



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**KELLY CRISTINA BRANTES**

**GÊNERO E SEXUALIDADE**  
**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS**  
**INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO PAULO**  
**2015**

**KELLY CRISTINA BRANTES**

**GÊNERO E SEXUALIDADE**  
**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS**  
**INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Roberta Stangherlim - Orientadora

**SÃO PAULO**  
**2015**

Brantes, Kelly Cristina.

Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental./ Kelly Cristina Brantes. 2015.

120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Stangherlim.

1. Gênero e sexualidade. 2. Concepções e práticas docentes. 3. Formação continuada de professores. 4. Ação-reflexão-ação. 5. Infâncias e crianças.

I. Stangherlim, Roberta.

II. Título

CDU 372

**KELLY CRISTINA BRANTES**

**GÊNERO E SEXUALIDADE**  
**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS**  
**INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, composta por:

São Paulo, 27 de março de 2015.

---

Presidente: Profa. Roberta Stangherlim, Dra. – Orientadora, UNINOVE

---

Membro: Profa. Constantina Xavier Filha, Dra., UFMS

---

Membro: Prof. José Eduardo de Oliveira Santos, Dr., UNINOVE

---

Suplente: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra., UNINOVE

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Palavras são pouco para expressar toda a gratidão à minha orientadora Profa. Dra. Roberta Stangherlim, que, desde o início de minha trajetória no Programa de Mestrado, sempre me inspirou a seguir em frente, mesmo com todas as dificuldades pelas quais passei nestes dois anos. De orientadora à amiga em diversos momentos, expresso aqui minha admiração à profissional que você é e, principalmente, por ser uma mulher forte, guerreira, decidida, sempre a postos para ajudar, e nos (re) direcionar mesmo quando os obstáculos parecem ser intransponíveis. Se terminei essa pesquisa foi graças a você, Roberta!

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as, que souberam respeitar minhas ausências nos momentos boêmios da vida.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa, e proporcionaram momentos riquíssimos de reflexão e discussões, e especialmente aos/às alunos/as que contribuíram e participaram da prática pedagógica. Agradeço também aos pais, mães e responsáveis por autorizarem a divulgação das imagens, dos registros e depoimentos.

À Maura, minha “eterna chefe”, por autorizar a pesquisa na unidade e ser um exemplo de gestão escolar para mim, além de ser uma “segunda mãe”, amiga, conselheira.

À Silvia, por “ceder” as professoras das reuniões de ATPC para participar dos encontros de formação, e intermediar as comunicações entre eu e as professoras.

À Iara, pelo longo tempo de convivência, com quem aprendi e amadureci muito como pessoa, por sempre me incentivar aos estudos, me dar o “empurrãozinho” no mestrado.

Às crianças, que participaram com tanto entusiasmo desta pesquisa.

Ao amigo Carlos Alberto Costa, colega de escola, amigo para todas as horas, que me acompanhou desde o início desta pesquisa, agradeço por ouvir minhas angústias, e ser um irmão pra mim, me incentivando e aconselhando.

Aos/Às professores/as doutores/as Lígia de Carvalho Abões Vercelli e José Eduardo Oliveira Santos, por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa, e por suas valiosas contribuições.

À Profa. Dra. Constatina Xavier Filha, por, desde nosso primeiro contato na Reunião Anual da Anped em Goiânia (2013), me incentivar e colaborar com esta pesquisa, doando livros, tecendo comentários, sugerindo possibilidades educativas; pelas ricas contribuições na escrita e reescrita do texto final, e por aceitar participar da banca de qualificação e defesa, MINHA GRATIDÃO.

Ao Leonardo Braga, pela força com o *abstract* e com o *resumen*.

À Angélica Almeida Merli, de colega de curso à amiga pra todas as horas, confidente, incentivadora; compartilhamos muitas angústias, muitas alegrias; me deu muita “bronca também” (rsrs); enfim, uma grande mulher, mãe, pesquisadora, coordenadora, um exemplo de ser humano pra mim.

Por fim, e não menos importante, à Universidade Nove de Julho, por abrir as portas, pelo acolhimento e pelos ensinamentos através dos professores e professoras com os quais pude conviver (e aprender) durante o mestrado.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2011, p. 43).

## RESUMO

Esta pesquisa-intervenção tem como objeto de estudos as concepções e práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito de gênero e sexualidade. E três objetivos principais: i) identificar quais concepções e práticas têm as professoras dos anos iniciais sobre gênero e sexualidade; ii) analisar se há mudanças nas concepções e práticas das professoras das séries iniciais ao vivenciarem um processo de formação continuada em serviço sobre a temática gênero e sexualidade; iii) compreender quais aprendizados podem ser construídos pela pesquisadora, por uma professora e pelas crianças ao desenvolverem projeto sobre o tema gênero e sexualidade. Para tanto, o referencial teórico-metodológico sustentou-se nos Estudos de Gênero e Sexualidade. Participaram da pesquisa 4 (quatro) professoras que no ano de 2013 atuavam nos 1º e 2º anos do ciclo I do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada na região metropolitana do ABCD. O percurso metodológico esteve pautado num processo de ação-reflexão-ação, conforme preconizado por Paulo Freire. Pretendeu-se, no processo investigativo, problematizar, refletir e (re)construir conhecimentos em diálogo com as professoras e as crianças. As etapas da pesquisa constituíram-se de: sondagem inicial realizada por meio de questionário com questões fechadas e abertas; análise de documentos da SEE/SP e da unidade escolar; realização de cinco encontros mensais com duração de aproximadamente 60 minutos entre pesquisadora e professoras, utilizando-se do espaço de formação em serviço (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o desenvolvimento de um projeto com uma turma de 35 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental. Para a sistematização das informações levantadas durante os encontros foram feitas transcrições dos registros audiogravados. Como resultados dos encontros com as professoras constatamos que: a) as curiosidades das crianças sobre gênero e sexualidade são reprimidas e silenciadas na escola; b) há ainda a representação da criança como sujeito dócil e obediente; c) as professoras não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças; d) as professoras valorizam e se sentem valorizadas quando socializam experiências do cotidiano com seus pares e a partir daí (re)significam suas práticas. Do projeto “Gênero e Sexualidade” desenvolvido pela pesquisadora com uma das professoras e sua turma de crianças, constatamos que, quando é dada a oportunidade de as crianças terem voz, elas surpreendem com suas curiosidades, proporcionando aos adultos descobertas que geram possibilidades de reorientar as práticas educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero e sexualidade. Concepções e práticas docentes. Formação continuada de professores. Ação-reflexão-ação. Infâncias e crianças.

## ABSTRACT

This intervention research has as object of study the conceptions and practices of teachers early years of elementary teaching about gender and sexuality. And three main objectives: i) identify which concepts and practices have the teachers of early gender and sexuality; ii) consider whether there are changes in the concepts and practices of teachers from the initial series when they experience a process of ongoing education on the subject gender and sexuality; iii) understand which learning can be built by the researcher, a teacher and the children to develop project on the theme of gender and sexuality. For both, the theoretical methodological held up in Gender Studies and sexuality. Four teacher participated in the survey. They were teaching in elementary school, in 2013, in a state school in São Paulo, located in the metropolitan area of ABCD. The methodological route was lined in a process of action-reflection-action, as recommended by Paulo Freire. Is intended in the investigative process, discuss, reflect and (re) build knowledge in dialogue with teachers and children. Search the steps consisted of: initial survey conducted through a questionnaire with closed and open questions; document analysis of the SEE/SP and the school unit, conducting five monthly meetings lasting about 60 minutes between researcher and teachers, using the in-service training space (collective pedagogical working class) and the development of a project with a class of 35 students of the 4<sup>th</sup> year of elementary school. To the systematization of information gathered during the meetings transcripts of audio-recorded records were made. As results of meetings with the teachers found that: a) the curiosities of children on gender and sexuality are repressed and silenced in school, b) there is the representation of the child as a subject docile and obedient; c) the teachers do not feel safe to deal with gender and sexuality issues with children; d) teacher value and feel valued while socializing everyday experiences with their peers and from there (re) signify their practices. Of the “Gender and Sexuality” developed by researcher with one of the teachers and the gang of children, we found that when the opportunity to children to have a voice is given, they surprised by their curiosity, providing adults discovered that generate possibility to redirect practices educational.

**KEYWORDS:** Gender and sexuality. Conceptions and teaching practices. Continuing education of teachers. Action-reflection-action. Childhood and children.

## RESUMEN

Esta investigación de la intervención tiene como objeto de estudio las concepciones y prácticas de los maestros de años de educación primaria en el género y la sexualidad. Y três objetivos principales: i) identificar qué conceptos y prácticas tienen los maestros del género y la sexualsexualidad; ii) considerar si hay un cambio en las concepciones y prácticas de los docentes de la serie inicial cuando experimentan un proceso de educación continua en el género y la sexualidad; iii) entender que el aprendizaje puede ser construido por el investigador, un profesor y los niños a desarrollar proyectos en el tema de género y la sexualidad. Por lo tanto, el marco teórico se sustenta en estudios de género y de la sexualidad. Los participantes fueron cuatro maestros que en 2013 trabajaban en los primero y segundo año del primer ciclo de la educación primaria en una escuela pública de estado de São Paulo, ubicado en la región metropolitana de ABCD. El enfoque metodológico fue guiado por un proceso de acción-reflexión-acción, según lo recomendado por Paulo Freire. Que se pretende en el proceso de investigación, discutir, reflexionar y (re) construcción de conocimientos en el diálogo con los maestros y los niños. Los pasos de la investigación consistió en: encuesta inicial realizada a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas; análisis de documentos de la SEE/SP y la unidad de la escuela; realización de cinco reuniones mensuales que dura alrededor de 60 minutos entre lo investigador e los profesores, utilizando el espacio de formación en el servicio (colectivo clase labor pedagógica) y el desarrollo de un proyecto con una clase de 35 alumnos el cuarto año la escuela primaria. Para la sistematización de la información recopilada durante las reuniones de las transcripciones de las grabaciones de áudio grabados se hicieron. Como resultado de las reuniones con los maestros han encontrado que: a) las curiosidades de los niños sobre el género y la sexualidad son reprimidos y silenciados en la escuela; b) Todavía hay la representación del niño como sujeto dócil y obediente; c) los profesores no se sienten seguros para hacer a la cuestiones de género y sexualidad con los niños; d) valoran los maestros y se sientan valorados, mientras que socializar las experiencias cotidianas con sus pares y de allí (re) significar sus prácticas. Por género y proyecto sexualidad desarrollada por el investigador con uno de los profesores y la pandilla de los niños a tener una voz, sorprendieron por su curiosidad, proporcionando adultos descubiertos que generan oportunidades para reorientar las prácticas educativas.

**PALABRAS CLAVE:** Género y sexualidad. Concepciones y prácticas docentes. La formación continua de los docentes. Acción-reflexión-acción. Los niños y los niños.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolaridade dos/as responsáveis .....	50
Figura 2 – Renda familiar.....	50
Figura 3 – Área interna da unidade.....	52
Figura 4 – Sala de reuniões e multimídia .....	53
Figura 5 – Acervo da biblioteca, projeto Livro na Sala de Aula .....	61
Figura 6 – Desenho O que é ser menina? .....	85
Figura 7 – Desenho O que é ser menino? .....	86
Figura 8 – Leitura compartilhada.....	87
Figura 9 – Registro problematização das características sexuais .....	88
Figura 10 – Registro problematização das características sexuais .....	88
Figura 11 – Conhecendo as identidades de gênero e orientação sexual.....	89
Figura 12 – Identidade de gênero, orientação sexual e os preconceitos .....	89
Figura 13 – Impressões das crianças sobre o filme <i>O menino do vestido rosa</i> .....	90
Figura 14 – Impressões das crianças sobre o filme <i>O menino do vestido rosa</i> .....	90
Figura 15 – Imagem da reportagem de empoderamento infantil .....	91
Figura 16 – Registro: Mulher Tartaruga Ninja .....	92
Figura 17 – Registro: Ben-Girl.....	92
Figura 18 – Registro: Mulher de Ferro .....	93

## LISTA DE QUADROS E TABELA

<b>Quadro 1 – Formas de preconceitos.....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 2 – Tabela de composição de jornada .....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 3 – Formação inicial e continuada das professoras .....</b>	<b>47</b>
<b>Quadro 4 – Índices Idesp 2012-2013 .....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 5 – Estrutura física da unidade escolar .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 6 – Temário de ATPC .....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 7 – 1º Encontro de intervenção formativa em 26/08/2013 .....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 8 – 2º Encontro de intervenção formativa em 23/09/2013 .....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 9 – 3º Encontro de intervenção formativa em 21/10/2013 .....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 10 – 4º Encontro de intervenção formativa em 11/11/2013 .....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 11 – 5º Encontro de intervenção formativa em 12/12/2013.....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 12 – Relação de características sexuais .....</b>	<b>88</b>
<b>Tabela 1 – Composição de jornada das professoras .....</b>	<b>48</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
ATPL- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em Local de Livre Escolha  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CBF – Confederação Brasileira de Futebol  
CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CP – Coordenador (a) Pedagógico (a)  
CREF – Conselho Regional de Educação Física  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EFAI – Ensino Fundamental Anos Iniciais  
GESEX/USP – Grupo de Estudos em Sexualidade, Universidade de São Paulo  
GT – Grupo de Trabalho  
HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
HTPL- Hora de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha  
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
PCPS- Professores/as Coordenadores/as Pedagógicos  
PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência  
PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Pedagógicas  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo  
SEE – Secretaria Estadual de Educação  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1. GÊNERO E SEXUALIDADE: ALGUMAS REFERÊNCIAS.....</b>	<b>28</b>
1.1 GÊNERO E SEXUALIDADE .....	28
1.2 GÊNERO, SEXUALIDADE: MENINOS E MENINAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....	35
<b>CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: REFLEXÃO E PRÁTICA CENTRADAS NA ESCOLA .....</b>	<b>40</b>
2.1 A ATPC NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: MARCOS LEGAIS.....	40
2.2 CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	46
2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO .....	52
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: POR UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E CRÍTICA.....	56
<b>CAPÍTULO 3. GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....</b>	<b>63</b>
3.1 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO NA ATPC: DESVELANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS SOBRE O TEMA GÊNERO E SEXUALIDADE .....	63
3.1.1 1º Encontro: Gênero e sexualidade como produção cultural da e na sociedade.....	64
3.1.2 2º Encontro: Curiosidades das crianças e descobertas das professoras.....	68
3.1.3 3º Encontro: Conceituando corpo e família.....	74
3.1.4 4º Encontro: Gênero, sexualidade e práticas educativas .....	77
3.1.5 5º Encontro: Mudanças?! Limites e possibilidades .....	80
<b>CAPÍTULO 4. MENINOS E MENINAS: CURIOSIDADES E DESCOBERTAS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE .....</b>	<b>84</b>
4.1 PROJETO "GÊNERO E SEXUALIDADE": APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS COM AS CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Autorização de uso de imagem e depoimentos .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário de pesquisa .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE D – Concepções e Práticas sobre Gênero e Sexualidade .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE E – Síntese do 1º Encontro de Formação em 26 de agosto de 2013.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE F – Síntese do 2º Encontro de Formação em 23 de setembro de 2013 .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE G – Síntese do 3º Encontro de Formação em 21 de outubro de 2013 .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A – Temário de ATPC (Plano Quadrienal de Gestão).....</b>	<b>120</b>

## APRESENTAÇÃO

A escolha do tema dessa pesquisa-intervenção parte de inquietações oriundas da minha trajetória pessoal e profissional, a qual apresentarei como dois momentos distintos: um na carreira esportiva e o outro no exercício da docência em escolas públicas.

Sou a terceira mulher em uma família composta por quatro irmãs. Ainda criança, gostava de brincar de “jogar bola”, andar de skate, soltar pipa e outras brincadeiras socialmente definidas como “brincadeiras de menino”, o que quase sempre resultava em repreensão por parte da minha mãe e gozações por parte das minhas irmãs. Cursei toda a educação básica no ensino público. Na escola, no ensino fundamental, as aulas de Educação Física eram realizadas no contraturno escolar e com turmas separadas por gênero. As aulas práticas consistiam quase sempre em jogos e esportes “femininos”, nas palavras da antiga professora; aprendíamos fundamentos da ginástica rítmica, artística, queimada, voleibol e handebol. Eu e algumas colegas insistíamos com a professora para jogar futebol, o que jamais nos foi permitido, até porque os jogos escolares, do qual participávamos sempre, sequer possuía a modalidade futebol feminino.

Como fazia parte da equipe de handebol da escola e acabei por me destacar nos Jogos Escolares, recebi um convite para integrar a equipe feminina de handebol que representava a cidade de São Caetano do Sul. Aceito o convite, dei início a um dos momentos mais enriquecedores da minha vida. Na posição de goleira, defendi a equipe dos 11 aos 27 anos. Fiz muitas amizades, algumas passageiras e outras que perduram até hoje. Também conheci muitos lugares, pessoas. Vencemos, perdemos. Enfim, vivi intensamente as emoções do esporte. No tocante à profissionalização como atleta, não recebíamos salário. A prefeitura arcava com as despesas de viagem, acomodação e tratamento em clínicas de fisioterapia em caso de lesões; no entanto, todas as atletas que quisessem continuar os estudos em nível de graduação teriam direito a uma bolsa de estudos integral em uma universidade do Município.

Desse modo, iniciei meus estudos de graduação em Educação Física em meados de 1996; entretanto, dois anos após o ingresso na universidade, uma mudança de gestão na prefeitura fez com que algumas modalidades esportivas fossem dispensadas do quadro da secretaria de esportes, sendo, em sua maioria, as profissionais das equipes femininas. Com isso, todas as atletas bolsistas perderam o benefício da bolsa de estudos. Sem condições financeiras de bancar os estudos, tranquei a matrícula e encerrei minha carreira como atleta. Como havia cursado dois anos na graduação em Educação Física, solicitei junto ao Conselho Regional de Educação Física (CREF) registro provisório com vistas a ter autorização para

trabalhar como instrutora de esportes. No ano de 2002, recebi um convite para treinar uma equipe de futebol feminino, na função de preparadora física, que estava iniciando suas atividades na cidade de São Caetano do Sul. A equipe era composta por várias jogadoras com passagens pela Seleção Brasileira de Futebol (CBF) e que haviam disputado campeonatos importantes como Olimpíadas, Copa do Mundo, Jogos Pan-Americanos, entre outros. Nessa época, a Secretaria de Esportes de São Caetano do Sul, disponibilizava uma verba mensal no valor de 5.000,00 (cinco mil reais) para ajuda de custo para as atletas e comissão técnica, além de arcar com os custos dos torneios e campeonatos, como transporte, alimentação e acomodação. Dividindo esse valor por 27 pessoas que compunham a equipe, essa ajuda de custo não chegava nem a metade de um salário mínimo, ao passo que outras modalidades da mesma cidade dispunham de verbas quatro, cinco vezes maiores para um grupo de doze, quinze atletas e comissão técnica. E em competições importantes para esta Secretaria de Esportes, como os Jogos Regionais, Jogos Abertos do Interior, Jogos Abertos Brasileiros, a cobrança por resultados era praticamente a mesma; ou seja, exigiam títulos e boas colocações nos campeonatos. Sobre estas competições, vale ressaltar que, como atleta representando a cidade de São Caetano do Sul (joguei futebol por dois anos na posição de lateral esquerda/direita), participei no ano de 2000, da primeira edição dos Jogos Regionais em que a modalidade futebol feminino foi incluída no quadro de competições. As condições às quais participávamos dos jogos eram as mais precárias possíveis: gramados ruins (gramados?), uniformes emprestados da equipe masculina, sofriamos com piadas homofóbicas e sexistas no alojamento de atletas de outras equipes, inclusive, de atletas de equipes femininas de outras modalidades que se recusavam a compartilhar o banheiro coletivo; enfim, várias atitudes e comportamentos que não cabe elucidar aqui. Contudo, mesmo com todas as dificuldades, nossa equipe sagrou-se vice-campeã dessa primeira edição, resultado este que garantia o investimento, ainda que ínfimo, até o final do ano. Essa política de “resultados primeiro, investimento depois...”, ainda persiste em muitas modalidades esportivas brasileiras, conforme constatamos nos meios midiáticos e nas atitudes das confederações e federações das mais diversas modalidades, inclusive a CBF.

Como preparadora física permaneci nessa equipe até 2006. Afirmando que, no tocante à organização dos campeonatos, estrutura das equipes, houve um pequeno avanço. Pela convivência profissional e pela amizade firmada fora dos campos, pude vivenciar com muita intensidade os preconceitos que essas atletas sofriam e sofrem até hoje pelo simples fato de jogarem futebol. Para essas atletas e demais profissionais que trabalham com o futebol feminino, o descaso com a modalidade advém de setores que deveriam incentivar políticas

públicas de fomento e profissionalização para as mulheres praticantes de futebol, como, por exemplo, o Ministério dos Esportes, a Confederação Brasileira de Futebol, as Federações Estaduais e as Secretarias de Esportes dos Municípios.

Durante minha experiência como preparadora física dessa equipe, vivenciei e tomei conhecimento de várias situações em que as jogadoras eram reprimidas, por conta de suas gestualidades e de seus vestuários, por membros da comissão técnica e até mesmo pelas colegas de equipe, não só na nossa equipe como também na seleção brasileira de futebol. Estas, quando eram convocadas para um período de treinamentos na Granja Comary no Rio de Janeiro, ou para competições internacionais, nos relatavam as regras de “comportamento” adotadas pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF). Dentre os relatos dessas jogadoras, entre as quais tenho amizade até hoje, algumas ainda na ativa e que optaram por jogar em países como Espanha e Itália devido ao investimento e principalmente ao respeito às atletas no tocante à profissionalização das atletas, o que mais me chamou a atenção foi a pressão de um técnico da seleção brasileira para que algumas jogadoras aparecessem com namorados em alguns eventos e jogos, ou seja, reforçando um discurso heteronormativo, em uma tentativa no mínimo absurda e equivocada, para manter uma imagem que não mais necessariamente corresponde aos desejos e escolhas de mulheres esportistas.

