condições que favoreçam a produção de algo novo (PARAÍSO, 2014). Dessa forma, ao realizar uma construção metodológica com inspirações e articulações, mas sem desconsiderar o que já produzido, pelo contrário, ocupamo-nos do já conhecido e produzido para “suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos” (PARAÍSO, 2014, p. 27).

Desse modo, o presente trabalho está estruturado a partir de três capítulos. No primeiro capítulo intitulado como: “Caminhos da Investigação: Pesquisa, Contexto e Participantes”, apresentamos os encaminhamentos metodológicos, trajetória da pesquisadora, perfil dos participantes e contexto em que se realizou a pesquisa abordando de maneira sucinta o histórico da Educação Infantil e as principais legislações. Para isso, utilizamos de alguns autores, como Denzin e Lincoln (2006), Minayo (2000), Gaskell (2003), Flick (2009, 2013), Manzini (2004) Bujes (2007), Silveira (2007), Fischer (2001) entre outros para tratar dos encaminhamentos metodológicos. Bem como, Kishimoto (1990), Cury e Ferreira (2010), Didonet (2001) Oliveira et al. (2012) entre outros, nos deram suporte para abordar o histórico e legislações que subsidiam a Educação Infantil.

Já no segundo capítulo “As questões de gênero e poder na Educação Infantil e infância” trazemos uma revisão de literatura referente às pesquisas e artigos acadêmicos no âmbito da educação que tratam de gênero e Educação Infantil. Além disso, abordamos algumas concepções de gênero, espaços físicos, espaços de

interesse e aprendizagens, e discorreremos também a importância dos espaços físicos no contexto escolar para a vivência da infância e o vínculo que essas estruturas possuem com as relações de gênero, embasadas em autores, como: Faria (1998, 2007), Finco (2005, 2010), Frago e Escolano (2001), Foucault (1998, 2005), Louro (1997, 2000, 2002), Scott (1995), entre outros.

No terceiro capítulo “Discursos produzidos numa interação: “cantinhos” pedagógicos e suas relações com as questões de gênero” apresentamos as ferramentas de análise e *corpus* analítico da pesquisa, a partir de uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 1986, 1998, 2005) e de estudos feministas (BUJES, 2007; FISCHER, 2001; CARVALHO, 2015). A organização foi realizada por meio de ênfases detectadas nos discursos do/as professor/as, sendo essas: ser homem e ser mulher na docência na Educação Infantil; discursos e práticas dos comportamentos; lugares e brincadeiras de meninos e meninas; olhar adultocêntrico e generificado para os “cantinhos” pedagógicos; e as relações de gênero nos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos). Para as análises, utilizamo-nos de algumas ferramentas de autores que nos auxiliaram nesse percurso: Finco (2003, 2010), Foucault (2005), Louro (1997, 2004), Bujes (2003, 2007), Sayão (2005) entre outros.

Assim, consideramos a partir dos discursos que os espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos) são pensados e organizados a partir de um olhar adultocêntrico e são generificados, mantêm-se as crianças nesses “cantinhos” com uma vigilância naturalizada e normatizadora, pois mesmo sendo elencados como de livre escolha pela criança, há lugares e brinquedos destinados a meninos e meninas.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PESQUISA, CONTEXTO E PARTICIPANTES

Neste capítulo temos por objetivo dissertar a respeito do percurso investigativo que contemplou a construção da pesquisa. Saliendo o corpus analítico e a situacionalidade da pesquisadora (LONGINO, 2008; BUJES, 2007), o contexto em que foi realizada a pesquisa, com uma breve descrição do histórico da Educação Infantil e seu aparato legislativo (OLIVEIRA, 2002; KISHIMOTO, 1990; CURY e FERREIRA, 2010; DIDONET, 2001). Ressaltamos também, as características metodológicas da pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009, 2013; MINAYO, 2000) e a abordagem do percurso da coleta de dados a partir de entrevistas (FLICK, 2013; GASKELL, 2003; SILVEIRA, 2007; FISCHER, 2001; MANZINI, 2004). E por fim, caracterizar o/as participante/s da pesquisa revelando suas vivências no âmbito da formação inicial e continuada e seus discursos a respeito das compreensões que possuem de gênero.

1.1 (DES)CAMINHOS INVESTIGATIVOS

1.1.1 A pesquisa qualitativa e a situacionalidade da pesquisadora

Antes de iniciarmos a dissertação a respeito das características dessa pesquisa, achamos necessário esclarecer o motivo que nos levou a elencar “(Des)caminho Investigativo” como um dos títulos desse capítulo. Inspiradas em Bujes (2007) que nos incentiva a buscar “novas armas” na pesquisa moderna, no intuito de romper certezas teóricas, promessas redentoras e estruturas engessadas que separam teoria e prática, esse título surge a respeito das mudanças que ocorreram na trajetória da pesquisa e da pesquisadora, em que somos movidas por inquietações que não podem ser mais respondidas com velhas e confortáveis lentes.

Tomamos a palavra “Descaminhos” (BUJES, 2007) para enfatizar a necessidade de se pensar, perceber e refletir de forma diferente em relação a gênero, conforme salienta Foucault (1998) quando diz:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? [...] existem momentos na

vida onde a questão de saber só se pode pensar diferentemente do que se vê e do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p.13).

Neste constante exercício de pesquisa, observamos que as velhas lentes e refrações (BUJES, 2007) não eram tão coerentes com vista à importante discussão que abordamos nesse trabalho, por isso, essas lentes foram se modificando e fomos desenhando um outro objeto de pesquisa, que primeiramente era centrado nos “cantinhos” pedagógicos também denominados como espaços de interesse e aprendizagens na rede de ensino de Ponta Grossa e no decorrer do estudo, passou a ser os discursos de professor/as a respeito de gênero nos “cantinhos” pedagógicos da Educação Infantil, permitindo assim, que uma nova ordem de problematizações fossem se reconstruindo.

Por isso, quando percebemos os discursos como uma prática que forma sistematicamente os objetos de que fala, implica em consequências teóricas e práticas imediatas (FISCHER, 2001). E assim, acabam conduzindo nossas escolhas em relação ao *corpus* empírico da investigação (BUJES, 2007), o que acaba nos induzindo a percorrer determinados caminhos de investigação, dessa forma, tudo acaba se conectando.

Bujes (2007, p. 22) lembra que as nossas pesquisas por mais amplas que sejam, “estão sustentadas por um conjunto de discursos que se constituíram historicamente” e estes terão um efeito crucial e constituidor de nosso objeto da pesquisa, portanto, a problemática da pesquisa surge sustentada por discursos, experiências e inquietações.

Assim, a problemática de nossa pesquisa delineada a respeito de como o/as professor/as pensam, organizam e utilizam os “cantinhos” pedagógicos na sala de aula na Educação Infantil, bem como, nos discursos que apresentam quais as estruturas de poder em relação a gênero estão presentes nesses ambientes, nos utilizamos de uma abordagem metodológica de caráter qualitativo.

Tendo em vista que buscamos investigar os discursos do/das professor/as a respeito das relações de gênero no contexto da Educação Infantil, especificamente nos “cantinhos” pedagógicos, e limites e possibilidades do processo formativo que vivenciam, é a pesquisa qualitativa que irá responder a essas questões particulares, pois, ela trabalha justamente com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2000).

Corroborando com tais aspectos, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a metodologia das pesquisas qualitativas não pode ser vista sob uma ótica positivista, pois a pesquisa é um processo “multicultural”, influenciada por questões de classe, raça, gênero, cultura e etnia, a partir desses aspectos mencionados justificamos a escolha pela abordagem qualitativa para nossa pesquisa, tendo em vista que a partir dos discursos das/dos participantes, irão expressar essas questões supracitadas direta ou indiretamente, pois são indivíduos situados no tempo e espaço.

Ainda se tratando da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) a definem como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, como por exemplo: notas de campo, entrevistas, fotografias. Além disso, a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno pesquisado em termo dos significados que as pessoas conferem a ele, por isso, a competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Portanto, a pesquisa qualitativa favorecerá alcançarmos o objetivo geral estabelecido para esse estudo, o qual é analisar os discursos e as práticas produzidos pelo/as professor/as a respeito das relações de gênero nos “cantinhos” pedagógicos na Educação Infantil, utilizando de práticas materiais e interpretativas, neste caso as entrevistas.

Flick (2013) enfatiza que a pesquisa qualitativa possui particular relevância ao estudo das relações sociais por ter pluralização das esferas de vida, assim como, estabelece para si mesma, outras prioridades, não parte necessariamente de um modelo teórico da questão que está estudando e evita hipóteses e operacionalização.

Ainda, consideramos válidos os apontamentos de Richardson (1989, p.39) quando nos apresenta que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento do indivíduo.

Dessa maneira, cabe salientarmos que é por meio de uma pesquisa qualitativa que podemos identificar algumas peculiaridades da realidade investigada, e posteriormente as implicações que resultam no problema da pesquisa, considerando os indivíduos e o contexto da pesquisa.

Nessa perspectiva, o papel do pesquisador na abordagem qualitativa considera como algo importante a “comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento [...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Corroborando com isso, Denzin e Lincoln (2006) destacam que o/a pesquisador/a está por detrás de todo esse processo que envolve a pesquisa, que fala a partir de uma comunidade interpretativa que orienta o desenvolver do estudo e é também envolto por questões de raça, gênero, classe, cultura, etc. Neste caso, utilizamo-nos da comunidade interpretativa dos estudos foucaultianos para discutir a relação entre discurso, poder e corpo, bem como, os estudos feministas para discorrer acerca das questões de gênero.

Diante desses apontamentos, é válido destacar que na abordagem utilizada consideramos o papel do pesquisador na construção do conhecimento e entendemos sua subjetividade, localidade e situacionalidade neste processo (LONGINO, 2008). Nesse sentido, gostaria de revelar a minha corporificação. Eu, Tuany, sou mulher, feminista, filha de uma mulher guerreira e professora da educação pública, formada pela escola pública e professora da Educação Infantil no âmbito público há seis anos, cursei Formação de Docentes e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR) por sempre acreditar na escola pública e no poder da educação. Acredito ser importante destacar que meu posicionamento como feminista foi uma construção coletiva a partir do ingresso no mestrado, em que pude conviver e partilhar saberes e experiências com mulheres incríveis, e a partir disso, compreender melhor o movimento e percebendo que já era feminista antes mesmo de me reconhecer como uma.

Uma vivência que contribuiu para a presente pesquisa foi em que durante a graduação realizei o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil e senti um grande interesse por algumas questões advindas desse contexto. Especificamente, durante as observações realizadas pude perceber que havia uma questão que precisava ser discutida em relação à organização espaço e tempo na

Educação Infantil, pois, havia certa desorganização no espaço físico da sala de aula, o que deixava o ambiente bastante poluído visualmente. Além disso, as crianças permaneciam muito tempo sentadas em sala de aula, com normas rígidas estabelecida pelas professoras, quando podiam brincar desejavam manusear livros, brinquedos e outros materiais, mas, estes ficavam trancados em uma divisória que havia na sala. Assim, pude perceber que além de um controle dos corpos das crianças exercidos pelos adultos, haviam muitos espaços dentro e fora da sala de aula que poderiam ser utilizados de maneira mais relevante para as crianças.

Além disso, como professora da faixa etária da pré-escola (quatro e cinco anos de idade) sempre observei e tentei discutir com as crianças questões de gênero, mesmo sem ter clareza do que era isso, pois, sempre foi algo que me incomodava no âmbito social, e por acreditar no potencial da educação, abordava alguns conceitos que as crianças traziam de maneira crítica, a fim de buscar maior equidade entre meninas e meninos, mulheres e homens.

Nesse sentido, quando realizei o processo seletivo do Mestrado em Educação na UEPG e fui aprovada, submeti um projeto de pesquisa de formação de contínua de professores, mas desde a entrevista deste processo deixei claro que não teria problemas em pesquisar temáticas diferentes da mencionada no projeto. Assim, conheci minha orientadora professora Dra. Bettina Heerdt, que me acolheu da melhor forma possível e em conversa que tivemos justamente sobre minha vivência como professora da Educação Infantil, surgiu o interesse em pesquisar as relações de gênero, nessa etapa da educação básica, nos espaços físicos nas salas de aula. Acredito ser importante destacar que pude compreender e estudar juntamente a minha orientadora e ao nosso Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Ciências (GEPEC) as questões de gênero, bem como, me auxiliaram a me identificar e me reconhecer como feminista.

A minha trajetória enquanto pesquisadora permite compreender o surgimento da problemática, pois, a pesquisa emerge sempre de uma preocupação com alguma questão, provém quase sempre de uma insatisfação com respostas dadas, de explicações que passamos a duvidar, com desconfortos em relação a crenças, ou seja, ela sempre se constitui de uma inquietação (BUJES, 2007).

1.1.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com professor/as da Educação Infantil da rede municipal de Ponta Grossa. É importante destacarmos as características do contexto por meio de uma breve retrospectiva histórica e legislativa. A Educação Infantil em seu percurso histórico passou por diferentes momentos e concepções, nas sociedades medievais as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” e tinham de aprender ofícios do cotidiano, não se tinha preocupação com a educação das crianças. A partir de mudanças no contexto político, social e econômico no século XVIII, a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto, que exige ser vestida, alimentada e educada, admitindo-se um comportamento específico da fase expresso em brincadeiras e nas formas de interação com o mundo que a cerca (KISHIMOTO, 1990).

No contexto europeu as primeiras creches, escolas maternais e jardins de infância estavam relacionadas ao caráter assistencialista, sendo que suas principais funções ligadas a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças, e surgiram no período da industrialização em que muitas mulheres começaram a trabalhar nas fábricas. No Brasil, no século XIX, o cenário era diferente do europeu, não existia o atendimento de crianças pequenas fora do lar, em instituições do tipo creches, jardins de infância ou parques infantis, mas, com as modificações do papel da mulher na sociedade foi impulsionado o surgimento das creches no Brasil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Somente no final desse século é que surgem os primeiros jardins-de-infância, que eram dirigidos por instituições privadas, bem como aparecem algumas posições históricas que perduram até a atualidade, como por exemplo, a ideia de assistencialismo e de educação compensatória. As creches passaram a serem vistas como voltadas às famílias menos abastadas que se viam obrigadas a deixar seus filhos sozinhos ou nessas instituições, enquanto as famílias de maior poder aquisitivo contratavam babás para cuidar de seus filhos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961 (Lei 4024/61), defendeu a inclusão de escolas maternais e jardins de infância no sistema de ensino brasileiro. Porém, conforme destaca Oliveira et al. (2012, p.25) “isso, contudo, não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características das crianças pequenas”. Em 1971 a LDB (Lei 5692/71) dispôs que:

“Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”, bem como, novas mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (1967) acrescentaram que as mães trabalhadoras teriam o atendimento para crianças em berçários.

Oliveira (2002) destaca que com o final do regime militar e a abertura política, juntamente com as lutas pela democratização da escola pública e com a pressão dos movimentos feministas e sociais ao poder público para o atendimento às necessidades sociais aumentou o número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública e a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal.

Com o fim do governo militar, mais especificamente, em 1985, novas políticas para as creches e pré-escolas foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, em 1986, bem como, alguns princípios começaram a ser redefinidos, por exemplo: a defesa de que a creche também é responsabilidade do Estado e o rompimento com as concepções meramente assistencialistas ou compensatórias, a fim de ter uma função pedagógica, que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, com a luta de movimentos sociais, alguns documentos legais surgiram e se tornaram essenciais para essa mudança da concepção do atendimento às crianças e na Educação Infantil. Na Constituição Federal (CF) de 1988 se iniciava a discussão para que o atendimento em instituições fosse direito da criança e um dever do Estado e das empresas que empregavam as/os funcionárias/os que precisavam de atendimento para seus filhos, os quais deveriam ser cumpridos pelos sistemas de ensino. Isso resultou em um aumento das creches mantidas por empresas industriais, comerciais e por órgãos públicos. (CURY; FERREIRA, 2010).

A CF de 1988 foi promulgada e reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado, bem como, a promulgação em 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), concretizou conquistas em relação aos direitos de crianças abordados pela Constituição (CURY; FERREIRA, 2010). Para mais, os autores salientam que a CF de 1988 propiciou uma nova concepção de criança, a qual deixa de ser considerada fora de um contexto social, mas acaba sendo reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui

liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã.

Além disso, ainda permeava uma discussão que impulsionava a criação de uma lei que orientasse a Educação Nacional, tal debate envolveu diferentes setores educacionais, como: Universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores, organizações não governamentais entre outras (OLIVEIRA et al., 2012). Nesse contexto emerge a aprovação da nova LDB (Lei 9394/96) que consolidou a educação em creches e pré-escolas de forma legal e elencou-a como primeira etapa da Educação Básica, fato que não encerrou os debates de definições e consolidações de decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil, isso favorece uma contínua reflexão das redes de ensino e unidades educativas das questões curriculares (OLIVEIRA et al., 2012).

Dessa forma, observamos que tanto a CF de 1988, como a LDB de 1996 enfatizam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e atende crianças de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) também traz contribuições no caráter legislativo, pois, estabelece diretrizes, metas, e estratégias de concretização no campo da educação. Em relação à Educação Infantil estabelece a necessidade de ampliação da oferta e o estímulo ao acesso em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos.

Para mais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, publicadas em 2010, e fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelecem orientações de caráter obrigatório para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, consolidadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNEI's consideram a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, tendo 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.

Assim, o que podemos compreender nesse breve resgate histórico é a fragmentação entre instituições públicas e privadas, bem como, entre público de classes sociais pobres e ricas, que foi se enfatizando no contexto educacional brasileiro, pois enquanto as instituições públicas atendiam crianças de camadas

mais populares e possuíam caráter assistencialista que se baseavam numa educação compensatória, as particulares, em contraposição, tinham um cunho pedagógico e funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular, privilegiando a criatividade e a sociabilidade infantil, questões que ainda permeiam nossa sociedade.

Entretanto, vale destacar que podemos observar muitos avanços na Educação Infantil, que atualmente assume as dimensões do cuidar e educar, mas reconhece a criança como sujeito de direitos e histórico-social, que é capaz de vivenciar, experimentar, aprender e desenvolver de forma social, cognitiva e afetiva. Mas, ainda é necessário que as discussões, pesquisas e ações em torno da Educação Infantil continuem a fim de garantir o acesso a um maior número de crianças e que esta tenha subsídios para se tornar uma educação de qualidade.

Além disso, destacamos que o desafio atual da Educação Infantil é de superar uma prática pedagógica centrada no/nas professor/as, de forma a trabalhar neste profissional a sensibilidade de se aproximar realmente da criança, compreendendo o ponto de vista dela, ou seja, ainda temos o desafio de romper com a perspectiva adultocêntrica.

Vemos que, na maioria das vezes, a criança é o imaginário social de seus pais e da sociedade e para realizá-lo, criam-se lugares e jeitos para se aproximar ao máximo desse imaginário, um desses locais são as instituições de ensino, sejam elas creches, pré-escolas ou escolas, porém não podemos esquecer que a criança é um ser único e irrepetível, pois possui especificidades que devem ser respeitadas (DIDONET, 2001). Um caminho para superar esse desafio é favorecer conhecimentos sobre novas formas de organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil, de forma a dar maior autonomia às crianças e ao seu desenvolvimento, elencamos aqui os “cantinhos” pedagógicos, denominados como espaços de interesse e aprendizagens em Ponta Grossa, como uma das possibilidades (RCMPG, 2020).

Em âmbito mais específico de nossa pesquisa, um documento norteador bastante pertinente, são as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Ponta Grossa (DCMPG, 2015), atualmente, intitulada como Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCMPG, 2020), este traz a história da Educação Infantil e as diferentes áreas do conhecimento em que se pauta o trabalho pedagógico.

Os RCMPG foram escritos para explicitar o funcionamento da Educação Infantil em todos os seus âmbitos. No ano de 2001 a Secretaria Municipal de Educação assumiu a responsabilidade pela Educação Infantil, a qual anteriormente era de responsabilidade da Secretaria de Ação Social, nesse momento, o atendimento passa a ter caráter educacional e em instituições definidas como Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Isso representou uma mudança de paradigmas no atendimento à criança na faixa etária da Educação Infantil, redimensionando o trabalho pedagógico. Dessa forma, buscaram a melhoria do trabalho pedagógico nas unidades de ensino que atendem a Educação Infantil com o intuito de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral de crianças de até cinco anos de idade, envolvendo o caráter psicomotor, afetivo, intelectual, linguístico e social (RCMPG, 2020).

De acordo com o documento RCMPG (2020), estes CMEI's atendem crianças de zero até cinco anos de idade, oriundas de famílias de diversos níveis econômicos, residentes no próprio bairro ou de bairros circunvizinhos à instituição. As crianças possuem atendimento em período integral, de forma a possibilitar que mães² possam trabalhar fora do lar. O trabalho desenvolvido nessas instituições públicas de Educação Infantil deve priorizar “o Educar e o Cuidar, não só a criança em seu pleno desenvolvimento, como também as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais” (RCMPG, 2020, p. 42).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar alguns princípios que norteiam as práticas pedagógicas nessas instituições, expressos no RCMPG (2020): a) articulação cuidar e educar; b) metodologia de projetos; c) Pedagogia Freinet (cooperativa escolar, imprensa escolar, jornal escolar, texto livre, correspondência interescolar, livro da vida, jornal mural, aula passeio, biblioteca, os cantos das atividades), d) rotina semanal; e) espaços de interesse e aprendizagens; f) tecnologias; g) integração família e unidade de ensino; h) respeito à Diversidade; i) Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

É importante ressaltar outro documento atual relevante para as práticas pedagógicas na Educação Infantil em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A BNCC não menciona especificamente a

² Observamos que o documento norteador das práticas pedagógicas no âmbito municipal (RCMPG, 2020) aborda de maneira naturalizada o cuidado com as crianças como atributo materno, eximindo os homens de tal responsabilidade.

organização de atividades pedagógicas nos “cantinhos” pedagógicos ou em espaços da Educação Infantil, mas, revela que os eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica são as interações e brincadeiras, as quais se tornam experiências necessárias para construção e apropriação de conhecimentos.

Além disso, considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, a BNCC por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) assegura que as crianças devem desempenhar “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam contribuir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 37). Portanto, é necessário que haja uma organização e proposição feita pelos/as educadores/as de brincadeiras e experiências em diferentes espaços e tempos, conforme nos cita o documento.

Nesse sentido, os “cantinhos” pedagógicos são definidos na DMPG (2015) como espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo professor/a ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades. Ao consultarmos o documento que fornece as diretrizes sobre as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil em Ponta Grossa (RCMPG, 2020) observamos que apesar de terem inspiração na Pedagogia Freinetiana, não possuem fundamentação teórica mais específica a respeito desses espaços, portanto, abordamos nessa pesquisa os “cantinhos” pedagógicos a partir das informações que foram encontradas nesse documento. Entretanto, vale destacar que a implementação desses espaços no cotidiano do contexto da pesquisa iniciou no ano de 2018, o qual foi motivado pelo contato que a Secretaria Municipal de Educação teve com a experiência das escolas *Reggio Emilia* na Itália. Essa informação foi repassada durante formações continuadas que professores/as vivenciaram nos CMEI’s dadas pelas coordenadoras pedagógicas.

Cabe destacarmos que durante a construção de nossa pesquisa, o documento DCMPG (2015) passou por reestruturações e fora lançada uma nova versão em dezembro de 2020, o qual passou a ser intitulado como Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCMPG, 2020). Apesar de algumas modificações e acréscimos, percebemos durante a leitura do respectivo documento que os respaldos teórico e metodológico permaneceram os mesmos da versão anterior, incluindo o texto a respeito dos espaços de interesse e aprendizagens, que

não sofreu alterações e até o momento, não revela o embasamento teórico desta proposta didático-pedagógica.