Finda a minha experiência como preparadora física desportiva por motivos pessoais e financeiros, retomei os estudos na graduação em Educação Física, concluindo o curso em 2006. Uma vez com o diploma de licenciada e bacharel em Educação Física, trabalhei em algumas academias de ginástica até chegar na educação.

Costumo dizer que meu ingresso na educação se deu pelas “portas do fundo” pois, embora possuísse diploma de nível superior e atendesse às exigências legais de formação para o exercício da docência (na condição de professora eventual), por ter perdido o prazo de inscrição para esse fim, acabei por participar de um processo seletivo para contratação temporária para o cargo de agente de organização escolar da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP).

Uma vez aprovada no referido concurso, iniciei nesse cargo no ano de 2008, em uma escola recém-inaugurada, localizada no município de Diadema (SP), além das atribuições que o cargo exigia – atendimento aos pais, matrículas, dentre outras de natureza burocrática –, acabei por exercer a função de secretária de escola, colaborando na vida funcional de professores e funcionários. Na secretaria da escola, tínhamos de estar a par das publicações do Diário Oficial, pareceres, decretos normativos, programas e projeto da pasta da Secretaria de Estado da Educação.

Ao término do contrato nessa função, que teve duração de 1 (um) ano, comecei a atuar como professora eventual em outras unidades da rede estadual no município de Diadema. Após passar por processo seletivo da Secretaria Estadual de Educação, fui contratada temporariamente como professora de Educação Física e passei a ministrar aulas para turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 9 anos e para turmas do ciclo II, Ensino Médio e EJA (educação de jovens e adultos).

Ao iniciar a atuação docente encontrei muitas dificuldades, pois embora possuísse formação superior (licenciatura), era evidente o meu despreparo para lidar com crianças e adolescentes na escola, por desconhecer as singularidades desses alunos e ter pouca experiência no magistério. Assim, de início, minhas práticas de ensino estavam pautadas no ensino do esporte, pois era o meu porto seguro, dada minha trajetória esportiva. Porém, logo comecei a me inquietar ao perceber que as relações de gênero e sexualidade também estavam muito presentes na Educação Física escolar, principalmente nas minhas aulas: meninos que se recusavam a jogar futebol logo eram discriminados; da mesma forma, sofriam preconceito as meninas que queriam jogar futebol ou brincar com os meninos.

Uma experiência pessoal muito marcante que aconteceu durante uma aula de Educação Física para uma turma de 2º ano, em meados do ano de 2010, foi determinante para que todas as minhas inquietações acerca da temática gênero e sexualidade viessem à tona. Foi em uma tarde. A atividade programada para aquele dia consistia de atividades livres. Eu dispunha de vários materiais: cordas, bolas, brinquedos etc. e as crianças podiam escolher com o que brincar. Notei uma roda com um grupo de alunas dando risadas e aparentemente escondendo algo. Cheguei mais perto e descobri que uma delas trouxera um preservativo e que comentavam como e para que servia. As crianças se espantaram com minha presença. Indaguei-as sobre o motivo de terem trazido o preservativo para a escola e uma delas respondeu que havia achado no banheiro de casa e que todas queriam saber para que servia. Confesso que fiquei sem saber o que falar e como proceder com as crianças: contei à professora regente da classe, que recolheu o material, repreendeu a criança e nunca mais tocou no assunto.

Fiquei extremamente inquieta com o ocorrido e comecei a observar melhor atitudes e comportamentos de alunos/as e de professores; passei, então a questionar até que ponto o nosso silêncio, a não problematização da curiosidade de uma criança com relação à temática gênero e sexualidade pode reforçar um discurso de educação para a heteronormatividade ainda muito presente na nossa sociedade, resultando em práticas e atitudes sexistas, homofóbicas e preconceituosas.

Atualmente, sou professora efetiva nas redes estadual e municipal de São Paulo da disciplina de Educação Física, em regime de acumulação de cargos públicos. No cotidiano do trabalho, tenho observado e inquieta-me muito o quanto os discursos e práticas pedagógicas dos docentes parecem convergir para um léxico comum na expectativa de que os/as alunos/as vivenciem masculinidades e feminilidades a partir de modelos heteronormativos. Também tenho observado na minha atuação docente que os/as alunos/as das diversas faixas etárias e tipos de ensino recusam-se a vivenciar, nas aulas práticas, manifestações corporais tidas como masculinas e/ou femininas pela sociedade. Nas práticas esportivas, espera-se que os meninos pratiquem futebol e mais ainda que sejam “bons” jogadores, caso contrário serão hostilizados ou simplesmente deixados de lado, da mesma forma que as meninas tendem a preferir atividades “menos” agressivas e de menor contato físico; ou seja, essas práticas e concepções parecem estar enraizadas nas práticas pedagógicas influenciadas pela subjetividade de cada docente no tocante às representações de gênero e sexualidade.

Venho tentando desconstruir essas “verdades” impostas pelas relações sociais ao adotar, em minhas práticas pedagógicas e discursos, a importância de problematizar as questões do corpo, do gênero, da sexualidade na educação escolar, especialmente com alunos/as dos anos iniciais. Para isso, venho aprofundando algumas leituras sobre a temática e frequentando palestras, cursos, congressos, seminários, simpósios, etc., sabendo que o caminho a trilhar é árduo e longo, mas isso foi o que me deu subsídio teórico-prático para apresentar um projeto de pesquisa no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho, na linha de pesquisa Intervenção e Práticas Político-Sociais.

Essa opção por pesquisar a temática gênero e sexualidade no Mestrado Profissional se justifica por buscar, por meio de uma intervenção com docentes dos anos iniciais de uma escola pública, e por meio dessa intervenção com as docentes, a problematização das suas práticas pedagógicas, numa possibilidade de ação-reflexão-ação, a fim de que elas possam pensar as questões de gênero e sexualidade como constituintes da identidade de um sujeito histórico, no caso, a criança, no espaço de formação continuada em serviço, e a partir daí contribuir para a reflexão para a desconstrução de concepções cristalizadas na cultura escolar e não escolar sobre a temática.

Durante o processo de elaboração e construção do projeto de pesquisa, bem como das intervenções realizadas com as docentes e com os/as alunos/as, destaco aqui as contribuições das disciplinas oferecidas pelo Programa, tais como: Políticas Públicas em Educação, Formação de Professores, Educação Sociedade e Cultura, Seminários Avançados, para

compreendermos o atual panorama da educação pública em todas as suas esferas, e contribuir para a construção de parte do referencial teórico deste estudo.

Com relação às categorias gênero, sexualidade e suas interfaces com a educação escolar, a participação em eventos, como a 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada nas dependências do campus da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, no ano de 2013, como ouvinte nas sessões coordenadas do GT 23 (gênero, sexualidade e educação), foi de suma importância para estreitar laços com pesquisadores/as, em especial a Profa. Dra. Constantina Xavier, socializar experiências, adquirir livros que foram doados por essa professora, e outros/as pesquisadores/as de universidades das mais diversas regiões do Brasil; enfim, ter clareza quanto com que referencial teórico este estudo sustentar-se-á.

No intuito de ampliar o debate e as reflexões desta pesquisa, na medida em que íamos delimitando as categorias de análise que foram surgindo no decorrer da pesquisa, produzíamos artigos e trabalhos completos para apresentação em diversos eventos científicos no Brasil.

Assim, participei de vários congressos e seminários, com apresentação de trabalho (comunicação oral) relatando análises de resultados parciais levantados nessa pesquisa-intervenção sob várias óticas: formação de professores, concepção de infância e criança, políticas públicas em educação para a diversidade de gênero e orientação sexual, em diálogo com a categoria gênero e sexualidade. Alguns desses eventos nomeio a seguir: VI Seminário Internacional de Educação “Paulo Freire e a Educação Superior” (UNINOVE, 2013), IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares “História e Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (UNINOVE, 2013), IX Congresso Estadual de Formação de Professores (UNESP, Águas de Lindoia, 2014), II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança “Pesquisa com crianças, desafios éticos e metodológicos” (UFRGS, Porto Alegre, 2014), Seminário Internacional Corpo Gênero e Sexualidade (UFJF, 2014), neste evento, recebi o convite da Dra. Claudia Vianna, professora e coordenadora do grupo de estudos Gênero, sexualidade e educação (GESEX/USP), para participar das reuniões e socializar experiências e também participar de uma disciplina optativa intitulada “Políticas Públicas em Educação e Diversidade”, oferecida aos alunos da graduação em Pedagogia da USP, da qual frequentei algumas aulas e pude socializar as experiências dessa pesquisa-intervenção com os/as alunos/as do curso.

E para dar continuidade aos estudos, aprimorar e apreender novas possibilidades educativas, participarei como cursista em um curso de extensão para professores da rede

pública municipal de São Paulo intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” ofertado pela Universidade Federal do Grande ABC, com início em março de 2015.

## INTRODUÇÃO

A relevância social deste estudo está em ampliar as discussões sobre as representações de gênero e sexualidade, sob a ótica das concepções e práticas pedagógicas das professoras, para que os/as profissionais da área da educação possam refletir sobre suas práticas e analisar as propostas pedagógicas.

De modo geral, os/as professores/as, ao tratarem das questões que dizem respeito à temática “gênero e sexualidade”, tendem a adotar uma perspectiva biologizante, com enfoque na reprodução humana e informações acerca da anatomia e fisiologia do corpo humano, desconsiderando as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nessa temática.

Nesta pesquisa-intervenção, nos reportamos às contribuições dos Estudos de Gênero no campo da educação para compreendermos como as professoras dos anos iniciais lidam com tais questões em suas práticas pedagógicas. A seguir, apresentamos breves considerações em torno desse referencial, que será tratado mais especificamente no capítulo 1 deste trabalho.

Os movimentos feministas, berço dos Estudos de Gênero, conforme aponta Dagmar Meyer (2013), tiveram dois significativos momentos históricos. O primeiro deles, o que a pesquisadora chama de primeira onda,

[...] aglutina-se em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de voto às mulheres e este, no Brasil, começou praticamente com a proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois. (MEYER, 2013, p. 13).

Nessa primeira onda, segundo a pesquisadora, além da conquista do direito ao voto, já convergiam, nesse período histórico, diferentes vertentes do movimento feminista, nas quais proliferavam reivindicações e manifestações de diferentes naturezas, como as correntes consideradas burguesas e liberais, outras, de caráter mais político, aliadas aos movimentos sociais na busca pelo direito à educação e, ainda, aquelas de caráter anarquista, na luta pelo direito das mulheres decidirem sobre os destinos dados a seus corpos e à vivência das suas sexualidades.

Meyer (2013) nos aponta que a segunda onda do movimento feminista, especialmente no Brasil,

[...] associa-se também, à eclosão dos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar, e depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção do

conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivesse como objetivo não só denunciar, mas sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. (MEYER, 2013, p. 14).

Nessa esteira de lutas e discussões do movimento feminista da segunda onda, visibilizaram-se um significativo aumento da produção intelectual sobre gênero, buscando denunciar as diferenciações entre homens e mulheres, construídas social, histórica e culturalmente, e problematizar essa subordinação histórica que minorava as mulheres em relação aos homens.

Assim, na década de 1990, evidenciou-se uma grande guinada nos Estudos de Gênero. Dentre alguns dos trabalhos desse período estão as pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação. Desde então, pesquisadores/as da área da educação, de importantes centros universitários do país, têm debatido temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante que predominava.

O *corpus* teórico desta pesquisa, pauta-se sob a ótica dos Estudos Culturais edos Estudos de Gênero, o qual expomos no primeiro capítulo desta dissertação, orienta a construção de referências na formulação dos conceitos de gênero e sexualidade.

Partimos da ideia de que a escola, ao revelar sua neutralidade no trabalho com as questões de gênero e sexualidade ou, mais ainda, ao silenciar, acaba por legitimar uma forma de sexualidade hegemônica e prescrita como única. A neutralidade, nesse caso, não passa de heterossexualidade compulsória, ou seja, a obrigação social de se relacionar com pessoas do sexo oposto. (BUTLER, 2000).

Pensar a heterossexualidade e homossexualidade como conceitos historicamente produzidos representa uma forma de resistência às tentativas de estabelecer rígidas fronteiras entre as práticas sexuais. Ao compreender e refletir sobre a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, os/as docentes poderão auxiliar os/as educandos/as a descobrir os limites e possibilidades impostos a cada indivíduo quanto aos estereótipos que lhes são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero.

Algumas estratégias para a mudança de paradigmas seria incluir os estudos sobre gênero e diversidade sexual nos cursos de formação inicial de professores/as e também na formação continuada, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos. Esses são alguns dos procedimentos no âmbito macropolítico que envolveriam

mudanças nos currículos da educação básica e do ensino superior. Um exemplo dessas políticas públicas de formação continuada e que podemos considerar um avanço tem sido a parceria de algumas redes de ensino com as universidades federais, ao ofertarem de maneira optativa cursos que abarcam gênero, sexualidade e diversidade na escola.

Todavia, ações em uma esfera micropolítica, ou seja, nas instituições escolares, podem ser desencadeadas por qualquer educador/a, tais como analisar criticamente com os/as discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia, como a internet e a televisão, já que os recursos midiáticos concorrem na modernidade com a formação escolarizada, educando e produzindo signos de identidade às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização; exemplo claro é a erotização do corpo feminino nas músicas de funk, ou utilizar os conteúdos de disciplinas como História, Ciências Sociais, Educação Física e outras áreas do conhecimento para apontar e problematizar a construção histórica do sujeito em cada cultura.

Assim, ao refletir e contextualizar as práticas e concepções pedagógicas de docentes sobre gênero e sexualidade, esta pesquisa se justifica por contribuir para a produção de novas formas de subjetividade, novas estéticas da existência, compreender a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e desconstruir as fronteiras sexuais e de gênero.

Para tentar compreender melhor o que tem sido pesquisado a respeito da produção acadêmica sobre gênero e sexualidade realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos publicados no *site* de publicações científicas (SciELO) nos dois últimos anos. Também identificamos os trabalhos disponíveis nos Anais do Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT 23) e do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT 08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2010 a 2013.

Para delimitar a pesquisa bibliográfica utilizamos como referências de busca as palavras-chave: gênero, sexualidade e educação; gênero, sexualidade e formação de professores; gênero, sexualidade e infância. Selecionamos doze trabalhos que apresentavam em seu escopo análises sobre as categorias gênero e sexualidade que, de algum modo, se aproximavam com o objeto deste estudo, conforme apresentaremos a seguir.

O artigo intitulado *Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas*, das autoras Ana Canen e Giseli Pereli de Moura Xavier (2011), apresenta o estudo que objetivou analisar a produção do conhecimento na perspectiva da diversidade cultural na formação continuada de professores/as, por intermédio de análise documental de periódicos classificados como internacionais pela Qualis/Capes, quais sejam

*Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação*, bem como os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com foco nos GTs de Formação de Professores, Educação e Relações Étnico-Raciais e Gênero, Sexualidade e Educação.

Os pesquisadores Marivete Gesser; Leandro Castro Oltramari; Denise Cord e Adriano Henrique Nuernberg (2012), em seu estudo sobre a formação continuada de professores/as em gênero e sexualidade, objetivaram identificar as contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Escolar voltadas à formação de professores para lidar com as questões de gênero e sexualidade, a partir da análise de documentos oficiais, com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais para apresentar alguns pressupostos que possibilitam que os/as docentes desenvolvam estratégias para lidar com as expressões de sexualidade numa sala de aula.

Outro artigo, de autoria de Leandro Ferreira Peixoto (2013), objetivou compreender possibilidades e limites nas práticas que consideram as questões de gênero e sexualidade em uma turma de séries iniciais do ensino fundamental, por meio de oficinas realizadas com as crianças. Esse trabalho se aproxima de nosso objeto de estudo no tocante às curiosidades das crianças com relação ao corpo, gênero e sexualidade.

Cabiceira (2008), em sua dissertação de mestrado, apresenta os olhares das crianças com idade entre 10 e 12 anos sobre gênero e sexualidade, com foco nas análises de pensar, sentir e agir.

As pesquisadoras Furlan e Furlan (2011) apresentam um artigo em que a formação de professores/as deve concorrer para uma educação cuja prática pedagógica esteja atrelada ao respeito à diversidade. Essa pesquisa de natureza qualitativa está voltada para a formação de professores/as com foco nas questões de gênero e sexualidade, visando analisar três experiências de formação continuada e propor atividades que possam ser utilizadas na prática pedagógica dos docentes, com vista a uma intervenção consciente destes e da coordenação pedagógica das escolas.

Rizzato (2013), em sua dissertação de mestrado, analisa as percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia, bem como o modo como eles/as lidam com tais temáticas na prática docente.

Mariano (2012), em um artigo apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (XVI Endipe), buscou refletir sobre a presença/ausência das discussões sobre sexualidade, identidade sexual e corpo na formação docente e finaliza apontando as fragilidades da formação docente ao lidar com essas questões.

Silva (2001) analisou, em sua dissertação de mestrado, o currículo da formação de professores/as em três cursos de Pedagogia em instituições federais. O objetivo desse estudo foi analisar projetos e/ou discursos sobre a formação de professores/as, no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto participantes da construção de novas identidades.

Com relação às análises das produções do GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação destacamos um trabalho encomendado que objetivou apresentar as trajetórias teórico metodológicas em 10 anos de produção do GT 23, de autoria de Xavier Filha e Ribeiro (2013). Evidenciou-se que poucos estudos priorizaram pesquisas com crianças, salvo as pesquisas de Meireles (2009), que analisou as relações de gênero na Educação Infantil de crianças de quatro a cinco anos e outro trabalho de Xavier Filha (2011), que buscou analisar as representações de gênero de crianças, estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

O artigo dos pesquisadores Ferrari e Castro (2011) analisa a formação inicial de um Curso de Pedagogia em torno dos temas sexualidade, gênero e diversidades.

O referencial teórico dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED tem utilizado o conceito de sexualidade como dispositivo histórico analisado por Foucault (1987) na sua quase unanimidade com base no levantamento das pesquisas do GT 23. Já na opção para o conceito de gênero, parece haver divergências devido aos trabalhos que teorizam os Estudos *Queer*<sup>1</sup>. Os estudos apresentados ao utilizar o conceito de gênero têm destacado quatro autoras: Scott (1995), Louro (2008), Meyer (2013) e Butler (2000).

Não identificamos estudos sobre a formação de professores na perspectiva de gênero e sexualidade nas análises do GT “Formação de Professores” da ANPED.

O levantamento do estado da arte nos aponta um significativo o aumento dos estudos da temática gênero e sexualidade na escola. Contudo, observa-se que não foi identificado nas bases de teses, dissertações e artigos do país, trabalho que trate a pesquisa-intervenção em gênero e sexualidade no espaço de formação continuada em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso ressalta-se a importância e relevância do estudo a que se propõe realizar.

---

<sup>1</sup> *Queer* é uma palavra de origem inglesa e é considerada uma forma pejorativa de referir-se aos homossexuais, um xingamento. Ao final dos anos de 1980, *queer* passa também a denominar uma alternativa teórica que surge em oposição crítica aos estudos de minorias sexuais e de gênero. Segundo Miskolci (2009), os primeiros estudiosos *queer* consideravam que os estudos socioantropológicos sobre minorias sexuais não questionavam a naturalização da heterossexualidade e, apesar das boas intenções, contribuíam para a manutenção da norma heterossexual.

Neste estudo, abordaremos as categorias gênero e sexualidade e suas interfaces com a educação escolar utilizando o teórico pautado nos Estudos Culturais (ECs). Essas teorizações pós-críticas partem do entendimento de que os sujeitos são interpelados por múltiplas identidades culturais, que são construídas discursivamente nos processos que instituem a diferença. Por este motivo, utilizaremos o conceito de sexualidade apoiado na perspectiva foucaultiana; ou seja, abordaremos o termo “sexualidade” como um dispositivo histórico na qual a sexualidade pode ser vista como uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas, e no conceito de gênero apoiado nas ideias de Guacira Lopes Louro (2008) e Judith Butler (2000).

Diante do exposto, essa pesquisa-intervenção tem como objeto de estudos as concepções e práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito de gênero e sexualidade. E três objetivos principais:

- a) Identificar quais concepções e práticas têm as professoras dos anos iniciais sobre gênero e sexualidade;
- b) Analisar se há mudanças nas concepções e práticas das professoras das séries iniciais ao vivenciarem um processo de formação continuada em serviço sobre a temática gênero e sexualidade;
- c) Compreender quais aprendizados podem ser construídos pela pesquisadora, por uma professora e pelas crianças ao desenvolverem projeto sobre o tema gênero e sexualidade.

Para atender aos objetivos propostos, traçamos o percurso metodológico dessa pesquisa-intervenção, referenciado na investigação de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação. A investigação foi realizada em uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Diadema, na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre o universo e a metodologia da pesquisa-intervenção, trataremos no capítulo 2 deste trabalho.

No capítulo 1, “Gênero e Sexualidade”, contextualizamos o conceito de gênero e sexualidade como uma construção social e histórica. Para isso, nos referenciamos em autores que defendem essa perspectiva apoiados nos estudos pós-estruturalistas. Assim, no primeiro subitem deste capítulo, abordamos o conceito de gênero e sexualidade com base nos Estudos de Gênero e Sexualidade. O subitem seguinte apresenta conceitos de gênero e sexualidade, meninos e meninas na perspectiva da Sociologia da Infância.

No capítulo 2, “Formação continuada de professores: reflexão e práticas centradas na escola”, trouxemos, em forma de síntese, aspectos legais que historicamente determinaram a trajetória da atual ATPC na rede estadual paulista. Em seguida, contextualiza o universo e o percurso metodológico dessa pesquisa-intervenção. E, finalmente, apresenta a compreensão da formação continuada na perspectiva crítica e reflexiva, com base em autores como Freire (2001), Giroux (1988) e Nóvoa (1991), buscando evidenciar o pressuposto da ação-reflexão-ação de Paulo Freire, como referência teórico-metodológica orientadora dos encontros de formação realizadas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), no contexto da pesquisa-intervenção.

O terceiro capítulo, “Gênero e Sexualidade: concepções e práticas de professoras dos anos iniciais”, traz análises das concepções e práticas das professoras antes, durante e depois dos encontros de formação. Buscamos identificar se houve ou não mudanças de concepções e reorientação das práticas. Para tanto, são descritos cada um dos momentos de formação, o que foi previsto e realizado em cada encontro, as falas das professoras, cujo conteúdo foi objeto de análise. Evidenciamos a possibilidade de na ATPC compartilhar experiências pedagógicas, estudar e refletir sobre a temática gênero e sexualidade para aprender com as curiosidades das crianças.

No quarto e último capítulo, “Meninos e meninas: curiosidades e descobertas sobre questões de gênero e sexualidade”, expusemos o projeto desenvolvido pela pesquisadora com uma professora com uma turma de alunos/as do 4º ano do ensino fundamental, cujo objetivo foi o de problematizar com as crianças a respeito das curiosidades em torno de conteúdos relacionados ao tema “gênero e sexualidade”.

Por fim, nas considerações finais, elaboramos uma síntese do processo dessa pesquisa-intervenção realizado, considerando se os objetivos traçados foram alcançados. Constatamos que a proposta de formação continuada em serviço que se propõe a refletir sobre as práticas e retornar a elas para reorientá-las é um caminho profícuo que possibilita mudanças, ainda que processuais, nas práticas e concepções sobre gênero e sexualidade, de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Também se destaca que, quando as professoras se dispõem a escutar e dialogar com as crianças e não para elas, há espaço para a construção de aprendizado mútuo e, conseqüentemente, para as curiosidades e descobertas que podem ser ressignificadas em suas práticas pedagógicas.

## CAPÍTULO 1. GÊNERO E SEXUALIDADE: ALGUMAS REFERÊNCIAS

Neste capítulo, contextualizamos o conceito de gênero e sexualidade como uma construção social e histórica. No primeiro subitem deste capítulo, abordamos o conceito de gênero e sexualidade com base nos Estudos Culturais. O subitem seguinte apresenta conceitos de gênero e sexualidade, meninos e meninas, na perspectiva da Sociologia da Infância.

### 1.1 GÊNERO E SEXUALIDADE

Para conceituarmos gênero e sexualidade, recorreremos aos Estudos Culturais para compreendermos a constituição dos sujeitos pós-moderno, partimos de duas premissas que se aproximam de um pensamento pós-crítico: a primeira refere-se ao modo de entender a constituição dos **sujeitos sociais** e a segunda, ao entendimento de **poder**.

Na constituição dos sujeitos sociais, Furlani (2011) afirma que

[...] o pós-estruturalismo é uma forma particular de teorização cultural que faz a crítica ao sujeito centrado, autônomo e universal (do modernismo ao humanismo); aquele sujeito que ao longo da história teve o reconhecimento, a representação positiva e o privilégio social: homem, hétero, branco, ocidental, cristão, burguês [...]. (FURLANI, 2011, p. 49).

Essas teorizações pós-críticas partem do entendimento de que os sujeitos apresentam distintos e múltiplos aspectos identitários, ou seja, são interpelados por múltiplas identidades culturais. Silva (2001, p. 7) argumenta que “vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos e fronteiras”. Dessa forma, marcadores sociais, como o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social constituem os sujeitos no atual momento histórico. Nesse processo, novas identidades sociais tornam-se visíveis, e a esse fenômeno Hall (1997) denomina de “Política de Identidades”. Sobre esse fenômeno, Louro (2013a, p. 16), afirma que as identidades sociais e culturais são políticas, pois

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, sexualidade, raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também a de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão, sua própria estética, sua ética, ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. [...] as formas como elas se representam ou são

representadas, os significados que atribuem às suas experiências e políticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder.

E o conceito de poder, postulado por Foucault (1988), representa um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e/ou grupos que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos.

Para Foucault (1988), o mais importante são as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos. E ele chama a atenção para as formas de sujeição (assujeitamento) que interpelam as pessoas pelas relações de dominação, ao reconhecer o poder central e totalizador do Estado: “força de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade” (FOUCAULT, 1987, p. 236). Ao conceituar as relações de poder à luz dos estudos foucaultianos, podemos afirmar que o que ele nomeia de “poder disciplinar” é aquele que, numa determinada sociedade regida por discursos, aciona uma série de procedimentos e mecanismos que interferem na vida das pessoas, não para aniquilá-las ou destruí-las, mas para disciplinar corpos e mentes.

Neste contexto, gênero e sexualidade são conceitos que devem ser compreendidos no campo da cultura e da história, estando, portanto, relacionados ao poder. “Não apenas como campos nos quais o poder reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz” (LOURO, 2007, p. 211).

No que tange aos Estudos Culturais (ECs), as identidades culturais são construídas nos processos que instituem a diferença. Nesse sentido, Furlani (2005, p. 50) afirma que

Somos sujeitos de múltiplas identidades e, ao longo da vida, vivemos diferentes experiências sociais em decorrência dessa convergência identitária. Por exemplo, ser mulher, negra, lésbica, idosa, pobre pode significar uma experiência de vida diferente de alguém que é mulher, lésbica, branca, rica, jovem. As identidades culturais, interagem e nos colocam em diferentes posições de sujeito. Essas diferentes posições modificam as experiências de preconceito, de discriminação, e de violência experimentadas, por cada uma de nós, ao longo da vida. Portanto, não há uma identidade cultural que possa ser tida, genericamente e universal a todos os sujeitos, como central ou a mais importante.

E nesse novo olhar para o “diferente”, para a diversidade, os Estudos Culturais concebem a cultura como um território em conflito, um espaço de luta pela validação de significados, e os artefatos culturais produzidos – os meios de comunicação, arte, educação, por exemplo – estão implicados na produção de identidades e subjetividades, permeados pelas relações de poder.

Segundo Silva (2001), os ECs, como campo de investigação e teorização, surgiram em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, a partir do questionamento de compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica. Cultura era sinônimo de “alta cultura” – grandes obras, uma visão elitista e burguesa, privilégio restrito de alguns, que mostrava a incompatibilidade entre cultura e democracia. Portanto os ECs surgiram em meio às movimentações de determinados grupos sociais desprivilegiados que reivindicavam valorização de suas culturas, questionando as distinções hierárquicas entre cultura erudita e cultura popular. Essa nova abordagem passou a considerar que todas as formas de produção cultural necessitam de investigação à luz de outras práticas culturais e das instituições sociais e históricas.

O conceito de “cultura” é apresentado por Stuart Hall (1997) como o terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como corresponde às formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular. Esse entendimento acaba por adquirir especial importância no estudo das identidades sexuais e de gênero.

Mais recentemente, sob a influência dos movimentos sociais feministas, os Estudos Culturais têm repensado noções de subjetividade, política, gênero e desejo, mostrando a possibilidade de articulação das naturezas constitutivas e políticas dos sujeitos e das suas representações, questionando as complexas formas pelas quais as múltiplas identidades são articuladas, experienciadas e rearticuladas.

Para a discussão do conceito de gênero, nos apoiaremos nos trabalhos oriundos dos Estudos de Gênero com base nas pesquisas de Louro (1999, 2013a, 2013b). Antes do surgimento do termo “gênero”, a autora afirma que as pesquisas neste campo procuravam explicitar a segregação da mulher no contexto da sociedade patriarcal, descrevendo o espaço doméstico, a opressão e a subordinação feministas. Louro (1999, p. 19), no entanto, reconhece a importância desses estudos pioneiros ao afirmar que

[...] eles tiveram o mérito de transformar até então esparsas referências às mulheres – as quais eram apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, dos sentimentos.

Conforme explica Louro (1999, p. 20-21), os estudos feministas iniciais estiveram ancorados em diferentes referenciais teóricos, como na psicanálise e marxismo, entretanto,

segundo ela, o determinismo biológico perdurou em muitas destas vertentes teóricas, pois “[...] a diferença biológica remetia à diferença sexual e esta, por sua vez, ‘justificava’ a desigualdade social”.

Os Estudos de Gênero têm feito a crítica à linguagem de referência no masculino, especialmente porque oculta as mulheres do cenário social e dos currículos escolares, tornando-se um discurso que, como afirma Hall (1997, p. 29), “[...] refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e novas práticas em funcionamento”; ou seja, um conjunto amplo de expressões verbais, que pode ser identificado em certas instituições ou em situações sociais como no caso do discurso médico, do discurso midiático, do discurso jurídico, do discurso religioso, do discurso pedagógico etc.

O conceito de gênero como categoria analítica e política, segundo Louro (2013a), emerge das feministas anglo-saxãs, que passam a utilizar o termo *gender* como distinto de *sex*, visando rejeitar o determinismo biológico, enfatizando a construção social e histórica sobre as características biológicas. A partir dos estudos feministas, o conceito de gênero passa a ser utilizado como categoria analítica e como uma construção social feita sobre diferenças sexuais e ancorada nos processos discursivos e culturais. Assim, o conceito de gênero

[...] não pretende significar o mesmo que sexo; ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua constituição social como sujeito masculino ou feminino, agora não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos masculinos e femininos. O conceito parece acenar também para a ideia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação. (LOURO, 1999, p. 2).

Nas relações sociais, permeadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, inclusive na escola, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos. “Essas construções são sempre transitórias, transformando-se não apenas no longo do tempo, historicamente, como também se transformando com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...]” (LOURO, 2013a, p. 28).

Assim, o conceito de gênero passa a ser usado de forma relacional, construindo-se os gêneros no âmbito das relações sociais. Desse modo, as análises passam a se referir também aos homens, conforme afirma Louro (2013a, p. 26):

Busca-se contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino/masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Existem diversas formas de experimentar e vivenciar as masculinidades e feminilidades, entendidas como uma construção histórica, social e cultural. Goellner (2012, p. 109) entende gênero como

[...] a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam homens e mulheres e vice-versa. O gênero, é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que marcando corpos, a partir daquilo que se identifica como masculino e/ou feminino. Quando dizemos a um menino que ele não deve chorar porque isso é coisa de mulher ou, ainda, quando ensinamos as meninas que elas não devem participar de brincadeiras que exijam força porque isso é para os homens, estamos reforçando modos de ser masculino e feminino e que são comumente aceitos como normais e desejáveis na nossa cultura [...].

Os fenômenos ligados à construção de gêneros, seus símbolos, códigos, identidades, representações e diferenças, são resultantes de um processo discursivo que acaba por determinar o que é “ser menina”, ou o que é “ser menino”. Ou seja, em cada momento histórico, há produção de discursos e narrativas que são determinantes para o que se pode e/ou não se pode dizer a respeito de determinadas condições a que estão submetidos os seres humanos, construindo, assim, modelos hegemônicos, nomeados por Foucault (2006, p. 12) de “regime de verdade hegemônico”, que, nas suas palavras,

[...] é que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder... A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros [...]

Com base nessas ideias, podemos afirmar que os regimes de verdade naturalizam a forma como meninos e meninas se constroem, e, nesse sentido, os discursos do gênero acabam por constituir posições de sujeito que se sustentam a partir de determinadas concepções de masculino e feminino. Em tal contexto, as escolas tornam-se espaços de

definição, reforço e vigilância dessas ideias e acabam por cumprir um importante papel na produção e reprodução das relações de gênero, das diferenças e identidades sexuais.

E essas relações que se estabelecem entre meninos e meninas estão repletas de poder, segundo o conceito foucaultiano, nas mais diversas variantes: nos apelidos pejorativos de cunho sexual, nas piadas homofóbicas e sexistas, nas representações apresentadas nos livros didáticos e, principalmente, na vigilância em torno da sexualidade para garantir a heteronormatividade.<sup>2</sup>

Para Foucault (2006), o gênero, entendido numa perspectiva de poder, está na relação que se estabelece entre meninos e meninas. Desta forma, o poder não pode ser entendido como algo que se conquista, mas como algo praticado por todos/as, uma vez que ele tem efeitos sobre suas ações. Assim, a construção, a manutenção e o investimento nos gêneros se organizam a partir de uma “vontade de saber” sobre tudo e sobre todos/as; ou seja, os significados em torno dessas questões não são dados a-históricos, naturais, mas fruto de construções e que estão em permanente negociação, ligados à relação saber-poder em ação na sociedade.

Nesse sentido, interrogar como o exercício do poder se manifesta na escola, por meio de seus discursos e suas práticas, se faz necessário para a desconstrução de certas verdades hegemônicas. Para isso, defendemos uma prática problematizadora na qual as práticas sociais e culturais que dialogam com a escola, por meio dos diferentes discursos – o pedagógico, o médico, o religioso, o psicológico –, sejam ressignificados e transformados com o objetivo de desconstruir certas verdades hegemônicas em relação às questões de gênero e sexualidade.

Para entender a sexualidade e suas relações com as questões de gênero, nos apoiamos em Weeks (1999), que compreende a sexualidade como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem aos homens e às mulheres viverem de determinados modos seus desejos e prazeres corporais.

Foucault (2006, p. 116-117) atribui o conceito de sexualidade como dispositivo histórico, ou seja,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a

<sup>2</sup> O conceito de heteronormatividade segundo Britzman (1996) aponta a adequação de gênero à orientação sexual, ou seja, a obsessão em educar para a norma, para evitar a homossexualidade, e nesse sentido, a heterossexualidade passa a ser “normal, natural”.

incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder [...].

Deste modo, abordar esses conceitos de gênero e de sexualidade significa posicionar-se contra a naturalização do feminino e do masculino, ambos, compreendidos como constructos históricos produzidos na cultura.

Muitos dos comportamentos atribuídos ao gênero masculino ou feminino são convenções sociais e, portanto, culturais. Crianças pequenas brincam de qualquer coisa e com qualquer objeto que lhes desperte atenção ou pareça interessante. Os adultos é que costumam rotular certos comportamentos, jogos, gestos, brinquedos como sendo de meninos ou meninas e, desta forma, projetam comportamentos socialmente esperados de gênero atrelados a uma certa identidade sexual. Sánchez (2009) afirma que as identidades sexuais referem-se “ às nossas preferências no campo afetivo-social, e, com relação às crianças, é no mínimo precipitado rotulá-las com relação a estes tipos de identidades”.

Ao possibilitar as diferentes formas de viver a sexualidade, afirmamos que ela é plural, ou seja, não há uma única forma de vivenciá-la. Assim, uma mesma pessoa pode, ao longo de sua vida, constituir-se em múltiplas identidades sexuais. Essas identidades são culturalmente construídas e referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade que tanto pode ser com pessoas do sexo oposto quanto do mesmo sexo ou, ainda, com ambos os sexos (LOURO, 2008).

Uma das formas de romper com binarismos homem/mulher, hetero/homo e pensar os corpos, as sexualidades, os gêneros, de forma plural, múltipla, seria fazer uso de uma pedagogia *queer*<sup>3</sup>. Para Louro (2013b, p. 7), *queer* significa “estranho, raro, esquisito, é também o sujeito da sexualidade desviante: homossexuais, travestis, transgêneros, bissexuais, *drags*”.

Aproximamo-nos de uma pedagogia *queer*, ao problematizarmos tanto com as professoras quanto com as crianças conceitos desse referencial, tendo em vista as formas de preconceitos relacionados às questões de gênero e sexualidade.

Os conceitos definidos por Furlani (2011), apresentados no quadro a seguir, orientaram o que foi discutido pela pesquisadora com as crianças em um dos encontros do Projeto.

---

<sup>3</sup> Pedagogia *queer* corresponde ao termo cunhado por Guacira Lopes Louro (2013), na obra *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*, no qual a autora se baseia na teoria *queer* proposta pela estudiosa, nessa abordagem Judith Butler.

### Quadro 1 – Formas de preconceitos

Sexismo	Tipo de preconceito que tem como base o sexo da pessoa
Transfobia	Desprezo e discriminação sofrida por travestis, transexuais e transgêneros que podem ser desde ofensa verbal até agressão física.
Misoginia	Ódio, aversão, horror, desprezo em relação ao que vem das mulheres e/ou do feminino.
Machismo	Exagero de sentimento de orgulho masculino, conjunto de atos que nega às mulheres os mesmos direitos concedidos aos homens. É uma expressão do sexismo.
Racismo	Teoria ou crenças que definem uma hierarquia entre raças e etnias.
Homofobia	Aversão, ódio e horror em relação aos homossexuais. De um modo geral, referem-se a todas as pessoas que assumem a identidade LGBTTT. <sup>4</sup>
Lesbofobia	Preconceito destinado às mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres. Aversão às lésbicas (mulheres homossexuais)

Fonte: Furlani (2011, p. 153)

As análises das produções e depoimentos das crianças serão apresentadas no quarto capítulo desta pesquisa-intervenção. Utilizamos esses conceitos acima descritos para problematizarmos a pluralidade das identidades e o combate aos preconceitos e desigualdades baseadas em identidades culturais não hegemônicas.

#### 1.2 GÊNERO, SEXUALIDADE: MENINOS E MENINAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância (CORSAO, 2011; SARMENTO, 2012) compreende a criança e a infância como objeto sociológico, busca entendê-las para além das perspectivas biologistas e psicologizantes que tendem a interpretar as crianças como “[...] indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2004, p. 114). Nesse sentido, de acordo com Finco (2011), a Sociologia da Infância passa a ser uma área de estudo centrada na análise dos processos de socialização de que participam adultos e crianças. A socialização é compreendida como um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos como atores sociais nas relações adulto-criança e criança-criança.

Esse conceito de socialização contribui fundamentalmente para a consideração da criança como atores sociais. Para Corsaro (2011), essa noção de socialização é identificada como um modelo interativo, no qual a socialização é um trabalho do ator socializado que

<sup>4</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

experimenta o mundo social. Esse autor traz o conceito de “reprodução interpretativa”, a ideia de que as crianças contribuem ativamente tanto para a preservação quanto para a mudança social. O termo captura a noção de que as crianças não estão apenas internalizando a sociedade e a cultura; ao contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança social e cultural.

Ao conceber as crianças como atores sociais, a investigação sociológica centra-se nas suas experiências cotidianas, especialmente nas suas relações entre elas. Qvortrup (2000) aponta para a emergência de novos estudos sociais da infância, restabelecendo as crianças como atores de seus próprios direitos, e não como meros receptáculos dos conhecimentos e normas dos adultos.

Sarmiento (2001, p. 4) defende que existem culturas próprias da infância na contemporaneidade e que elas “[...] constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros”.

A discussão sobre as crianças como atores sociais mostra que elas, não importando sua idade, são sujeitos de direitos, gente com capacidade de produzir culturas, devendo ser respeitadas por seus pares e pelos adultos. É uma concepção de criança oposta àquela de interpretá-la como objeto dos adultos, visão que nega a plena participação ativa da criança na vida social.

Segundo Áries (1978, p. 18), até o fim do século XIII não existiam “[...] crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. A infância era considerada como um período de transição a ser ultrapassado. Até a virada do século XIX, na relação adulto-criança, “[...] aprendia-se que a total obediência era o único modo de escapar à punição. A criança era apenas considerada um acessório, incapaz [...] (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 20). Desse modo, a criança deveria estar submissa ao adulto. Também nesta época havia uma preocupação grande com o cuidado, a vigilância e o controle dos comportamentos das crianças, conforme explica Dornelles (2005, p. 15-16):

E, à medida que a criança passa a ser produzida como um ser frágil e carente de cuidados, ela adquire o status de infantil. É como um ser dependente, incapaz de governar-se por si mesma, e controlar-se, que a infância emerge como objeto de saberes específicos, como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo. E, para ser a infância povoada de seres muitas vezes “impossíveis” e “rebeldes”, precisa ser governada porque resiste.

Essa concepção de infância implica saberes e verdades cuja finalidade é descrever a criança, diferenciá-la, classificá-la e homogeneizá-la de acordo com normas disciplinares.

Nos discursos sobre a sexualidade das crianças, proíbe-se e silencia-se, como argumenta Foucault (1988, p. 10):

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, a razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado.

Essas ideias nos levam a inferir que, as sexualidades e as infâncias, desde o século XIX, inscritas e marcadas no corpo infantil estão sendo submetidas às representações hegemônicas, que minimizam e até mesmo evitam os riscos para um suposto “desvio da norma”, de modo que as crianças se apropriem de certos padrões normativos. Castro, Meireles e Pedrosa (2012) afirmam que a vigilância em torno da sexualidade acaba por ser incorporada desde cedo, sendo as crianças educadas a enquadrar e classificar os sujeitos de acordo com símbolos e comportamentos considerados normais.

Prado (2006, p. 22) alerta que,

[...] para o estudo e o entendimento da condição infantil, é preciso levar em conta, portanto, que as crianças estão imersas nos processos de socialização dos modos de vida dos adultos e, por isso, possuem autonomia relativa em relação a esses modos e aos processos de institucionalização da infância, de atenção e controle de suas experiências [...].

Entendemos, portanto, que o conjunto de expectativas e regras socialmente construídas o qual os adultos esperam ser incorporadas pelas crianças, também gera uma situação que faz com que as crianças transgridam essas regras. Finco (2011) afirma que meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade passam a ser examinados, e o exame, neste contexto, é um instrumento por meio do qual se exerce o poder disciplinar.