1.1.3 Entrevistas: considerações e percurso

A entrevista é um evento discursivo complexo e foi escolhida para formar o *corpus* de análise desta pesquisa. Na construção da entrevista consideramos um olhar mais contemporâneo, levamos em consideração a relação de poder estabelecida entre pesquisadora e professor/as, não com o objetivo de anulá-la, mas de estarmos cientes de processo.

Além disso, a entrevista é um processo social, em que ambos os sujeitos constroem conhecimentos, porque há “uma interação, uma troca de ideias e significados, em várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (GASKELL, 2003, p.73). Assim, Silveira (2007, p. 125) nos auxilia a esclarecer essa ideia ao sugerir que os sujeitos “são culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados”.

Vale destacar que apesar da entrevista possibilitar maior liberdade no que se refere às suas respostas, ela se difere de uma conversa casual, por estar previamente marcada por algum objetivo, como o de obter impressões, informações ou sentimentos sobre determinado evento ou situação, além disso, se difere de uma conversa casual porque tende a não desaparecer por estar gravada ou transcrita (SILVEIRA, 2007).

A entrevista semiestruturada buscou saber quais discursos que professor/as construíram durante momento de interação com a pesquisadora em relação ao tema desta pesquisa, as perguntas foram realizadas com intuito de dar início a um diálogo, em que professor/as responderam de forma livre e extensiva, caso as respostas não fossem suficientemente ricas, alguns outros questionamentos poderiam ser realizados, como: fala mais do assunto, porque pensa dessa forma, o que quis dizer com isso, como agiu, entre outros (FLICK, 2013).

Dessa forma, Flick (2013) destaca que a entrevista na pesquisa qualitativa dá mais liberdade as/aos participantes, pois, não se estipulam possíveis respostas, mas favorecem respostas de acordo com suas experiências pessoais. Por isso, o autor enfatiza a necessidade de ter um guia de entrevista que seja flexível, possibilitando alterações caso haja necessidade.

Nessa perspectiva, Gaskell (2003) é importante refletir e buscar responder: o que perguntar e para quem perguntar, além disso, elenca algumas etapas da entrevista qualitativa: a) preparar o roteiro de entrevista; b) selecionar o método da entrevista que será utilizado; c) delimitar a forma de seleção dos sujeitos de pesquisa; d) realizar as entrevistas; e) transcrevê-las e analisar o *corpus*. Entretanto, de acordo com o autor, tais etapas não se constituem como um processo linear, mas é circular e reflexivo, podendo ser alterado se necessário.

Primeiramente construímos um projeto de pesquisa, em atendimento à Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, e à Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual dispõe as normas éticas da pesquisa, aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, no dia 23 de fevereiro de 2019, e aprovado em 07 de março de 2019, conforme Parecer Consubstanciado nº 3.184.332 do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP (ANEXO A).

Ao pensar no que perguntar, elaboramos uma primeira versão do roteiro para guiar as entrevistas, esse material continha questões relacionadas: a) identificação pessoal e profissional (nome, idade, nível de formação, tempo que exerce profissão docente e que turma atua); b) relações interpessoais e temática da pesquisa (quantas crianças na turma – meninas e meninos, como é a relação com a turma, como meninas e meninos se relacionam, quais as principais características das meninas e dos meninos, se possuem comportamentos e habilidades distintas, se auto-organizam em grupos, qual critério utiliza para trabalhar em grupos etc); c) organização e utilização dos "cantinhos" pedagógicos (a forma como é feita a organização da sala, como foram escolhidos e construídos tais espaços, qual teoria embasa essa organização, se há critérios para utilizar esses espaços, se meninas e meninos brincam juntos ou disputam brinquedos, se brincam com brinquedos de menina ou de menino e opinião sobre etc); d) percepções e formação (o que entende por gênero e como percebe essas relações, se participou de formações e discussões sobre essa temática, se acredita ser importante abordar isso na Educação Infantil, quais temáticas gostariam de aprofundar em formações etc).

Considerando os apontamentos de Manzini (2004) é importante que o/a pesquisador/a considere alguns aspectos na formulação das questões, como por exemplo: a) cuidados quanto à linguagem; b) cuidados quanto à forma das

perguntas; c) cuidados quanto à sequência das perguntas. Tendo em vista esses cuidados, encaminhamos o roteiro das entrevistas para validação às integrantes do nosso grupo de pesquisa (GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas no Ensino de Ciências), sendo que tivemos retorno de duas integrantes, as quais fizeram algumas sugestões a respeito da escrita das perguntas elencadas.

Feitas as alterações, solicitamos a validação do roteiro por duas professoras da Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG). Ambas as professoras nos parabenizaram pela construção do roteiro, enfatizando que respondem aos objetivos propostos e que a pesquisa tem importância social e pedagógica. As sugestões realizadas se referem a complementar os questionamentos em relação à liberdade das crianças na escolha de brinquedos e solicitar exemplos de situações vividas no cotidiano escolar, além de aprimorar a escrita das perguntas para deixá-las mais claras. Além disso, foram sugeridos alguns reagrupamentos das perguntas e nas questões do que entendem por gênero, foi solicitada a alteração para deixá-la mais aberta, colocando-a como: “O que você já ouviu falar de gênero? Tem acompanhado alguma discussão desse tema?”.

Feitas as adequações necessárias apontadas pelas pesquisadoras, reelaboramos o roteiro e fizemos a aplicação de uma entrevista piloto, como forma de validar mais uma vez nosso instrumento e averiguar as fragilidades que poderiam existir, como recomendado na literatura (SILVA, L.; OLIVEIRA, A., 2015; CANHOTA, 2008). Essa entrevista piloto foi realizada com uma ex-colega da graduação em Pedagogia, que respeitava os critérios estabelecidos para escolha dos participantes (professores/as da Educação Infantil – pré-escola) via *Skype* e utilizando como recurso para gravação do áudio aplicativo de celular. Após, realizamos a transcrição da entrevista de maneira manual e a partir da audição e digitação simultânea, observamos que o tempo mínimo para a entrevista seria de quinze minutos e que o conteúdo gerado era extenso para deixarmos “livre” a quantidade de participantes.

Além disso, realizamos a reorganização do roteiro da entrevista, reformulamos e adicionamos algumas perguntas referentes à identificação pessoal e profissional (religião, ano em que concluiu as formações, formação contínua atualmente), organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens – “cantinhos” pedagógicos (as crianças participam dessa organização e de que forma, quais espaços têm na sua sala e descrição dos mesmos, preferência das crianças

por quais espaços, todas as crianças passam por todos os espaços, opinião sobre se esses espaços favorecem ou não o agrupamento entre meninas ou meninos), formação e percepções de gênero (se vivenciaram em algum momento da formação nível médio ou graduação e formação contínua a discussão de gênero). O roteiro de entrevista que foi utilizado para a coleta definitiva dos dados pode ser encontrado no APÊNDICE B desse trabalho.

Por isso, conforme já mencionado anteriormente, decidimos convidar seis profissionais para participar da pesquisa e o sigilo e o anonimato foram garantidos aos mesmos, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) e, ao mesmo tempo, autorizaram a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas. As entrevistas e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram realizadas no período de 07 de novembro a 28 de dezembro do ano de 2019.

No primeiro contato que estabelecemos com os participantes, questionamos qual seria o melhor dia da semana, horário e local para realizarmos as entrevistas, todos optaram por realizar no ambiente de trabalho durante o momento de hora-atividade, por isso, foi necessário entrar em contato com as diretoras escolares das respectivas instituições que as/os participantes atuam (via e-mail institucional) para que liberassem a realização das entrevistas, ambas as instituições aceitaram. Destacamos também que o tempo em média de duração das entrevistas foi de vinte minutos, sendo que apenas uma delas excedeu esse tempo, tendo como duração de quarenta e cinco minutos.

No início das entrevistas como também ao longo delas, foi enfatizado aos professor/as que poderiam responder da maneira como desejassem ou soubessem, pois, o que importava para nós naquele momento eram suas respostas de acordo com opiniões e vivências, e não, a busca de respostas certas ou erradas. Pois, de acordo com a perspectiva foucaultiana, não existem verdades absolutas e definitivas, pois entendemos que os sujeitos são como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos “verdadeiros” (FISCHER, 2001).

1.1.4 Situando os participantes da pesquisa: o professor e as professoras

Quando falamos de discursos, também estamos falando de sujeitos, os quais produzem tais discursos, de acordo com Pinto (1989, p. 25) citado por Fischer

(2001, p. 208) “A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. [...] os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos”. Dessa forma, a perspectiva de Foucault para compreender quem são esses sujeitos do discurso é diferente, pois ele considera que ao analisarmos um discurso, nós não estamos diante da manifestação de apenas um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade (FISCHER, 2001).

Esse sujeito é ao mesmo tempo falante e falado, porque por meio dele outros discursos se dizem, ou seja, esse sujeito é histórico-social, afinal, ao mesmo tempo em que produz um discurso, acaba sendo resultado de outros. Aqui, vale salientarmos que os sujeitos do discurso nessa pesquisa são seis professor/as de Educação Infantil da rede pública de Ponta Grossa, sendo cinco mulheres e apenas um homem. Dessa forma, abordamos algumas características pessoais e profissionais dos/das participantes da nossa pesquisa, pois, compreendemos que são sujeitos localizados e situacionalizados, portanto, irão apresentar discursos também localizados, que estão relacionados às suas trajetórias, vivências, perspectivas e ideias.

Nesse sentido, Flick (2013) destaca que na pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a escolhe de maneira proposital os/as participantes, os/as quais integram pequenos números de casos de acordo com sua relevância. Considerando tais aspectos, elencamos alguns critérios para a escolha de participantes nessa pesquisa, os quais foram professores/as que atuavam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), especificamente, no segmento pré-escola (quatro e cinco anos), e dessa forma, tivemos a participação de seis professor/as.

O campo de pesquisa foram CMEI's da região sul do estado do Paraná, os quais possuem enquanto instrumento da prática pedagógica os espaços de interesse e aprendizagens, também conhecidos como “cantinhos” pedagógicos, os quais são espaços físicos organizados em sala de aula que envolvem mobiliários, jogos, vestimentas, brinquedos e materiais escolares que possibilitem à criança o jogo simbólico e aprendizagem de acordo com suas preferências ou direcionados por adultos, podendo ser utilizados em pequenos grupos.

Primeiramente, julgamos relevante ressaltar a trajetória da escolha dos participantes da nossa pesquisa, a fim de destacar as limitações e possibilidades encontradas. Sendo assim, a ideia inicial que tínhamos era de escolher dez CMEI's

dos bairros mais populosos do município para realizar a pesquisa, com quantos profissionais desejassem participar. Para isso, o procedimento necessário consistia em enviarmos um ofício à Secretaria de Educação responsável pelas instituições para solicitar permissão para realizar a pesquisa nesses espaços, sendo que, a definição dos CMEI's participantes poderia ser indicada.

Nesse processo, no segundo semestre de 2019, houve a suspensão da minha liberação parcial do trabalho para cursar as disciplinas do mestrado, devido a um período de afastamento das atividades laborais por conta de uma enfermidade. Diante da ausência da liberação e dessa situação conflituosa³, decidimos realizar as entrevistas com professor/as que tínhamos contato e que atuavam em CMEI's. Portanto, entramos em contato com seis professor/professoras por meio de aplicativo de mensagens, todos estes aceitaram participar (APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Assim, os participantes da pesquisa foram professor/professoras que atuam nos CMEI's, especificamente, com crianças da pré-escola, ou seja, que compreendiam a faixa etária dos quatro e cinco anos, pois percebemos que nessa faixa etária há mais diversidade dos “cantinhos” pedagógicos e as crianças já possuem uma autonomia pessoal maior para se expressar. Dessa forma, participaram da pesquisa um professor e cinco professoras, na busca de preservar a integridade dos participantes entrevistados, elencamos nomes fictícios⁴ para caracterizá-los: Aline, Bruno, Cláudia, Daiana, Elaine e Fátima, como apresentamos no quadro abaixo (QUADRO 1).

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA (continua)

| PARTICIPANTES | IDADE / TEMPO DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO (ANO) | FORMAÇÃO CONTINUADA |
|----------------------|---------------------------------|-----------------------|--|
| Aline | 24 anos / 06 anos | Pedagogia (2018) | Cursos ofertados na Organização do Trabalho Pedagógico |
| Bruno | 27 anos / 03 meses | Pedagogia (2017) | Cursando Mestrado em Ensino de Ciências e Educação em Matemática |

³ De acordo com Inoue (2018) a dificuldade de acolhimento das discussões sobre gênero no âmbito da Educação Infantil também foi pontuada por outras pesquisas (FINCO, 2004; 2010; SILVA, 2015; GIBIM, 2017; BUSS-SIMÃO, 2012), em que os pesquisadores afirmam que tiveram problemas com a abertura de campo, pela falta de argumentação da discussão nesta etapa do ensino, como também, por posições religiosas que consideram a temática uma afronta moral.

⁴ Destacamos que os nomes do/das participantes e nomes de crianças mencionadas em relatos ao longo das entrevistas, foram alterados para nomes fictícios, a fim de preservar a ética na pesquisa.

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA (conclusão)

| PARTICIPANTES | IDADE / TEMPO DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO (ANO) | FORMAÇÃO CONTINUADA |
|----------------------|---------------------------------|-----------------------|--|
| Cláudia | 43 anos / 20 anos | Pedagogia (1999) | Pós-graduação em Neuropsicopedagogia / cursando Mestrado em Tecnologia e Ciências / Curso Conexão (PR) |
| Daiana | 35 anos / 10 anos | Pedagogia (2011) | Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial |
| Elaine | 31 anos / 07 anos | Pedagogia (2014) | Pós-graduação em Gestão Pública Municipal |
| Fátima | 35 anos / 13 anos | Pedagogia (2011) | Pós-graduação em Arte e musicalidade |

Fonte: A autora (2020).

O/as participante/s possuem a graduação de Licenciatura em Pedagogia, apenas a Aline não possui nenhuma especialização, mas afirma que participa de reuniões e cursos ofertados em seu local de atuação, que busca a formação continuada. Outra informação importante observada nesse primeiro momento é referente ao tempo de atuação, a maioria dos participantes atua há anos, apenas o Bruno atua há três meses, e é o único homem participante da pesquisa.

A Aline relata que atua em uma turma com 20 crianças (que completam quatro anos, 14 meninos e seis meninas), de Infantil IV. A professora ainda considera sua relação com sua turma tranquila, mas ressalta que no início foi um pouco difícil para adquirir a confiança das crianças, tendo em vista que ela substituiu a regente da turma.

Já o Bruno atua em uma turma de Infantil V (crianças que completam cinco anos) em que há 24 crianças, sendo 12 meninas e 12 meninos. Relata ainda que quando iniciou seu trabalho foi um pouco difícil pelo fato de ser homem e novo no ambiente de trabalho, encontrou resistência das crianças, mas, foi bem recebido e atualmente percebe que as crianças gostam muito do que ele faz e consegue ter um bom retorno com elas.

A Cláudia atua na turma do Infantil IV (crianças que completam quatro anos) com 17 crianças, sendo oito meninas e nove meninos, ela ainda afirma que sua relação com a turma é muito boa porque ela se considera muito aberta e busca constantemente o diálogo com seus alunos, bem como, ressalta que eles são agitados, mas ela também é e por isso, a relação se torna boa. Já a Daiana atua na turma do Infantil V (crianças que completam cinco anos) com 23 crianças, sendo 12 meninas e 11 meninos. A mesma considera que sua relação com a turma é boa e

que eles conseguem seguir aos comandos, apesar de terem alguns momentos de rompantes, os quais ela relata que é algo normal.

Também, a Elaine atua no Infantil IV (crianças que completam quatro anos) com 13 crianças, sendo cinco meninas e oito meninos, e afirma que sua relação com a turma é boa porque cresceram muito juntos, apesar de no início do ano considerar um pouco difícil, pois choravam muito. Por fim, a Fátima atua no Infantil IV (crianças que completam quatro anos) com 18 crianças, sendo oito meninas e dez meninos. A respeito da relação com a turma ela afirma que eles são bastante participativos, são afetivos e ela enquanto professora busca dar o seu melhor para atender às necessidades deles.

Durante a entrevista o/as participante/s foram questionados se em algum momento já ouviram falar sobre gênero, os seis afirmaram que sim, já ouviram falar, a maioria destacou que viu ou ouviu discussões a respeito de gênero nos meios de comunicação (televisão, internet, rádio). Cabe destacar que Aline e Bruno disseram que vivenciaram discussões no âmbito universitário enquanto cursavam Pedagogia e a professora Daiana revelou que se aproximou da temática quando ingressou no mestrado, em participações de palestras e realizou algumas leituras.

Cláudia revelou que além de já ter ouvido falar a respeito de gênero nos meios de comunicação, ela também relatou nesse momento a vivência de um episódio no contexto escolar em que os pais fizeram uma reclamação por não quererem que a criança brinque com determinado brinquedo por ser de outro gênero (vinculada à distinção entre brinquedos para meninas e para meninos). A partir do relato de vivência da professora, podemos perceber que desde a infância já são impostos estereótipos de gênero às crianças por meio de discursos, tendo como interlocutores adultos, membros da família, amigos e também, da escola, porém, não podemos esquecer que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que visa o desenvolvimento integral da criança, e assim, entende-se que a criança vivenciará experiências e situações diversas por meio da socialização, movimentos, sensações e brincadeiras sem distingui-las conforme seu gênero e por isso, se torna um espaço importante para a desconstrução de estereótipos de gênero, a fim de promover uma educação com mais equidade e não sexista.

Nessa perspectiva, Finco, Gobbi e Faria (2015) corroboram destacando a relevância da Educação Infantil enquanto um dos espaços mais importantes para se

educar com respeito às diferenças, pois, é um espaço sociocultural, em que se possibilita que diferentes identidades se encontrem e também, se confrontem.

O/as professor/as também relataram as ideias e percepções que possuem quando falamos em gênero e relações de gênero, apresentando a noção de gênero vinculado ao sexo biológico (homem e mulher, masculino e feminino, meninos e meninas). Porém, averiguamos que ao relatar as relações de gênero apresentaram ideias distintas, Aline e Bruno disseram não saber do que se tratava, já Cláudia e Elaine mostraram em seus discursos a vinculação de relações de gênero à sexualidade e identidade de gênero enfatizando que precisam respeitar a escolha de cada indivíduo. Enquanto, Daiana e Fátima destacaram que relações de gênero estão vinculadas à equidade/igualdade, no sentido de não haver distinção entre coisas de meninos e coisas de meninas.

No processo de formação inicial três professoras afirmaram que não vivenciaram momentos de estudo ou discussões acerca de gênero (nível médio/graduação). Aline, Bruno e Cláudia disseram terem vivenciado algum tipo de discussão de gênero em sua formação inicial, sendo que Aline e Bruno destacaram que foi durante a graduação e Cláudia disse ter sido em seu nível médio (magistério). Apesar de Bruno e Cláudia não recordarem com clareza os detalhes do momento específico, a Aline relatou que no curso de Pedagogia havia uma disciplina optativa intitulada de “sexualidade” e ao cursá-la, recorda-se que a professora abordou gênero, mas de uma forma geral. Bruno completou seu relato elencando que apesar de ter noções a respeito de gênero, sente falta de não ter tido discussões mais profundas, pois percebe que impacta em sua profissão.

Quando perguntamos se vivenciaram discussões ou estudos de gênero em algum momento de formação continuada, a maioria afirmou que não. Apenas a professora Daiana afirmou já ter vivenciado uma formação no ambiente escolar há alguns anos, a qual foi realizada pela coordenadora pedagógica, mas não se recordou de detalhes, afirmando lembrar vagamente.

Em relação ao contato com leituras que abordem a temática gênero, apenas as professoras Daiana e Elaine disseram ter tido contato. Para mais, Elaine detalhou que há algum tempo leu uma reportagem referente a algumas escolas de São Paulo, que estavam pretendendo retirar a caracterização de banheiros para meninas e para meninos, deixando que seus alunos frequentem o que desejarem, a fim de que tenham maior liberdade de expressão. No entanto, ela ressalta que isso foi para

alunos do Ensino Médio, mas que com os “pequeninhos” não vê necessidade, acredita ser bom como está.

Com isso, percebemos que os momentos de estudos e discussões de gênero ainda são praticamente inexistentes, mesmo havendo documentos que assegurem o direito à formação continuada para docentes da Educação Infantil e que contemplem tais discussões desde as primeiras relações na infância. Ainda, observamos que a formação docente na Educação Infantil envolvendo discussões de gênero é um grande desafio, pois não há políticas públicas educacionais que efetivem isso (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015).

Outro aspecto a ser destacado a respeito da escassez de formação docente apontada pelo/as professor/as, pode estar relacionado ao pouco espaço que é destinado nas grades curriculares dos cursos de graduação para disciplinas obrigatórias que abordem sexualidade e gênero, no entanto, é válido destacarmos a importância dessas discussões permearem todas as disciplinas do curso, ou ainda, quando há esse espaço os/as professores/as responsáveis não possuem domínio suficiente para trabalhar a temática e por isso, discutem de maneira superficial (FINCO, 2010).

Como também, outra realidade do contexto formativo pode ser observada por meio do relato da professora Aline a respeito da disciplina optativa que cursou, o que nos leva a perceber que as discussões de gênero quando ocorrem são em disciplinas optativas ou cursos de pós-graduação (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015), o que nos leva a perceber na formação de gênero existem diversas lacunas, sendo que esta, acaba sendo atrelada ao interesse individual de cada docente, afinal, se tiverem interesse nessa temática ou desejarem trabalhar com tais questões na Educação Básica, deverão buscar uma complementação à formação que possuem.

No Relatório Ecos (2009, p.07) mencionado na pesquisa de Finco (2010, p. 162) descreve a questão das discussões de gênero, serem ofertadas apenas como disciplinas optativas no Ensino Superior, retratando que “na maior parte delas a disciplina é oferecida de forma, não obrigatória. Isso significa que somente os/as estudantes interessados/as diretamente no assunto irão cursá-la”, quando todas/os deveriam ter acesso, considerando sua relevância para o contexto social e educacional.

Para Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 13) “a educação em sexualidade e gênero depende muito mais de esforços isolados e solitários de professores/as

comprometidos/as com essa questão do que propriamente de uma política de educação”. Essa afirmativa nos leva a perceber de maneira mais evidente ainda que os desafios impostos à formação de professores/as a respeito de gênero são enormes, pois, caberia ao Estado desenvolver políticas públicas que compreendam a importância e garantam essa formação, no entanto, a responsabilidade fica a critério dos/das docentes para buscá-la.

De acordo com Finco (2010) é necessário pensar em cursos de formação, refletir propostas pedagógicas considerando aspectos socioculturais e problematizar os valores adultocêntricos, androcêntricos e homofóbicos de nossa sociedade. Sayão (1997) também nos mostra essa dificuldade que os espaços educativos têm para desempenhar o papel formativo referente a gênero e/ou relações de gênero. Um caminho apontado pela autora para reverter essa situação é compreender que professores/as precisam saber de gênero, pois tal conhecimento estará subsidiando suas práticas pedagógicas e assim, poderão contribuir para a desconstrução das desigualdades de gênero.

Rabelo e Ferreira (2013) também enfatizam a relevância das discussões de gênero com professores/as, para que possam perceber e refletir a ‘naturalidade’ com que, muitas vezes, essas questões são tratadas na Educação Infantil e educação geral. Os autores acrescentam que ao se tratar de gênero na formação inicial e continuada, possibilita que se problematizem as aprendizagens (construções históricas, culturais e sociais) e as questione para romper com as discriminações de gênero.

Perante esse cenário de escassez formativa, Finco (2015) elenca que as possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero acabam interagindo de forma complexa, trazendo desafios para a pesquisa, como o de introduzir questões de gênero na formação continuada de docentes da Educação Infantil.

Quando não existem espaços para essas aprendizagens e discussões nos cursos de formação docente ou em formações continuadas essa temática acaba sendo ocultada ou enfraquecida, o que favorece a naturalização, aceitação e até mesmo, difusão das desigualdades de gênero. Afinal, quando não percebemos que as relações de gênero são culturais e históricas, e que permeiam nossa trajetória pessoal e formativa, as repressões e discriminação com a temática gênero serão cada vez mais confirmadas e ganharão forças.

Daí a necessidade e importância de enfrentar os desafios impostos na pesquisa de gênero na Educação Infantil. Rosemberg (1996) fala a respeito da formação e qualificação das/dos profissionais da Educação Infantil enquanto um caminho possível para superar jogos de subordinação de classe, raça, gênero e idade, para que não se prejudique a criança nesse contexto. A autora complementa que com a qualificação profissional poderia se atribuir maior valorização e dignidade a essa função de cuidar e educar crianças, geralmente realizada por mulheres.

CAPÍTULO 2

AS QUESTÕES DE GÊNERO E PODER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo apresentamos uma revisão de literatura para averiguar a existência de produções acadêmicas que abordam as relações de gênero na Educação Infantil. Bem como, dissertamos a respeito da relação entre gênero e poder na Educação Infantil, especificamente, abordando como esta se dá nos espaços físicos desse contexto, para tanto, nos embasamos em alguns autores, como: Faria (1998, 2007), Finco (2005, 2010), Frago e Escolano (2001), Foucault (1998, 2005), Louro (1997, 2000, 2002), Scott (1995), entre outros. Além disso, abordamos princípios da análise de discurso na perspectiva foucaultiana que nortearão a análise em si dos dados coletados, embasadas em: Foucault (1986), Fischer (2001) e Louro (1997).

2.1 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL?

Mapear, sintetizar e analisar a produção acadêmica da nossa área de estudo nos permitiu compreender e pesquisar para poder contribuir com o campo e evitar redundâncias e acúmulo de produções. O levantamento possibilitou “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para compreendermos a produção científica existente na área de estudo das relações de gênero, especificamente às vinculadas à Educação Infantil e a organização de seus espaços, atrelados à formação contínua de docentes, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES (www.bancodeteses.capes.gov.br) e em periódicos científicos nacionais, como: Portal de Periódicos CAPES/MEC (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e acervo da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (<https://anped.org.br/>), especificamente, no Grupo de Trabalho (GT) 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

No banco de teses e dissertações da CAPES utilizamos os seguintes termos para a busca “gênero” e “Educação Infantil”. A partir disso, foram encontrados 224.654 (duzentos e vinte e quatro mil, seiscentos e cinquenta e quatro) resultados, entretanto, para peculiarizar o levantamento, utilizamos ainda, os seguintes refinamentos de pesquisa: a) tipos de pesquisa Mestrado e Doutorado; b) anos 2015, 2016, 2017 e 2018; c) grande área conhecimento: Ciências Humanas; c) área conhecimento: Educação; d) área avaliação: Educação; e) área concentração: Educação, EDUCAÇÃO e Educação; f) nome programa: Educação, EDUCAÇÃO e EDUCAÇÃO (três formas distintas que constam na plataforma).

Dessa maneira, foram encontrados o total de 10.441 (dez mil quatrocentos e quarenta e um) resultados, foi utilizando outro refinamento de busca a partir das teclas Ctrl+F, em que novamente o termo “gênero” foi inserido, e assim, ressaltados ao longo das páginas exibidas no *website* os trabalhos que possuíam em seu título o descritor pesquisado. Diante disso, realizamos também uma análise dos resumos dos trabalhos destacados e foram selecionados os que apresentavam discussões de gênero e Educação Infantil, sendo os sujeitos da pesquisa professores/as, assim, foram selecionadas 10 teses e dissertações que respeitavam os critérios da pesquisa.

Analizamos nos trabalhos a partir do resumo que apresentavam, os seguintes aspectos: o objetivo geral, referencial teórico, a metodologia utilizada, participantes das pesquisas e os principais resultados. Assim, organizamos um quadro para sistematizar alguns dados principais dos trabalhos encontrados (Quadro 2).

QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES

(continua)

| ANO | TIPO | TÍTULO | AUTORES | UNIVERSIDADE |
|------------|-------------|---|----------------------------------|--|
| 2015 | Dissertação | Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência | Lucimar da Luz Leite | Universidade Estadual de Maringá (PR) |
| 2015 | Dissertação | Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero | Tassio José da Silva | Universidade Federal de São Paulo (SP) |
| 2016 | Dissertação | A infância e as questões de gênero em instituições de Educação Infantil | Daniane Fátima Quadrado Caminero | Universidade Comunitária da Região de Chapecó (SC) |

QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES

(conclusão)

| ANO | TIPO | TÍTULO | AUTORES | UNIVERSIDADE |
|------|-------------|---|--|--|
| 2016 | Dissertação | Narrativas de professores de Educação Infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas | Luciane Tavares dos Santos | Universidade do Estado do Pará (PA) |
| 2016 | Dissertação | Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte. | Lorena Marinho Silva Aguiar | Universidade Federal De Minas Gerais (MG) |
| 2017 | Dissertação | Concepções sobre gênero e direitos humanos no contexto de uma escola de Educação Infantil (Torres – RS) | Daniel Fraga Barros | Universidade do Extremo Sul Catarinense (SC) |
| 2017 | Dissertação | Pedagogia dos Corpos: Gênero e Sexualidade em dois CMEIS da cidade de Natal – RN | João Batista de Oliveira Filho | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN) |
| 2018 | Dissertação | Fotonarrativas e percepções de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas | Raquel Aparecida Batista | Universidade Federal de São Carlos (SP) |
| 2018 | Dissertação | Gênero e Educação Infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar | Thalita de Fatima Aranha Barbosa Sousa | Universidade Federal do Maranhão (MA) |
| 2018 | Dissertação | Educação infantil, dimensão brincahona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? | Viviane Soares Anselmo | Universidade de São Paulo (SP) |

Fonte: A autora (2020)

A pesquisa de Leite (2015) teve como objetivo analisar as representações expostas pelas docentes de Educação Infantil, referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas e de alunos, em suas brincadeiras livres e espontâneas. O referencial teórico não foi apresentado no resumo. A metodologia é qualitativa, foram aplicados 14 questionários para professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão – PR. As análises mostram que o espaço escolar, embora seja considerado um contexto de extrema diversidade, produz e reproduz diferenças e discriminação de gênero e de sexualidade. As professoras negam a distinção de gênero nas brincadeiras das crianças, no entanto, em outros momentos, apresentam respostas com indícios de diferenciação. As diferenças tradicionalmente construídas de gênero, em plena atualidade, proliferam na escola, e, sobremaneira, nas brincadeiras infantis. Com isso, a autora indica a necessidade de implantar a temática de gênero e de sexualidade nos cursos de formação.

O trabalho de Silva, T. (2015) teve por objetivo problematizar as relações de gênero que permeiam a organização e a utilização dos espaços de educação e cuidado. O referencial teórico adotado é relacionado à arquitetura e educação, aos estudos de gênero e à Sociologia da Infância. A pesquisa é qualitativa de inspiração etnográfica, realizou observação direta das crianças e entrevistas com professores/as. A pesquisa revela um processo de espacialização sob a ótica de gênero, os espaços da instituição se configuram como um importante elemento de controle das crianças, a partir da lógica adulta, pautada pelas estruturas de poder, ou seja, foi possível perceber que a organização dos espaços se apresenta carregada de mensagens e normas de gênero, sugerindo lugares, posições segregadas e opostas para meninas e meninos. Concluiu que a instituição legítima normas de gênero quando não problematiza a organização e utilização dos espaços, o que acaba criando espaços generificados, os quais são organizados de modo dicotômico, binário e segregados de acordo com o sexo dos indivíduos.

A pesquisa de Caminero (2016) teve por objetivo compreender a relação entre infância e questões de gênero em instituições de Educação Infantil. O referencial teórico não foi mencionado no resumo. A metodologia é qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/as e observação participante de uma turma do maternal. Os resultados mostram que as crianças transgridem as normas e padrões de gênero considerados adequados a meninas e meninos, conforme normas adultocêntricas impostas. Além disso, as participantes respondem que não tiveram acesso às discussões de gênero, na sua formação inicial ou continuada, e relatam dificuldades em refletir a respeito da temática.

O trabalho de Santos (2016) teve como objetivo analisar discursos de gênero, buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil. O referencial teórico que subsidia a pesquisa é: os estudos de gênero na educação; estudos foucaultianos; Sociologia da Infância, e Bourdieu e Passeron a partir de conceitos de autoridade pedagógica e violência simbólica. A pesquisa é de natureza qualitativa, foram realizadas observações; diário de campo; entrevistas narrativas e questionários. Para a análise dos dados foi utilizado o conceito de interdiscursividade da Análise do Discurso Francesa. Em relação aos resultados obtidos a autora enfatiza um contexto complexo em que circulam discursos de ordem médica e religiosa, os quais influenciam a prática docente.

Para mais, as concepções seguem uma perspectiva binária e essencialista, nas quais o sexo biológico, gênero e sexualidade estão atrelados e definidos biologicamente, em contrapartida, repercutem discursos de pró-igualdade social entre homens e mulheres. Um aspecto observado pela autora é que as professoras realizam ações pedagógicas de formas distintas entre si, em que normalizam e desconstroem discursos de desigualdades, principalmente quando as crianças estão em contato com brinquedos generificados. Também relata angústias das professoras em relação às famílias de como agir com as crianças frente à temática de gênero.

O objetivo da pesquisa de Aguiar (2016) foi analisar as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil que estão inseridas em uma cultura heteronormativa e sexista. O referencial teórico não foi especificado no resumo. A metodologia é qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil. Os resultados mostram que as práticas pedagógicas observadas e analisadas se mostram relevantes na transgressão dos estereótipos de gênero e ressalta que tais práticas se realizaram de maneira espontânea no cotidiano escolar. A autora aponta a necessidade de formação docente na área de gênero e sexualidade, como também, retrata que a mesma poderá contribuir para (re)pensarmos práticas pedagógicas em prol de uma educação não discriminatória e mais democrática.

A pesquisa de Barros (2017) teve por objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas, a partir de narrativas, de um professor, três professoras, uma diretora e uma orientadora educacional de Educação Infantil acerca de gênero e direitos humanos. Adotou-se como referencial teórico as autoras: Scott, Pinski e Pedro e Louro. O trabalho é qualitativo foram realizadas entrevistas semiestruturadas. As narrativas em relação a gênero apresentaram diferentes concepções, pois em alguns momentos assinalaram os aspectos biológicos e em outros se remeteram ao conceito de gênero em seu aspecto relacional e ainda, apresentaram gênero como sinônimo de sexo. Barros (2017) enfatiza a necessidade de formações acadêmico-profissionais que abarquem gênero, visando reflexões críticas do processo educativo.

O trabalho de Filho (2017) teve por objetivo discutir práticas curriculares envolvidas em questões de gênero e sexualidade em turmas de crianças de cinco anos de idade. O referencial teórico foi pautado nos estudos pós-estruturalista em

educação, estudos de gênero, estudos culturais e estudos foucaultianos. A metodologia foi qualitativa com inspiração etnográfica, foram realizadas observações das aulas e entrevistas semiestruturadas com professoras. Foi possível perceber relações assimétricas de poder na forma de uma ação sobre ações, em que se articulam exercícios produtivos que privilegiam formas de gênero e sexualidade na ótica binária e heteronormativa. Dessa maneira, há uma dinâmica instável e há significados da cultura, dissimulados como naturais, posicionados para que cada um veja as normas do próprio corpo não apenas como necessárias, mas como naturais. O autor afirma que as práticas curriculares são atravessadas por astúcias do poder investindo detalhadamente em subjetividade normativa de gênero e sexualidades.

Na pesquisa de Batista (2018) o objetivo era identificar as percepções de gênero nas fotonarrativas de práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, bem como, propor às professoras da instituição pesquisada reflexões da prática frente às questões de gênero. A pesquisa utilizou os seguintes referenciais da Educação Infantil e infância, de gênero como categoria de análise e gênero na educação infantil e da prática pedagógica para fundamentar o trabalho com narrativas como um método investigativo. A metodologia é qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio da construção de narrativas a partir de fotografias da prática pedagógica de três professoras de um Centro de Educação Infantil. Os resultados evidenciam que as percepções de gênero das professoras em alguns momentos priorizam aspectos biológicos, e em outros enfatizam os aspectos sociais. As práticas pedagógicas revelam que, mesmo inseridas em um padrão hegemônico e binário, existem a intenção consciente de romper esses modelos e promover práticas de equidade de gênero.

A pesquisa de Sousa (2018) teve como objetivo investigar as percepções das professoras da categoria gênero e sua relação na educação de crianças pequenas. A pesquisa é qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registros de campo. Em relação aos resultados foram identificados diferentes saberes de gênero que foram produzidos e legitimados, naturalizações dos significados do que é ser feminino ou masculino contribuem para que diferenças não sejam percebidas. Além disso, a pesquisa possibilitou compreender que a prática pedagógica ainda é permeada pelas concepções pré-determinadas do ser feminino ou ser masculino. A autora elenca que na Educação Infantil é possível desenvolver ações que problematizem e contribuam para as desconstruções e posteriores

transformações da temática, superando, os binarismos, elenca a necessidade da formação docente inicial continuada.

O trabalho de Anselmo (2018) investigou as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona de professores/as da Educação Infantil, dimensão esta entendida como principal pré-requisito da profissão docente. A pesquisa adotou como referencial teórico a Pedagogia da Educação Infantil e das Ciências Sociais, as Artes na primeira infância, sobretudo as corpóreas. A pesquisa foi um estudo de caso, foram realizadas observações da jornada educativa de um grupo de meninas e meninos pequenas/os (cinco anos de idade) e de sua professora, além de momentos coletivos com todas as demais crianças, as professoras e o professor da instituição, entrevistas semiestruturadas com a professora da turma observada e com o único professor da equipe e análise dos documentos, como o Projeto Político-Pedagógico da Creche/Pré-Escola. Os resultados demonstram a importância das relações centradas nas brincadeiras, nas linguagens do corpo, nas experiências artísticas e criativas, para que, no encontro com as crianças, professoras/es reconstruam suas dimensões brincalhonas de ser a partir de uma disponibilidade corporal e de um olhar atento para as criações de crianças pequenas. Além disso, o estudo discutiu o potencial transgressor da brincadeira, não escolarizada, não sexista, permeada por múltiplas formas de expressão, pela abertura à/ao outra/o e pela desconstrução das formas de dominação e poder.

A partir desse levantamento tivemos uma visão das pesquisas de gênero atreladas à Educação Infantil e tendo como sujeitos professores/as, foram selecionadas dez dissertações no período de 2015 a 2018. Um aspecto que observamos é que as discussões de gênero, percebido nas brincadeiras infantis e práticas pedagógicas, têm se tornando bastante comum, no entanto, a relação entre gênero e utilização e organização de espaços físicos/ambientes da Educação Infantil ainda é escassa, pois encontramos apenas um trabalho que trata a respeito disso (SILVA T., 2015), o que nos fez compreender a necessidade de trazer essa discussão para o contexto da pesquisa que estamos desenvolvendo.

Vale ressaltar ainda que a pesquisa de Silva T. (2015) agregou contribuições valiosas para a nossa investigação, mas se diferencia, pois o autor em seu trabalho aborda tais questões a partir de um estudo etnográfico, feito a partir de observações e registros fotográficos. Considerando esse aspecto, tal característica da pesquisa nos instigou, a saber, o que os/as professores/professoras da Educação

Infantil pensam e como percebem essa relação entre gênero e espaços nesse contexto, por isso, esse levantamento nos despertou para realizarmos entrevistas e posteriormente a análise dos discursos que as/os participantes apresentam.

Além disso, ao realizar esse levantamento das produções existentes, sentimos uma maior aproximação com a teoria foucaultiana, a qual realiza essa análise entre poder e conhecimento, como também aborda a produção de corpos dóceis no interior de instituições sociais, neste caso, relacionando-a com a escola, onde geralmente são produzidos e reproduzidos padrões heteronormativos de forma naturalizada que acabam incutindo nas crianças o que é ser feminino e masculino, de forma a colocá-las em universos distintos, justamente por enxergá-la em alguns trabalhos e compreender que será um bom aparato teórico para discutir como são percebidas as relações de gênero nos espaços da Educação Infantil.

Em síntese, dos 10 trabalhos de pesquisa que abordam as relações de gênero no contexto da Educação Infantil, observamos que dois (LEITE, 2015; ANSELMO, 2018) apresentam a percepção dos/das professores/as da Educação Infantil acerca gênero no exercício da sua docência e de brincadeiras infantis. Quatro trabalhos abordam gênero nas práticas pedagógicas exercidas pelos/as professores/as (AGUIAR, 2016; FILHO, 2017; BATISTA, 2018; SOUSA, 2018). Além de outros dois trabalhos abordarem gênero a partir da narrativa de professores/as (SANTOS, 2016; BARROS, 2017), outro trabalho enfatiza gênero na instituição de Educação Infantil a partir da infância (CAMINERO, 2016).

E para contemplar os 10 trabalhos, destacamos que apenas um deles (SILVA T., 2015) faz uma análise dos espaços físicos, mas sem considerar especificamente a visão dos adultos ou das crianças, o qual consideramos se assemelhar a pesquisa que estamos desenvolvendo, pois também trata da organização e utilização dos espaços físicos da instituição de Educação Infantil norteado pelas discussões sobre relações de gênero, o qual foi pautado em registros fotográficos, entrevistas com docentes e observações de campo. No entanto, entendemos que esse trabalho se diferencia de nossa pesquisa, pois estamos buscando realizar apenas a entrevista com professores/professoras para identificarmos por meio do discurso que apresentam a percepção sobre gênero nos espaços de interesse e aprendizagem (“cantinhos” pedagógicos) e na relação interpessoal das crianças, atrelando essa percepção às trajetórias profissionais que eles narram.

Para mais, destacamos a respeito do levantamento feito que a maioria das produções são provenientes da Região Sudeste com quatro trabalhos (São Paulo – 3 / Minas Gerais – 1), seguida pela Região Sul com três (Paraná – 1 / Santa Catarina 2). Bem como, a maioria das teses e dissertações foram produzidas por mulheres (7 trabalhos), o que nos faz enfatizar a afirmativa de Keller (2006, p.16) em relação a participação das mulheres nas ciências, as quais são inspiradas pelo Movimento Feminista a criticar os padrões androcêntricos impostos, destacando que o feminismo:

[...] mudou a percepção das mulheres (e do gênero) em boa parte do mundo ocidental. De fato, mudou mais que a percepção, mudou a condição de muitas mulheres nesta parte do mundo. [...] O feminismo contemporâneo mudou a posição das mulheres na ciência.

Também foi realizada uma busca na plataforma Portal de Periódicos CAPES/MEC (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) utilizando as seguintes palavras-chaves “gênero” e “Educação Infantil”, resultando em 1.609 (mil seiscentos e nove) trabalhos. Para refinar a pesquisa no campo de buscas por assunto, foi selecionado: a) Tipo de recurso: artigos; b) Data publicação: 2015 a 2018; c) Tópico: Brasil; Educação; Gênero; Educação Infantil; e c) Idioma: Português (Brasil). Dessa maneira, encontramos o total de 125 (cento e vinte e cinco) resultados, após foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chaves dos trabalhos encontrados, a fim de verificar se estes respeitavam os critérios de busca, incluímos, além de gênero e Educação Infantil, que os sujeitos da pesquisa fossem professores/as. Portanto, foram encontrados quatro trabalhos e foram analisados a partir do resumo o objetivo, referencial teórico, participantes da pesquisa e os principais resultados (Quadro 3).

QUADRO 3 – ARTIGOS DE PERIÓDICOS

(continua)

| TÍTULO | AUTOR(ES) | ANO | PERIÓDICO |
|--|---|------|---------------------|
| O chinelo rosa: Corpo e gênero na Educação Infantil | Camila Krug Rosângela Soares | 2016 | Revista Zero-a-Seis |
| Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? | Marina Mariano Helena Altmann | 2016 | Cadernos Pagu |
| Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil | Raquel Gonçalves Salgado Paula Fernanda Martins-Garcia | 2018 | Revista Zero-a-Seis |

QUADRO 3 – ARTIGOS DE PERIÓDICOS

(conclusão)

| TÍTULO | AUTOR(ES) | ANO | PERIÓDICO |
|--|--|------|---------------------|
| A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas: as relações de gênero e os direitos da mulher e da criança pequena - a busca por novas práticas | Sueli Helena de Camargo Palmen Vivian Colella Esteves | 2018 | Revista Zero-a-Seis |

Fonte: A autora, 2020.

Na pesquisa de Krug e Soares (2016) refletem as conexões entre corpo e gênero na Educação Infantil e a atuação docente por meio de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de observações em uma turma do Maternal 2. As autoras destacam que utilizaram a perspectiva cultural dos conceitos de corpo e gênero. Em relação aos resultados as representações dos marcadores de gênero se entrecruzam com o pedagógico, impedindo, em alguns momentos, as crianças de participar das atividades, como na exploração de materiais de cunho artístico, como no uso das fantasias.

O trabalho de Mariano e Altmann (2016) objetivou tratar das relações de gênero em aulas de Educação Física na Educação Infantil por meio de observações de aulas e entrevistas com um professor e uma professora. Os resultados apontaram que expectativas e incentivos docentes, quando expressas para as crianças de forma polarizada, produziram desigualdades de gênero. Além disso, as autoras destacam a importância de intervenções menos polarizadas, hierarquizadas e desiguais entre as crianças, para que meninas e meninos aprendam e vivenciem o corpo e os gestos de forma ampla e diversificada.

No artigo de Salgado e Martins-Garcia (2018) o objetivo foi a compreensão dos discursos de professoras, de uma instituição de Educação Infantil da rede pública, do corpo da criança, nos modos como estes discursos se entrelaçam com as práticas de educar, cuidar, proteger e como são atravessados por perspectivas de gênero e sexualidade. Adotaram como referencial teórico os estudos da infância, bem como as análises de Michel Foucault, David Le Breton, Donna Haraway e Judith Butler, que, resguardadas as suas diversidades teóricas, permitem compreender corpo, gênero e sexualidade numa dimensão discursiva. As autoras destacam que a partir dos discursos das professoras foi possível concluir que estes remetem a práticas de cuidar, educar e relações de gênero vividas no cotidiano da

instituição, que trazem à tona questões do corpo da criança, em suas mais intensas alteridades em relação ao corpo adulto, civilizado e disciplinado.

Por fim, Palmen e Esteves (2018) em seu artigo apresentam um recorte de pesquisas realizadas no contexto das creches universitárias, o histórico de implementação, além de se conectar a pesquisa realizada na graduação das autoras, como trabalho de conclusão de curso, voltada ao estudo das relações de gênero no contexto de uma creche. A coleta de dados derivou da pesquisa mencionada e ocorreu por meio de diário de campo, analisou e acompanhou as práticas de algumas professoras da creche, sendo possível perceber que muitas acabavam incentivando estereótipos do feminino nas meninas e do masculino nos meninos, e, ao mesmo tempo, impedindo que as meninas tivessem um comportamento considerado masculino e que os meninos tivessem um comportamento considerado feminino. O histórico de implementação das instituições de Educação Infantil mostrou a luta das mulheres pelo direito a creche, buscando o apoio nesta etapa para a emancipação e superação dos padrões patriarcais colonialistas que atribuem apenas a mulher-mãe a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças.

Os dados coletados apontaram para o fato que por viverem num contexto machista as docentes que atuam numa das creches universitárias são vítimas das opressões de gênero, classe, raça, etnia, idade, entre outras e acabam por reproduzir essas desigualdades e opressões nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Além disso, as autoras destacam que ainda há a ausência de discussões de gênero na infância e que as crianças constantemente transgridem padrões estabelecidos, assim como, defendem que todos os profissionais precisam vivenciar tais discussões para propiciar maior conhecimento e reflexão de suas práticas a fim de construir um ambiente acolhedor, resgatando princípios feministas para que a creche também seja responsável pelo combate às opressões e faça parte das políticas públicas, se posicionando a favor de uma educação pública, gratuita, de qualidade, de acesso a todas e todos.