Ao refletirmos sobre as experiências socializadoras das crianças, por meio dos relatos das professoras, podemos analisar como as relações de gênero e poder estão presentes nos processos de socialização de crianças com vistas à normalização e ao controle de expressões corporais de meninos e meninas, como podemos perceber no relato a seguir:

**Professora Cássia**<sup>5</sup>: Ah, tem um caso que eu acho engraçado, não sei se é intencional ou se é da própria criança, se nós que vemos ou se é porque a criança está crescendo. Tenho um aluno, o R., ele era delicado, lindo, bonito,

---

<sup>5</sup> Todos os nomes dos registros transcritos serão fictícios.

loirinho, perfeitinho. Agora ele está ficando mais “exagerado”, no sentido da delicadeza.. será que é influência da mídia? Ou é dele mesmo?<sup>6</sup>

Esse relato da professora permite refletir sobre como as formas de controle disciplinar de meninos e meninas estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas cotidianas na escola.

Discutir as relações entre adultos e crianças na escola requer a análise relacional entre infância, gênero e sexualidade, com a análise das relações de poder contidas nessas categorias relacionais que permeiam os espaços de socialização.

Bujes (2002, p. 218) afirma que “[...] a tradução de um discurso verdadeiro sobre a infância é reforçada e passa a ser apoiada pela produção de um conjunto de instituições e práticas cuja finalidade é potencializar esse discurso de verdade”. No caso da escola, com seu discurso pedagógico, sabemos que acaba cumprindo a função de marcar as diferenças entre adultos e crianças, no qual os adultos têm valores a ensinar às crianças, ou seja, assume-se uma posição hierárquica na qual o adulto é superior em relação à criança.

Por outro lado, segundo Foucault (1988), se as relações de poder estão em toda parte, então as crianças também podem exercer poder sobre os adultos. Afinal, as crianças é que são capazes de nos fazer questionar as “verdades” construídas, rever as práticas realizadas e analisar nossos discursos.

Larossa (2004, p. 184) argumenta que a “[...] infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. Esta é a maneira como nos dispusemos a olhar para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como pessoas que nos inquietam, nos questionam, nos provocam e nos fazem pensar. Aliás,

Quem sabe, tal encontro entre uma criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...] (KOHAN, 2007, p. 98).

Essas ideias vêm de encontro com as narrativas das professoras apresentadas ao longo dos encontros de formação desta pesquisa-intervenção.

---

<sup>6</sup> Registro transcrito de audiogravação em 12/12/2013.

Em suma, articular os Estudos Culturais, mais especificamente, os Estudos de Gênero e sexualidade com os conceitos de infância postulados por autores da Sociologia da Infância, significa afirmar que

[...] a infância não é tomada como homogênea, fixa, naturalmente dada, nem ocupa a categoria de universal, uma vez que se considera que distintos modos de produzi-la ocorrem em diferentes locais geográficos. Do mesmo modo, a infância não é entendida como um período de inocência e de pureza, que precisa ser assim cultivado [...]. Na perspectiva pós-estruturalista, o termo infâncias propõe-se mais profícuo, justamente por ampliar a noção do tempo histórico e por referir-se ao modo como essa etapa da vida constantemente inventada e produzida é experimentada, explorada e vivenciada pelas diferentes crianças imersas em suas distintas culturas, sociedades, raças e etnias. O termo infâncias leva em consideração inúmeras intervenções culturais e sociais que às crianças são legitimadas. Nesta perspectiva, as infâncias são percebidas como algo que nos escapa, que desconcerta nossas certezas, nossos saberes e coloca em voga o que historicamente tem sido posto como verdade e construído para elas. (BECK; GUIZZO, 2013, p. 180).

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa não concebe a infância de um modo idealizado, não toma a criança como um dado biológico que sofre influências de seu meio, nem tampouco compreende as crianças como seres frágeis e inocentes. Os diversos significados atribuídos às infâncias são resultado de produção de processos construídos historicamente.

Tomamos esses pressupostos teóricos como ponto de partida para a elaboração do projeto sobre gênero e sexualidade com crianças do 4º ano do ensino fundamental (ver capítulo 4), ao darmos visibilidade à “voz” delas, evidenciando as suas curiosidades e dialogando com elas para que juntas – pesquisadora, professora e crianças – pudéssemos construir conhecimentos sobre o tema proposto.

## **CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: REFLEXÃO E PRÁTICA CENTRADAS NA ESCOLA**

Este capítulo inicialmente traz, em forma de síntese, aspectos legais que historicamente determinaram a trajetória da atual ATPC na rede estadual paulista. Em seguida, contextualiza o universo e o percurso metodológico dessa pesquisa-intervenção. E, finalmente, apresenta a compreensão da formação continuada na perspectiva crítica e reflexiva, com base em autores como Freire (2001), Giroux (1988) e Nóvoa (1991), buscando evidenciar o pressuposto da ação-reflexão-ação de Paulo Freire como referência teórico-metodológica orientadora dos encontros de formação realizadas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), no contexto da pesquisa-intervenção.

### **2.1 A ATPC NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: MARCOS LEGAIS**

Estudos como os de Fusari (1997) revelam a luta dos/as professores/as paulistas, na década de 1980, pela conquista da jornada remunerada para as horas dedicadas ao estudo e formação no interior da escola. A formação continuada em serviço realizada no espaço da escola tornou-se uma realidade, na forma da lei, em meados da década de 1990, com a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Entretanto, o que expomos a seguir mostra que, ao longo dos anos, as determinações legais geram mecanismos que reduzem o tempo de dedicação do professor; além disso o que se constata também é que na prática esse espaço torna-se cada vez mais burocratizado, sem que a formação seja priorizada para que as questões das práticas escolares possam ser refletidas, discutidas e analisadas. A seguir, apresentamos os marcos legais da trajetória desse tipo de formação continuada em serviço que é prevista para a rede estadual paulista.

Desde o ano de 2012, a Resolução n.º 08, de 19 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), para atender o disposto no § 4º do artigo 2º da Lei Federal n.º 11.738/2008, que dispõe sobre a composição da jornada de trabalho docente com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os/as educandos/as, promove uma mudança da carga horária do/a professor/a e uma alteração da nomenclatura Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Ao modificar o termo “hora” para “aula”, a carga horária da formação continuada em serviço passa a ser de 50 (minutos) e não mais hora-relógio.

Os/As professores/as, dependendo da sua jornada de trabalho, participam dos encontros de ATPC de duas a três horas semanais, de acordo com a organização de horário proposta pela Unidade Escolar. Dessa forma, somente participam do ATPC professores/as que possuem jornada de trabalho igual ou superior a 10 aulas semanais. Entre 10 e 27 aulas, o número de ATPC corresponderá a duas horas-aula, e se o/a professor/a tiver entre 28 e 33 aulas semanais, o tempo para a formação em serviço será correspondente a três aulas de 50 minutos, conforme explicitado no quadro a seguir:

### Quadro 2 – Tabela de composição de jornada

	<b>Jornada Integral de Trabalho Docente</b>	<b>Jornada Básica de Trabalho Docente</b>	<b>Jornada Inicial de Trabalho Docente</b>	<b>Jornada Reduzida de Trabalho Docente</b>
<b>Jornada com aluno</b>	32 (trinta e duas aulas)	24 (vinte e quatro aulas)	19 (dezenove) aulas;	9 (nove aulas)
<b>ATPC</b>	3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola	2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola	2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola	2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola
<b>ATPL<sup>7</sup></b>	13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha	10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha	7 (sete) aulas de trabalho pedagógico coletivo em local de livre escolha	3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo em local de livre escolha

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com o anexo da Resolução n.º 08, de 19/01/2012 (SÃO PAULO, 2012).

De acordo com os estudos de Oliveira (2006), os documentos oficiais e, a partir do primeiro estatuto do magistério estadual paulista, o percurso da implantação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na rede estadual paulista de ensino traz marcas de uma relação conflituosa quanto à definição e objetivos deste espaço/tempo. A seguir trataremos um breve histórico deste percurso.

A Lei Complementar n.º 114, de 13/11/1974 (SÃO PAULO, 1974), traz em seu texto a carga horária do/a professor/a dividida em hora-aula e hora-atividade, conforme o artigo 38<sup>8</sup> desta lei, o que representa a primeira menção ao trabalho do/a professor/a em outra atividade/espço fora da sala de aula. Concomitante com a previsão de hora-atividade, surge também, de acordo com o estatuto supracitado, a figura do coordenador-pedagógico<sup>9</sup> como função que compõe o quadro do magistério. Note-se que a forma e provimento da função de

<sup>7</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em Local de Livre Escolha.

<sup>8</sup> Artigo 38- A carga horária semanal, de trabalho do docente, será constituída de hora-aula e hora-atividade exigida para o desempenho de suas atribuições.

<sup>9</sup> Artigo 12 da LC 114/74- Haverá em cada escola um Coordenador Pedagógico.

Coordenador-Pedagógico se dá de acordo com a referida lei, por designação e desde que atendidas às exigências legais.<sup>10</sup>

Em 1978, é promulgada a Lei Complementar nº 201, de 09/11/1978, que dispõe sobre o estatuto do magistério e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 1978). Uma das alterações em relação à LC 114/74 (SÃO PAULO, 1974) é a composição da jornada semanal docente de horas-aulas e horas-atividade para, no mínimo, 10% e no máximo 20%, apresentando variações de acordo com o tempo de serviço e a classe na qual se insere o profissional da educação.<sup>11</sup> Na Lei Complementar n.º 444, de 27/12/1985 (SÃO PAULO, 1985), que sobre o magistério paulista, as horas-aula e horas-atividade ainda compõem a jornada semanal de trabalho, alterando-se o tempo das horas-atividade: no mínimo 20% e no máximo 30%, conforme o artigo 29.<sup>12</sup>

Oficialmente, a HTPC e a Hora de Trabalho Pedagógico de Livre-Escolha<sup>13</sup> (HTPL) foram instituídas em 1996, pela Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (CENP), por meio da Portaria n.º 1/96 (SÃO PAULO, 1996), regulamentada pela Lei Complementar n.º 836/97 (SÃO PAULO, 1997) que, no seu artigo 10º, prevê a nova configuração da jornada semanal docente; assim, as horas-atividades passam a ser nomeadas de hora de trabalho pedagógico na escola e de hora de trabalho pedagógico de livre escolha pelo docente.

É uma nova configuração da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), criada na Lei Complementar nº 444/85, Estatuto do Magistério Paulista (SÃO PAULO, 1985), como fruto de antigas reivindicações dos/as professores/as que cobravam um espaço em que pudessem

<sup>10</sup> Art. 12º **Parágrafo único** - A designação para a função de Professor-Coordenador deverá recair em Professor que tenha:

1. Curso superior e graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar.

2. No mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.

<sup>11</sup> Artigo 23 - A Jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade.

§ 1.º - O tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo a 10% (dez por cento) e, no máximo, a 20% (vinte por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma que for estabelecida em regulamento.

§ 2.º - Para os docentes que contarem mais de 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício da docência no magistério oficial de 1.º e/ou 2.º graus do Estado de São Paulo, o tempo destinado às horas-atividade poderá atingir o limite de 30% (trinta por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma que for estabelecida em regulamento.

§ 3.º - No caso de docente que exerça posto de trabalho de Professor-Coordenador o tempo destinado às horas-atividade poderá atingir o limite de 30% (trinta por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma que for estabelecida em regulamento.

§ 4.º - Das funções que resultarem dos cálculos necessários à aplicação do disposto nos parágrafos anteriores arredondar-se-ão para um inteiro as iguais ou superiores a 5 (cinco) décimos, desprezando-se as demais.

<sup>12</sup> LC 444/85, Artigo 29º: A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade.

§1º - o tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada semanal de trabalho docente, na forma a ser regulamentada.

<sup>13</sup> De acordo com o artigo 13º da LC 836/97 o HTPC corresponde a “reuniões e outras atividades de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento aos pais de aluno, enquanto as HTPL correspondem à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos”.

ser discutidos assuntos pertinentes à escola e à educação. Assim, novo documento dá a esse espaço um caráter de trabalho coletivo e define os seguintes objetivos, de acordo com as instruções normativas da CENP:

- I- Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III- Identificar alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV- Possibilitar a **reflexão sobre a prática docente**;
- V- Favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI- Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII- Acompanhar e avaliar de forma sistemática o processo ensino-aprendizagem. (CENP 01/96, grifo nosso).

Em 2008, a CENP legitima a HTPC como espaço de formação continuada dos professores por meio do Comunicado de 29/01/2008. Conforme prescrições contidas neste Comunicado, ele se compõe de:

- **Formação continuada** dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussões e **reflexão** das propostas curriculares e melhoria da prática docente:
- Trabalho pedagógico coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. (SÃO PAULO, 2008, grifo nosso).

Destaca-se no Comunicado CENP n.º 01/96 e no Comunicado CENP de 29/01/2008 que, pela primeira vez, se faz menção à formação continuada de educadores/as embasada na ideia da reflexão; contudo, salientamos que a noção de reflexão do Comunicado de 29/01/2008 prescreve uma reflexão sobre as propostas curriculares, e com vistas à avaliação da proposta pedagógica, numa perspectiva de controle e em detrimento da reflexão voltada às questões das práticas escolares que permita reorientá-las.

Um estudo de Rocha (2012) aponta que, nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação, sobretudo, a partir do ano de 2008, os encontros de HTPC são legitimados e reconhecidos como espaço estritamente de formação e reflexão com prioridade para as questões pedagógicas. No entanto, o que se observou neste estudo foi a

[...] naturalização do HTPC como um momento que deve ser cumprido, pois integra a jornada de trabalho do professor, em detrimento das questões pedagógicas relevantes e condizentes com as práticas docentes e da construção do conhecimento [...]. (ROCHA, 2012, p. 18).

Segundo essa autora, isso traz dois agravantes: de um lado, a perda de significado histórico da conquista desse espaço para a rede pública de ensino e, com isso, o distanciamento e/ou indiferença dos professores; de outro, a utilização desse espaço de formação para realizar atividades ligadas à rotina burocrática, especialmente o cumprimento do horário do/a professor/a, independentemente do que este faça para que não fique com falta-aula. Mais ainda, neste Comunicado de 29/02/2008, cabe ressaltar a atuação do/a professor/a-coordenador/a:

- 1 – As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação;
- 2 – No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:
  - a) considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
  - b) elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
  - c) dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
  - d) planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
  - e) prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
  - f) organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2008)

Cabe uma ressalva quanto à nomenclatura professor/a-coordenador/a, uma vez que não é exigida formação pedagógica específica. Por essa razão, eles/elas não são chamados coordenadores/as pedagógicos/as, mas sim professores/as-coordenadores/as pedagógicos (PCPs). A forma de provimento dessa função<sup>14</sup> se dá por meio de um processo seletivo (prova), no nível de Diretoria de Ensino, com base nos seguintes conteúdos: legislação educacional em vigor e orientações curriculares do Estado de São Paulo. Se aprovados, são submetidos a um processo de seleção em que apresentam uma proposta de trabalho ao diretor/a e ao/à supervisor/a de ensino, cabendo a esses profissionais a decisão final de escolha do novo PCP. Essa forma de provimento de cargo nos leva a questionar em que medida esses/as profissionais vêm sendo formados/as para dar conta da formação continuada em serviço? Mais adiante neste estudo ampliaremos a reflexão

---

<sup>14</sup> Utilizamos o termo função em razão da natureza de provimento do cargo de PCP estar atrelada à designação de Posto Trabalho, o que na rede pública estadual, a legislação vigente entende como “cargo” o provimento que se dá por meio de ingresso em concurso público.

dos limites e potencialidades que essa forma de organização do trabalho pedagógico oferece, num espaço importante da escola para formação continuada em serviço.

Ao que parece, são poucas as iniciativas de formação específica que subsidiam o trabalho do PCP para que ele atinja os objetivos elencados nos documentos oficiais sobre as ATPCs na perspectiva da reflexão crítica. Um exemplo claro foi a implantação do Programa “Circuito Gestão”<sup>15</sup>, nos anos 2000, que teve como objetivo fomentar a discussão de uma pedagogia inclusiva, democrática e com novos paradigmas para a educação pública. Essa iniciativa privilegiou o atendimento aos supervisores/as, diretores/as, e professores/as-coordenadores/as para que eles repassassem o conteúdo trabalhado aos professores/as. Ora, apesar de possuir uma nova roupagem, o programa sustentou uma antiga dicotomia: transmissão e reprodução; ou seja, a adoção de uma lógica tecnicista muito criticada nos anos de 1980, de acordo com Klebis (2010).

Especialmente no Módulo II do Circuito Gestão, evidencia-se a tendência de substituição do modelo burocrático de gestão para o modelo gerencial, cujas características são a “[...] descentralização, a flexibilidade, a competitividade, o desempenho contínuo e crescente, o direcionamento estratégico, a transparência e a cobrança de resultados” (SÃO PAULO, 2000, p. 26). Tais características adequam-se aos princípios da moderna “Revolução Gerencial” proposta pela Secretaria Estadual de Educação, que exige que o gestor seja capaz de: estimular lideranças; buscar melhorias dos resultados das avaliações externas e institucionais; possuir visão pluralista das situações; cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade); fundamentar suas decisões; comprometer-se com a emancipação de seus funcionários; atuar em função de objetivos; estar consciente das oportunidades e limitações.

Essa transposição de teorias empresariais para a gestão escolar teve por “objetivo eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação” (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

O modelo da formação de professores/as pelo viés da preparação de multiplicadores/as manteve-se como uma tendência no âmbito dos sistemas de ensino e das políticas propostas

---

<sup>15</sup> O Programa Circuito Gestão foi implantado em 2000, na gestão do Governador Mário Covas, tendo como Secretária de Estado da Educação a Profa. Dra. Rose Neubauer. Foi um programa de formação continuada para gestores da rede pública estadual (diretores, vice-diretores, coordenadores, dirigentes de ensino e Assistentes Técnicos Pedagógicos) e estendeu-se a mais de 20 mil gestores distribuídos em oito Polos em diferentes cidades do Estado de São Paulo. “O Programa de formação foi constituído por cinco módulos a saber: I Gestão de Pessoas; II Gestão Pedagógica; III Liderança e Tomada de Decisões; IV Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas; V Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da escola.” (KLEBIS, 2010, p. 162).

pela Gestão Pública, como no caso do Programa Ler e Escrever<sup>16</sup>, que pauta o currículo oficial para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.2 CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual localizada no município de Diadema, estado de São Paulo, com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo três professoras regentes de classe e duas especialistas (Arte e Educação Física), no horário de formação continuada em serviço, que na rede pública estadual denomina-se Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). No ano de 2013, as ATPCs eram realizadas sempre às segundas-feiras e correspondiam aos 50 minutos cada reunião. Cada professora da rede estadual, de acordo com a sua jornada de trabalho, tem que cumprir de duas a três reuniões de ATPC semanais. A unidade escolar em que a pesquisa foi realizada, a fim de atender a todos/as professores/as dos anos iniciais, organizava as reuniões em um único dia, no caso, às segundas-feiras. Mais informações a respeito da escola serão apresentadas logo após a contextualização do município em que ela está localizada.

O quadro a seguir ilustra o perfil das professoras participantes desta pesquisa:

**Quadro 3 – Formação inicial e continuada das professoras**

	<b>Formação inicial</b>	<b>Experiência profissional no exercício da docência</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>Acesso a cursos ou disciplina sobre gênero e sexualidade</b>
Professora Ana	Magistério Normal Superior e Pedagogia (2009) <sup>17</sup>	15 anos	Não informado	Não
Professora Maria	Magistério Normal Superior e Pedagogia (2008)	28 anos	Não informado	Não
Professora Cássia	Educação Artística (1991)	10 anos	Não informado	Não

<sup>16</sup> Programa Ler e Escrever (Resolução SE-86, de 19 de dezembro de 2007). Trata-se de um documento legal da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que subsidia as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental para os Anos Iniciais (EFAI). Nas palavras da SEE/SP: “é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual”. (SÃO PAULO, 2007).

<sup>17</sup> Os anos citados referem-se à data de conclusão do Curso de Graduação. As professoras Ana e Maria cursaram a graduação em Pedagogia para atender o disposto no artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996).

Professora Joana	Pedagogia (1995)	15 anos	Lato Sensu Psicopedagogia e Stricto Sensu (Mestrado em Educação, 2008)	Não
Professora Patrícia	Educação Física (2003)	02 anos	Curso de SEE/SP (dança e esporte e inclusão)	Não

Fonte: Análise do questionário aplicado às professoras antes dos encontros.

A tabela a seguir ilustra a composição da jornada de trabalho das professoras participantes desta pesquisa, de acordo com a composição da jornada de trabalho docente. A ATPC corresponde à quantidade de aulas que cada professora tem que cumprir na unidade escolar, e a ATPL (Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha) corresponde às atividades como preparo de aulas, pesquisa, leituras e afins que pode ser realizado em qualquer local fora da escola.

**Tabela 1- Composição da jornada das professoras**

<b>Professoras</b>	<b>Aula com alunos na semana</b>	<b>ATPC</b>	<b>ATPL</b>
<b>Ana</b>	25	02	11
<b>Maria</b>	25	02	11
<b>Joana</b>	25	02	11
<b>Cassia (Arte)</b>	20	02	08
<b>Patrícia ( Educação Física)</b>	20	02	08

Fonte: Ata de atribuição de aula da unidade.

As reuniões de ATPC da unidade escolar em que ocorreu a pesquisa aconteciam, no ano de 2013, sempre às segundas-feiras no horário das 11h40 às 12h30 e das 12h30 às 13h20, configurando 2 (duas) Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo para atender o disposto na Res. 08/2012.

As ATPCs para os anos iniciais do ensino fundamental (EFAI), regra geral, têm constituído um espaço para que o/a professor/a-coordenador/a pedagógico (PCPs) socialize com os/as professores/as o que foi trabalhado com ele no programa de formação “Ler e Escrever”<sup>18</sup>, de modo a assegurar a execução desse programa. De acordo com as professoras

<sup>18</sup> Programa instituído pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com vistas a garantir a alfabetização e o letramento nos anos iniciais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

participantes da pesquisa e também com as experiências vivenciadas como docente da rede pública, verifica-se que a ATPC se tornou um espaço pouco utilizado para formação e reflexão sobre as práticas escolares, incluindo questões relativas à indisciplina, dificuldades de aprendizagem, projetos etc. O que é mais comum de acontecer são reuniões com comunicados de orientações advindas dos órgãos centrais da Secretaria de Educação e com preenchimento de formulários que atendam a burocracia que rege o sistema de educação.

A unidade escolar está localizada na região central do município de Diadema<sup>19</sup> (SP), estando jurisdicionada na Diretoria de Ensino, da Região de Diadema, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). De acordo com o Plano Quadrienal de Gestão da Unidade (2011-2014) (SÃO PAULO, 2011), a história desta escola inicia-se em 1979, com o ato de criação n.º 13.308, de 6 de julho de 1979. Atualmente, a organização e funcionamento da escola subdivide-se em:

- a) ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano), das 7h às 11h30 e das 13h às 17h30;
- b) ensino fundamental anos finais (6º ao 9ºano), das 13h00 às 17h30, às segundas, quartas e sextas-feiras; e das 13h às 18h20, às terças e quintas-feiras.
- c) educação especial (sala de recurso), das 7h às 11h30 e das 13h às 17h30;
- d) educação de jovens e adultos – ensino médio (EJA), das 19h às 23h;
- e) Programa Escola da Família, aos sábados e domingos, das 8h às 17h.

A equipe gestora da unidade é composta de: 1 diretora de escola, 1 vice-diretora, 1 vice-diretora do Programa Escola da Família, 1 coordenadora pedagógica dos anos iniciais e um coordenador da EJA e dos anos finais do ensino fundamental.

A equipe docente possui 20 professores/as de ensino fundamental I, 23 professores/as do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. O quadro de funcionários/as compõe-se de: 6 agentes de organização escolar e 3 funcionários contratados de uma cooperativa, que exercem a função de agentes de serviço, de merenda e limpeza.

O Plano Quadrienal de Gestão da Unidade apresenta, ainda, resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2011 para identificar o perfil socioeconômico dos/as alunos/as. O instrumento utilizado foi um questionário com questões fechadas que envolviam temas

---

<sup>19</sup> O município de Diadema integra a Região Metropolitana de São Paulo, formada por 39 municípios e está inserida na região do Grande ABCD (Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema). Distante 17 Km do marco zero de São Paulo, localizado na Praça da Sé, Diadema tem 30,7 km<sup>2</sup>, o que representa 4,94% de todo o território do ABCD paulista e 0,01% do território nacional. A população, segundo números do Censo IBGE 2010, é de 386.039 habitantes, o que ocasiona uma densidade demográfica de 12.574 pessoas por km<sup>2</sup>, a segunda maior do país. A cidade é a 14ª economia do Estado de São Paulo (Secretaria Estadual da Fazenda/2010) e a 41ª economia do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008). O PIB per capita, previsto em 2010, foi de R\$ 25,9 mil.

como: escolaridade dos/as responsáveis, renda familiar, residência, local da residência, e meio de transporte dos/as alunos/as. Responderam ao questionário 1.200 responsáveis dos/as alunos/as, e os gráficos a seguir indicam alguns dos resultados obtidos:

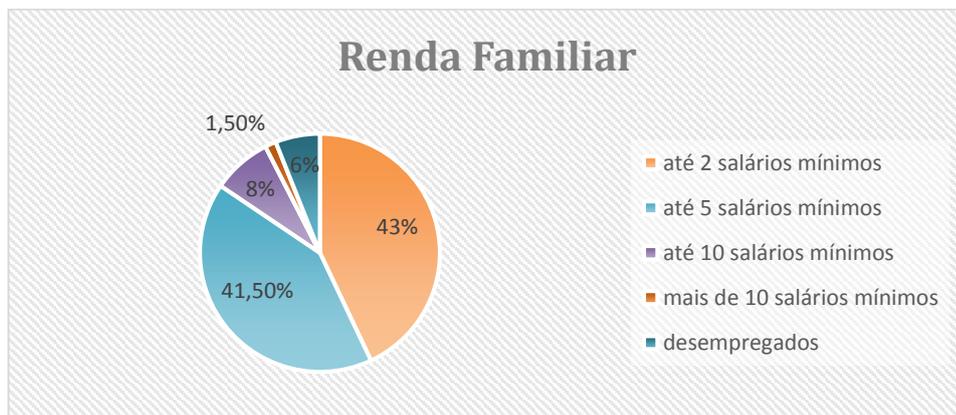


**Figura 1 – Escolaridade dos/as responsáveis**  
Fonte: Plano Quadrienal de Gestão (2011-2014).

Este gráfico, apresenta de forma geral o nível de escolarização dos/as responsáveis dos/as alunos/as da unidade escolar, porém, embora 85% se apresentem como alfabetizados, o documento não indica qual o nível de escolarização dos responsáveis; ou seja, se correspondia ao ensino fundamental ou ao ensino médio.

Dados a respeito da renda familiar e residência dos/as alunos/as contribuem na identificação de seu perfil socioeconômico, conforme se vê a seguir.

**Figura 2 – Renda familiar**



Fonte: Plano Quadrienal de Gestão (2011-2014)

Com relação à residência:

- a) 62% vivem em casa própria;
- b) 23% em casa alugada;
- c) 10% em casa cedida por parentes e familiares;
- d) 3,5% em núcleo habitacional
- e) 1,5% em outra

Com relação ao local da residência:

- a) 40% moram distante da escola;
- b) 34% nos arredores da escola;
- c) 10% no centro da cidade;
- d) 10% moram na periferia

Devido à distância entre a residência e a unidade escolar, 50% dos/as alunos/as utilizam transporte escolar, 30% vão a pé, 11,5% utilizam transporte público e 9% utilizam carro próprio.

O documento apresenta uma taxa de abandono e evasão de 0% da unidade e 99,9% de aprovação dos/as alunos/as para o ano de 2010.

Os indicadores de avaliação da unidade escolar estão pautados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)<sup>20</sup>, os quais são obtidos por meio dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Prova Saresp)<sup>21</sup>. Esses indicadores determinam o cumprimento de metas anuais. São avaliados os/as alunos/as dos anos finais de cada ciclo, o que compreende: 5º anos e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com aplicação de prova de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A seguir, são apresentados os indicadores de avaliação dos anos de 2012 e 2013,

---

<sup>20</sup> O IDESP é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar por meio da prova Saresp e o índice de aprovação, retenção e evasão de cada unidade, permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado. O IDESP e o percentual de metas atingidas compõem o pagamento do bônus para o pessoal do quadro do magistério e funcionários. Disponível em: <<http://www.idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

<sup>21</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo que visa avaliar anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

#### Quadro 4 – Índices do Idesp 2012-2013

	IDESP 2012	IDESP 2013
5º ano ensino fundamental	5.68	5.55

Fonte: Idesp. Edunet.sp.gov.br

Para o ano de 2014, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu como meta o índice Idesp em 5.64. Esse resultado será divulgado no mês de março de 2015, e faz parte da política de Bonificação de Resultados<sup>22</sup> estabelecido pelo atual governo estadual. Nesse sentido, muitas escolas acabam por pautar seus projetos e sua proposta educacional para preparar os/as alunos/as para a Prova Saesp, com o objetivo de garantir o cumprimento das metas e o pagamento do bônus para os/as funcionários/as e professores/as das escolas que atingirem as metas.

O Plano Quadrienal de Gestão (SÃO PAULO, 2011, p. 9) confirma essa proposta ao afirmar que “[...] os espaços da escola, as reuniões de conselho de escola, reuniões de ATPC, conversas individuais serão usadas para avaliação da prática educacional, visando otimização das ações para o cumprimento de metas”.

Com relação à estrutura física, a unidade conta com os seguintes ambientes:

#### Quadro 5 – Estrutura física da unidade escolar

<b>PEDAGÓGICOS</b>	<b>ADMINISTRATIVOS</b>
11 SALAS DE AULA	01 sala para a direção
01 SALA EDUCAÇÃO ESPECIAL	01 sala para a secretária
01 SALA MULTIMÍDIA	01 sala para professores/as
01 SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA	01 sala para secretaria
01 QUADRA POLIESPORTIVA	01 sala para coordenação pedagógica

Fonte: Plano Quadrienal de Gestão 2011-2014 (SÃO PAULO, 2011).

Nas figuras abaixo, são expostas fotos das dependências da unidade escolar.

<sup>22</sup> Resolução SE 21, de 26/03/2009. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados (BR), instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008. Mais informações: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.



**Figura 3 – Área interna da unidade**  
Foto: Kelly C. Brantes.



**Figura 4 – Sala de reuniões e multimídia**  
Foto: Kelly C. Brantes.

A imagem da figura 4 acima mostra o local onde foram realizados os encontros de formação com as professoras e o projeto desenvolvido com a professora Ana e com as crianças do 4º ano (ver capítulo 3 e 4, respectivamente).

### 2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Este estudo se baseia nos pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos/as participantes. Possibilita compreender melhor as questões

vivenciadas pelos/as professores/as no cotidiano escolar, oferecendo elementos importantes para um melhor entendimento do papel da escola e suas relações com a sociedade. Trata-se de uma investigação

[...] ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; não esconde a ideologia, mas sem perder o rigor metodológico. Alguns métodos qualitativos seguem esta direção, como por exemplo, pesquisa participante, pesquisa-ação, onde via de regra, o pesquisador faz a devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções. (DEMO, 2000, p. 22).

Utilizamos como ponto de partida, para delineamento do percurso metodológico, a pesquisa-ação crítica, pois

[...] a condição para a pesquisa-ação crítica é o mergulho da práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. (FRANCO, 2005, p. 486).

Este estudo, pauta-se na pesquisa-intervenção e utiliza-se dos princípios da pesquisa-ação crítica, tendo em vista a proposta que orienta o Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), a qual intenciona que

[...] o objeto a ser investigado esteja diretamente vinculado às demandas concretas da educação, nas esferas escolares da gestão, das práticas pedagógicas ou das práticas político-sociais. O “produto” que daí resulta pode ser tanto uma proposta de intervenção na realidade, quanto a apresentação de subsídios teórico-práticos para melhor qualificar a ação educativa. (MAFRA, 2013, p. 203).

Assim, o principal foco da pesquisa-intervenção, no contexto do PROGEPE, são as práticas, pois têm como missão produzir conhecimentos que resultem em subsídios para o enfrentamento dos problemas do cotidiano da escola. Especificamente, no caso deste estudo, trata-se de investigar as concepções e práticas de gênero e sexualidade de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Partindo da ideia de refletir sobre as práticas e, a partir delas, ressignificar os saberes, tomamos como referencial metodológico a perspectiva da ação-reflexão-ação, uma vez que, de acordo com Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Dessa forma, a reflexão crítica constitui-se como orientação prioritária para a formação de professores/as que buscam a transformação por meio de sua prática educativa. Afinal,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá transformando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Os pressupostos da ação-reflexão-ação de Paulo Freire inspirou-nos a propor encontros de formação sobre a temática gênero e sexualidade com as professoras no espaço da ATPC, bem como o desenvolvimento de um projeto de intervenção com uma das professoras e sua turma de crianças do 4º ano. Sustentados por este referencial teórico-metodológico, demos início ao processo investigativo. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados em três etapas.

Na primeira etapa realizada antes dos encontros de formação em ATPC, foram realizadas:

- a) análise documental do Plano Quadrienal de Ensino (2011-2014) da Unidade Escolar; leitura e análise dos Planos de Ensino das professoras para identificar se há (ou não) alguma abordagem com relação ao tema gênero e sexualidade;
- b) aplicação de questionário com roteiro semiestruturado para as quatro professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa;
- c) registro de comunicação estabelecida via correio eletrônico com as professoras participantes da pesquisa para aprofundar questões identificadas no registro do questionário, e para trocas de informações sobre os encontros seguintes e devolutivas de avaliação dos encontros;
- d) elaboração de plano de formação com base nos conteúdos levantados por meio dos procedimentos anteriormente citados e com base no referencial teórico, tendo-se clareza que esse plano seria uma proposta inicial orientadora do trabalho, não o tornando algo engessado, uma vez que a dinâmica dos encontros com as professoras permitiria identificar elementos de conteúdos específicos e didático-pedagógicos que reorientariam os rumos da formação.

Na segunda etapa foram realizados os encontros de formação em ATPC elaborados com base na análise documental. Os conteúdos dos encontros foram pautados pela proposta metodológica de ação-reflexão-ação, conforme pressuposto freiriano de educação. Assim, pretendeu-se tomar como base do processo formativo as práticas e vivências cotidianas das professoras participantes da pesquisa, buscando refletir, problematizar e sistematizar

conhecimentos em torno de temáticas como: concepções de gênero e sexualidade, concepção de infância, concepção de formação e prática pedagógica docente. Os registros dos encontros foram realizados por meio de audiogravação e anotações feitas em diário de campo.

Depois dos encontros de cada formação foi realizada transcrição dos registros audiogravados de cada encontro para elaboração de texto-síntese, o qual era lido pela pesquisadora com as professoras nos encontros seguintes. Também era feito planejamento do eixo temático que subsidiaria o encontro seguinte de acordo com as análises feitas dos conteúdos que emergiram das falas das professoras.

Foram realizados cinco encontros mensais (2º semestre de 2013), no horário de ATPC, com duração aproximada de uma hora, nos quais a metodologia foi inspirada nos Círculos de Cultura<sup>23</sup> de Paulo Freire. Uma das estratégias foi estimular a busca de respostas para os problemas da prática educativa e a sua descoberta coletiva. Outro princípio metodológico adotado foi o incentivo à curiosidade e a explicitação de conflitos para o enfretamento das contradições da prática educativa, tendo como ponto de partida os temas geradores que pautaram cada encontro de intervenção, quais sejam: diferentes configurações familiares; gênero e sexualidade (leitura e relatos de casos); brincadeiras e culturas infantis; gênero/sexualidade e práticas pedagógicas (estudos do meio, e outras possibilidades de intervenção com os/as alunos/as).

Das possibilidades educativas de intervenção com os/as alunos/as que problematizamos no diálogo realizado com as professoras durante os encontros de formação, demos início, no segundo semestre do ano de 2014, à terceira etapa da coleta de dados. Essa 3ª etapa consistiu na assessoria e acompanhamento da pesquisadora para a elaboração e desenvolvimento de um projeto proposto por uma das professoras que havia participado dos encontros de formação. O projeto teve como objetivo problematizar questões de gênero e sexualidade a partir das curiosidades das crianças e foi realizado com uma turma de 35 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental, portanto para crianças na faixa etária de 9 a 10 anos de idade.

Do total de 4 horas e trinta minutos do período em que as crianças permanecem na escola, 1h30min foram dedicadas para esse projeto, em cada um dos quatro encontros realizados. No capítulo 4, apresentaremos o desenvolvimento e as análises a respeito desse Projeto realizado com as crianças.

---

<sup>23</sup> Segundo o pressuposto freiriano, Círculo de Cultura é um método no qual todas as pessoas participantes de um processo de ensino e de aprendizagem podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentemente dialógico. (FREIRE, 2001).

Estruturamos o procedimento analítico com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; MINAYO, 2013), categorizando os dados que emergiram das análises do registro documental, questionário, comunicação *online* e registros em áudio e por escrito dos encontros de formação com a professora e dos registros e depoimentos colhidos das crianças no projeto de intervenção com as categorias definidas pelo referencial teórico e que foram traduzidas em temáticas de reflexão durante os encontros de formação e no desenvolvimento de uma prática pedagógica com alunos/as do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise do *corpus* linguístico dos encontros de formação sustentar-se-à com base na análise temática de Minayo (2013, p. 315), na qual “[...] a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase [...]”. Desse modo, a categorização dos conteúdos das falas das professoras e das crianças, bem como o registro das atividades são objeto de análise e interpretação ao longo dos capítulos deste trabalho.

#### 2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: POR UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E CRÍTICA

A racionalidade reflexivo-crítica, defendida por autores como Paulo Freire (2001) e Antonio Nóvoa (1991), aponta para uma perspectiva crítica de educação, ao defender a formação de professores/as centrada na investigação e reflexão. Com relação à formação continuada, Nóvoa (1991, p. 21) propõe algumas teses:

A formação continuada deve se alimentar das seguintes teses: a) alimentar-se de perspectivas inovadoras; b) valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua; c) alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática [...].

Ao concebermos que o espaço de formação continuada em serviço como um espaço de reflexão e que, por meio de sua práxis reflexiva, pode oferecer às professoras possibilidades de ampliar conhecimentos, rever o que já sabem, e o que ainda necessitam para aprofundar os estudos e aperfeiçoar suas práticas significa assumir que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 2001, p. 39).

E esta reflexão, socialização de experiências proporcionam o que Tardif (2002, p. 36) define como saber docente “[...] um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares

e experienciais”. Ou seja, a relação dos/as docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. A prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles.

Ao adotar a perspectiva reflexiva e crítica nos encontros de formação, nos apioamos em Nóvoa (1991) que considera três aspectos como fundamentais no processo de viabilização de uma educação contínua de qualidade, a saber: o pessoal, o profissional e o organizacional. Para o autor,

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma nova identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 25).

O desenvolvimento pessoal do/a professor/a mediante formação crítico-reflexiva; o/a profissional, para produzir a profissão docente (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do/a professor/a face às regulações burocráticas do Estado; e o organizacional, no qual as inovações não acontecem sem que ocorram as transformações na organização escolar.

Zeichner (1997) destaca a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre os professores de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados.

No entanto, a formação continuada em serviço têm demonstrado fragilidades no tocante à formação dos/as professores como profissionais reflexivos e críticos, pois, na prática, estes/as profissionais tornam-se meros executores de programas previamente elaborados por “especialistas”, conforme afirma Giroux (1988, p. 23):

[...] as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa a teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Em um dos encontros, a professora Ana corrobora esta afirmação ao confirmar que há muita cobrança para aplicar os projetos e programas advindos da SEE/SP, e que quase sempre o horário de ATPC torna-se um espaço de burocratização das práticas pedagógicas:

**Professora Ana** – A cobrança em cima dos conteúdos é muito grande, os conteúdos acabam com a gente sabe... porque você tem que dar conta daquilo que você está fazendo, e então, no meio desse conteúdo a criança aparece com uma pergunta e você tem que saber se para ou não para.. Fora isso, tem os projetos que vêm de fora e então temos “se virar em mil” para intercalar projetos, conteúdos, é difícil...<sup>24</sup>

Essa avaliação da professora corrobora com as ideias de Contreras (2002), que afirma que os/as professores/as vivenciam em seu cotidiano a separação entre a concepção e a execução do ensino, tornando-se aplicadores de programas/pacotes curriculares; o que para Gatti (2010, p. 1.360) impõe a necessidade de superação da concepção do/a professor/a como técnico para “[...] adentrar a concepção de um profissional que tenha condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”.

Essa concepção da professora Ana citada nos depoimento acima, reforça a permanência do tecnicismo nas práticas escolares, o qual está baseado na ideia de treinamento (CONTRERAS, 2002), o que torna os/as professores/as meros/as reprodutores/as e executores de saberes produzidos por especialistas, em outras palavras: eles/as aprendem o “suficiente” para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, no caso específico do currículo dos anos iniciais da rede pública estadual paulista. O que se reproduz e se executa são as orientações contidas no Programa Ler e Escrever.

Gera-se, portanto, uma prática pedagógica frágil e não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas que apenas reproduz as propostas advindas dos gabinetes dos órgãos centrais da Secretaria da Educação. Pimenta (2005) enfatiza que o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação. Ambas, teoria e prática, ressignificam-se mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Enfatizamos a necessidade e a urgência de superação do modelo da racionalidade técnica por uma racionalidade baseada em princípios que defendam a autonomia na formação do professor, numa perspectiva crítica (CONTRERAS, 2002). Para este autor, na racionalidade crítica é possível compreender que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação inicial e continuada e as experiências no exercício da profissão.

---

<sup>24</sup> Transcrição de audiogravação em 21/10/2013.

A estratégia metodológica pautada no princípio da ação-reflexão-ação de Paulo Freire coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos/as professores/as, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. A pesquisa-intervenção, na perspectiva da ação-reflexão-ação, reconhece o/a professor/a como investigador e produtor do conhecimento. Cria-se, portanto, espaço para que o/a docente reflita sobre sua própria prática, orientando-se por pressupostos teórico-metodológicos que possibilitem a problematização e o (re) pensar sobre as práticas educativas, as quais envolvem, no dizer de Paulo Freire, “o saber da experiência feito”. Para o autor, a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra” (FREIRE, 2001) e, deste modo, o educador necessita estar atento aos saberes do educando.

Paulo Freire (2005) denuncia a educação bancária e anuncia a educação libertadora. Em sua proposta, a aula deixa de acontecer com as carteiras enfileiradas e é substituída pelo “círculo de cultura”. Com isso, ele não propôs mera reorganização da disposição das carteiras, mas um outro modo de educar, pois as relações hierarquizadas entre educador/a e educando/a passa a ser tensionada para que relações horizontalizadas passem a existir; o/a professor/a passa a ser visto/a como promotor do “diálogo” com os/as educandos/as e entre eles/as.

Em concordância com as ideias de Apple (1989, p. 47) que afirma que o currículo não possui neutralidade, não funciona só como um registro de conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, mas principalmente como um campo de poder no qual se legitimam “[...] conflitos, acordos, alianças de movimentos e grupos sociais determinados”. Nesse contexto, o autor entende que temáticas como gênero e sexualidade devem ser problematizadas na estrutura curricular, pois, além de serem temas emergentes na escola, são igualmente maneiras de se compreender como o currículo vem sendo constituído, privilegiando uns e desfavorecendo outros.

Analisamos o Plano Quadrienal de Gestão Escolar (2011-2014) da escola, com o objetivo de verificar e analisar se a temática gênero e sexualidade está contemplada como temário de formação em ATPC. Observamos que o tópico “Temas transversais”<sup>25</sup>, aparece como eixo temático para o mês de novembro, porém, o documento não explicita a especificidade do tema que será desenvolvido a partir do eixo proposto.