Em relação aos quatro artigos de periódicos encontrados, pudemos verificar que três abordam gênero na Educação Infantil, com ênfase nas práticas pedagógicas exercidas por professores/as (KRUG; SOARES, 2016; MARIANO; ALTMANN, 2016; PALMEN; ESTEVES, 2018). O trabalho, de autoria de Salgado e Martins-Garcia (2018), retrata as percepções de gênero, sexualidade, corpo e

infância a partir dos discursos de docentes, o qual traz semelhanças em relação a nossa pesquisa, pelo fato de abordar os discursos de professores/as e utilizar como referencial teórico Foucault. Destacamos o fato de que grande parte dos artigos encontrados, sendo três deles, foram publicados no periódico Revista de Zero-a-Seis.

Um aspecto importante para ressaltarmos é o fato de que todos os artigos apontam para a existência de desigualdades de gênero e limites impostos aos corpos infantis por meio das práticas pedagógicas dos/as professores/as e discursos. Mas, uma delas se diferencia por relacionar gênero também ao aspecto histórico de uma instituição de Educação Infantil, a fim de destacar a relevância da luta social estabelecida por mulheres.

O levantamento realizado no acervo da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, buscou por trabalhos que pertencessem ao Grupo de Trabalho - 23 que abrange a temática: Gênero, Sexualidade e Educação. Vale destacar que os critérios dessa busca foram produções pertencentes ao Grupo de Trabalho mencionado, entre os anos 2015 a 2018, que possuísem em seus resumos as palavras-chave “gênero” e “Educação Infantil”. Primeiramente, consultamos a aba biblioteca do *website*, selecionando o filtro para GT-23, porém, o filtro não se aplicou ao acervo e por isso, foi necessário averiguarmos todas as páginas em busca dos trabalhos submetidos ao GT mencionado, assim, foram lidos os resumos dos trabalhos encontrados para verificar a compatibilidade com os critérios.

Com a finalidade de averiguar a consistência da busca realizada, consultamos os anais disponíveis tanto das reuniões nacionais dos anos de 2015 e 2017 (37º e 38º Reunião Nacional), como também, das reuniões regionais dos anos de 2016 e 2018 (Centro-Oeste, Sudeste, Sul, Nordeste, Norte). Entretanto, os anais das reuniões da região Centro-Oeste (2016) e da região Nordeste (2016) não estão mais disponíveis para consulta.

Destacamos também que em algumas reuniões regionais a nomenclatura dos grupos de trabalho se diferencia um pouco, por exemplo, região Sul possui o eixo 18 que aborda Gênero, Sexualidade e Educação, ou ainda, como a região Norte que possui o GT 21 e 23 unidos. No quadro abaixo estão elencados os quatro trabalhos encontrados nesse levantamento, os quais foram analisados a partir do

resumo o objetivo, referencial teórico, participantes da pesquisa e os principais resultados.

QUADRO 4 – TRABALHOS ANPED

| TÍTULO | AUTOR(ES) | ANO | REUNIÃO |
|---|---|------|-----------------------------------|
| Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI | Francisca Jocineide da Costa e Silva | 2015 | 37º Reunião Nacional |
| “Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre Educação Infantil | Francisca Jocineide da Costa e Silva Adenilda Bertoldo Alves de Moraes | 2017 | 38º Reunião Nacional |
| Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas | Renata Aparecida Carbone Mizusaki Cleomar Ferreira Gomes | 2017 | 38º Reunião Nacional |
| Saberes infantis sobre as relações de gênero: corpos pensantes na Educação Infantil | Renata Aparecida Carbone Mizusaki | 2018 | 14º Reunião Regional Centro-Oeste |

Fonte: A autora (2020).

O trabalho de Costa e Silva (2015) objetivou articular a construção de identidades de gênero na Educação Infantil aos trabalhos dos GT's 07 e 23 da ANPED e ao RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. II), visando responder ao questionamento de como são abordadas as construções e desconstruções de identidade de gênero na Educação Infantil. O texto é um recorte da dissertação de mestrado em que a autora realizou uma análise das produções científicas que abordam gênero na Educação Infantil, com ênfase nas pesquisas que tinham como participantes as crianças. Conta com alguns referenciais teóricos, como: Woodward (2012), Hall (2011), Scott (1995), Silva (2010, 2012), Louro (2008), Paetchter e Butler (2009). Como principais resultados a autora destaca que os trabalhos sobre a temática são incipientes, pois apenas relatam as (des)construções de identidade de gênero, mas não apresentam propostas pedagógicas para os problemas que encontraram. Bem como, destaca que o RCNEI é um documento importante por apontar o trabalho com gênero na Educação Infantil mesmo que de forma ampla, porém, o documento é pouco divulgado e não é de conhecimento de todos/todas.

Já a produção de Costa e Silva e Morais (2017) teve por objetivo analisar 11 trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, focalizando as relações de gênero nas instituições de Educação Infantil em diversas cidades. Realizaram uma análise de conteúdo e tiveram como referencial teórico alguns autores, como: Scott (1995), Bourdieu (2002), Paetchter (2009), Carvalho, Costa e Melo (2008). Os resultados destacados evidenciam que as práticas pedagógicas ainda são reprodutoras da cultura androcêntrica, desvalorizando atributos femininos e que crianças de dois a cinco anos, são por vezes, impedidas de vivenciarem a diversidade das relações sociais em virtude do gênero.

Misuzaki e Gomes (2017) apresentaram uma pesquisa, em andamento, que busca compreender os modos pelos quais as crianças constroem experiências de identidades de gênero em contexto institucional, durante as brincadeiras e jogos, por meio de uma leitura de inspiração etnográfica (observação direta de pré-escolares (Pré-I e Pré-II)), a entrevista semiestruturada e o registro fotográfico como meios da interpretação desse fenômeno. Apresentam como referencial teórico Kohan (2005, 2008), Kramer (2008), Viana e Finco (2009), Scott (1990), Larrosa (2002) entre outros. Os apontamentos a respeito dos resultados apontam que no ambiente da Educação Infantil são construídas as identidades de gênero por meio de linguagens, experiências, tempos e espaços, muitas vezes, favorecendo o binarismo entre feminismo e masculino, portanto, concluem que é necessário ampliar essa discussão envolvendo docentes, pais e crianças.

O trabalho de Mizusaki (2018) teve por objetivo compreender como meninos e meninas da Educação Infantil expressam suas noções a respeito dos papéis e funções sociais de gênero em situações cotidianas institucionais por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de inspiração etnográfica. Utilizou como referencial teórico, autores como: Scott (1990), Louro (2003), Viana e Finco (2009), Larrosa (2002), Maffesoli (2011). Os resultados da pesquisa destacaram que as crianças apresentaram discursos e comportamentos que indicaram a prevalência de noções centradas na normatividade masculina como figura de ordem e de poder, enquanto que, por outro lado, as meninas apresentaram comportamentos, atitudes e discursos de passividade e obediência, expressos efetivamente durante as brincadeiras.

Diante disso, podemos observar que as autoras Costa e Silva (2015, 2017) e de Mizusaki (2017, 2018) estão envolvidas na produção desses quatro trabalhos

apresentados. Bem como, os primeiros dois trabalhos dizem respeito a uma análise de levantamento de produções realizado e os outros dois, são referentes aos dados da pesquisa em andamento e depois de realizada da autora Mizusaki.

Ambos os trabalhos contribuíram para a pesquisa que estamos realizando, os primeiros se assemelham ao levantamento que fizemos ao enfatizar a produção científica na área utilizando critérios de busca semelhantes aos que utilizamos, mas difere-se por priorizar apenas trabalhos que tenham as crianças como participantes. Já os dois últimos possuem alguns referenciais teóricos que também pautam nossa pesquisa, mas se diferem da nossa por abordarem a perspectiva das crianças a respeito de identidade de gênero. Vemos também que ainda são poucos os trabalhos na ANPED que versam sobre a relação entre gênero e Educação Infantil, e que, não encontramos produções que abordem os discursos que profissionais apresentam a respeito de tal relação.

Dessa maneira, pudemos compreender a partir desse levantamento que é necessário ampliar o esforço investigativo e a produção acadêmica acerca da temática gênero envolvendo a Educação Infantil, concomitante à formação que docentes possuem a respeito, pois nos últimos anos observamos um aumento das produções que versam sobre essa temática, mas ainda acreditamos ser necessário abordar em nossa pesquisa uma análise dos discursos que professores/as apresentam a respeito das relações de gênero atrelado ao que os espaços físicos do contexto escolar. Bem como, destacamos a importância do levantamento realizado para podermos compreender e reconhecer o que de fato os estudos da área discutiram, a fim de que possamos trazer contribuições significativas para as discussões e reflexões de gênero e Educação Infantil, pensando que este pode ser um meio importante para repensar em verdades postas no âmbito da educação e gênero.

2.2 RELAÇÕES DE GÊNERO E OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

De acordo com Vianna e Finco (2009) desde o nascimento as crianças vivem cerceadas por um universo de significados culturais, em que por meio de diversos aspectos busca-se moldá-las para que aceitem as normas sociais que lhes são impostas e assumam os papéis a elas designados, isso ocorre por meio de

vários instrumentos, seja por brinquedos, livros, atitudes, roupas, cores, palavras, discursos, entre outros.

Entretanto, podemos identificar que essas “normas sociais prescrevem posturas, comportamentos, atitudes diferenciadas para homens e mulheres” (FINCO, 2005). A autora ainda acrescenta que, na maioria das vezes, não é percebido, porque é algo naturalizado, pois há um amplo trabalho em sua divulgação, que ocorre em diferentes segmentos sociais, seja na família, na escola, na comunidade, enfim, são construídos valores nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos.

Finco (2005, p.1) ainda faz um apontamento sobre esses papéis sociais diferentes, aonde elenca que “para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa. Dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza.” É nessa prerrogativa que emerge a importância de pesquisarmos a respeito de gênero desde a infância, em nosso caso, na Educação Infantil por meio dos espaços de interesse e aprendizagem (“cantinhos” pedagógicos).

Conforme vimos anteriormente, o número de pesquisas nesse campo tem sido expressivo, mas, ainda é preciso avançar para que essa problemática seja melhor compreendida e conquiste um campo de estudos significativo para se pensar as práticas pedagógicas. De acordo com Finco (2005, p.3) “relacionar gênero e infância consiste no levantamento de uma nova problemática que não está colocada para as Ciências Sociais e muito menos para a prática pedagógica”.

Antes de iniciarmos a discussão é importante destacarmos as concepções que temos a respeito de gênero. Nos embasamos em Scott (1995) que define gênero como uma construção cultural, elemento constitutivo das relações sociais entre os sexos, que rejeita explicações biológicas, mas busca compreender a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Para mais, “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (HARAWAY, 1995, p. 221).

Corroborando com isso, Louro (2002, p. 229) afirma que esse conceito de gênero se constitui “relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero””. A

autora ainda acrescenta a importância de refletirmos sobre o papel da escola na construção dessas diferenças entre os gêneros, afinal, desde os primórdios da educação, fixava-se lugares sociais para meninas e meninos.

Finco (2005) menciona Louro (2000) para nos alertar sobre o fato de que a escola acaba construindo essas diferenças sociais entre meninas e meninos por meio de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização e nos chama a atenção para que possamos estar atentas/os a esse processo, revelando que:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2000, p 59).

Considerando isso, entendemos a relevância de se discutir essa relação entre gênero e os espaços físicos da instituição escolar, pois, como podemos perceber, a escola continua a moldar corpos e mentes, a fim de construir as identidades femininas e masculinas. Tendo em vista que a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica e possui a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Um dos aspectos que favorecerá esse desenvolvimento integral é o espaço físico do contexto escolar, que integra o trabalho pedagógico e, portanto, deve ser adequado e organizado de maneira versátil e flexível (FARIA, 1998).

A fim de que a criança tenha suas habilidades estimuladas e desenvolvidas na Educação Infantil, o espaço físico precisa ser organizado com o intuito de oferecer um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, em que elas possam sentir-se livres e estimuladas por meio de brincadeiras, afinal, para que conheçamos a criança e possamos ensiná-la, é preciso que elas se expressem, daí a importância do ambiente para essa promoção.

De acordo com Lima (1989, p.30) a criança possui uma percepção do espaço que se difere da percepção do adulto, em que:

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão.

Dessa maneira, quando pensamos na organização do espaço na Educação Infantil, precisamos nos atentar para o fato de que eles precisam ser voltados a quem irá utilizá-los, ou seja, as crianças, para que os mesmos atendam às necessidades infantis. Além disso, é importante destacar que os espaços no ambiente escolar não são neutros, pois, conforme Frago e Escolano (2001, p. 26) afirmam:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Diante desse apontamento, podemos destacar que assim como a escola por meio dos/das professores/as transmite discursos com um sistema de valores, os espaços onde se desenvolve o processo educacional, não são apenas cenários, mas são uma forma silenciosa de ensino. Por isso, os autores nos chamam a atenção para que esses espaços físicos na escola sejam analisados como um constructo cultural que expressam e refletem determinados discursos (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Conforme mencionamos anteriormente, nossa pesquisa tem como objeto de estudo os discursos de professores/as em relação a gênero na organização e utilização dos "cantinhos" pedagógicos da Educação Infantil. Dessa maneira, cabe especificarmos o que são esses espaços no contexto da pesquisa, os quais emergem inspirados nas técnicas da Pedagogia Freinet conforme apontado nas RCMPG (2020).

O respectivo documento apresenta fundamentações teóricas e epistemológicas a respeito das práticas pedagógicas na Educação Infantil no município de Ponta Grossa. Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que este documento se embasa em princípios vygotkianos e adota a pedagogia freinetiana. Tomando esses princípios, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa estabelece por meio de suas Diretrizes Curriculares, a necessidade de existir no ambiente da Educação Infantil os espaços de interesse e aprendizagens ("cantinhos" pedagógicos).

Estes espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos) são definidos como espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo/a professor/a ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades. Para mais, o documento RCMPG (2020, p. 61) destaca que tais espaços devem ser organizados de maneira diversa e identificados na sala de aula, por meio dos seguintes termos:

- Espaço do jogo simbólico – compreendem objetos relacionados à higiene e ao cuidado pessoal; utensílios de casa e brinquedos; roupas, bonecas, baú de fantasias com roupas, sapatos, perucas, chapéus, óculos, entre outros;
- Espaço do movimento e construção – compreende carrinhos de mão, blocos de construção e de encaixe, carrinho de bonecas, de supermercado, de jardinagem, bonecas, fogões, canequinhas, pratinhos, talheres, objetos da casinha de bonecas, bolas, dentre outros;
- Espaço de leitura – compreendem livros, com e sem palavras, revistas, jornais, fitas de vídeo, CD, abrangendo diversidade de gêneros textuais, entre outros;
- Espaço de ciências – compreendem plantas, animais, utensílios de cozinha e jardinagem, terrários, aquários, dentre outros;
- Espaço da criatividade – compreendem sucatas, tinta guache, tintas diversas, pincel, esponja, canetas, hidrocor, lápis de cor, giz de cera, giz pastel, papéis variados, argila, madeira, revistas, tela para pintura, tecidos, cola, fita adesiva, instrumentos musicais, entre outros;
- Espaço da Matemática – compreendem blocos lógicos, jogos construídos com sucata, jogos de encaixe, sólidos geométricos, jogo da memória, quebra-cabeças, tangram, jogos construídos com sucatas, entre outros.

Diante dessa proposta de organização do espaço físico nos ambientes de Educação Infantil no município de Ponta Grossa, logo nos remete a importância desses espaços para o desenvolvimento infantil e principalmente, a necessidade de discutir essa temática, considerando o espaço como uma construção social permeada de significados culturais que instituem um campo de relações de poder e subjetividade.

Nesse sentido, as considerações de Frago e Escolano (2001) retratam os espaços físicos na Educação Infantil com um aspecto didático e simbólico, logo, se torna uma construção cultural. Assim, nas palavras do autor, o espaço físico é:

[...] um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão

simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, do valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço. (FRAGO, 2001, p.78).

Assim, podemos compreender a importância que esses espaços assumem por retratarem uma série de concepções, compreensões e aspectos culturais vigentes, elucidando um regime de verdades (FOUCAULT, 1998). Além disso, os espaços são primordiais ao desenvolvimento infantil, pois é neles que a criança vivenciará experiências diversas e construirá seus saberes sociocognitivos. Porém, vale enfatizar que na maioria das vezes, esses espaços são pensados e organizados pelos adultos, que também acabam instituindo regras para a utilização destes, ou seja, uma perspectiva adultocêntrica permeia esses espaços (BARBOSA; HORN, 2001). Nessa perspectiva, a autora Faria (1998) aponta que as instituições de Educação Infantil, assim como outras instituições, convivem com o binômio atenção/controle, em que ao mesmo tempo as crianças recebem atenção no sentido de cuidado, também são controladas para que aprendam as regras para viver em sociedade.

Com base nos apontamentos da autora Finco (2010) podemos refletir a respeito da organização de espaços e tempos na Educação Infantil baseadas no sexo que acabam se estendendo e se perpetuando nas práticas pedagógicas. Isso se torna evidente também ao perceber a prática educativa das “filas de meninas” e “filas de meninos” realizada cotidianamente nesse ambiente, as quais vão confirmando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos, para que as sigam como modelo, pois eles são vistos como malandros, dispersivos e agitados.

Para Frago e Escolano (2001) a arquitetura escolar se configura como um programa que, por meio de discursos, institui um sistema de valores, de vigilância, ordem e controle, marcos para uma aprendizagem sensorial e para toda uma semiologia que se fundamenta em diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Considerando os apontamentos do autor, podemos ressaltar o que Foucault (2005) destaca em relação ao controle e punições repercutidas nos espaços físicos de instituições como as prisões, os quartéis, os cárceres e as escolas assumem a organização do espaço como uma tecnologia de poder,

segundo a qual a disciplina e o controle das atividades são mecanismos sutis para a fabricação de corpos dóceis.

Dessa maneira, podemos observar o espaço como uma construção sociocultural compreende o fato de que ele não pode ficar relacionado apenas ao aspecto físico, mas devemos nos atentar para o fato de que ele envolve relações de poder, que serão essenciais para a vigilância, resultando no controle dos corpos, e assim, no governo⁵ (FOUCAULT, 1998 *apud* BUJES, 2007). Nas palavras de Foucault, entendemos que a educação por meio da escola, tem como intuito o adestramento dos corpos e mentes por meio de regras e punições, em que o sujeito é visto como um objeto, portanto, as instituições escolares são:

um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (FOUCAULT, 1998, p. 42)

Além disso, percebemos por meio dos apontamentos dos autores Frago e Escolano (2001) que quando buscamos compreender a questão dos espaços físicos, arquitetura das instituições de educação, que estes passam por um “engessamento”, em que os modelos e a estrutura permanecem os mesmos no decorrer do tempo. Daí a importância da proposta dos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos), tendo em vista que o intuito é favorecer a escolha das crianças a respeito de onde desejam estar, com o que desejam brincar e quais atividades estão dispostas a realizar em determinado momento, em que o/a professor/a se tornam mediadores.

Porém, é fácil observarmos que quando há a possibilidade de maior autonomia e liberdade das crianças, especialmente no espaço escolar, como por exemplo, nos “cantinhos” pedagógicos, vemos que a liberdade da criança se torna a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes o caminho da imaginação. Por isso, o espaço se configura como um importante elemento de condicionamento das crianças para a vida adulta, conforme uma lógica pautada pelas estruturas do poder (LIMA, 1989, p.11)

⁵ Bujes (2007) utiliza esse termo com a acepção de governação ou governança, no sentido do ato de governar-se ou ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma para controlar suas ações, a fim de distingui-lo de governo num aspecto relacionado ao poder executivo,

A insegurança não diz respeito apenas ao medo de que as crianças fiquem expostas a possíveis perigos, pois estes são reais e podem ser controlados objetivamente; o medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder

A partir desse apontamento feito pela autora, podemos retomar o que Faria (2007) destaca em relação aos espaços, tanto internos como externos, devem favorecer a independência das crianças, sendo seguros, mas não excessivamente protetores, afinal a Pedagogia se faz nesses espaços.

O autor Gandini (1999, p. 157) enfatiza que o educador precisa estar atento ao ambiente que:

precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Pensando nesta organização do tempo e espaço na Educação Infantil, é primordial que o ambiente e os materiais sejam pensados e disponibilizados de acordo com a faixa etária da criança e suas necessidades, para que tenham acesso e possam manipulá-los e locomover-se nos espaços com autonomia, favorecendo a construção de seu conhecimento. Para tanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil apresenta que:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A praça, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 1998, p. 58)

Considerando que os ambientes são compostos por gostos, toques, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e

ritmos de vida, de acordo com Carvalho (2001) citado por Ponta Grossa (2020 p. 36) os ambientes infantis devem contemplar os seguintes aspectos:

- A construção da identidade da criança, no sentido de se perceber como parte daquele espaço e agente transformador do mesmo;
- O desenvolvimento da autonomia, por exemplo, tomar água sozinha, alcançar um interruptor de luz, ter acesso à saboneteira, às toalhas, roupa, etc., bem como circular pela unidade com segurança e se orientar no espaço;
- Espaços adequados e seguros, para que a criança explore seus movimentos corporais (arrastar-se, correr, pular, puxar objetos, etc.);
- Ambiente que estimulem os diferentes sentidos das crianças, em relação a cheiros, iluminação, sons, sensação tátil, sensação visual, entre outros.

A importância dos espaços de interesse e aprendizagens, os “cantinhos” pedagógicos, para a Educação Infantil é indiscutível, afinal, as crianças são investigadoras e isto deve ser estimulado nelas, esses espaços da sala fornecem possibilidades de investigação. Nesse sentido, Lima (1989) destaca a importância da organização do espaço para as crianças, em que “um grande espaço, com vários ambientes menores no seu interior, possibilita reencontrar os espaços da socialização da criança em diferentes situações e agrupamentos, dinamizar as atividades, despertar sempre novos interesses”.

Entretanto, é importante estarmos atentas/os para o fato de que esses espaços podem trazer contribuições muito significativas para o desenvolvimento infantil e conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, não podemos esquecer que esses espaços também contribuem para a imposição das diferenças de gênero, pois, percebemos que a escola não é neutra, ela participa de forma sutil da construção desigual de gênero, e essa ação pode ser identificada nas primeiras relações sociais que a criança estabelece com o coletivo, ou seja, na Educação Infantil.

Além disso, na Educação Infantil por vezes, a autoridade centra-se no adulto e este ao exercê-la pode impor por meio de seus discursos adultocêntricos que carregam, as normas sociais que instituem papéis sociais, comportamentos e habilidades distintas às meninas e meninos, favorecendo uma educação sexista com uma lógica polarizada do feminino e masculino. E ainda, encontramos nesse contexto outras relações de poder, como nos aponta Faria (2006, p.87) citado por Vianna e Finco (2009, p. 271):

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, ateia, ‘café com leite’, ‘quatro olhos’, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

Observamos assim, que a escola entende e produz distinções, diferenças e desigualdades, pois ela as produz, desde os primórdios ao realizar ações distintivas entre os sujeitos que tinham ou não acesso a ela, como também, exercia essa ação no seu interior com os que a frequentavam (LOURO, 1997). A autora ainda acrescenta que a escola institui diferenças de gênero ao impor regras que evidenciam as normas sociais, por meio de gestos, movimentos, sentidos que são produzidos e incorporados por meninos e meninas.

Além disso, Louro (1997, p. 58) corrobora a afirmativa de Foucault em que a escola por meio da linguagem, não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, produzindo e fixando diferenças, como podemos observar:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Louro (1997) indica que na escola, entre diversos espaços e instâncias em que podemos observar a instituição de distinções e desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – visto que ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas e ela nos parece, quase sempre, muito natural. Portanto, analisar os discursos que professor/as possuem a respeito de gênero nos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos) na Educação Infantil, torna-se algo relevante para discutir práticas pedagógicas, questionar organizações e refletir conceitos pré-concebidos.

CAPÍTULO 3

DISCURSOS: “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS E SUAS RELAÇÕES COM AS QUESTÕES DE GÊNERO

Neste capítulo trazemos uma elucidação de como organizamos a análise na perspectiva foucaultiana, apresentando as ferramentas e *corpus* analítico, respaldadas em Foucault (1986; 2005) e nos estudos feministas, bem como, inspiradas em Bujes (2007; 2001), Fischer (2001); Carvalho, R. (2015) entre outros. Para a análise dos discursos que professor/as apresentaram das relações de gênero nos “cantinhos” pedagógicos, optamos por uma organização em subtítulos, que propiciasse a apresentação de acordo com ênfases de alguns enunciados que se destacaram e se repetiram nos discursos, sendo estes: ser homem e ser mulher na docência da Educação Infantil; relação entre meninos e meninas na Educação Infantil e a distinção naturalizada; relações de gênero nos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos). Além disso, utilizamo-nos de alguns autores para nos ajudar nesse percurso: Finco (2003, 2010), Foucault (2005), Faria (2007), Louro (1997, 2004), Bujes (2003, 2007), Sayão (2005) entre outros.

3.1 (DES) CAMINHOS NUMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA: FERRAMENTAS E *CORPUS* DE ANÁLISE

Nesta pesquisa buscamos analisar os discursos e as práticas produzidas pelo/as professor/as a respeito das relações gênero nos “cantinhos” pedagógicos na Educação Infantil, nossa perspectiva metodológica se fundamenta na análise de discurso com inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 1993; 2005). No entanto, é válido destacar que assim como nos propusemos no início de nossa pesquisa, construí-la a partir de (des)caminhos investigativos, esse capítulo também teve sua construção a partir de vários momentos, idas e vindas, questionamentos, reconstruções, pois, de acordo com nosso referencial teórico, torna-se imprescindível buscar novos caminhos para romper com estruturas engessadas.

Foucault não se preocupou em estabelecer formalidades nos procedimentos e técnicas consolidadas, seu intuito não era elaborar teorias e fornecer respostas, pelo contrário, seus escritos nos instigam constantemente a pensar de maneira diferente. Para ele “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode

pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

A perspectiva foucaultiana nos forneceu certa liberdade, mas ao mesmo tempo, nos lançou um desafio, a construção de nosso aparato analítico, sendo este um caminho inventado, em que pudemos escolher ferramentas, criar novos olhares, buscar saídas, refazer passos sempre que necessário, enfim, realizar uma bricolagem (PARAÍSO, 2014).

Ao nos propormos analisar os discursos, foi necessário mergulhar nos estudos foucaultianos para termos clareza acerca das noções teóricas que o filósofo aponta, uma delas é o discurso, compreendido enquanto um produtor de verdades, utilizado como dispositivo estratégico das relações de poder, enquanto prática que organiza a realidade estabelecendo hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível (FOUCAULT, 1993). Para o autor, a análise do discurso tem como objetivo mostrar como as práticas sociais engendram os domínios do saber que implicam em formas novas de sujeitos de conhecimento, afinal, os discursos constituem os sujeitos e objetos dos quais tratam, pois, acabam sendo inscritos em formas regulamentadas de poder e passíveis de coerções, tendo como um exemplo abordado por nós nessa pesquisa, a escola.

Portanto, torna-se relevante destacarmos a importância que a linguagem/os discursos tem no contexto da educação, principalmente na escola, pois se constitui enquanto um campo de poder, é preciso estarmos atentos/as, sobretudo, para a linguagem, buscando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997). A autora ainda destaca a importância de desconfiarmos do que geralmente é naturalizado, referindo-se aos discursos e práticas:

nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ (LOURO, 1997, p. 63)

Corroborando a ideia de desconfiarmos do que é tomado como natural, Fischer (2001) faz um apontamento importante para realizar a análise dos discursos, na perspectiva de Foucault, sendo preciso recusar as explicações unívocas, as

fáceis interpretações e a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. Ou seja, é preciso depreender esforços para trabalhar com o próprio discurso, buscando permanecer no nível das coisas ditas, a fim dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

Foucault (1986) em seu livro *Arqueologia do Saber*, apresenta a seguinte consideração sobre discurso:

gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56)

Vemos que para Foucault os discursos são práticas sociais que envolvem/produzem relações de poder em diferentes campos de saber e instâncias sociais. A partir dos discursos, são implementadas, produzidas e legitimadas dinâmicas e significados sociais, ou seja, os discursos produzem, educam e fazem com que os sujeitos entendam o que pode ou não ser feito, o que nos leva a compreender a relação intrínseca que os discursos têm com a produção de verdades, logo também com gênero.

Diante disso, percebemos que na perspectiva foucaultiana tudo é considerado prática, assim como, tudo está imerso na relação entre poder e saber e se implicam mutuamente, além de que, considera a autonomia dos discursos. Entretanto, essas são considerações que Foucault faz acerca do discurso, mas as definições para este termo são diversas, porém, optamos em ressaltar essa: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p.135).

Dessa maneira, para realizarmos as análises dos discursos de professor/as da Educação Infantil, foi necessária a coleta de dados empíricos, feita por meio das entrevistas com gravação de áudio, conforme mencionado anteriormente, bem como, a transcrição. Entendemos a importância de abordar como foi realizado esse

processo para esclarecer os percursos que trilhamos até chegar no *corpus* de análise da pesquisa.

Assim, posterior ao processo de gravação, houve a transcrição das entrevistas, a qual foi feita a partir da escuta do áudio e digitação, para em seguida iniciar a análise e discussão, levando em conta os referenciais teóricos que nos pautamos. A respeito da transcrição Silveira (2007) destaca que nessa arena de significados ainda há espaço para o/a pesquisador/a – analista – que irá fazer com que os discursos sejam falados novamente, por meio do ato de relê-los e reconstruí-los, podendo trazer a eles outros sentidos também:

Dia seguinte ou semana seguinte. A entrevistadora ouve (quantas vezes!) o registro da entrevista – a cena lhe volta aos olhos, a imagem da interlocutora ‘falante’ retorna... E a situação dessa audição repetida – atenta e sensível, se espera – povoa de novos significados, aponta outras escutas, mergulha aquela voz articulada na amplitude dos discursos, simultaneamente já falados, mas tornados próprios (SILVEIRA, 2007, p. 140).

Além disso, ressaltamos que foram transcritas seis entrevistas (18:22, 20:10, 22:26, 45:42, 18:27, 20:37) totalizando a duração de 2h 25min 44 seg (144:64). Ademais, nos embasamos ainda em Marcuschi (2003) que propõe a utilização de alguns sinais na transcrição das entrevistas, a fim de preservar ao máximo a fala própria dos sujeitos considerando entonações, ênfases, pausas, indagações entre outros, conforme disposto no seguinte quadro (Quadro 5).

QUADRO 5 – LEGENDA DE SINAIS PARA TRANSCRIÇÃO

| SINAIS | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| ... | Qualquer tipo de pausa |
| :: | Prolongamento de vogal e consoante |
| MAIÚSCULA | Entonação enfática |
| ((hipótese)) | Hipóteses |
| (comentários) | Comentários descritivos sobre o que ocorre durante entrevista |
| ? | Interrogação |
| “ | Entonação vocal |
| Observações: | |
| 1. Iniciais maiúsculas: apenas para nomes próprios ou para siglas (CMEI etc). Fáticos: ah, uhum, oh, hãh, tá. | |
| 2. Nomes de obras ou estrangeiros permanecem em itálico. | |
| 3. Números: por extenso. | |
| 4. Não será indicada exclamação com pontuação, mas com (comentários). | |
| 5. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. | |

Fonte: Adaptado de Heerdt (2014).

Para Foucault (1993) uma teoria é uma caixa de ferramentas, é preciso que ela sirva e funcione, e não para si mesma, é necessário que as pessoas a utilizem, caso contrário, perde seu sentido teórico, tendo em vista que, para ele, a teorização também é uma prática. Nesse sentido, reiteramos a ideia de caixa de ferramentas (BUJES, 2007; VEIGA-NETO, 2006), que consiste em nos apropriarmos de ferramentas teóricas que favoreçam a análise do discurso, de maneira a construí-la conforme nossos objetivos, pois, na perspectiva foucaultiana, construímos as ferramentas da análise conforme nossos olhares para os ditos dos discursos. Por isso, torna-se imprescindível que abordemos aqui algumas teorizações pertinentes a construção realizada, sendo alguns: enunciado, prática discursiva, sujeito, poder, tecnologias do eu e biopoder.

Enunciado - os enunciados são constituintes do discurso, é a unidade elementar do discurso, não são proposições, frases ou atos de falas, mas podem acabar constituindo os mesmos, bem como, são pautados em conjunto de signos. De acordo com Foucault (1986, p. 95) podemos encontrar enunciados sem uma estrutura legítima e até mesmo, onde não reconhecemos uma frase, é “como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente também”.

Assim, percebemos que o enunciado não é uma estrutura bem definida, mas é fundamental para verificar a existência de uma preposição, frase ou ato de fala, porém, diferentemente destes, o enunciado não é imediatamente visível nem está inteiramente oculto. Nessa perspectiva foucaultiana, tudo o que é dito ou não dito, está entrelaçado com as relações de poder e saber estabelecidas em determinado espaço e tempo, nessa pesquisa os espaços são os “cantinhos” pedagógicos de dois Centros Municipais de Educação Infantil e o tempo se refere ao recorte dos anos de 2019/2020 período em que coletamos os dados e realizamos as análises.

Prática discursiva - não é apenas a expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases, mas significa falar de acordo com determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, 2001). Para mais, Foucault (1986, p. 136) salienta que prática discursiva se torna:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Uma prática discursiva para Foucault (1986) acaba tomando corpo técnicas e efeitos, em sua obra *Arqueologia do Saber*, ele trata os discursos como práticas, logo são práticas discursivas, que acabam se articulando com outras práticas sociais, econômicas, políticas, entre outras. Ao compreender que os discursos produzem verdades, torna-se possível entender que o sujeito também é constituído e regulado pelos discursos, sobretudo, pelas posições e diferenças que tais discursos estabelecem (CARVALHO R., 2015).

De acordo com Fischer (2001, p. 207) ao analisarmos um discurso não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos deparamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, tendo em vista que o sujeito da linguagem “[...] não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem”. Portanto, Foucault compreende o sujeito de uma forma diferente, afastando-se da noção de individualidade e se aproximando de uma noção mais ampla, pautada na noção de dispersão do sujeito, compreendendo que este sempre fala de algum lugar, permeado de lutas, modos de existir e de se situar, ora fala, ora também é falado.

Sujeito - emerge vinculada aos discursos, afinal, para Foucault os sujeitos são efeitos desses, ao mesmo tempo em que os sujeitos produzem saberes e discursos, são também produzidos por eles, portanto, a ideia de sujeito está ligada às relações de poder. O sujeito se constitui a partir de um “certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder etc” (FOUCAULT, 1986, p. 274-275).

Cabe ressaltar que para Foucault os discursos possuem uma ligação intrínseca com o poder, e para ele, o **poder** não está relacionado a uma instituição ou a uma pessoa, não é o mal, mas são jogos estratégicos, possuem ramificações e são capazes de transitar entre os indivíduos, pois existem e são pautados nas relações dos sujeitos livres, em que o poder produz discursos, sujeitos e resistências, afinal, poder é uma instância de resistências e lutas. Para existir o poder precisa ser aceito e isso, ocorre por meio dos discursos e de regimes de verdade, não apenas proíbe, vigia e pune, mas “de fato, circula, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso; é preciso considera-lo mais como uma rede

produtiva que atravessa todo o corpo social que como uma instância negativa que tem como função reprimir” (FOUCAULT, 2009, p.48).

Na interrelação entre discurso e poder se reflete por meio das práticas discursivas que acabam operacionalizando as **tecnologias do eu**, essas tecnologias são compreendidas como um conjunto de operacionalizações que permite aos sujeitos efetuar (por conta própria ou com auxílio de outros) alguns procedimentos sobre si mesmos, seus corpos, seus pensamentos, suas condutas, como: ver-se, narrar-se, avaliar-se e transformar-se (FOUCAULT, 1990). De acordo com Carvalho, R. (2015) essas tecnologias do eu acabam ocasionando uma mudança de comportamento nos sujeitos, sendo técnicas performativas de poder que são vinculadas a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios vigentes na época, ou seja, são normas de comportamento fixadas pelo poder, a partir do governo de si mesmos.

Bujes (2007) ressalta que esses conceitos foucaultianos de governamentalidade e tecnologias do eu nos remetem um ao outro e se esclarecem mutuamente. A autora destaca que a noção de governo está relacionada à ação de dirigir condutas, podendo resultar em uma ação de conduzir a conduta alheia, como também, conduzir a própria conduta, o que nos remete a ideia do exercício do poder através de alguns dispositivos.

Nesse sentido, emerge outra noção foucaultiana, a de **biopoder**, que nada mais é do que uma forma de governar a vida por meio da disciplina (governo dos corpos dos indivíduos), a qual se detém ao adestramento e docilidade dos corpos (FOUCAULT, 1993). Os dispositivos disciplinares são responsáveis por extrair toda força produtiva do corpo humano mediante controle de tempo e espaço no interior de instituições, como a escola. Conforme Bujes (2007) e Veiga-Neto (2006), o biopoder mesmo governando condutas, tem como alvo a população e por isso, podemos compreender que a governamentalidade está relacionada ao biopoder (biopolítica das populações).

Considerando tais aspectos, o trabalho enquanto analista, neste caso será de observar que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já ditos. Assim, compreendemos que em uma sequência de discursos do presente encontraremos “vestígios” de outros discursos do passado, aspecto que se torna importante ao discutirmos acerca da escola

enquanto instituição que mantém muitas práticas educativas e que produz diferenças.

Os discursos foram analisados a partir de um olhar dos ditos, para a construção do *corpus* de análise percorremos um (des)caminho investigativo, pois não tínhamos estruturas previamente postas para organizar as análises, foi necessário o exercício constante de leitura e releitura dos discursos e das práticas produzidos a respeito das relações de gênero nos espaços e tempos. Nesse sentido, a partir de nossos dados empíricos, foi necessário colocar focos de luz para ver nossos objetos, e para Foucault a partir dessa massa de elementos, é preciso isolar alguns, colocá-los em confronto, discutir suas relações e organizá-los em conjuntos (FOUCAULT, 1997 *apud* BUJES, 2001).

Dessa forma, organizamos os discursos a partir da identificação de ênfases, não se tratando aqui da aplicação de um sistema de categorias, mas utilizando a estratégia do efeito de saturação proposta por Veiga-Neto (1996) citado por Bujes (2001), em que nos valendo de várias passagens e fragmentos mostramos a abundância de recorrência que expressam certas noções tomadas como fundantes (enunciados) nos discursos analisados. Portanto, organizamos as ênfases em: ser homem e ser mulher na docência da Educação Infantil; discursos e práticas dos comportamentos; lugares e brincadeiras de meninos e meninas; olhar adultocêntrico e generificado para os “cantinhos” pedagógicos; e as relações de gênero nos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos). Dessa forma, realizamos a análise inspiradas em Foucault e nos estudos feministas, lembrando que aqui abriremos apenas uma porta para as análises, lançando alguns olhares para os discursos, pois a extensão e riqueza dos dados coletados nessa pesquisa é imensa, bem como, compreendemos que o discurso nunca estará acabado e fechado em si, sendo uma constante (des)construção.

3.2 “EU SEI QUE EU TENHO QUE TOMAR MUITO CUIDADO COM O QUE EU FALO E COM O QUE EU FAÇO”: SER MULHER E SER HOMEM NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos as análises, ressaltando que a fala que integra esse subtítulo é um fragmento do discurso do professor Bruno durante o momento das entrevistas, posteriormente, esse discurso será explicitado no texto juntamente às análises

realizadas a partir de algumas ferramentas, como: tecnologias do eu, poder e vigilância.

Historicamente, o magistério transformou-se em trabalho de mulher, “feminização do magistério”, pelo fato da urbanização e industrialização ampliarem as oportunidades de trabalho para os homens. Essa mudança foi um processo de muitas resistências e críticas, o que hoje parece “natural” era alvo de muita polêmica (LOURO, 2004). A respeito da naturalização com que é vista a feminização da profissão docente, retomamos os apontamentos de Louro (1997) ao destacar que as instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros, ou seja, ao mesmo tempo em que “fabricam” gênero, podemos dizer que elas também têm gênero.

No discurso da professora Elaine destaca que: “... acho que desde quando eu era criança sempre eu via né que tem mais professora [...]”, percebem a escola como feminina, porque é primordialmente, um lugar de atuação de mulheres em que elas são as professoras e a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente feminina. Essa perspectiva da docência feminina está tão naturalizada que em muitos momentos, deixam poucos espaços para buscar outras formas de pensá-la e para questionarmos os processos que a constituíram dessa maneira. E aqui o discurso assume um papel predominante, pois é por meio dele que se constroem e se mantêm regimes de verdade e se fabricam os sujeitos, determinando por meio das práticas discursivas aquilo que pode ser dito e que pode ser feito por homens e mulheres. Ao estarmos envolvidos em um conjunto de práticas discursivas, nosso posicionamento ajuda a legitimar e redirecionar os regimes de verdade, no caso de nossas análises, quando o posicionamento dos sujeitos é o de não questionamento do porque desde pequena sempre viu mais professoras, acaba reforçando os regimes de verdade.

Na era medieval o papel educativo era predominantemente masculino, pois ele era o detentor do saber e responsável pela formação intelectual do aluno e assim, tinha prestígio em sua profissão docente. Porém, quando o cuidado começa a permear o espaço educativo, especificamente, quando a ideia de uma educação voltada para crianças pequenas passa a existir, o cenário se modifica, as mulheres adentram a profissão docente por meio de mudanças políticas, econômicas e sociais, mas também, porque ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir/educar as crianças era tido como missão e reconhecia

isso como vocação feminina, entretanto, era visto com certo desprestígio (ALMEIDA, 1996).

Rosemberg (1999) destaca que a Educação Infantil, incluindo tanto o segmento creche como também pré-escola, é uma atividade vinculada à produção humana, considerada do gênero feminino por estar associada à vida reprodutiva, e exercida por mulheres, realidade que se difere de outros níveis educacionais. Considerando tais apontamentos, Finco (2010) ressalta que as marcas da maternidade são fortes na Educação Infantil, justamente pelo fato de que se pensava que as mulheres tinham o instinto maternal, porém, ao perceber a presença masculina na docência dessa etapa, percebeu-se que tal função/profissão não é uma prerrogativa das mulheres, pois, entendeu-se que existem diversas formas de cuidar e educar exercidas por homens e mulheres.

Além disso, Carvalho, M. (1998, p. 04) corrobora com tais apontamentos, ao abordar que:

Podemos afirmar que hoje, na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica o conhecimento científico. Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia de valor entre esses aspectos, uma vez que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora socialmente sejam valorizados diferenciadamente [...]

Hoje são evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas (SAYÃO, 2005), como percebemos no discurso da professora Aline: “[...] eu acho que o homem ele ainda tem aquele preconceito da questão do trocar que não pode principalmente com os pequenos que o homem ele ainda tem uma limitação [...]”. Aqui podemos notar o efeito da prática discursiva sobre os sujeitos, pois os discursos produzem sujeitos e incutem nesses indivíduos enunciados de acordo com uma vontade de poder que impera na sociedade, nesse caso, a professora produziu esse discurso de que professor homem não pode realizar a higiene de crianças pequenas, a partir de outros discursos e práticas discursivas que vivenciou em sua trajetória, os quais elencam o regime de verdade que apenas às mulheres podem realizar isso, daí a compreensão

foucaultiana de que os discursos seguem relações já postas pelos saberes e instituições.

Os cuidados com o corpo infantil foram atributos das mulheres, sendo que a proximidade de um homem com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005), o que aparece no discurso do professor Bruno: “[...] mas eu sei que eu tenho que tomar muito cuidado com o que eu falo com o que eu faço para que não cause estranhamento”. Podemos perceber que esse professor apresenta um discurso de vigilância, controle e punição, de si mesmo, tecnologias de si, pois ele é um corpo estranho masculino, num ambiente que tem regras discursivas femininas, assim busca performar de modo a não ser punido.

A vigilância quando abordada por Foucault é tratada como uma grande tecnologia disciplinar, um instrumento do poder, a qual monitora, controla, distribui tempos e espaços para controlar processos e condutas de forma mais ampla e minuciosa possível. Conforme nos aponta Bujes (2001), a vigilância se dissemina pelo corpo institucional, ela não precisa ser contínua, mas ela pode ocorrer aleatoriamente e mesmo assim, reforçar seus efeitos, sem recorrer à força, nessa estratégia de poder, o indivíduo vigia a si próprio e se torna sujeito da própria sujeição. No discurso do professor Bruno as tecnologias do eu são tecnologias relacionadas à vigilância, que se tornam presentes em sua prática pedagógica, pois ele declara que precisa estar atento às suas falas e atitudes, mesmo que ninguém esteja lhe dizendo isso o tempo todo ou lhe coagindo, o que ocasiona uma mudança de comportamento nele, para se adequar às normas de comportamento fixadas pelo poder, a partir do governo de si.

A vigilância que paira sobre o homem que atua na educação de crianças pequenas, também pode ser percebida em outras pesquisas, mesmo que o professor Bruno não relate em seu discurso, Cruz (1998) citado por Finco, Silva e Drumond (2011) enfatiza que quando os homens se dedicam ao trabalho educativo de crianças eles passam a ser suspeitos, no que diz respeito à sua identidade masculina e à sua moralidade, tornando-se algo bastante ambíguo e contraditório, pois quando o homem demonstra mais sensibilidade questiona-se sua sexualidade, ou ainda, surge a desconfiança de que pelo fato de ser homem ele pode cometer algum abuso sexual.

No discurso de duas professoras, ambas afirmam que o fato de ser mulher não interfere no exercício da profissão docente, para elas tanto homens como mulheres possui a mesma capacidade para atuar. Porém, a professora Elaine relata que “[...] atualmente a gente vê que tem bastante professor atuando tanto na Educação Infantil como no Fundamental”. Enquanto a professora Daiana contrapõe essa informação ao destacar a diferença no que se refere às quantidades: “[...] a profissão de professor dentro da Educação Infantil são poucos que eu conheço são uns três ou quatro PENSE numa rede né...”. Os dados da Educação Básica brasileira obtidos por meio do Censo Escolar 2016 (AZEVEDO, 2017) revelam que existem cerca de 575 mil docentes atuantes na Educação Infantil, desses 554 mil são mulheres e apenas 21 mil são homens, o que nos leva a perceber que a presença masculina na Educação Infantil está em torno de 12% ainda temos uma baixa atuação de professores homens na Educação Infantil.

A ação dos discursos enquanto prática, como concebido por Foucault, definem, moldam e posicionam os sujeitos, elencando o que ele é, o que ele pode ou não fazer, onde pode ou não estar. Portanto, o baixo número de professores homens se dá pelo fato de que os discursos a respeito da docência na Educação Infantil, determinam que é um papel feminino, logo se materializando enquanto campo de atuação feminina. A compreensão ultrapassa os limites da escola e pode ser vista e/ou percebida na sociedade e na própria família

Se a presença masculina na educação infantil ainda é vista com estranhamento, principalmente quando se têm homens como profissionais docentes nas creches e/ou pré-escolas, o mesmo ocorre quando pais, tios, avôs ou outra figura masculina levam meninos e meninas para esses espaços. [...] A imagem da mulher como precursora do cuidado e da educação de meninos e meninas é ainda existente, e isso é visto como papel exclusivo dela, numa sociedade machista e colonialista, na qual vivemos imersos em costumes ditos como tradicionais (geracional), e preconceitos ditos como normais (FINCO; SILVA; DRUMOND, 2011, p. 64-65).