---

<sup>25</sup> Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) sinalizem a “Orientação Sexual” como tema transversal que, inclusive, deve constar no currículo das escolas. O tema transversal “Orientação Sexual” encontra-se no v. 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), junto com “Pluralidade Cultural”, que também é enfatizado. Ao utilizar o termo “Orientação Sexual”, o documento oficial refere-se a “[...] uma intervenção institucionalizada, sistemática, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho.

Quadro 6 – Temário de ATPC

MESES	TEMA	OBJETIVO
<b>Fevereiro</b>	Sondagem	Definição do tema, aplicação e análise da sondagem.
<b>Março</b>	Expectativas para as séries	Expectativas de aprendizagem, projeto energia força da vida.
<b>Abril</b>	Estudos dos guias	Práticas e estratégias de leitura.
<b>Mai</b>	Matemática	Raciocínio lógico, jogos, matemática e arte: uma conexão.
<b>Junho</b>	Produção de texto	Práticas de produção de textos.
<b>Julho</b>	Avaliação	Análise e reflexões da avaliação dos alunos.
<b>Agosto</b>	Leitura	Leitura dirigida.
<b>Setembro</b>	Inclusão PCN Educação Especial	Conhecer algumas doenças e síndromes.
<b>Outubro</b>	Temas polêmicos	Quando corrigir, quando não corrigir, heterogeneidade na sala de aula.
<b>Novembro</b>	Temas transversais	Ler e colocar em prática os temas transversais.
<b>Dezembro</b>	Encerramento	Avaliação final.

Fonte: Plano Quadrienal de Gestão 2011-2014 (SÃO PAULO, 2011, p. 31).

Conforme descrito no quadro acima, os “Temas polêmicos” e os “Temas transversais” abrangem conteúdos atrelados aos projetos desenvolvidos na escola, já definidos pela SEE/SP, a saber: “Projeto Preservação do Patrimônio”, “Projeto Energia Força da Vida”, “Projeto de Leitura”, “Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência (PROERD)”, e portanto, não faz menção á temática gênero e sexualidade.

Por meio do roteiro semiestruturado aplicado às professoras procuramos identificar se o Programa Ler e Escrever da SEE/SP, em seus projetos, orientações curriculares, materiais pedagógicos e formação continuada abordavam questões de gênero e sexualidade, ao que as professoras afirmaram:

**Professora Ana:** Sim, os livros do kit dependem da maneira como são explorados...

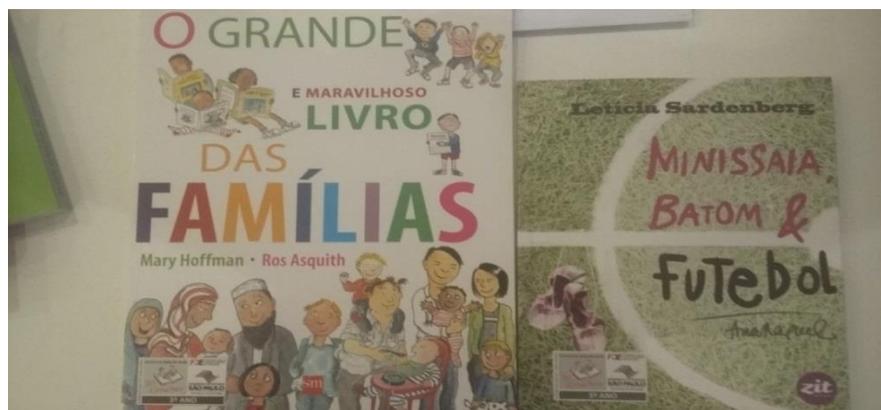
**Professora Maria:** Acredito que para as crianças de 6 anos, o conteúdo a ser passado seja proporcionado por atividades lúdicas...

**Professora Joana:** Sim, por meio de seu acervo de livros e projetos, entende-se a importância de propor princípios orientadores para abordar de alguma forma questões de gênero e sexualidade...

**Professora Cássia:** Sim, há alguns livros paradidáticos enviados que podem ser explorados.<sup>26</sup>

Embora as professoras afirmassem que há materiais didáticos do Programa Ler e Escrever que abordem questões relacionadas a gênero e sexualidade, nenhuma delas citou “quais” materiais e projetos podem ser utilizados e se utilizam.

Contudo, ao realizar o projeto com as crianças na sala multimídia, que também funciona como Sala de Leitura, localizamos duas obras do Projeto “Livros na sala de aula” que integra o Programa Ler e Escrever, as quais abordam questões de gênero e as diferentes configurações familiares, conforme ilustramos a seguir:



**Figura 5 – Acervo da biblioteca, projeto Livro na Sala de Aula**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

Embora não tenhamos tido tempo hábil para trabalhar com essas obras *O Grande e maravilhoso livro das famílias*, de Mary Hoffman e Ros Asquith e *Minissaia, Batom & Futebol*, de Leticia Sardenberg, indicamos estes “achados” para as professoras, a fim de que pudessem incluir nas suas práticas pedagógicas.

Esses “achados” serviram para alertar as professoras para que tivessem um olhar mais atento às obras que fazem parte do acervo da Biblioteca da escola e que poderiam servir como instrumento pedagógico para problematizar questões de gênero e sexualidade.

Contudo, o espaço de ATPC tem sido utilizado como espaço de burocratização e cobrança pelo alcance de metas e resultados previamente estabelecidos pela SEE/SP por meio do Programa Ler e Escrever conforme evidenciado por uma das professoras participantes da pesquisa:

**Professora Ana:** Eu até queria trabalhar um projeto com as crianças, mas você está vendo... a coordenação nos cobrando que temos que alfabetizar as crianças porque as aulas começaram em janeiro e já estamos em março e não

<sup>26</sup> Respostas na íntegra do roteiro semiestruturado, aplicado antes dos encontros de intervenção.

teve avanço, como você pode ver aqui na planilha de hipóteses de alfabetização da sala, estou preocupada, é muita cobrança da coordenação, da diretoria de ensino, estamos sob pressão... acho que só vai dar pra fazer o projeto no segundo semestre...<sup>27</sup>

Embora na legislação vigente a ATPC seja considerada um espaço de formação na escola pública paulista para a reflexão sobre a prática, verificamos no depoimento das professoras que não é o que acontece no cotidiano escolar.

Nessa pesquisa-intervenção sustentamos a importância e a necessidade de o grupo docente ter a oportunidade de construir reflexões críticas sobre assuntos pedagógicos de maneira geral, e sobre suas práticas, bem como a de seus pares. Sendo assim, o/a professor/a-coordenador/a torna-se peça-chave para que a formação ocorra de maneira efetivamente crítica e represente uma contribuição na transformação da escola, especialmente na dimensão pedagógica dos/as professores/as. A reflexão crítica, conforme preconiza Oliveira (2006), é necessária e urgente para que se possa transformar a realidade do sistema vertical e padronizado de relações humanas e profissionais que se busca impor na escola.

---

<sup>27</sup> Registro audiogravado em 17/03/2014.

### **CAPÍTULO 3. GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Este capítulo traz análises das concepções e práticas das professoras antes, durante e depois dos encontros de formação. Busca-se identificar se houve ou não mudanças de concepções e reorientação das práticas. Para tanto, são descritos cada um dos momentos de formação, o que foi previsto e realizado em cada encontro, as falas das professoras cujos conteúdos foram objeto de análise. Evidencia-se a possibilidade de na ATPC compartilhar experiências pedagógicas, estudar e refletir sobre a temática gênero e sexualidade para aprender com as curiosidades das crianças.

#### **3.1 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO NA ATPC: DESVELANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS SOBRE O TEMA GÊNERO E SEXUALIDADE**

Discutir como cada identidade é construída, (des) valorizada, assumida ou não, contribui para desconstruir o processo que estabelece a normalidade. Desconstruir, nesse caso, significa desestabilizar, questionar, fragilizar. Posto isto, objetivamos nos encontros de formação proporcionar intervenções críticas (reflexivas) das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes de gêneros, na tentativa de apontar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, questionável e mutável.

Britzman (1999, p.85) questiona

[...] o que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam sobre sexualidade, o que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e alunas? [...]

Estes questionamentos da autora aminham ao encontro de nossas análises do processo de pesquisa-intervenção, e de como os procedimentos adotados nos encontros contribuíram para que, a partir das concepções das professoras, num processo de ação-reflexão-ação, valorizássemos as práticas pedagógicas e concepções com a intenção de possibilitar um olhar crítico acerca das questões de gênero e sexualidade,

Apresentaremos cada um dos encontros bem como o registro das discussões e reflexões das professoras e, a partir daí, contextualizaremos as categorias analíticas que identificamos nas falas das professoras.

### 3.1.1 1º Encontro: Gênero e sexualidade como produção cultural da e na sociedade

#### **Quadro 7 – 1º Encontro de intervenção formativa em 26/08/2013**

---

#### **1º ENCONTRO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA EM ATPC TEMA: CULTURA E SOCIEDADE**

---

Data: 26 de agosto de 2013. Duração: 35 minutos

Participantes: Professoras Ana, Maria e Cássia (Arte).

Pressuposto metodológico: Leitura e discussão de dois Relatos de Caso envolvendo gênero e sexualidade

Encaminhamentos para o encontro seguinte: elaboração de texto síntese do primeiro encontro com os registros das falas das professoras para leitura e reflexão.

---

Fonte: Plano de Intervenção

Este primeiro encontro estava programado para ter início às 11h40. Havíamos programado a exibição de um vídeo para dar início à reflexão sobre as questões de gênero na sociedade, para posteriormente fazer a leitura e reflexão de dois relatos de caso. Porém, devido ao fato de a professora-coordenadora estar utilizando a Reunião de ATPC para dar algumas orientações técnicas sobre o Programa Ler e Escrever, o encontro só teve início às 12h25 e, pela escassez do tempo, não foi possível exibir o vídeo neste primeiro encontro. Por este motivo, optamos por problematizar e refletir sobre dois relatos de caso para compreendermos como as professoras concebiam as questões de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, com posterior análise sobre as falas das professoras:

#### **Caso 1**

Em uma escola de anos iniciais em Campo Grande/MS, alunos costumavam gozar de um colega que gostava de brincar de boneca... e nesse caso, a professora intervinha para que não houvesse ofensas e brigas. (XAVIER FILHA, 2012c, p. 104).

Com relação à situação relatada no **Caso 1**, as professoras foram unânimes ao comentarem que, se isso ocorresse com elas,

“Explicariam de uma forma sutil<sup>28</sup> que ambos os “sexos”<sup>29</sup> brincam de boneca, bola ou carrinho.”<sup>30</sup>

Analisando esses comentários das professoras podemos inferir que, ao não aprofundar a questão, tratando esse assunto de forma “sutil”, sem alarde, sem problematizar, parece que há um certo temor em discutir com as crianças questões que estão vinculadas ao gênero.

Logo após a leitura e discussão desse primeiro relato de caso, fizemos a leitura de um segundo relato de caso. Muito embora estes casos sejam verídicos, objetivamos analisar como as professoras reagiriam com questões que envolvem sexualidade.

### **Caso 2**

Uma professora de Educação Física, durante uma aula com uma turma de 2º ano dos anos iniciais, presenciou um grupo de alunas dando risadas e “escondendo algo”. Ao se aproximar do grupo, a professora verificou que uma das alunas trouxera um preservativo e as crianças estavam curiosas. A professora então, retirou o preservativo, repreendeu-a e convocou os pais da criança.<sup>31</sup>

**Professora Maria:** Eu retirava o preservativo, guardava e encaminhava o caso para a coordenação para não levantar polêmica. Eu não iria ficar me estressando com isso, eu não repreenderia e nem convocaria os pais, acho que esse é um caso para a coordenadora resolver.

**Professora Cássia:** Eu quebraria o assunto para não despertar a curiosidade, e também encaminharia o caso para a coordenação.

**Professora Ana:** Eu já comentaria com a criança, porque ela sabe muita coisa, então, se a gente repreende, até traumatiza quando for a hora de ela usar o preservativo. Eu falaria, explicaria para que serve, quando deve ser usado, explicaria tudo direitinho...<sup>32</sup>

Chamamos a atenção para esses relatos, pois está explícito o quanto as curiosidades das crianças são silenciadas no interior da escola. Ao transferir o “caso” para a coordenadora “resolver”, está evidente o quanto as professoras não se sentem capazes de conduzir determinadas situações em sala de aula, principalmente quando o assunto envolve questões de sexualidade.

As professoras Cássia e Maria apresentaram um discurso semelhante ao afirmarem que levariam o caso à coordenação e que tratariam a questão como uma coisa “normal” para não despertar a curiosidade e “quebrar” o assunto com uma resposta qualquer.

---

<sup>28</sup> Grifos nossos.

<sup>29</sup> Optamos por manter as aspas de acordo com o registro manuscrito das professoras.

<sup>30</sup> Síntese das professoras, 26/08/2013.

<sup>31</sup> Caso verídico vivenciado pela pesquisadora enquanto professora da rede pública estadual no ano de 2010.

<sup>32</sup> Registro transcrito de audiogravação em 26/08/2013.

Outro aspecto a ser analisado é que algumas das crianças moram em casas pequenas, sem privacidade alguma, e acabam presenciando cenas de conteúdo sexual que envolvem seus pais ou outras pessoas adultas, conforme nos relatou a professora Ana um fato que aconteceu com ela durante uma aula:

**Aluno:** Professora, eu fico encucado, fico com raiva da minha mãe porque ela não me deixa dormir, pois à noite, ela fica sussurrando “ai, ai, ai, ai”... o que é isso professora?

**Professora Ana:** Será que sua mãe está doente?

**Aluno:** Não, porque meu pai falava: “fala baixo, fala baixo.”

**Professora Ana:** Ah! Eles estavam fazendo amor. Acho que sua mãe devia estar muito feliz, realizada, mas isso é normal...<sup>33</sup>

A professora Ana complementou a fala afirmando que é necessário “dar uma resposta” para a criança, utilizando o termo “fazer amor”, pois acredita que a partir daí a criança não a questionará mais.

Apesar de as professoras desejarem que as crianças não questionem, parece que o não questionamento é algo praticamente impossível de se evitar: por um lado, pela própria curiosidade da criança que é construída social e historicamente desde o seu nascimento; por outro lado, cada vez mais as crianças têm acesso a uma série de informações por meio dos meios de comunicação – TV, meio impresso, internet – e que não é possível ignorar que esse tipo de artefato cultural informa e educa as crianças. A questão que se discute é sobre a informação e educação que é produzida e acessada pela criança. Assim posto, é preciso colocar em discussão os artefatos culturais relacionados aos meios midiáticos, os programas de televisão, filmes infantis, brinquedos, propagandas que ensinam modos de ser e estar no mundo, e que são determinantes para legitimar modos de ser menina e menino, pois ensinam modos de vivermos e de nos relacionar com o mundo.

O caminho para uma prática educativa inclusiva – ou seja, capaz de educar para e com as diversidades – partiria de atitudes com vistas a escutar as crianças para identificar o que elas já sabem e como estão construindo conceitos de gênero e sexualidade, problematizando certas verdades impostas na sociedade, que em alguma medida podem estar sendo naturalizadas. Para Louro (1999, p. 63), “[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que

---

<sup>33</sup> Registro transcrito de audiogravação em 26/08/2013.

precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança”.

O temor de discutir essas questões com as crianças foi sendo superado com a postura mais ousada da professora Ana, que no decorrer dos encontros foi contribuindo para que as outras professoras também se sentissem mais à vontade. Ao contar muitos “causos”, inclusive de sua vida pessoal, Ana possibilitou que as outras professoras fossem relembrando, refletindo e compartilhando experiências, como neste relato da professora Cassia:

**Professora Cassia:** Um aluno, um menino, fez uma sereia e desenhou direitinho. Então ele fez vezinho lá (vagina) lá e colou. Então ficou uma rodinha de alunos dando risadas, no que eu perguntei:

- Por que vocês estão rindo? Mostra o que você tem aí?
- (aluno) Ué, normal, a sereia não é menina?
- Então cola, meu amor, e vamos continuar a aula... <sup>34</sup>

Esse comentário da professora remete a uma não problematização em relação às expressões da sexualidade apresentada por um/a aluno/a numa atividade proposta por ela, ao desenhar uma vagina. Esse silenciamento é o que os pesquisadores Ferrari e Marques (2011, p. 20) afirmam como

Silêncios. Somos obrigados a escrever essa palavra e pronunciá-la no plural. São muitos os silêncios que dizem "presentes" na sala de aula, nas discussões teóricas, nas produções acadêmicas e nas nossas pesquisas. Silêncios que ainda não somos capazes de identificar e nomear, fazendo-os existirem. Silêncios que classificamos e construímos discursivamente. Silêncios como algo desejado, exigido, conquistado, imposto, mas que também é algo que incomoda, que serve à resistência, ao confronto.

É neste contexto, o de quebrar o silêncio, problematizando as questões de gênero e sexualidade apresentadas pelas crianças, que enfatizamos a importância de discutir essa temática no espaço de formação continuada em serviço.

Ao possibilitarmos a troca de experiências e vivências dentro do espaço de formação continuada e problematizarmos esses relatos, aprofundando alguns conceitos implícitos de gênero e sexualidade, entendemos que esse espaço de formação é importante também para no mínimo possibilitar a desconstrução de certos modos de entender as masculinidades e feminilidades, contribuindo para a diminuição dos preconceitos de gênero e orientação sexual.

Por outro lado, entendemos o desafio que é desconstruir formas de ensinar/aprender, problematizando essas questões em tão curto espaço de tempo destinado à ATPC, dada a

---

<sup>34</sup> Diário de Campo, 26/08/2013, grifos nossos.

natureza burocrática atribuída a essas reuniões, conforme já evidenciada nos estudos de Rocha (2012) e Klebis (2010).

### 3.1.2 2º Encontro: Curiosidades das crianças e descobertas das professoras

#### **Quadro 8 – 2º Encontro de intervenção formativa em 23/09/2013**

---

#### **2º ENCONTRO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA EM ATPC TEMA: GÊNERO E SEXUALIDADE**

---

Data: 23 de setembro de 2013. Duração: 50 minutos

Participantes: Professoras Ana, Maria, Joana e Cássia (Arte)

Pressuposto metodológico: Exibição de um vídeo de um filme de animação intitulado “Era uma vez outra Maria” (ECOS, 2008). Reflexões sobre o vídeo. Apresentação do livro: *Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael/Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela*, de Xavier Filha (2009c).

Encaminhamentos para o encontro seguinte: carta-convite com uma semana de antecedência, envio de texto-síntese via correio eletrônico para leitura antecipada, observação em sala de aula.

---

Fonte: Plano de Intervenção.

Este segundo encontro teve início às 12h05 e término às 12h55, e aconteceu em uma das dependências da unidade escolar. Contamos com a participação das professoras Ana, Maria, Cássia e Joana (ausente no primeiro encontro). De início, foram retomados pela pesquisadora os objetivos gerais da pesquisa-intervenção, informando-as que os encontros são pautados na ação-reflexão-ação e, dessa forma, à medida que problematizássemos situações do cotidiano da escola, as professoras trariam situações vivenciadas em suas práticas docentes relacionadas aos temas geradores do encontro para posterior mediação com a pesquisadora. Assim, para problematizar como as professoras concebem gênero e sexualidade a partir de uma curiosidade apresentada por uma criança, iniciamos as reflexões com a fala da professora Joana<sup>35</sup>, ao explicar para os/as alunos/as da turma dela (1º ano) o porquê de a professora de Educação Física (gestante) estar ausente das aulas. A seguir, apresentamos a transcrição na íntegra do depoimento desta professora em diálogo com as demais:

---

<sup>35</sup> Essa professora, participou de poucos encontros, no entanto, foi a principal intermediária das comunicações via correio-eletrônico com as outras professoras sujeitos da pesquisa. A professora de Educação Física mencionada participou de forma breve do 1º encontro.

**Professora Joana:** Eu só respondo mesmo quando eles perguntam. Hoje mesmo por conta de a professora de Educação Física estar grávida, os alunos perguntaram: ela está grávida mesmo? E disseram: ah, então ela não pode mais dar aula pra gente... Então eu expliquei para eles: gravidez não é doença! quando um nenê está lá dentro, ele é do tamanho de um grão de feijão e então, o corpo acha que é um objeto estranho e tem que expulsar e por isso dói, o que chamamos de cólica. A professora estava sentindo essa cólica, por isso não deu aula.<sup>36</sup>

**Professora Ana:** A minha neta de 7 anos, uma vez, perguntou para minha nora:

– Mamãe, eu nasci da sua barriga pela vagina?

A minha nora olhou pra mim sem graça e eu respondi: Foi, e a sua irmã nasceu de cesariana... então ela perguntou:

– Mas porque a E. nasceu do corte da barriga?

Tive que explicar que a mãe teve pressão alta, e seria mais seguro nascer de cesariana.

**Professora Cássia:** Mas mesmo assim, quando você, Ana, explica tudo assim certinho, na cabeça das crianças, vai formar uma imagem infantil que não é concreta, científica. Eu tenho um sobrinho de 5 anos cuja mãe está grávida e na cabeça dele, a preocupação é:

– Eu não sei como ela vai sair daí –, mesmo falando que vai ser cesariana, cortinho ou ser do outro jeito.

Ele pensa assim:

– Minha mãe com aquela perna fechadinha, como aquela bola enorme vai sair da barriga?

Entende, Ana, a criança não consegue visualizar, imaginar como o concreto vai acontecer.

Destacamos que, a partir de um fato concreto da realidade da escola (a gravidez da professora), surgiram curiosidades apresentadas pelas crianças sobre a gestação, e a forma como cada professora lida com essas questões evidencia certas abordagens ao tratar com dúvidas que envolvem sexualidade. A professora Joana preferiu abordar a questão com seus alunos de forma abstrata, comparando o bebê com um “grão de feijão”, pois assim acredita que elas assimilariam melhor as dores (cólicas) e o parto. Já a professora Ana utilizou uma abordagem mais epistemológica, porém, não aprofundou a curiosidade da neta, ao que a professora Cassia, ao comentar a resposta da colega Ana, salientou que as crianças não entendem o conhecimento científico. Ou seja, para uma mesma questão surgiram três abordagens diferentes apresentadas pelas professoras.