Não há nenhum aspecto biológico que pautasse essa crença de que apenas as mulheres estão aptas aos cuidados e educação da criança pequena, pois, não há um saber natural das professoras, pelo contrário, todo conhecimento mobilizado foi construído e aprendido socialmente, lembrando que, numa perspectiva histórica, “[...] as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente, as meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, por que as meninas é que

são consideradas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas (FINCO, 2003, p. 56)". Diante disso, retomamos a importância e força que os discursos têm para Foucault, afinal, para ele os discursos estão relacionados à vontade de saber e poder, portanto, o discurso não traduz simplesmente as lutas ou sistemas de dominação, mas sim, “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10), dessa forma, ao trazermos as discussões de gênero acerca da profissão docente, estamos buscando inverter a ordem de determinado discurso posto como verdadeiro, promovendo outros discursos dos quais desejamos nos apoderar e que possibilitem outras verdades.

Cabe destacar a necessidade de analisarmos esses discursos de professor e professoras da Educação Infantil, para estarmos com olhares mais atentos a essa questão de gênero e até mesmo, sobre os discursos que produzimos e também os que produzem os nossos. Ainda que pequeno o número de professores homens na Educação Infantil, precisamos salientar que um espaço onde existam mulheres e homens, enquanto profissionais docentes, e crianças pequenas, se torna um ambiente rico, pois nele estarão presentes diferenças, e assim, desde pequenas as crianças poderão aprender a respeitar as diferentes identidades, afinal a sociedade é formada por ambos os sexos (FINCO; SILVA; DRUMOND, 2011). Nesse sentido, é válido salientarmos que a ordem do discurso que sustenta o regime de verdade, de que apenas as mulheres podem atuar na Educação Infantil, está se invertendo e possibilitando a circulação de novos discursos, que geram novas práticas. Afinal, mesmo que ainda baixa a quantidade de professores homens atuando nessa etapa da educação, vemos por meio das pesquisas mencionadas, que a presença da docência masculina na Educação Infantil vem crescendo e fazendo com que novos discursos circulem.

O discurso do professor Bruno traz a importância e desafios que enfrenta como homem docente na Educação Infantil “... eu sei que causa um estranhamento porque a gente tem uma cultura é... Feminina no magistério na Educação Infantil então se você vê um homem é diferente [...] a gente tenta desconstruir uma imagem bem patriarcal machista que existe né, de que só a mulher pode exercer a profissão docente, mas infelizmente isso está MUITO presente”. A partir desse discurso, compreendemos que os objetos do mundo social são discursivamente construídos, o enunciado de uma cultura machista acerca da docência se evidencia nos discursos apresentados, mas, conforme Foucault destaca, os enunciados estão relacionados a

um lugar, uma época, uma condição, um papel. Nessa perspectiva, Foucault enfatiza que os discursos estarão relacionados aos enunciados vigentes em determinado contexto, não são atemporais. Cabe destacarmos que percebemos como os regimes de verdade atuam a partir do discurso do professor, pois, os regimes de verdade dominantes ao operarem na naturalização de que a docência na Educação Infantil é feminina, acaba engendrando uma forma de compreensão que circunscreve um entendimento como adequado e/ou natural, assim, buscam formas de coerção para mantê-los e impedir que outras verdades sejam dominantes.

Há discursos e até mesmo, práticas discursivas, atitudes, preconceituosas e normatizadoras, quando se trata da atuação de mulheres em campos masculinizados, ou a atuação de homens em campos feminizados, ou seja, ainda há uma lógica binária que paira sobre as práticas sociais e educativas, em que se valorizam de forma diferente o feminino e o masculino, mulheres e homens, meninas e meninos.

3. 3 “COM OS MENINOS EU SOU MAIS BRAVA, PORQUE ELES SÃO MAIS PERALTAS!, AS MENINAS SÃO MUITO COMPORTADAS”: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS DOS COMPORTAMENTOS

A Educação Infantil se torna um espaço importante para as discussões das relações de gênero, pois, desde muito pequenas as características vinculadas ao feminino e masculino são impostas a elas, muitas vezes, de maneira bastante naturalizada e binária, como no discurso da professora Daiana que compõem o título, assim passam a aprender o que é “ser menino” e o que é “ser menina”, conforme relata Sayão (2002, p. 5) que “essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos”, no caso aqui sendo mais brava com os meninos.

As crianças constroem suas identidades de gênero por meio da relação com seus pares e com adultos, pelas brincadeiras e uso dos brinquedos, pelas orientações docentes, no uso dos espaços e nos discursos que circulam nesse contexto, para a professora Aline “Eles se dão bem, só que os meninos, são mais ligados neles, eles gostam de brincar de luta e tudo mais, as meninas elas são mais tranquilas”. O discurso da professora está vinculado a um modo ser meninos e meninas de forma polarizada e distinta, com comportamentos diferentes.

Os discursos ao apresentarem uma repetição de representações construídas, produzem, educam e levam os sujeitos a entender o que deve ou não ser feito, inculcando efeitos expressivos na constituição desses sujeitos, os quais performam a partir das práticas discursivas que vivenciam, para Belotti (1975, p. 127) meninos são “mais vivos, mais barulhentos, mais agressivos, mais briguentos, menos disciplinados, mais desobedientes”, enquanto as meninas “São mais inteligentes, mais metódicas, aplicam-se mais”.

O comportamento da menina carinhosa, afetiva pode ser observado na fala do professor Bruno “Eu vejo que as meninas elas é, são muito mais apegadas, os meninos eles gostam muito, mas elas parecem que gostam de... Estar mais presentes... gostam de abraçar” o professor percebe que em sua relação com a turma, as meninas são mais afetivas e expressivas do que os meninos, mesmo eles demonstrando gostar do professor, se mostram mais resistentes. A partir disso, relacionamos esse discurso aos enunciados, afinal, as práticas discursivas estão permeadas de noções (enunciados) de uma sequência normatizadora, de forma que, essas práticas ajudam a produzir a criança (sujeito) conforme os regimes de verdade, portanto, essa distinção das características comportamentais entre meninos e meninas ao serem destacadas nos discursos, acabam sendo compreendidas e instituídas de forma naturalizada.

Na descrição de comportamentos e habilidades distintas entre meninos e meninas, há um regime de verdade dominante que é sustentado pelos discursos e práticas discursivas, operando no sentido da naturalização, fazendo com que se esqueça de seu caráter fabricado nas relações de poder, e engendrando uma forma de compreensão que circunscreve um entendimento que é tomado como adequado/correto/natural, assim, ao mesmo tempo em que se descrevem os sujeitos, também se estabelecem estratégias para governá-los, afinal, a instituição escolar além de controlar os corpos infantis, também acaba criando demarcações de fronteiras entre o feminino e masculino (FINCO, 2010).

Os adultos assumem um papel importante na educação das crianças, definindo em seus corpos diferenças de gênero, afinal, características físicas e comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, em pequenos gestos e práticas do cotidiano. Vianna e Finco (2009) destacam que a forma como a família ou professores/as conversam com a menina, elogiando sua meiguice ou como justificam a atividade sem capricho do menino, são ações que já demonstram

como as expectativas são diferenciadas. Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ser “aluno”, elas já viriam da própria organização familiar, mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (CARVALHO M., 2003).

As diferenças entre os comportamentos esperados para meninos e meninas, são construções sociais que são reforçadas pelos adultos por meio de seus discursos e vigilâncias, ao longo do processo de construção de suas identidades. É por meio das instituições sociais (família e escola) que se reforçam características e expectativas distintas para o comportamento das crianças. Portanto, tanto escola, como a família são espaços que normalizam comportamentos ditos adequados para meninas e meninos, sendo elas, as que se adaptam melhor a tarefa de “bons alunos”, pois, geralmente se espera que o bom aluno, seja comportado, obediente e silencioso, no entanto, apesar da escola reforçar por meio de discursos e práticas discursivas esse papel para os alunos, a sociedade, especificamente, o mercado de trabalho exige outras características do sujeito, que estes sejam proativos, criativos e ousados. A pesquisa de Finco (2010) enfatiza que as diferenças no desempenho escolar de meninos e meninas podem estar relacionadas às representações e às expectativas que professores/as quanto à caracterização de comportamento de meninos e meninas.

A noção foucaultiana do discurso enquanto prática social, sempre atrelado às relações de poder, a fim de sustentar regimes de verdade, historicamente foram construídos discursos que distinguem o feminino e masculino e que nas práticas essas distinções são mantidas nas atividades pedagógicas, pois, observamos em alguns discursos de professor/as que existem atividades que acabam sendo voltadas para meninos ou para meninas, e que as meninas possuem maior facilidade em atividades que exigem atenção aos detalhes, “[...] as meninas nos termos de pintar elas são mais detalhistas do que os meninos, eles não, eles já querem fazer rapidinho ali do jeito que fizer está bom pra eles, tem que estar sempre ali orientando, falando, se não eles fazem do jeito que dá na cabeça” (professora Cláudia). A professora Daiana, nesse mesmo sentido, relata “a Fernanda⁶ desenha super bem, pinta também super bem, mas eu acho que os meninos eles são mais

⁶ A fim de respeitar o caráter ético da pesquisa, os nomes apresentados nas falas do/das participante/s que se referem às crianças, são fictícios.

devagar quanto a isso, dá pra ver, as meninas amadureceram mais rápido nessa parte de pintura e de desenho e os meninos agora que estão começando”, as meninas efetuam procedimentos sobre si mesmas, sobre seus corpos, seus pensamentos e suas condutas, as tecnologias do eu, tais técnicas performativas de poder atreladas a uma atividade de constante vigilância e reforço dos princípios tidos como adequados “caprichosas”, acaba ocasionando mudanças comportamentais nos sujeitos de acordo com as normas vigentes.

As meninas se tornam produtos de articulações entre os discursos e práticas discursivas. Tal operacionalização das tecnologias do eu, ficam nítidas quando professor/as elencam que meninos são imaturos, distraídos e até mesmo, descuidosos, em contrapartida, as meninas são maduras, interessadas e detalhistas, portanto, a distinção dos comportamentos das crianças sustentada pelos discursos e práticas discursivas dos adultos, acaba fazendo com que as crianças performem a partir das normas que lhes são impostas, como relata o professor Buno “[...] um dia, por exemplo, eu estava fazendo uma atividade de experimento com plantas... Os meninos tiveram mais resistência porque eles acharam que eles não podiam estar mexendo com as plantas, as meninas gostaram muito, em contrapartida, um dia eu fui fazer uma maquete para mostrar a energia, como a energia chega em casa, as meninas gostaram, mas, os meninos eles falaram que aquela atividade era para eles especificamente”. As crianças performam a partir dos discursos do que é ser menina e ser menino dos adultos, mas em outros momentos há resistência das crianças como poderemos observar em discursos posteriores.

O/as professor/as afirmam ter uma boa relação com a turma e não haver distinção em seu relacionamento para com meninos ou meninas, mas, ao realizarmos a análise evidenciamos distinções, sejam estas no modo como os adultos compreendem os comportamentos adequados das crianças, ou, na forma distinta em que tratam meninas e meninos, sendo que os meninos geralmente requerem mais firmeza devido à indisciplina. Esses discursos enquanto práticas, legitimam regimes de verdade e tornam possível o que pode ou não ser feito e dito.

Novos discursos e práticas são possibilitados quando não se diferenciam comportamentos de meninas e meninos: “[...] eu penso assim, que é o gosto e a preferência né, se você colocar pra pintar tanto menino quanto menina, se tem vontade, tem mais interesse, eles vão pintar, mas não é porque é menino ou é menina que vai se sobressair... sei lá, eu penso assim, mas... não é questão do

sexo, do gênero dele”. (professora Elaine). Vemos que ao mesmo tempo em que há discursos que reforçam as diferenças de gênero entre as crianças por meio das práticas pedagógicas, também surgem discursos que demonstram o reconhecimento de que meninos e meninas possuem a mesma capacidade de se expressar, de criar e imaginar, sem vincular tais capacidades ao sexo da criança. Nesse mesmo sentido, a professora Fátima destaca: “a gente percebe que é igual, tem meninos né que tem habilidade maior de pintar, outros de recortar e meninas é igual também, depende de cada um né, do desenvolvimento de cada um”. Portanto, reconhecer que as crianças podem desenvolver essas habilidades sem vinculá-las ao sexo. Valorizar, possibilitar e encorajá-las as crianças a se expressarem de maneiras múltiplas, é algo fundamental para uma proposta pedagógica equitativa e emancipatória, que desestabiliza noções postas como verdades acabadas.

O discurso da professora Daiana nos chama a atenção, quando dá destaque à Maria, enquanto uma menina que não corresponde a todas as expectativas de comportamento, em outro momento da entrevista, a professora faz outros relatos sobre crianças que transgridem as fronteiras de gênero: “a Maria é muito é... ela tem uma personalidade forte né daí de vez em quando dá umas brigas assim sabe?”. Isso nos remete ao que Finco (2013) aborda sobre crianças que transgridem as fronteiras, que ao não corresponderem às expectativas, no caso aqui “personalidade forte para menina”, acabam introduzindo elementos de instabilidade, tensão e crise, porque colocam em cheque determinadas concepções, que por longo tempo foram naturalizadas. Bem como, relacionamos essa transgressão à noção de poder que Foucault, que este não se restringe apenas a um corpo, mas está em constante circulação, é um campo de lutas e também resistências.

Há também o discurso da transgressão das normas, tratados como casos, “tem casos isolados, O MAIS assim que eu vejo, é o João que eu nunca vi brincar, assim com coisas de... É de meninas né, com bonecas salão de beleza” (professora Daiana). Crianças que fazem essas transgressões das fronteiras de gênero passam a ser entendidas como um “caso”, que nada mais é do que um problema a ser construído tanto do ponto de vista do poder, quanto do saber. O caso são indivíduos que são comparados a outros em sua própria individualidade, que precisará ser treinado ou retreinado, classificado, normalizado ou excluído (FOUCAULT, 1977 *apud* FINCO, 2013). Finco (2013) acrescenta que nos/nas professores/as essas situações acabam gerando sentimentos de angústia e dúvida na relação com essas

crianças, evidenciando um caráter dinâmico e complexo dessa relação, mas, esse estranhamento pode ser um passo importante na direção de movimentos que possibilitem a interpretação e desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, favorecendo a desconstrução sobre gênero. A ideia do discurso enquanto prática e que ao circular, existe a possibilidade de transgressões e desestabilização de regimes de verdade, possibilitando a ampliação de discursos e até mesmo, novos discursos.

As dicotomias construídas entre homens e mulheres acabam fundando um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, que abrange comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, atividades e funções entendidas como apropriadas para homens e mulheres, as quais acabam sendo percebidas, muitas vezes, como naturais de cada sexo (LOURO, 1993). Especificamente, esses papéis masculinos e femininos são legitimados no cotidiano da Educação Infantil por meio de ações e discursos, como pudemos ver ao longo das análises, são aspectos muito naturalizados, que mesmo ao afirmar que não há diferenças, surgem nos próprios discursos a naturalização dos modos e lugares para meninos e meninas, além do estranhamento daqueles/as crianças que não seguem as normas de gênero. A seguir apresentamos os discursos das relações de gênero situações do cotidiano, como momentos de brincadeiras realizadas, que podem ser utilizados como estratégias para o estabelecimento de modelos hegemônicos na Educação Infantil.

3. 4 “AS MENINAS SEMPRE PEGAM ALGUM BRINQUEDINHO E VÃO PARA UM CANTINHO, OS MENINOS SEMPRE ESTÃO BRINCANDO DE LUTA NO MEIO DA SALA”: LUGARES E BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS

Os brinquedos constituem esse espaço lúdico e estimulam representação, expressão de imagens e aspectos da realidade, possibilitando a ação e a representação (KISHIMOTO, 2011). Conforme Bomtempo (2011, p.75) destaca, os brinquedos são “como pedaços da cultura colocados ao alcance da criança”, portanto, os brinquedos também podem se constituir como formas de construção da desigualdade de gênero. Corroborando Bujes (2004) acrescenta que os brinquedos e o próprio brincar, são manifestações da cultura vivida, pois produzem e impõem significados culturais vinculados às relações de poder.

A construção da desigualdade de gênero por meio dos brinquedos e lugares que meninos e meninas ocupam, fica evidente na fala da professora Aline: “Os meninos gostam bastante de carrinhos, são poucos os que brincam com bonecas [...] as meninas sempre pegam algum brinquedinho e vão para um cantinho, os meninos, principalmente quatro meninos, sempre estão brincando de luta no meio da sala”. Quando se relata que as meninas pegam brinquedos menores e se destinam para um ‘cantinho’ (no sentido de espaço mais escondido/recluso da sala), enquanto os meninos dominam o centro da sala com brincadeiras de luta, nos remete a ideia do discurso enquanto prática social que circula e define lugares para meninos e meninas de maneira distinta, e a partir dessas práticas discursivas em que as crianças são envolvidas e se moldam os sujeitos. Nesse sentido, ainda é importante destacarmos que na fala da professora se evidencia que as meninas performam a partir dessa distinção de locais/posições em relação aos meninos, ou seja, as meninas acabam efetuando procedimentos de governo sobre elas mesmas, adequando-se às normas de comportamento estabelecidas pelo poder.

A Educação Infantil, muitas vezes, é concebida como um período e/ou espaço preparatório da escolarização das crianças e assim, a aquisição de determinadas habilidades se torna imprescindível. Por isso, é que tanto as famílias, como também professores/as acabam de alguma maneira, até mesmo inconsciente, encontrando formas sutis ou explícitas de controlar o corpo e predileções das crianças para que elas sigam as normas sociais estabelecidas: “[...] os meninos gostam mais de brincar NO ESPAÇO das pecinhas e com os carrinhos, as meninas geralmente estão brincando mais no espaço da cozinha com boneca” (professora Fátima). Neste discurso, percebemos que a professora relata que as crianças realizam a escolha de brinquedos, brincadeiras e lugares que ocupam, de acordo com as expectativas da sociedade acerca do feminino ou masculino, ou seja, por meio dessas estratégias ocorre a inscrição de marcas culturais. Isso nos remete às ferramentas de análise, discurso e regimes de verdade, pois, vemos que os discursos definem e delimitam as relações de poder e modelam certos modos de ser, bem como, os regimes de verdade engendram noções do que é mais adequado, descrevendo como os sujeitos devem ser e buscam por meio de estratégias governá-los.

É possível percebermos também, que nem sempre essa distinção naturalizada de comportamentos, escolhas e lugares de meninos e meninas, se dá a

partir da “escolha” individual das crianças, pelo contrário, os discursos e práticas discursivas em que as crianças estão imersas possuem grande influência nessas escolhas e conseqüentemente, na performatividade desses sujeitos. Conforme Belloti (1975) tal diferenciação com base nos sexos, se torna evidente quando tratamos de brinquedos infantis, mas, isso também está relacionado aos tipos de brinquedos oferecidos, para as meninas existe o acesso a vários objetos que imitam utensílios caseiros, acessórios de bonecas, batom, espelhos, entre outros. Em contrapartida, para os meninos, são oferecidos brinquedos relacionados aos meios de transporte, armas pistas, futebol, jogos lógicos entre outros.

A partir dessas considerações, podemos perceber que os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em que, aparentemente se podem fazer escolhas amplas, mas, na realidade acabam sendo muito limitadas (BELLLOTI, 1975). Isso nos remete ao discurso da professora Daiana: “[...] eu vejo alguns meninos que só brincam com coisas de meninos né, não brincam com coisas de meninas, a casinha a gente pensa que as meninas vão brincar, mas não, os meninos também brincam na casinha né”, mesmo afirmando que as crianças brincam com todos os brinquedos, continua distinguindo “coisas de meninos” e afirmando a “casinha” como um espaço das meninas, mantém um discurso de diferença dos brinquedos.

As categorizações dos brinquedos são criadas pelos adultos, em que se estabelece uma norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos. A criação dessas fronteiras entre feminino e masculino nos brinquedos, pode estar relacionada à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança, uma obsessão com a noção de sexualidade normalizante (FINCO, 2005), em que se exerce uma vigilância desde os primeiros anos de vida da criança, tanto pela família como pela escola, para que se garanta a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica (LOURO, 1998; FELIPE, 1999 *apud* FINCO, 2010).

A preocupação com a sexualidade da criança não aparece de forma explícita, mas num discurso de normalidade em que as crianças fazem transgressões “sem maldade”, como na fala da professora Cláudia: “[...] acredito que seja normal, é uma criança ali brincando que não vê maldade em nada e não tem porque pensar aí “esse é só de menino” aí “esse é só de menina”, na verdade isso é uma coisa que muitas vezes já vem de casa”. A partir desse discurso se evidencia também a noção de sujeito sujeitado, pois, conforme exposto pela professora, as

crianças não realizam a distinção de brinquedos de meninos e de meninas por conta própria, mas, o fazem a partir de discursos e práticas discursivas em que são inseridos, portanto, se tornam sujeitos sujeitados por meio de técnicas de disciplinamento dos corpos, mecanismos de premiações e punições, que demandam reconhecimento e consentimento, desembocando na constituição de uma vontade obediente em relação à norma vigente.

A Educação Infantil e suas práticas, não são isentas de uma ideologia adultocêntrica, elas são alicerçadas nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as escolhas das crianças, além disso, a violência desse processo perpassa todos os sujeitos, direcionado as crianças para ocuparem seus lugares nas estruturas sociais das sociedades a que pertencem (SANTIAGO; FARIA, 2015). A fabricação do sujeito infantil no sentido de governá-lo, é um efeito de uma aliança estratégica entre aparelhos administrativos e educativos. Os educativos não se restringem apenas as escolas, mas também às famílias, como elencado pela professora Cláudia, Louro (1997) destaca a importância da escola nesse processo de disseminação da cultura construída pelo adulto, numa perspectiva adultocêntrica. Bem como, a autora aborda sobre a naturalidade com que a genereficação de brinquedos e brincadeiras e de relações com seus pares, é tratada, ao afirmar que, "Tal 'naturalidade' tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas". (LOURO, 1997, p. 56).

Os agrupamentos entre meninos e meninas nos momentos de brincadeira, também são vistos pelos/as docentes como algo dicotômico, como na fala da professora Elaine: "Ah geralmente quando eles formam os grupinhos né, geralmente tem aquilo de brincar só com os meninos e só com as meninas.", isso está relacionado à visão polarizada entre os sexos (SCOTT, 1994; LOURO, 2000), por isso, a importância de se pensar em uma desconstrução que trabalhe na perspectiva de que não haja lugares fixos, para homens e mulheres, mas que se compreenda que são construídos.

A proposta de desconstrução é bastante próxima da forma como as crianças se relacionam na Educação Infantil, as pesquisas como a de Finco (2003), mostram que nos momentos de brincadeira, nem sempre ocorre a separação de meninas e meninos, bem como, há possibilidades de transgressões de gênero nas

brincadeiras. Conforme relatado pela autora, as crianças procuram parceiros/as para brincar independente de ser menino ou menina, bem como, brincam de papéis variados sem se importar se são vinculados ao feminino ou masculino, elas brincam espontaneamente, sem constrangimentos. Isso nos remete novamente a uma perspectiva adultocêntrica presente nos momentos de brincadeira e escolha de brinquedos, pois, mesmo a professora Elaine afirmando que as crianças sempre se agrupam com pares do mesmo sexo, outras pesquisas revelam que isso nem sempre ocorre, porque as crianças se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas, dessa forma, podemos inferir que a professora possui um olhar adultocêntrico a partir de seu contexto social moldado pelas questões de gênero.

As relações de poder são campos de luta e resistência, as crianças podem vir a transgredir essas fronteiras impostas em relação a brinquedos e espaços, como apresentados nos discursos “o Samuel a gente percebe que ele é um menino diferente, sabe? Ele é mais sensível, ele gosta de brincar só com as meninas, ano passado eu tive esse caso né [...] então eu vejo até hoje, percebo o Samuel diferente, assim sabe? Ele é mais sensível, mais diferente, ele é diferente sabe? Só que ela (mãe do aluno) trata, ele agora bem natural mesmo, não privando ele das coisas do mundo né, porque é que nem eu falo, não adianta ela querer que ele vá brincar de CARRINHO ele não vai brincar de carrinho ele vai querer brincar de salão, brincar de boneca, brincar de casinha né [...] ela ((mãe do aluno)) tem muita FÉ eu falei pra ela, se você tem fé é isso que basta”. (professora Daiana).

A professora descreve o ser estranho, aquele que não obedece às normas de gênero, um menino sensível e que gosta de “coisas de meninas”, mas vai além comete uma violência usa o artifício da fé para que a mãe se conforme e trate a criança de forma “natural”. Devemos lembrar que os corpos considerados naturais também são construídos por meio de artefatos, gestos, acessórios que a sociedade estabelece como legítimo, e usamos desses artifícios para dizer quem somos e também quem não somos. Os que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade são considerados desviantes e sofrem penalidades e correções, mesmo que hoje esses desvios sejam mais “suportados”, “tenha fé”, do que em outros momentos (LOURO, 2018). O discurso religioso fica evidente, enquanto produtor de verdades que regem nossa sociedade, logo, o fugir da norma pré-estabelecida está imbricando no discurso de ordem religiosa, jurídica e científica.

A professora Elaine também relata o que aconteceu com um menino da sua sala, que ele “[...] gostava muito de brincar no espaço da fantasia daí até foi um episódio que eu comentei com a diretora com a pedagoga, falei: oh! é assim, assim, eu não vou tirar dele, e diz que no dois ((referindo-se ao infantil dois)) ele já era assim, e no três também”. Percebemos a preocupação da professora que quando não correspondem aos regimes de verdade referentes às preferências por brinquedos e brincadeiras tidos como adequados e naturais. Além disso, a professora se refere aos espaços de maneira generificada, em que o espaço da fantasia é considerado adequado para as meninas, no entanto, ela, permite a performance e transgressão de seu aluno que deseja brincar nesse espaço, mas, devido a vigilância institucional que existe, ela comunica a equipe pedagógica e destaca “ele já era assim”, pois precisa deixar claro que não foi por conta dessa liberdade no espaço que ele se tornou um transgressor das normas de gênero, mas que já veio transgredido e não tem o que ela possa fazer. De acordo com Finco (2003) os profissionais da Educação Infantil assumem papel fundamental para que as relações aconteçam de maneira livre, sem cobranças quanto ao papel sexual pré-determinado, no entanto, é frequente que meninos e meninas, quando apresentam comportamentos não apropriados para seu sexo, se tornem motivos de preocupação, estranhamento e até mesmo, dúvida para os/as docentes.

Ao questionarmos o/as professor/as sobre a ação que tomaria em um episódio hipotético em que a família, fosse questioná-los a respeito de uma menina estar brincando com espada ou um menino estar brincando de bonecas, todos afirmaram que iriam explicar que são apenas crianças brincando, imaginando, imitando e que seria algo normal. Percebemos que alguns discursos destoam dessa afirmação que fizeram, pois quando a professora Cláudia afirma que “[...] os meninos são mais brincadeiras de carrinho ou de luta [...] as meninas gostam mais de boneca, com exceção de algumas”, recorre à normalidade de brincadeiras adequadas ao sexo. Vale ressaltar, que ao responderem a questão, durante a entrevista, apresentaram apenas episódios imaginando meninos brincando com boneca ou de cozinha, não imaginaram meninas, o que evidencia o fato de se detém maior atenção sobre os meninos quando transgridem as fronteiras de gênero nas brincadeiras, pois, conforme Finco (2010) destaca as meninas que fazem transgressões são vistas com mais tranquilidade se comparado aos meninos.

Os discursos acerca dos episódios tratam as transgressões dos meninos como imitação, como na fala da professora Fátima “... Eu conversaria com o pai que é só uma criança ela está brincando né, é como se fosse um menino brincando de boneca né, BRINCANDO, onde pode ser um bom pai no futuro”, ou da professora Daiana “[...] os meninos também brincam na casinha né, também fazem de conta que estão cozinhando, lavando louças, estão cuidando do filho e isso é legal né”, atrelam essa brincadeira à imitação da função paterna, não se configurando como algo preocupante para professores/as, pois as crianças estão correspondendo a um comportamento ou função desejados, apesar de estarem num espaço considerado feminino.

O professor Bruno também aborda em seu discurso a ideia dos meninos brincando como a reprodução de papéis masculinos, porque atualmente em nossa sociedade, os homens assumem os afazeres do lar e o cuidado com os filhos: “[...] é tão importante que um menino possa brincar com uma boneca, por exemplo, porque ele também vai exercer a função de pai... Então é interessante que ele saiba os cuidados que ele vai precisar ter com um bebê... Eu não vejo problema algum em brincarem com bonecas”. Mas, é importante lembrarmos que as crianças não reproduzem apenas os papéis ocupados por homens e mulheres em nossa sociedade durante as brincadeiras, pelo contrário, elas também são capazes de recriarem a cultura (SAYÃO, 2003), durante o momento da brincadeira as crianças podem estar brincando com questões advindas de seus próprios questionamentos, mesclando sua capacidade imaginativa e crítica (FINCO, 2010).

Assim, percebemos que os/as professores/as assumem papel importante para a construção de relações não hierárquicas, podendo tomar as brincadeiras como ponto de partida, para que ocorram de maneira livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Afinal, as crianças não só imitam papéis sociais, mas são capazes de estabelecer múltiplas relações, pois a todo momento experimentam diferentes formas de brincadeira, em que buscam novos prazeres, fazendo coisas por possuírem curiosidade e vontade de conhecer (FINCO, 2007). Portanto, na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero por meio dos discursos e práticas discursivas, mostram que a instituição de Educação Infantil pode se mostrar como um espaço possível para o não-sexismo.

3.5 “PELO AQUILO QUE EU ACOMPANHO, QUE AS CRIANÇAS NÃO PARTICIPAM, SÃO ESPAÇOS PRÉ-DEFINIDOS”: OLHAR ADULTOCÊNTRICO E GENERIFICADO PARA OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS

A proposta pedagógica de organização dos tempos e espaços da sala de aula em “cantinhos” pedagógicos, não possui muitas instruções e fundamentação a respeito. No documento RCMPG (2020) identificamos a descrição de alguns espaços enquanto inspiração para a prática, já no que se refere ao embasamento teórico, identificamos Freinet, quando descrevem as técnicas do educador que norteiam o trabalho da rede.

Nas orientações encontradas no documento RCMPG (2020) para esses espaços, os adultos são os mediadores, responsáveis por perceber as principais necessidades e interesses do grupo e adequar os espaços. Porém, como pudemos perceber a situação descrita não é a mesma, nas duas instituições em que coletamos os dados, as orientações e ações pedagógicas são realizadas de maneira distinta, a professora Aline e o professor Bruno, relatam que os espaços já estavam prontos, “[...] Não fui eu que organizei a sala quando eu peguei a sala, ela já estava organizada é... Pelo que eu vi são poucas as coisas que já foram feitas com elas ((referindo-se às crianças)) eu construí a porta e elas pintaram a porta o desenho da porta.” (professora Aline) e “Eu peguei uma turma que ela já estava né em desenvolvimento, então eu vi os espaços prontos, EU acredito pelo aquilo que eu acompanho, que as crianças não participam, são espaços pré-definidos e que a escola tem que construir esses espaços, aí as crianças utilizam, eu acho que elas utilizam, mas não constroem.” (professor Bruno).

A partir desses dois discursos, percebemos que nessa instituição escolar a orientação que permeia os espaços é que estejam prontos e organizados pelos adultos, que também acabam instituindo regras para a utilização, ou seja, uma perspectiva adultocêntrica permeia esses espaços. Frago e Escolano (2001) enfatizam que quando buscamos compreender a questão dos espaços físicos, estes passam por um “engessamento”, em que os modelos e a estrutura permanecem os mesmos no decorrer do tempo.

As professoras Daiana e Fátima são de outra instituição de ensino, e relatam que os espaços em suas salas de aula foram pensados por elas e também, pela equipe gestora, enfatizando novamente a perspectiva adultocêntrica: “[...]”

diretamente eles não escolhem né, os espaços a professora que vai colocando né [...] nessa parte da construção dos espaços junto com eles, eles ajudam a construir, mas a pensar sou eu mesma.” (professora Daiana) e “Ah eu pensei, tentei procurar e deixar de acordo com a faixa etária e na altura que eles pudessem alcançar, só que eu não fiz assim, pensando que esse é só para os meninos e esse só para as meninas, eu coloquei ali do jeito que eu achava que eles iam se interessar [...] Conversando com as duas, com a diretora e com a pedagoga, é que a gente entrou no consenso do que seria interessante para essa faixa etária, daí foi sugestão delas, elas viram em outros CMEIs também e a gente acabou fazendo”. (professora Elaine). Assim, podemos compreender a influência que esses espaços assumem na produção dos sujeitos, porque retratam uma série de concepções, compreensões e aspectos culturais vigentes, elucidando um regime de verdade, incutido nas crianças, por meio de estratégias adultas, nesse caso, a de não permitir a participação das crianças na construção dos espaços, mas deixá-los prontos para que apenas sejam ocupados.

Em contrapartida, as professoras Cláudia e Fátima, que pertencem a mesma instituição escolar que as professoras supracitadas, revelam um processo de construção dos espaços diferente das demais, “ajudaram, tudo teve a participação deles né, até mesmo por afinidade igual a parte do veterinário, é porque eles sempre gostaram dos animais, então foi criado, ali, a pista foi porque os meninos queriam muito uma pista, a boneca porque é do interesse das meninas e o resto a gente vai colocando pra eles irem manuseando outras coisas, de acordo com o interesse deles.” (professora Cláudia) e “sim, no painel né é tudo eles que pintam ajudam e a professora só dá os acabamentos e nos espaços também, no espaço dali do salão, eles que trouxeram todos os aparelhos de salão de beleza né.” (professora Fátima). A partir disso, podemos inferir que mesmo recebendo as mesmas orientações da equipe gestora, as professoras possuem certa autonomia para exercer suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante que as falas das professoras destacam é que mesmo as crianças participando da construção, esta foi feita de maneira generificada, sendo, por exemplo, o espaço da pista (carrinhos) voltado para os meninos. No entanto, alguns estudos revelam a importância da participação das crianças na construção dos espaços, o que favorece que elas tenham suas habilidades estimuladas e desenvolvidas, pois ao participarem da organização do

espaço físico, o ambiente se torna acolhedor, prazeroso e possibilita a expressão infantil, afinal, como Lima (1989) destaca, as crianças possuem uma percepção do espaço diferente da percepção do adulto, o que favorece uma educação não-sexista nos espaços físicos. Ademais, Loris Mallaguzi idealizador da proposta *Reggio Emília*, faz algumas considerações sobre os espaços e a importância da participação das crianças nesses:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva. Tudo isto contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1984 *apud* GANDINI, 1999, p. 157).

O embasamento teórico dos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos”) se torna fundamental para que haja uma concordância mútua acerca da organização dos espaços. Assim, quando questionados, professor/as apresentam um conhecimento difuso do embasamento sendo elencados: *Reggio Emília*, Freinet e Montessori. De acordo com Bujes (2007) *Reggio Emília* é uma proposta gestada e desenvolvida na região italiana denominada de *Reggio Emília*, e isso é citado pela professora Claudia “eles ((secretaria de educação)) fizeram uma viagem para lá ((referindo-se à Itália)) viram e acharam interessante e trouxeram para cá e vamos dizer assim, eles passaram que queriam dessa forma, mas não que... Eu acredito assim, que faltou muito embasamento eles simplesmente deixaram solto, eles colocaram assim, tem que criar os espaços” lá eles são feitos dessa forma” tanto que eu acredito que lá é bem mais diferente do que aqui”. Aqui podemos perceber a vigência de uma relação poder por parte da Secretaria de Educação ao impor às instituições de Educação Infantil a organização das salas de aula com esses espaços de interesse e aprendizagens, sem ao menos apresentar e discutir essa possibilidade com a rede de ensino, ou sequer, verificar as condições estruturais que possuem.

Alguns professores em seus discursos revelam não ter certeza de quais perspectivas orientam esse trabalho a ser realizado: “*Reggio Emília* e Freinet né, seria isso? Acho que sim.” (professora Elaine) e “... (meneou a cabeça para demonstrar que não) Foi a pedagoga que passou né uma nova maneira de trabalhar que seria dos espaços” (professora Fátima). Nessa perspectiva, percebemos que o

conhecimento do/as professor/as a respeito do embasamento teórico que inspira os espaços de interesse e aprendizagens, é limitado, pelo fato de não haver descrições a respeito no documento que norteia as práticas pedagógicas na rede municipal. Dessa forma, vemos que há muitas lacunas no que se refere aos espaços de interesse e aprendizagens no sentido teórico, o que favorece que cada unidade escolar por meio da sua equipe gestora, repasse instruções e direcionamentos diversos.

Além disso, se destaca novamente a importante função do discurso enquanto prática, pois, esse saber que professor/as revelam sobre o embasamento/inspiração dos espaços, emergiu de discursos disseminados na rede municipal de educação, mas que foram adotados e institucionalizados em todos os Centros Municipais de Educação Infantil. Conforme mencionado anteriormente, a maioria do/as participante/s afirmaram que os espaços de interesse e aprendizagens possui embasamento teórico na proposta *Reggio Emília*, a qual:

[...] é uma cidade de 130.000 habitantes na próspera região da Emilia Romagna, no nordeste da Itália. [...] Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de *Reggio Emília*. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças, por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21 *apud* BUJES, 2007, p. 2)

Com essas informações podemos perceber que a proposta existe há muito tempo e seu sucesso se dá porque vai além de uma organização do ambiente escolar, mas que engloba suposições filosóficas, curriculares e pedagógicas, e para isso, é indispensável uma estrutura física, financeira e formativa para que de fato se efetive e atinja os objetivos propostos. O que se difere da proposta dos espaços de interesse e aprendizagens, conforme relata o professor Bruno: “Mas, infelizmente a proposta que a gente tem hoje ela talvez desvirtue um pouco daquilo que é proposto, porque a gente sabe que fazer uma proposta pedagógica é uma coisa, nós temos estrutura para fazer essa proposta acontecer é outra”.

Portanto, percebemos que a construção e organização dos espaços se dão de maneira adultocêntrica e generificada, pois, como nos mostram os discursos, a participação das crianças não é ativa, sendo os adultos os responsáveis por

pensarem e organizarem esses espaços na sala de aula, como também, observamos que tais espaços ainda são socialmente pensados para homens e mulheres, meninos e meninas.

3. 6 “QUAL O ESPAÇO VOCÊ QUER?”: OS “CANTINHOS” PEDAGÓGICOS E SUAS RELAÇÕES DE GÊNERO

“Qual o espaço você quer usar?”, esse questionamento geralmente é feito às crianças para que escolham os “cantinhos” pedagógicos que desejam. Assim como as relações sociais na Educação Infantil não são neutras, porque são permeadas de simbologias, discursos de controle e poder e regimes de verdade, os espaços também não são neutros, como afirma Viñao Frago e Escolano (2001), pois, carrega em sua configuração, signos, símbolos, vestígios das relações sociais. Segundo os autores, os espaços escolares são elementos expressivos do currículo, são dotados de significado e transmitem estímulos, conteúdos e valores (currículo oculto), além de impor formas de organização disciplinar.

A professora Elaine ao falar sobre os “cantinhos” pedagógicos de sua sala de aula corrobora com o que os autores supracitados afirmam a respeito dos espaços físicos ao destacar que: “no início, igual eu te falei, eles vem com aquela mentalidade, eu acho que talvez por ficarem em casa ou não sei, que tem que brincar menina lá na casinha e o menino na ferramenta e com carrinho, então no início, fica meio que ali condicionado, eles brincando só ali nas ferramentas e elas na casinha”. Percebemos que os espaços são por si mesmos generificados e pensados dessa forma pela professora, quando elenca que há espaços da casinha em que as meninas brincam e espaços da ferramenta onde os meninos brincam, além disso, ao falar da influência familiar sobre as maneiras das crianças ocuparem esses espaços, se reforça a ideia de que as instituições sociais (família e escola) são responsáveis por normalizar comportamentos e educar os corpos infantis para que se adaptem às expectativas do ser feminino e do ser masculino. A fala da professora Elaine, nos remete novamente à noção de discurso enquanto produtor dos sujeitos, pois, os discursos carregam enunciados que são representações construídas, e pelas constantes repetições em diferentes tempos e espaços, os discursos acabam produzindo, educando e moldando os sujeitos, de forma que entendam o que pode ou não ser feito.

Nessa direção, a fala do professor Bruno destaca que existem preferências distintas entre meninos e meninas sobre os “cantinhos” pedagógicos, pois afirma que “o espaço de interesse da beleza geralmente as meninas preferem, elas pegam batom, pegam as maquiagens em geral e ficam... Só que as meninas geralmente ficam ali para pentear o cabelo e tudo mais...”. Assim, vemos que a generificação dos espaços é tão naturalizada que professor/as ao responderem se meninos e meninas possuem preferências distintas sobre os espaços, afirmam que não há, que todas as crianças brincam e gostam de todos os espaços, no entanto, quando prosseguem suas falas, estas apontam que existem “cantinhos” que são mais ocupados por meninas, como o espaço da beleza mencionado pelo professor.

Quando relatam como se dá a escolha e ocupação desses espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos”), as professoras Cláudia e Daiana, dizem que: “Hoje eu vejo que até os meninos eles gostam de ir até o espaço das bonecas pra brincar com as meninas.” (professora Cláudia) e “o Vitor sempre vai no espaço dos brinquedos, mas pega o carrinho né não vai brincar com boneca só com os carrinhos, mas isso aí não quer dizer que ele não está no espaço dos brinquedos” (professora Daiana). As falas das professoras reforçam a generificação dos espaços e brinquedos que neles se encontram, pois, afirmam que as crianças preferem alguns espaços, por exemplo, meninas preferem o de bonecas e meninos o de carrinho, porém, vale destacarmos que nem sempre essas escolhas se dão por preferências, mas sim, por adestramentos de comportamentos naturalizados. A partir do momento em que esses espaços são organizados por gênero, as crianças vão aprendendo seus lugares e o que se torna adequado para cada um deles gostar e brincar.

A respeito dessas diferenças Faria e Nobre (1997, p. 01) enfatizam que “os adultos educam as crianças marcando diferenças bem concretas entre meninas e meninos. A educação diferenciada dá bola e caminhãozinho para os meninos e boneca e fogãozinho para as meninas”, é o que percebemos no discurso da professora Fátima: “Tem umas meninas que gostam mais do espaço da cozinha e da casinha de brincar lá com boneca [...]”. Nesse sentido, Foucault (2005) também nos ajuda a perceber o espaço como uma tática eficaz para o amoldamento dos corpos, que com o decorrer da modernidade, estabeleceu-se uma competente distribuição dos indivíduos pelo espaço, colaborando para um processo eficaz de disciplinarização dos corpos.

Perguntamos então ao professor e às professoras se para utilizar esses espaços, existiam regras e se alguma delas destacava a necessidade de todas as crianças passarem por todos os espaços, a fim de romper com paradigmas de que meninos e meninas só podem brincar com determinados espaços e com brinquedos tidos como “corretos” conforme seu sexo. A maioria elencou que as regras existentes são em torno da boa convivência e organização, as quais dizem respeito a: guardar e compartilhar os brinquedos, cuidar para não estragar os espaços e brinquedos. Grande parte também relatou que a escolha do espaço desejado é da criança, pois, deve partir do interesse dela, mas, conforme explicitado no documento RCMPG (2020) em alguns momentos os/as docentes precisam direcionar o uso desses espaços para atingir objetivos pedagógicos, portanto, ora é de livre escolha da criança, ora é direcionada pelos adultos, ou seja, não há questão de livre escolha, mesmo o/as professor/as afirmando que tenha.

Tanto o direcionamento adulto, como as escolhas ‘livres’ das crianças podem ser influenciadas pelos discursos que professores/as apresentam sobre suas expectativas e regras. De acordo com Foucault (2005) os empregos dos espaços podem ser utilizados como estratégias para controle dos corpos em que:

as disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição dos edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (FOUCAULT, 2005, p. 126-127).

O emprego dos espaços como estratégia de controle dos corpos está presente no discurso da professora Cláudia “O único espaço que fica mais livre é quando eles estão com pecinhas que eles estão no tapete, mas mesmo assim, eu ainda limito, para que no máximo quatro vão, para que eles se organizem naquele espaço”, percebemos a noção de vigilância predominante nesse discurso a respeito dos espaços, pois, de acordo com Foucault a vigilância é uma grande tecnologia de caráter disciplinar, que monitora e distribui espaços e tempos para controlar processos.

Foucault (1995) revela que nos espaços há um caráter estratégico dos mecanismos disciplinares, que não se esgota no enclausuramento das crianças,

mas este acaba sendo potencializado por outras operações, “estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p. 131). Esses apontamentos de Foucault, se vinculam à necessidade de controle e vigilância sobre os corpos infantis, que permeia os espaços de interesse e aprendizagem, como podemos identificar no discurso da professora Cláudia: “Eu sempre falo para eles que tem espaços que dá pra ir de três à quatro e tem espaço que só dá dois, por exemplo, a pista [...] quem quiser ir, só que tem um limite porque não tem como né? O único espaço que fica mais livre é quando eles estão com pecinhas que eles estão no tapete, mas mesmo assim eu ainda limito”. Notamos aqui, a necessidade de controle e vigilância sobre os corpos infantis, pois se determinam tempos e lugares.

A professora Daiana afirma que as crianças possuem liberdade para escolher os “cantinhos” pedagógicos de acordo com seus interesses, “a maioria das vezes eu falo assim qual o espaço que você quer? Sabe dando liberdade de escolher pra eles, vai do interesse deles, não adianta eu colocar eles lá pra escrever ou desenhar no canto das expressões artísticas se ele não quer fazer né, o que vai acontecer? Ele vai rabiscar e sujar até a parede daí né e graças a Deus isso não acontece assim lá na sala”, mesmo mostrando que tais espaços podem se configurar como uma forma flexível de organização dos agrupamentos infantis, vemos que a distribuição espacial dos indivíduos tem alcance estratégico para as operações de vigilância, pois, podemos inferir que as crianças não tem liberdade para expressar o que realmente sentem, por exemplo, pelo prazer ou insatisfação com alguns espaços, lembrando que a professora Daiana relatou que ela pensa e constrói esses espaços sem a participação das crianças, portanto, caso tivessem liberdade poderiam pintar as paredes.. De acordo com Bujes (2001) os espaços visam identificar presenças e ausências, saber onde se pode encontrar cada um deles, estabelecer e bloquear fluxos de comunicação, vigiar comportamentos e sancioná-los. Nesse sentido, Foucault (1995, p. 131) nos auxilia na compreensão dos espaços vinculados à disciplina, por se tratar de “Procedimento (...) para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico”.

O professor e as professoras falam a respeito das limitações ou contribuições que os espaços podem apresentar para um trabalho pedagógico que não segregue as crianças conforme seu gênero, todas afirmaram que a proposta

contribui para que as crianças brinquem juntas em todos os espaços. Porém, o professor Bruno apresentou em sua fala uma crítica muito interessante, “não influencia tanto quanto ela segrega... eu acho bem interessante como eu comentei mas... Infelizmente nós temos é... Espaços preferidos de beleza, de cozinha que infelizmente ele acarreta alguns... vieses culturais que são machistas que nós temos, então isso reflete nas crianças... Eu acredito que é importante as crianças terem acesso, mas infelizmente há uma cultura muito forte em cima disso e que eles já têm essa cultura, que já traz essa cultura e... É bem tenso a gente desconstruir essa cultura porque falamos uma coisa aqui, em casa eles tem outra coisa... eu acho que pode influenciar, mas acredito que momentaneamente o nosso tempo histórico ele... embora, seja importante não temos ainda uma... Aptidão para que consigamos desconstruir essa imagem”, primeiramente há um discurso de tensão em relação transgressão de um discurso dominante, relacionado à vigilância a que professores/as são submetidos, tanto por pais, quanto por outros professores/as. Quando pensamos nas relações de gênero, há uma tensão para que as normas postas sejam mantidas, afinal há uma constante disputa pelo poder.