Esses relatos confirmam que, de fato, as crianças são questionadoras e por isso indagamos: como transformar a curiosidade ingênua das crianças em curiosidade epistemológica<sup>37</sup>? Trata-se de uma oportunidade ímpar de problematizar com as crianças uma

<sup>36</sup> Registro transcrito de audiogravação em 23/09/2013.

<sup>37</sup> Segundo Paulo Freire (2001), a curiosidade é uma manifestação presente à experiência vital humana, ou seja, é inerente à vida e ao processo de aprendizagem. Há uma dimensão ingênua da curiosidade que se vincula a

situação real observada por elas. Como encaminhamento para problematizar essa questão da gravidez, apresentamos para as professoras um livro intitulado *Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael/Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela*, de Xavier Filha (2009c). A obra apresenta duas histórias, tendo como protagonista a menina Gabriela, que se propõe a descobrir como foi parar na barriga da mãe, e outra que tem como protagonista o menino Rafael, que quer descobrir como saiu de lá. Este livro também foi utilizado com as crianças no projeto que apresentaremos no quarto capítulo desta investigação.

As questões sociais que envolvem a prática sexual e a prática reprodutiva, especialmente quando partem de perguntas de crianças, quase sempre são menosprezadas, ou simplesmente silenciadas, com a adoção de discursos sobre a reprodução humana – no caso, a gravidez, aludindo às cegonhas, sementes –, como é explicitado por Xavier Filha (2012b, p. 174):

Nesses jogos discursivos, quase sempre se menosprezam os conhecimentos das crianças, colocando-as em um lugar de não-saber ou de incapacidade de elaborar hipóteses e teorias sobre a sexualidade. O livro citado (*Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael/ Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela*) ao contrário dessa crença, apresentam crianças como construtoras de conhecimentos sobre a sexualidade, concepção, nascimento [...].

Durante os diálogos desse encontro, as professoras Ana e Maria comentaram sobre suas experiências pessoais. Maria afirmou que vem de uma educação conservadora e tradicional, no qual os assuntos sexo, sexualidade eram temas proibidos em casa. Porém, afirmou que hoje, em sua residência, com o marido e filho, não têm problema em tratar desse assunto. Já a professora Ana comentou:

**Professora Ana:** Na família, se ninguém fala nada para a criança, e ela tem curiosidade, ela vai procurar a informação de outra forma. Comigo mesmo, quando criança, eu queria saber como era o pênis, mas naquela época, eu não podia perguntar nada, então, dei um jeito de ver meu pai urinando só para saber como era o pênis...<sup>38</sup>

---

um saber que caracteriza o senso comum, mas não é discutido, problematizado. Segundo Freire, umas das tarefas fundamentais da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica (ou curiosidade epistemológica), pois a passagem da ingenuidade para a crítica não se dá automaticamente. Ainda, “a superação e a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 2001, p. 72).

<sup>38</sup> Registro transcrito de audiogravação em 23/09/2013.

E continuou comentando que entende que, atualmente, com a acessibilidade às informações propiciadas pelos meios de comunicação, seja por mídia televisiva, internet e outros, a curiosidade das crianças aparece com mais frequência:

**Professora Ana:** Hoje, eles perguntam, quando eles veem uma revista de homem pelado, as meninas ficam doidas pra ver, é aquela coisa.. isso aqui é pinto, professora? Daí eu respondo que é pênis! Eu acho que tem que falar, explicar, porque quando estamos alfabetizando e escrevemos na lousa o Ca-Co- **Cu** (isso aqui é um terror para eles!), então tenho que parar e explicar que o que eles estão pensando não se chama Cu, chama-se ânus, sabe... é difícil. Isso acontece com a gente e temos que falar!<sup>39</sup>

Inferimos que, no caso da professora Ana, esses relatos aparecem com mais frequência no cotidiano da sala de aula, pois a mesma, ainda que de forma empírica, permite que as crianças expressem suas curiosidades e/ou dúvidas.

Essa professora comentou o caso do aluno em que o pai fica pegando no pênis do menino, e esta atitude estava refletindo no comportamento do aluno que por diversas vezes reproduzia o gesto do pai nos colegas de classe. Nos contou que precisava chamar a atenção do aluno e que também foi preciso chamar a mãe para relatar o ocorrido. Solicitamos que a professora Ana observasse com atenção o comportamento do referido aluno, pois tal fato poderia indicar um possível caso de abuso sexual, e a escola e seus atores têm a responsabilidade de atuar como uma rede de proteção à criança de acordo com os documentos oficiais e a legislação vigente.

Reforçamos a ideia de que a escola também é constituinte de uma rede de proteção à criança e, portanto, cabe também à escola e seus atores a responsabilidade pela garantia de uma educação pautada nos direitos humanos, evitando a violação dos direitos da criança diante de situações que podem apresentar indícios de abuso sexual e violência doméstica. A rede de proteção significa que a escola pode e deve estabelecer relações de parceria com diversas instâncias: Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente (CMDCA) do município, Juizado da Infância, Unidade Básica de Saúde, por exemplo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), especialmente nos artigos 13, 56 e 245<sup>40</sup> (BRASIL, 1990), prevê a conduta dos/as profissionais da educação

---

<sup>39</sup> Registro transcrito de audiogravação em 23/09/2013.

<sup>40</sup> Lei Federal n.º 8.069/1990. **Artigo 13:** “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”.

**Artigo 56:** “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de; I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência”

diante da suspeita e/ou confirmação de casos de violência contra crianças e adolescentes. Apesar de essa lei existir há quase duas décadas, seu teor parece não ser muito conhecido pelos/as educadores/as, que na maioria das vezes não notificam e tampouco denunciam os Conselhos Tutelares em casos de violência, violação dos direitos, como ocorreu no caso descrito pela professora.

Entendemos que, dado esse desconhecimento e/ou silenciamento das escolas em tratar essas questões, faz-se necessário ampliar o debate desses casos, num primeiro momento, na formação continuada, para que as medidas cabíveis no âmbito da legislação possam assegurar os direitos e a proteção à criança e ao adolescente.

Os pesquisadores Sebold (1987) e Pinto Junior (2005) apontam em seus estudos que a violência sexual contra meninos geralmente envolve longa duração e maior contato físico entre a vítima e o/a agressor/a, justamente pelo fato de a vítima se sentir envergonhada em buscar ajuda ou permitir-se mostrar indicadores da violência sofrida.

Sobre a vitimização sexual masculina, Xavier Filha (2012c, p. 146), afirma que

A falta de compreensão e entendimento acerca da vitimização sexual masculina pode ser atribuída ao silêncio que circunda a questão em uma sociedade patriarcal e machista. A masculinidade, considerada socialmente como hegemônica, nega e rejeita qualquer tipo de fraqueza e pedido de ajuda do menino, e desta forma, a passividade do homem passa a ser atributo da homossexualidade. A vitimização sexual masculina, segundo alguns estudiosos/as, possui elementos próprios diferentes da vitimização feminina. A cultura e as representações a esse respeito interferem sobremaneira na forma e maneira como o menino encara sua vitimização.

Tal questão também surge no relato da professora Cássia, que durante uma atividade em sala de aula na sua disciplina (Arte), dada a proximidade com o Natal, solicitou que os alunos fizessem uma atividade com desenhos de Papai Noel, anjinhos, dobraduras, pinturas e outras atividades de registro. Ao término da atividade, causou-lhe surpresa o desenho de um aluno que desenhou um *“monstro enorme de caneta preta, com o rosto parecendo o capeta cheio de palito de dente frente verso da folha de sulfite”*. A professora reproduziu o diálogo que teve com a criança:

**Professora Cássia:** Oh, meu amor, porque você desenhou esse desenho de Natal?

---

**Artigo 245:** “Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente. Pena: multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

**Aluno:** Porque eu tenho ódio do meu primo... quando ele vai em casa brincar comigo ele me pega...

**Professora:** Mas como ele te pega??

**Aluno:** Me põe de cabeça pra baixo, me empurra pra cá, me empurra pra lá, minha mãe, minha tia não falam nada...

**Professora:** E quantos anos ele tem?

**Aluno:** 12 anos...

**Professora:** L., vem aqui, vamos continuar nossa conversa, esse seu primo só bate em você? Só vira de ponta cabeça? Ele só faz isso ou faz mais alguma coisa? Ele não mexe no seu piu-piu, no seu bumbum, nada disso?

**Aluno:** Não, professora, senão eu mato ele!<sup>41</sup>

A partir deste relato, entendemos que as possibilidades de troca de experiências, as problematizações feitas durante os encontros de formação na ATPC oportunizaram condições para que as professoras tivessem um olhar mais atento quanto às diversas dimensões que permeiam a temática gênero e sexualidade na escola.

Dada a metodologia da ação-reflexão-ação, com reflexões tematizadas nos encontros com as professoras, afirmamos a potencialidade do espaço de formação continuada da rede pública estadual, a ATPC, como um espaço de estudo sobre questões que estão postas no cotidiano escolar e que poderiam ser refletidas e discutidas a partir do compartilhamento de experiências entre os pares. Nesse sentido, é de fundamental importância que o mediador responsável pela formação continuada em serviço do corpo docente tenha condições de trabalho, para que também possa formar-se e estar preparado para o exercício deste trabalho, de forma a subsidiar teoricamente as reflexões e discussões trazidas pelo grupo.

No segundo momento do encontro, as professoras assistiram um vídeo, em 2D, intitulado “Era uma vez outra Maria” (ECOS, 2006)<sup>42</sup>.

Ao propor a reflexão sobre o vídeo, as professoras Ana e Maria relataram:

**Professora Ana:** Ah! acho que a menina estava tentando se expressar sobre a cultura.

**Professora Maria:** Não entendi muito bem o desenho, mas também acho que ela estava tentando se expressar.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Registro transcrito de audiogravação em 12/12/2013.

<sup>42</sup> O vídeo é uma parceria da ECOS – Comunicação em Sexualidade, Instituto Promundo, Instituto PAPAI, Salud Género e World Education. Direção de Reginaldo Bianco. Sinopse: É um desenho animado sem palavras. Conta a história da menina Maria, que percebe que meninas são criadas de maneira diferente dos meninos, e descobre que essa criação influencia seus desejos, comportamentos e atitudes. De lembranças da infância a sonhos para o futuro, Maria questiona o seu papel no mundo.

<sup>43</sup> Registro transcrito de audiogravação em 23/09/2013.

Ao perceber uma certa dificuldade de as professoras compreenderem a mensagem do vídeo, explicitamos a ênfase atribuída à questão da cultura, do imaginário social vigente sobre a mulher e de como a família reproduz essa cultura ao referir-se ao papel da mulher na sociedade, como, por exemplo, certas normas e condutas de comportamento: sentar de pernas cruzadas, executar serviços domésticos, brincar com bonecas. Explicamos que o lápis expresso no desenho que era feito pela menina do vídeo representava a cultura social vigente, na qual predomina a ênfase no discurso de que o comportamento que foge à regra torna-se “anormal”, devendo ser excluído, negado.

A partir daí, definimos que o encontro seguinte teria como eixo temático as diferentes configurações familiares.

### 3.1.3 3º Encontro: Conceituando corpo e família

#### **Quadro 9 – 3º Encontro de intervenção formativa em 21/10/2013**

---

#### **3º ENCONTRO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA EM ATPC TEMA: RECONFIGURANDO FAMÍLIAS**

---

Data: 21 de outubro de 2013. Duração: 50 minutos

Participantes: Professoras Ana, Maria e Cássia (Arte)

Material e método: Leitura e reflexão do texto-síntese do 2º encontro, leitura compartilhada e reflexão sobre o artigo *Famílias na rede de proteção social*, de autoria de Francisca Rodrigues de Oliveira Pini. Reflexão sobre as diferentes configurações familiares.

Encaminhamentos para o encontro seguinte: carta-convite com uma semana de antecedência, envio de texto-síntese via correio eletrônico para leitura antecipada, observação em sala de aula. Registro das crianças por meio de desenho (objetivo: conhecer as famílias das crianças).

---

Fonte: Plano de Intervenção.

O encontro teve início com a leitura e reflexão da síntese do segundo encontro, cujo tema gerador foi “gênero e sexualidade”. A professora Ana lembrou que na infância dela, há uns 30/40 anos atrás, uma criança não poderia ver as partes íntimas de alguém da família ou de outra pessoa qualquer. Comentou que hoje em dia isso parece ser normal. No entanto, pontuou que acha que os homens não costumam tomar banho com os filhos, só as mulheres.

Maria ressaltou que as crianças de hoje, “cada vez mais cedo estão despertando um olhar para as questões do corpo”.<sup>44</sup>

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas também como cultura. Conforme explica Goellner (2012), o corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, grupos sociais, étnicos, entre outros. Quando dizemos corpo, estamos nos referindo à materialidade biológica que nos constitui e, ao mesmo tempo, a nós mesmos; afinal,

[...] um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. [...]. (GOELLNER, 2008, p. 28).

Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços encontramos recomendações sobre vestuário, aparência, comportamento, alimentação, controle dos gestos e da movimentação, saúde, beleza.

Para Louro (2013a), quando a análise do termo corpo se orienta pela perspectiva cultural, estamos falando de corpos que são observados nas suas especificidades e singularidades, quais sejam: corpos infantis, jovens, adultos, envelhecidos, brancos, não brancos, pobres, femininos, homossexuais, heterossexuais; enfim, corpos múltiplos e diferentes. Essas distinções resultam de construções culturais plurais, pois cada grupo social elabora os critérios que visam identificar os corpos que consideram desejáveis e/ou não desejáveis. Logo, se os corpos são diferentes, necessário se faz pensar que os gêneros e sexualidades também o são. Essas marcas inscrevem-se também nos corpos e constituem a identidade dos sujeitos.

Dessa forma, buscamos problematizar discursos e práticas das professoras, tais como: a percepção do corpo como algo predominantemente biológico; o constante incentivo para que os meninos explicitem sinais de masculinidade (piadas homofóbicas, práticas esportivas masculinizadoras, brincadeiras agressivas, etc.); a representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino; representação de que a maneira correta de viver a sexualidade é a

---

<sup>44</sup> Diário de campo, 21/10/2013.

heterossexual; a representação de que as crianças não têm sexualidade; as representações construídas socialmente para homens e mulheres e que são representadas no vestuário, nas profissões, nos esportes, nas brincadeiras, etc.; os preconceitos e as violências que determinados sujeitos sofrem por pertencerem a determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, identidade sexual, e muitos outros.

A escola se faz cotidianamente, por meio da intervenção de pessoas concretas, cujas ideias podem, tanto reforçar as exclusões, os preconceitos e as violências, quanto minimizá-las. É por acreditar na possibilidade de problematizar as diferentes formas de vivenciar as masculinidades e feminilidades e assim diminuir os preconceitos que caminhou esta pesquisa-intervenção.

No segundo momento desse terceiro encontro, trouxemos para a pauta de reflexão uma leitura do texto de Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, intitulado *Famílias na rede de proteção social*. O texto discute a responsabilização não só de instâncias como o Conselho Tutelar, de escolas e demais segmentos da sociedade, mas inclusive da família na rede de proteção social. Desse modo, introduzimos o debate e a reflexão sobre as diferentes configurações familiares com a leitura e reflexão deste texto.

Entendemos a escola como um importante espaço de construção da consciência crítica e, com isso, objetivamos desconstruir concepções naturalizadas evidenciadas na ideia de família nuclear<sup>45</sup>, problematizando com as professoras e provocando-as para que refletissem sobre as crianças e suas famílias, a fim de contribuir para a construção do respeito às diferenças, uma vez que as famílias podem ser constituídas por diferentes arranjos familiares, como, por exemplo, por mães solteiras, por parentes (ou não) responsáveis pelas crianças em função do abandono por parte dos pais/mães, casais homoafetivos, dentre outros.

A professora Cássia enfatizou o cuidado ao tratar a temática com as crianças:

Quando perguntamos ao aluno quem é sua família? Eu já adianto antes de eles responderem que são as pessoas que cuidam de você, pode ser o papai, a mamãe, ou a vovó e a mamãe, a gente tem que falar tudo isso, pode ser a tia ou tio que cuida, porque aqui é complicado, se você joga família (pai e mãe) eles se sentem rejeitados.<sup>46</sup>

Observamos na fala da professora Cássia, a preocupação em abordar a questão das famílias, levando-se em consideração as famílias afetivas. Porém, não obstante o cuidado ao tratar do assunto família com as crianças, frequentemente a escola corrobora, por meio de

---

<sup>45</sup> Família nuclear, neste caso, de acordo com o texto de Francisca Oliveira Pini, *Famílias na rede de proteção social*, refere-se à família composta por um casal (homem e mulher).

<sup>46</sup> Registro transcrito de audiogravação em 21/10/2013.

festividades, práticas pedagógicas, livros didáticos, a ideia da família nuclear, o que acaba repercutindo na maneira como professores/as e alunos constroem suas concepções.

A professora Ana relatou sobre como percebe um aluno que perdeu o pai:

**Professora Ana:** Tenho um aluno que fica ressentido toda vez que lembra do pai (o mesmo faleceu recentemente), a mãe pediu-me para evitar comentar, pois está passando por dificuldades financeiras e a família do esposo tomou-lhe a casa.<sup>47</sup>

As professoras Cássia e Maria se solidarizaram com a mãe descrita pela professora Ana e sugeriram que informassem a mesma sobre seus direitos sobre o imóvel.

Ancoradas no texto de referência deste encontro, problematizamos as diferentes configurações familiares que estão presentes na nossa sociedade. Contextualizamos a formação de novas configurações familiares, entre elas, a família monoparental, definida pela Constituição Federal de 1988 (artigo 226) como “[...] a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”.

Como encaminhamentos para o encontro seguinte, solicitamos às professoras que realizassem uma atividade de registro com as crianças no intuito de identificar/conhecer como são constituídas as famílias de seus/suas alunos/as. A professora Maria se prontificou a realizar a atividade, e se mostrou surpresa com os desenhos, pois, de fato, embora a maioria dos desenhos representassem a família nuclear, alguns representaram a família monoparental, fato até então, desconhecido por ela.

#### 3.1.4 4º Encontro: Gênero, sexualidade e práticas educativas

#### **Quadro 10 – 4º Encontro de intervenção formativa em 11/11/2013**

---

**4 ° ENCONTRO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA EM ATPC  
TEMA: GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

---

Data: 11 de novembro de 2013. Duração: 50 minutos

Participantes: Professoras Ana, Maria, Joana e Cássia (Arte)

---

<sup>47</sup> Idem.

Material e método: Leitura e reflexão do texto-síntese do 3º Encontro, exibição do vídeo “Educação para as Sexualidades” (projeto de extensão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Vídeo 1 Profa. Dra. Constantina Xavier; apresentar às professoras possibilidades de intervenção com os alunos por meio do estudo do meio, análise das representações de gênero e sexualidades presentes na sociedade; Vídeo 02 Prof. Dr. Anderson Ferrari; concepções de gênero em relação com a sexualidade, como a escola espaço de desconstrução, problematização e conhecimento sistematizado das concepções de gênero e sexualidade.

Leitura e reflexão do Livro Infantil *Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael* e *Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela*, de autoria de Constantina Xavier, e discussão de possibilidades educativas.

Encaminhamentos para o encontro seguinte: carta-convite com uma semana de antecedência, envio de texto-síntese via correio eletrônico para leitura antecipada, propostas de intervenção com os/as alunos/as.

Fonte: Plano de Intervenção.

Neste quarto encontro promovemos, por meio da exibição dos vídeos, um debate sobre os conceitos de gênero e sexualidade, apresentando exemplos de práticas educativas para trabalhar em sala de aula com essa temática. Iniciamos este encontro com a leitura e reflexão do texto síntese do terceiro encontro, cujo tema gerador pautou-se nas diferentes configurações familiares, gerando outros depoimentos sobre o tema, como se vê a seguir:

**Professora Maria:** As crianças de hoje não tem parâmetros, com uma família *desestruturada*, não conseguimos colocar limites na criança. Nesse caso, a criança vai sofrer, porque não tem limites, não tem educação. O que acontece com uma criança dessa hoje? (grifos nossos)

**Professora Cássia:** Eu vejo que uma criança que tem pai, mãe, tem suporte.

**Professora Ana:** Tenho um aluno que perdeu o pai, e às vezes não quer fazer nada. Hoje mesmo, ele não queria fazer nada; daí eu falei: “se você não quer fazer nada vai sair da escola”, no que ele respondeu: “então vou sair da escola”.<sup>48</sup>

Diante do relato das professoras, reiteramos a importância de revermos o papel da escola na relação com a família e da família na relação com a escola. Também dialogamos sobre o termo “família desestruturada”, uma vez que a palavra estrutura dá a ideia de um padrão, no caso, o modelo da família nuclear: pai, mãe, filhos/as. Destacamos a importância da relação mais próxima entre as professoras e as famílias, no intuito de identificar quais são

<sup>48</sup> Registro transcrito de audiogravação em 11/11/2013.

seus valores e concepções, para contribuir com práticas pedagógicas que desconstruam certas verdades impostas socialmente.

Szymanski (1997) estuda os encontros e os desencontros na relação família-escola e aponta como alguns profissionais da educação veem as famílias de seus/suas alunos/as. Segundo a pesquisadora, é comum ouvir que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e, no caso de comunidades desprivilegiadas, violentas. O conceito de “família desestruturada”, “[...] não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês”. (SZYMANSKI, 1997, p. 219).