Dessa forma, pudemos perceber que na Educação Infantil, as questões de gênero no cotidiano se expressam por meio do controle e da normatização dos corpos de meninas e meninos e, também, por diversos momentos da rotina diária, nos quais esses grupos são segregados, como no momento de “escolha” dos espaços de interesse e aprendizagens. Prado (2006, p. 10) faz alguns apontamentos sobre o controle de corpos e poder através da generificação dos espaços: “[...] profissionais docentes e não docentes buscam definir um tempo, um espaço, um início, um fim, ditar os companheiros e objetos para e nas relações entre as crianças, não havendo, assim, possibilidades de reflexão sobre as atitudes e desejos demonstrados pelas crianças”.

Portanto, para que haja a desconstrução de espaços generificados e para que os corpos não sejam disciplinados conforme estereótipos de gênero, talvez, seja preciso pensarmos em um “adulto-professor diferente” (FARIA, 2004, p. 213 *apud* FINCO, 2010, p. 141), pois, atrelado às análises das percepções de ser homem e ser mulher na Educação Infantil, vemos que professor e professoras possuem discursos generificados das suas atuações docentes e reproduzem esses enunciados na prática educacional das crianças. Para uma autonomia infantil em relação ao processo de construção e escolha dos espaços, é fundamental

compreender a criança enquanto produtora de cultura, para que seja possível a (des)construção das relações sociais binárias pautadas no gênero, tornando o contexto da Educação Infantil, um espaço privilegiado para a modificação da ordem dos discursos e surgimento de novos discursos e práticas mais equitativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa apresentamos nossa problemática, como os discursos de gênero de professor/as circulam ao inserir os “cantinhos” pedagógicos em suas práticas pedagógicas? A partir desta questão construímos os objetivos da pesquisa que foram os de analisar os discursos e práticas que professor/as produziram a respeito das relações de gênero nos “cantinhos” pedagógicos na Educação Infantil. Assim, (re) pensamos os discursos que circulam entre o/as professor/as a respeito de ser homem e mulher na docência da Educação Infantil, como também, identificamos como se estruturam discursos e práticas pedagógicas do/das professor/as para a formação dos sujeitos infantis, com o olhar para o gênero. Além disso, compreendemos as práticas discursivas, como professor/as pensam, organizam e utilizam os espaços (“cantinhos” pedagógicos) e brinquedos para meninos e meninas. O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou que atingíssemos tais objetivos e respondêssemos nossa questão de pesquisa por meio das teorizações e da caixa de ferramentas que nos apropriamos de Foucault, atreladas aos dados empíricos.

Durante o trajeto desta pesquisa o/as professor/as relatam que tiveram uma formação superficial em relação às discussões de gênero, questão debatida em diversas pesquisas como uma discussão que destacada a precariedade nos cursos de formação inicial e continuada, assim reafirmamos a necessidade de políticas públicas que garantam a formação na temática de gênero. Além de que a formação continuada de professores/as, envolvendo momentos de estudo, reflexão e discussão a partir de especificidades do âmbito escolar, é um meio para a reflexão de suas práticas discursivas e pedagógicas, portanto, Na revisão de literatura analisamos as produções acadêmicas que abordam relações de gênero na Educação Infantil (teses, dissertações, artigos de periódicos e da ANPED – GT 23) e identificamos repercussões e lacunas na temática, ratificando a importância de nossa pesquisa para o campo acadêmico.

Os discursos que circulam entre o/as professor/as a respeito de ser homem e mulher na docência da Educação Infantil são normatizadores e reforçam a ideia da docência nessa etapa da educação como atividade feminina, pois elencaram que professor homem não pode realizar a higiene de crianças pequenas e que é preciso que tomem cuidado com suas falas e ações, uma vigilância de suas práticas,

controle e punição de si mesmos para os docentes homens. Nesse sentido, percebemos a presença de um regime de verdade nos discursos, de que apenas as mulheres podem atuar na Educação Infantil. Mas, conforme apontam outras pesquisas, a presença de professores e do professor Bruno no contexto da Educação Infantil, representa uma inversão desses discursos, pois, mesmo que ainda baixa a quantidade de professores homens atuando nessa etapa da educação, a presença da docência masculina na Educação Infantil vem crescendo e fazendo com que novos discursos circulem.

Nos discursos e práticas pedagógicas, meninos e meninas são apresentados com comportamentos, habilidades e preferências distintas. As meninas são destacadas como tranquilas, comportadas, detalhistas e mais maduras, o que favorece o cumprimento do papel de boas alunas, além de que, há atividades pedagógicas voltadas para elas, pois como são detalhistas e caprichosas possuem habilidade para desenhar e pintar. Já os meninos são definidos como bagunceiros, desleixados e imaturos, e por isso, professor/as precisam ser mais rígidos com eles, em relação às atividades pedagógicas eles se interessam por aquelas que possuem aspectos tecnológicos e não possuem facilidade para colorir e desenhar, pois as fazem de qualquer jeito. Tais aspectos reforçam a distinção naturalizada entre meninos e meninas, de forma a evidenciar a compreensão binária e generificada que professor/as possuem, o que acaba influenciando uma educação sexista, afinal, há um regime de verdade dominante que é sustentado pelos discursos e práticas discursivas, que operam no sentido da naturalização, e engendram uma forma de compreensão que circunscreve um entendimento que é tomado como adequado/correto/natural, assim, ao mesmo tempo em que se descrevem os sujeitos, também se estabelecem estratégias para governá-los.

As práticas discursivas, como professor/as pensam, organizam e utilizam os espaços (“cantinhos” pedagógicos) e brinquedos, são distintas para meninos e meninas, pois, revelam que as crianças brincam com todos os brinquedos disponíveis, no entanto, destacam que as escolhas das crianças respeitam as normas do feminino e masculino, em que meninas preferem brincar com salão de beleza, cozinha e bonecas, enquanto os meninos procuram carrinhos e peças. Há um destaque nos discursos para as crianças que fogem a essas normas, ou seja, àquelas que transgridem as fronteiras de gênero, elas causam estranhamento e instabilidade para os/as professores/as, por isso, são tratados como casos, o que

também corrobora com a noção de poder foucaultiana, enquanto um campo de lutas e resistência, que não é estático, pois mesmo havendo a vigilância e sanções para que as crianças sigam as normas sociais impostas, elas resistem e movimentam o poder, criando novas possibilidades.

Os espaços são organizados e pensados de forma adultocêntrica, pois professor/as afirmam que os “cantinhos” já estavam prontos quando iniciaram o ano com suas turmas ou ainda, são organizados por eles porque fazem uma leitura do que as crianças gostam e do que seria interessante para elas. O documento oficial que trata esses espaços de interesse e aprendizagens, enfatiza que esses são espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo/a professor/a ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades. No entanto, o que percebemos é que esses espaços não oferecem a variedade de possibilidades para as crianças, pois são generificados e como são organizados em sua maioria por adultos, já determinam quais brinquedos e brincadeiras meninos e meninas gostam, sendo que na prática, se reforçam esses lugares que eles e elas devem ocupar para se adequar às normas sociais. Apesar de professor/as afirmarem que a escolha dos espaços é livre, vemos que não são, mas são direcionadas para meninos e meninas, mantendo-os nos espaços sob uma vigilância naturalizada e normalizadora que corrobore com os regimes de verdade e enunciados vigentes.

Os discursos e práticas que professor/as produzem a respeito das relações de gênero nos espaços de interesse e aprendizagens (“cantinhos” pedagógicos) na Educação Infantil é de generificação dos espaços, tanto em sua disposição como na concepção. São organizados a partir de um olhar adultocêntrico, que normaliza comportamentos e educa os corpos infantis, reforçando as diferenças de gênero e os lugares que meninos e meninas podem ocupar/brincar. Mesmo quando afirmam que as crianças participam do processo de construção desses espaços, momentos em que poderiam expressar seus desejos e preferências, esses “cantinhos” permanecem constituídos de forma generificada, pois, os espaços de bonecas são colocados porque as meninas gostam e espaço dos carrinhos porque meninos gostam. Além disso, os espaços também surgem nos discursos enquanto uma estratégia para vigilância e disciplinarização dos corpos, os espaços são meios para que os discursos e práticas discursivas se estabeleçam para manter os regimes de verdade e fabricação dos corpos infantis.

Dessa maneira, os discursos apresentados por professor/as ainda é um discurso heteronormativo e binário, que naturaliza a distinção entre feminino e masculino na Educação Infantil, e a partir de suas práticas discursivas reforçam nos espaços de interesse e aprendizagens esses discursos, pois, estruturam esses “cantinhos” pedagógicos a partir do olhar adultocêntrico a fim de manter os regimes de verdade e se estabelecem a partir de práticas de controle e vigilância dos corpos infantis, de forma, a educá-los a ocupar espaços mais adequados conforme seu sexo e realçar comportamentos e habilidades distintos que atendam às expectativas sociais para homens e mulheres.

Nascemos em um mundo em que os discursos estão em prática, entender esses discursos é fundamental para lutas e resistências em relação ao poder e verdades vigentes, assim possibilitamos a circulação de novos discursos e práticas não-sexistas e mais equitativas no contexto escolar, especificamente na Educação Infantil, a qual é uma etapa importante para a convivência com as diversidades e possibilidades de ser e estar no mundo. Ao ampliarmos as possibilidades discursivas a respeito de gênero é possível um espaço de vivências e descobertas plurais e não apenas reprodutora as desigualdades de gênero.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lorena Marinho Silva. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, 71-78, fev./1996.
- ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenos/os?**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- AZEVEDO, Guilherme. Educação Infantil é lugar de homem? Eles mostram que sim. 02 set. 2017. Disponível em: <
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm>>. Acesso em: 06 de jan. de 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARROS, Daniel Fraga. **Concepções sobre Gênero e Direitos Humanos no contexto de uma escola de Educação Infantil (Torres – RS)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Extremo Sul Catarinense, 2017.
- BATISTA, Raquel Aparecida. **Fotonarrativas e percepções de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas**. 2018. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 04 out. de 2018.
- BRASIL. Lei no 9.394/1996 de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 04 de out. de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dez. de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. de 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiagem**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Crianças e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V.; VEIGA NETO, A. (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CAMINERO, Daniane Fátima Quadrado. **A infância e as questões de gênero em instituições de Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). **Investigação passo a passo**: perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, set./1998.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A generificação da docência na Educação Infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professor/as. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 95-114.

COSTA e SILVA, Francisca Jocineide da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**. Florianópolis, out. de 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3914.pdf>>. Acesso em: 10 nov. de 2020.

COSTA e SILVA, Francisca Jocineide da; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de. “Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED**. São Luís, out. de 2017. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_937.pdf>. Acesso em: 10 nov. de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73., p.11-28, jul/2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 67-97.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILHO, João Batista de Olivera. **Pedagogia dos Corpos: Gênero e Sexualidade em dois CMEIS da cidade de Natal – RN**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **PROPOSIÇÕES**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das naturalidades às transgressões. **Anais da 28ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação – ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-infantil-genero-e-brincadeiras-das-naturalidades-transgressoes>>. Acesso em: 20 nov. de 2019.

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 do gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: SILVA, Adriana (et al.). **Culturas infantil em creches e pré-escolas – estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 169 – 184, nov/2013.

FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa CEDES**, Rio Grande do Sul, v. 114, p. 197-223, nov./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: **História da Sexualidade**, vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 159-179.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89.

HEERDT, Bettina. **Saberes docentes: Gênero, Natureza da Ciência e Educação Científica**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides. **Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? Tradução de Maria Luiza Lara. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 13-34, jul.-dez./2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32137.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 55-66, dez/1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRUG, Camila; SOARES, Rosângela. O chinelo rosa: corpo e gênero na Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 249-266, jul./2016.

LEITE, Lucimar da Luz. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 73-80, ago./1989.

LONGINO, Helen E. Epistemologia feminista. In: GRECO, John; SOSA, Ernesto (org.). **Compêndio de Epistemologia**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 505-545.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Maria Cristina A.; UNBEHAUM, Sandra G. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34 e Fundação Carlos Chagas, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 7. Ed. p. 443-481.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, p. 411-438, nov./2016.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**, Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone; GOMES, Cleomar Ferreira. Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED**. São Luís, out./2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_827.pdf. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone. Saberes infantis sobre as relações de gênero: corpos pensantes na educação infantil. **Anais da XIV Reunião Regional Centro-Oeste ANPED**. Cuiabá, 2018. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/centrooeste2018/trabalhos?sort=desc&order=Grupo%20de%20Trabalho>>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo; ESTEVES, Vivian Colella. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas: as relações de gênero e os direitos da mulher e da criança pequena à busca por novas práticas. **Revista Zero-a-Seis**, Campinas, v. 20, n. 37, p. 58-75, 2018.

PARÁISO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In:

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-45.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.33, p.78-95, mar./2009.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. **Diretrizes curriculares: educação infantil**. Ponta Grossa: 2015.

PONTA GROSSA, Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. **Referenciais Curriculares: Educação Infantil**. Ponta Grossa: 2020.

RABELO, Amanda Oliveira; FERREIRA, António Gomes. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. *In*: RABELO, Amanda Oliveira (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FPERJ, 2013. p. 25-74.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Métodos quantitativos e qualitativos. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989, p. 29-48.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, nov./1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jun./1999.

SALGADO, Raquel Gonçalves; GARCIA, Paula Fernanda Martins. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, Campinas, v. 20, n. 37, p. 112-124, 2018.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do Adultocentrismo: Uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SANTOS, Luciane Tavares dos. **Narrativas de professores de Educação Infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SAYÃO, Deborah Thome. Relações de gênero na creche. **Anais da 25ª Reunião Científica da ANPED**. Caxambu, MG: 2002. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL>>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese de Doutorado – Faculdade de educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

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

SILVA, Luis Henrique; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 225-245, 2015.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na Educação Infantil: um estudo sob a ótica do gênero**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 119-141.

SOUSA, Thalita de Fatima Aranha Barbosa. **Gênero e Educação Infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José Gonçalves; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.79-91.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n.33, p.265-283, jul./dez. de 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 - Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 / e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, está sendo convidado a participar da pesquisa “As relações de gênero na organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens na Educação Infantil” tendo como pesquisador responsável professora Dra. Bettina Heerdts e como pesquisadora participante Tuany Cristina Carvalho da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é: compreender as relações de gênero presentes na organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens no âmbito da Educação Infantil, em algumas instituições da rede de ensino municipal de Ponta Grossa.

Sua participação no estudo será com base nas respostas dadas à entrevista semiestruturada, realizada a partir de um roteiro previamente organizado. Ressalta-se que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos, seu nome ou qualquer outro dado que venha a identificar você ou sua instituição, será mantido em sigilo absoluto para manter os princípios éticos.

Vale destacar que tais espaços de interesse e aprendizagens estão propostos nas Diretrizes Curriculares Municipais de Ponta Grossa (2015) e se caracterizam por serem espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, tornando-se um elemento significativo para a prática pedagógica e para a ludicidade. Portanto, torna-se importante discutir e analisar as relações de gênero vinculadas à organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens na Educação Infantil, compreendendo que são ambientes construídos por adultos para a vivência das crianças, e que por isso, podem incutir algumas normas e direcionamentos adultocêntricos que retratem uma perspectiva binária, em que o acesso e permanência de meninas e meninos nesses espaços se tornam distintos e até mesmo, desiguais.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Prof.^a Dra. Bettina Heerdts

E-mail: bettinaheerdts@yahoo.com.br

Rua: Av. General Carlos Cavalcanti nº 4748- bloco M- Ponta Grossa /PR

Telefone: (42) 3220-3000

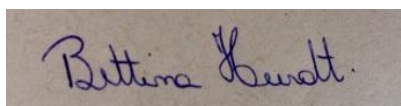
Nome do pesquisador: Tuany Cristina Carvalho

E-mail: tuanycarvalho09@gmail.com

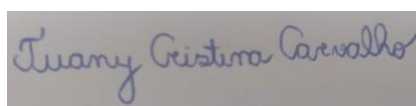
Comitê de Ética em Pesquisa: UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Handwritten signature in blue ink on a light-colored background, reading "Bettina Kewalt."

Assinatura pesquisador responsável

Handwritten signature in blue ink on a light-colored background, reading "Tuany Cristina Carvalho."

Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 - Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 / e-mail: seccoep@uegp.br

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

➤ **Questões de identificação pessoal e profissional:**

- Seu nome? (será ocultado posteriormente na pesquisa)
- Sua idade?
- Pertence a alguma religião?
- Qual a turma em que atua? Qual a faixa etária dos alunos?
- Qual é sua formação? (inicial, graduação, especialização, mestrado, doutorado)
- Quais o(s) ano(s) em que concluiu sua(s) formação(ões)?
- Atualmente você participa de algum curso de formação contínua? Se sim, qual?
- Há quanto tempo você exerce a profissão docente?

➤ **Questões a respeito da temática da pesquisa – relações interpessoais:**

- Quantas crianças têm em sua turma?
- Em sua turma, quantos são meninas? E quantos meninos?
- Como você considera a sua relação com sua turma? E com as meninas? E com os meninos?
- Como você percebe a relação entre os meninos e meninas dentro da sala?
- Você acredita que o fato de você ser mulher OU homem interfere de alguma maneira em sua profissão/trabalho docente?
- Você percebe se meninas e meninos possuem comportamentos ou preferências diferentes? Se sim, quais? Se não, por quê?
- Você acredita que existem habilidades distintas entre meninas e meninos para realização de atividades propostas? (por exemplo: meninas tem maior facilidade para realizar atividades de pintura/meninos tem maior destreza para realizar atividades de habilidades motoras)

➤ **Questões relacionadas à organização e utilização dos espaços de interesse:**

- Em sua turma, quando trabalha em grupos, qual critério que você utiliza organizá-los? Por quê?
- Você percebe se as crianças se auto-organizam em grupos de meninos e de meninas? Se sim, o que geralmente fazem/do que brincam nestes momentos?
- De que forma é pensada a organização da sua sala de aula? (por exemplo: mobiliário, materiais pedagógicos, brinquedos)
- Em sua sala de aula, existem espaços de interesse? Se sim, poderia descrevê-los, elencando o nome, tipo de brinquedos ou jogos e brincadeiras que acontecem nesses lugares?
- As crianças participam do processo de construção e organização da sala de aula? Como ocorre a escolha e construção dos espaços de interesse/“cantinhos” pedagógicos?
- De que maneira você, enquanto docente, participa da organização dos diferentes espaços (“cantinhos”)?
- Você tem conhecimento sobre em quais teorias e/ou autores essa proposta dos espaços de interesse e aprendizagens é embasada?
- Existem regras para a utilização desses espaços? Se sim, de que forma funcionam? existe alguma que remete a todas as crianças passarem por todos os espaços?
- Quais são os espaços preferidos das crianças de forma geral?
- Existem preferências diferentes entre meninas e meninos sobre esses espaços ou não?
- Você percebe que os meninos têm interesse e /ou brincam com brinquedos, como: panelinha, bonecas e salão de beleza? Qual sua opinião sobre?
- As meninas brincam com brinquedos, como: carrinhos, ferramentas e de brincadeiras de espada/luta? Qual sua opinião sobre?
- Meninos e meninas brigam / disputam brinquedos? Quais? Recorda de algum episódio?
- Em sua opinião, a organização da sala em espaços de interesse e aprendizagens influencia nas relações entre as meninas e os meninos? Se sim, de que maneira?
- Vamos imaginar um episódio em que os pais ou responsáveis de uma aluna / um aluno observa sua filha / seu filho brincando em determinado espaço de interesse e

aprendizagem, e se dirige até você para questionar a escolha de sua filha/seu filho por determinado brinquedo (por ex. um menino brincando com bonecas). Qual seria sua reação ou posicionamento enquanto docente?

➤ **Questões relacionadas à formação e percepções:**

- Você já ouviu falar sobre gênero? Onde? Acompanhou ou tem acompanhado alguma discussão sobre essa temática? Qual sua opinião sobre (caso tenha acompanhado alguma discussão)?
- Qual a ideia que você tem sobre gênero? O que você pensa/imagina ser relações de gênero?
- Em algum momento de sua formação inicial (ensino médio ou graduação) fora abordada a temática “gênero” ou sobre as “relações de gênero”?
- Participou de alguma formação contínua (cursos, reuniões, discussões) que tratassem dessa temática?
- Você acredita ser importante tratar as relações de gênero na vivência da infância? Se sim, por quê? Se não, justifique.
- Existem temáticas que você considera importante e que gostaria de aprofundar em momentos de formação continuada?
- Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre alguma questão que não foi abordada nesta entrevista?

- Encerrar a entrevista e agradecer pela disponibilidade e participação do docente.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO/CEP - 3.184.332

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As relações de gênero na organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens na Educação Infantil

Pesquisador: TUANY CRISTINA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08768819.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.184.332

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

As relações de gênero na organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens na Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender as relações de gênero presentes na organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens no âmbito da Educação Infantil, em algumas instituições da rede de ensino municipal de Ponta Grossa.

Objetivo Secundário:

- Identificar quais as percepções que os/as professores/as possuem a respeito das relações de gênero e espaços de interesse e aprendizagens;-
- Descrever a organização e utilização dos espaços de interesse e aprendizagens nos ambientes físicos dos Centros Municipais de Educação Infantil em Ponta Grossa;-
- Analisar como se dão os processos de formação contínua dos professores e professoras da Educação Infantil no município de Ponta Grossa, com ênfase na temática gênero; - Refletir os limites e possibilidades presentes na formação contínua e na organização dos espaços

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.184.332

físicos na Educação Infantil considerando as relações de gênero;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução Nº 466/ 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e da estrutura desenvolvida e apresentada neste projeto, pode-se inferir

que os riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual são de baixa representabilidade.

Benefícios:

Contribuir com as pesquisas de Formação de docentes com relação as questões de gênero na busca de um ensino mais equânime e justo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Essa pesquisa tem como objetivo problematizar a forma que as relações de gênero têm se estabelecido na organização e utilização dos espaços

físicos na Educação Infantil, especificamente por meio dos espaços de interesse e aprendizagens. Além disso, busca analisar a formação contínua

que os professores atuantes nesta etapa da Educação Básica possuem e vivenciam, a fim de perceber quais as compreensões que estes possuem

acerca de gênero. Para fins desse estudo serão considerados como sujeitos participantes da análise os/as professores/as de Educação Infantil da

rede municipal de ensino de Ponta Grossa, no segmento pré-escola. A pesquisa será de natureza qualitativa e utilizará como instrumento

metodológico a entrevista, direcionada aos professores, e a observação direta com registros fotográficos dos espaços físicos. Desse modo, esperase analisar como as relações de gênero têm permeado a vivência da

infância na Educação Infantil, por meio da organização espacial que pode

legitimar as normas de gênero, criando espaços genericados, os quais se referem a lugares, posições segregadas e opostas para meninos e

meninas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por notificação via plataforma brasil

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.184.332

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1277408.pdf | 23/02/2019 00:59:31 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_pesquisa-versao_final.pdf | 23/02/2019 00:57:15 | TUANY CRISTINA CARVALHO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 21/02/2019 21:04:31 | TUANY CRISTINA CARVALHO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderostoplataformabrasil.pdf | 21/02/2019 20:39:12 | TUANY CRISTINA CARVALHO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 06 de Março de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br