A reflexão por parte das professoras sobre suas representações de família, e que embasam na maioria das vezes suas práticas pedagógicas, constitui um dos primeiros aspectos a serem considerados para a aproximação entre escola-família. Szymanski (1997) assegura que o ponto de partida é o reconhecimento mútuo. O processo de reconhecimento implica estar aberto às críticas, e as escolas precisam aprender a linguagem da família e a família, por sua vez, aprender a linguagem da escola.

No segundo momento desse encontro, o primeiro vídeo que exibimos “Educação para as Sexualidades” (projeto de extensão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), da professora Dra. Constantina Xavier, apresentou às professoras possibilidades de intervenção com os alunos, por meio do estudo do meio, possibilitando a análise das representações de gênero e sexualidades presentes na sociedade.

Apresentamos às professoras algumas possibilidades educativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com base em estudo do meio, de encartes de supermercados (sessão de brinquedos), jornais, revistas, e a apresentação de algumas obras infantis para problematizar as questões de gênero e sexualidade.

A professora Cássia comentou que na biblioteca da escola tinha um livro infantil que abordava as questões sobre sexualidade. Trata-se do livro *Ceci tem pipi?*, de autoria de Lenain (2004), e que alguns anos atrás algumas professoras utilizaram em um Projeto de Educação Sexual com alunos dos 5ºanos do ensino fundamental.

Após exibição do primeiro vídeo, a professora Maria demonstrou “preocupação” com os modos de ser de um aluno:

**Professora Maria:** Sabe, eu tenho um aluno que é mais delicado, sempre fica com as meninas, os outros garotos às vezes ficam tirando sarro, por causa do jeito dele...

Diante desses relatos, acrescentamos a reflexão trazida com a fala do professor Dr. Anderson Ferrari, exibida no segundo vídeo, a qual abordou as concepções de gênero em

relação com a sexualidade, a escola como espaço de desconstrução, problematização e conhecimento sistematizado das concepções de gênero e sexualidade.

Analisamos que o aluno mais “delicado” representa o fato de que quando um menino se aproxima do universo feminino, daquilo que se convencionou como próprio de meninas, no caso, a delicadeza, a vaidade, parece instaurar-se um “medo” nos adultos de que esse modo de ser do menino possa estar associado a tendências e comportamentos homossexuais.

Para Ferrari e Castro (2012) a homossexualidade como medo e o próprio discurso da homossexualidade parte do adulto, parte do outro que passa a vigiar, a controlar e a classificar crianças e adolescentes como pertencentes a determinadas identidades sexuais. É um processo discursivo que se põe na educação e que vai sendo ensinado às crianças e incorporado por elas.

Para o campo da educação, ainda parece extremamente difícil trabalhar com o cruzamento entre os campos de gênero, sexualidade e identidade como mais uma forma de colocar em questão a cultura. Significa questionar tudo o que foi sendo construído como “natural”, dado que a escola moderna, desde seu início, assumiu um caráter disciplinar, ou seja, uma instituição que promove e inculca comportamentos e condutas correspondentes e adequadas a essa sociedade (FOUCAULT, 1987).

### 3.1.5 5º Encontro: Mudanças?! Limites e possibilidades

#### **Quadro 11 – 5º Encontro de intervenção formativa em 12/12/2013**

---

#### **5º ENCONTRO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA EM ATPC TEMA: CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

---

Data: 12 de dezembro de 2013. Duração: 1 hora

Participantes: Professoras Ana, Maria, Joana e Cássia (Arte)

Material e método: Leitura e reflexão do texto-síntese do 4º encontro, possibilidades de práticas pedagógicas e/ou projetos de intervenção. Apresentação dos eixos temáticos contextualizados nos encontros, com posterior reflexão. Avaliação final dos encontros.

Encaminhamentos: desenvolvimento de um projeto de intervenção com as crianças dos anos iniciais para o ano de 2014.

---

Fonte: Plano de Intervenção.

O quinto encontro teve início com a professora Maria (que no primeiro encontro foi enfática ao afirmar que sua função é alfabetizar e que as questões que envolvem sexualidade

cabem à coordenação resolver), propondo a realização de um projeto de intervenção com as crianças para o ano de 2014 (ver capítulo 4). A proposta da professora teve um significado ímpar para os objetivos propostos nesta pesquisa-intervenção, ao destacar a valorização das experiências compartilhadas no cotidiano da sala de aula e, a partir daí, ressignificar suas práticas.

Outra potencialidade evidenciada nas falas das professoras neste quinto encontro foi a de possibilitar uma visão mais crítico-reflexiva a respeito das representações de gênero sobre a misoginia presente na sociedade. A misoginia diz respeito ao preconceito de um gênero para com outro, porém esse termo tem sido utilizado para se referir especialmente ao preconceito do gênero masculino em relação ao feminino. Essa atitude se manifesta de diversas formas: nas piadinhas, nos ditos populares – “lugar de mulher é pilotando fogão!” –, na forma diferenciada de tratamento de meninos e meninas, nas vivências cotidianas, no trabalho, nos relacionamentos afetivo-sociais.

**Professora Cássia:** Eu estou vendo isso, vejo nos outdoors das faculdades que mostram assim: uma mulher representando um curso de decoração, designer de interiores, já o homem, sempre associado ao curso de engenharia. Perto de casa tem um outdoor assim: um negro com rastafári no cabelo representando a área de artes, ciências da comunicação, já o outro rapaz, um loiro, de olhos verdes com um tubo de ensaio na mão. Daí eu me pergunto: porque não inverter os dois? Porque o loirinho tem que ser da área de exatas?<sup>49</sup>

Outro aspecto destacado nas falas das professoras diz respeito à erotização infantil que prolifera nas músicas de funk veiculadas pelas mídias especialmente ao atribuir ao corpo da mulher a condição de objeto de prazer para os homens, o que resulta em altos índices de gravidez adolescente nas comunidades onde os pancadões<sup>50</sup> são frequentes.

A partir das reflexões do terceiro encontro e de uma reportagem veiculada na mídia televisiva que relatava o caso de pais homossexuais e de um casal de lésbicas com filhos, uma outra questão abordada pelas professoras foi questionar como trabalhar com crianças cujos pais/mães são homossexuais. As falas das professoras demonstram um certo temor, pois elas admitem ter certa dificuldade em abordar esse tema com as outras crianças, especialmente em datas festivas.

Também foi relatado e problematizado o caso de um professor de anos iniciais homossexual, que durante uma aula afirmou para seus/suas alunos/as que era casado com um

---

<sup>49</sup> Registro transcrito de audiogravação em 12/12/2013.

<sup>50</sup> Reunião de jovens e adultos em vias públicas e/ou comunidades com vistas a promover um baile funk nas ruas.

homem; de início, houve um certo espanto por parte das crianças, mas logo, segundo ele, as crianças entenderam. Ocorre que, no dia seguinte, houve retaliação por parte das mães dos/as alunos/as e de parte da direção da escola, como se a sexualidade revelada fosse “contaminante”. O mesmo professor continua lecionando na referida escola. Apesar de ter sido vítima de atitudes homofóbicas por parte de alguns colegas e de mães de alunos/as, afirma que foi difícil, porém, necessário, resistir e afirma que, atualmente, tem o respeito de todos/as.

Entendemos que o caminhar ainda é longo e árduo no trilhar os tortuosos caminhos de gênero e sexualidade no âmbito da educação, especialmente nos anos iniciais, contudo, conforme relatamos nas idas e vindas das concepções e práticas das professoras por meio do processo de ação-reflexão-ação, valorizando, sistematizando e ressignificando os conhecimentos docentes e as experiências do cotidiano, apontamos a importância de se incluir esse debate no âmbito da formação continuada em ATPC, no sentido de contribuir para uma educação mais igualitária em todos os sentidos.

Por fim, solicitamos às professoras que enviassem uma avaliação final dos encontros, o que recebemos por meio de correio eletrônico e que apresentaremos para encerrar este capítulo.

O grupo de estudos desta escola, pensou sobre os encontros: Por se tratar de um assunto de estudo de cunho social e vai beneficiar o universo da criança, tanto em casa como na escola, o assunto foi bem aceito, discutido e tudo ficou bem melhor de ser compreendido e trabalhado.

Só temos a agradecer a oportunidade de termos participado dos encontros de formação. Foi interessante poder levar nosso universo para lugares onde ainda não tínhamos chegado ou pensado em como agir. Pudemos ampliar nossa visão com relação à sexualidade, levando a uma ação-reflexão-ação, quando algo relacionado acontecia. Foi desafiador encontrar maior número possível de casos nos quais até então passaram despercebidos. Compartilhar essas experiências foi gratificante. Gratas.<sup>51</sup>

Apontamos a importância de se discutir essa temática na formação continuada em serviço, para que a temática gênero e sexualidade possa compor o currículo e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, entendemos que a formação continuada em serviço centrada nas questões do cotidiano que batem todos os dias à porta da escola – as quais não se pode mais ignorar – possibilita aprofundar os conhecimentos e desconstruir verdades e certezas que estão relacionadas a concepções naturalizantes.

---

<sup>51</sup> Correio eletrônico escrito no coletivo pelas professoras participantes e enviado pela professora Maria, recebido em 16 de dezembro de 2013.

A escola, como instituição, tem contribuído para aprofundar as desigualdades e injustiças sociais na medida em que não inclui em seu currículo e em suas práticas a reflexão e a possibilidade de construir conhecimentos sobre as diversidades – de gênero, sexual, étnico-racial –, insistindo em manter o entendimento de uma normalidade padronizada.

Finalizamos este capítulo refletindo que, se hoje, apesar dos limites, podemos trazer para o interior da escola a educação para as relações de gênero e sexualidade, devemos isso, em grande parte, às problematizações (e os efeitos dela) advindas de referenciais teóricos como os Estudos Culturais.

## **CAPÍTULO 4. MENINOS E MENINAS: CURIOSIDADES E DESCOBERTAS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Este último capítulo expõe o projeto desenvolvido pela pesquisadora e por uma professora com uma turma de alunos/as do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo foi o de problematizar com as crianças a respeito de suas curiosidades em torno de conteúdos relacionados ao tema “gênero e sexualidade”.

### **4.1 PROJETO “GÊNERO E SEXUALIDADE”: APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS COM AS CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A pedido de uma das professoras que participou de todos os encontros de formação – a professora Ana –, no segundo semestre de 2014, foi desenvolvido um projeto sobre o tema gênero e sexualidade com uma turma do 4º ano do EFAI. Esta turma, da qual a professora é a regente da classe, possui 35 alunos/as, sendo 18 meninas e 17 meninos.

Em uma conversa prévia entre a pesquisadora e a professora Ana, ficou decidido que esta apresentaria para os/as alunos/as e juntos explicariam a dinâmica do projeto, bem como as atividades a serem desenvolvidas, os eixos temáticos que foram discutidos e problematizados.

Por ocasião da apresentação da pesquisadora foi entregue um termo de autorização de uso de imagem e depoimentos para os/as responsáveis legais das crianças para fins acadêmicos desta pesquisa. Do total de alunos/as, 20 responsáveis dos/as alunos/as assinaram o termo de autorização de uso das imagens e depoimentos, 2 não autorizaram, e 13 não devolveram. Contudo, todas as crianças acabaram participando das atividades. Por questões éticas, utilizamos nesse trabalho apenas as imagens e depoimentos de crianças cujos/as responsáveis autorizaram a divulgação.

O primeiro encontro ocorreu em 27 de agosto de 2014. Teve por objetivo identificar e problematizar como as crianças concebem a identidade de gênero, por meio do estudo do meio dos artefatos presentes na sala de aula (materiais escolares), que determinam o que é “de menino ou de menina”. Para estimular o interesse das crianças sobre o tema a ser refletido e debatido, fizemos a leitura e mostramos as imagens conforme íamos narrando a história do livro infantil intitulado *A menina e o menino que brincavam de ser...*, de Xavier Filha (2009a). O livro conta a história da menina Ana Carolina e do menino Mateus. A temática central refere-se à construção identitária de gênero em relação a inúmeros artefatos culturais como os

brinquedos. Discutimos que a definição da cor de rosa para as meninas e azul para os meninos é uma forma de a sociedade delimitar como vão constituir o seu jeito de ser. No livro são ilustrados o corpo nu da menina e do menino acompanhados de termos como: “vulva” e “pênis” com os seus respectivos apelidos como: “borboletinha”, “perereca”, “periquito”, “torneirinha”. As crianças deram muitas risadas e teceram vários comentários e perguntas, conforme os depoimentos:

**Menina (9 anos)** – Dá pra um menino fazer uma cirurgia e ficar com as “partes de baixo” igual mulher?

**Menino (9 anos)** – Por que os meninos tem as partes íntimas diferentes?

**Menina (10 anos)** –Homem menstrua?

**Menino (9 anos)** – A gente pode falar coisa pesada? Coisa que não deve?

**Menina (9 anos)** – Como é sexo? Por que as pessoas fazem sexo?<sup>52</sup>

Assim que finalizamos a leitura do livro, pedimos para que as crianças observassem os materiais escolares – mochila, caderno, agenda, lápis, caneta, estojo, etc. – disponíveis na sala de aula. Problematizamos com eles/as a forte presença das cores azul e cor de rosa, instigando-os/as a observar se predominava a cor rosa nos objetos das meninas e a cor azul nos objetos dos meninos. Indagamos sobre o que ocorreria se as cores pertencentes a eles e a elas fossem invertidas e os comentários foram os seguintes:

**Menino (9 anos)** – Ah! A gente ia zuar, mulherzinha! Rosinha! Gay! Viado! Bichinha!

**Menina (9 anos)** – Cor azul é cor mais masculina!

**Menina (9 anos)** – Aqui na sala tem um menino que brinca com a gente, mas os outros meninos zoam ele de bichinha, viado!<sup>53</sup>

Esses questionamentos e curiosidades das crianças foram geradores de temas que contribuíram para a definição dos eixos temáticos a serem desenvolvidos nos encontros seguintes, a saber: corpo, sexualidade, identidades de gênero e diversidades.

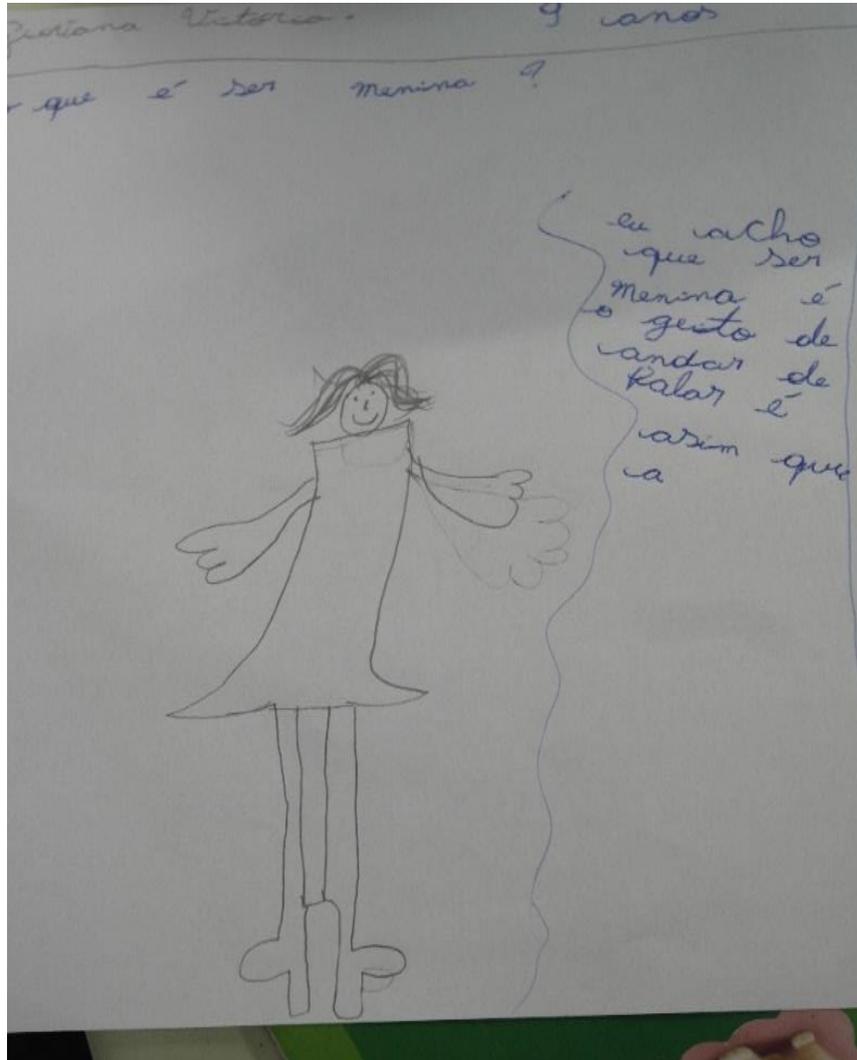
Ainda, nesse primeiro encontro, com o objetivo de identificar como as crianças concebem a identidade de gênero, foi proposta a seguinte atividade: individualmente, foi sugerido como atividade que elas fizessem individualmente um desenho e/ou registrassem

<sup>52</sup> Registro do primeiro encontro em 27/08/2014.

<sup>53</sup> Registro em 27/08/2014

com frases as perguntas: O que é ser menino?; O que é ser menina? A seguir, os registros feitos por alguns/as alunos/as:

O desenho foi elaborado por uma menina que escreve: “Ser menina é um jeito de andar, de falar, é assim que acho”.



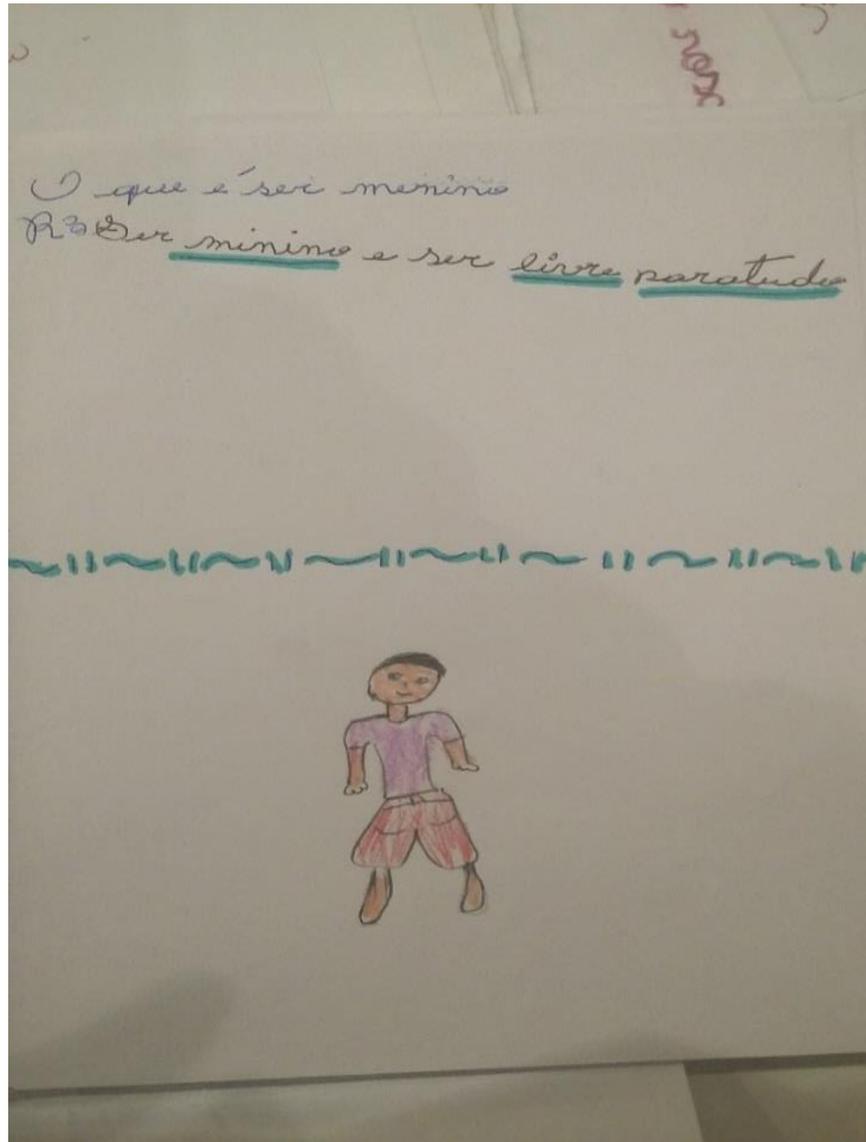
**Figura 6 – Desenho O que é ser menina?**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

A exemplo do desenho acima, outros registros tanto produzidos pelas meninas quanto pelos meninos indicaram a ideia de ser menina associada a:

- Disciplina, gestualidade (“menina é comportada, o jeito de andar, de se vestir”);
- Higiene (“andar sempre limpa e arrumada”);
- Brinquedos (“brincar de boneca, pular corda”);
- Sexo biológico (“parte íntima diferente”).

Com relação ao “o que é ser menino?”, chamou-nos a atenção este desenho:



**Figura 7 – Desenho O que é ser menino?**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

Este registro foi feito por uma menina que disse que: “ser menino é ser livre para tudo!”, ao questionar a aluna sobre esta afirmação, ela nos disse: “ah, a gente por ser menina não pode fazer quase nada do que a gente quer... eu acho que os meninos podem tudo e nós não podemos nada! nem jogar bola a professora de Educação Física deixa!”.

No segundo encontro, que ocorreu em 3 de setembro de 2014, problematizamos com as crianças questões relacionadas aos seguintes temas: corpo (aspectos biológicos), construção social do corpo, sexualidade. Nesta intervenção, a professora fez a leitura do livro *Entre explosões e cortes na barriga, as curiosidades de Rafael/Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela* (XAVIER FILHA, 2009c), com o objetivo mais específico de discutir a respeito de curiosidades apresentadas pelas crianças sobre gravidez.

As crianças, na medida em que liam o livro, questionavam:

- Como engravida?
- O que é espermatozóide?
- Por que a gente menstrua?



**Figura 8 – Leitura compartilhada**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

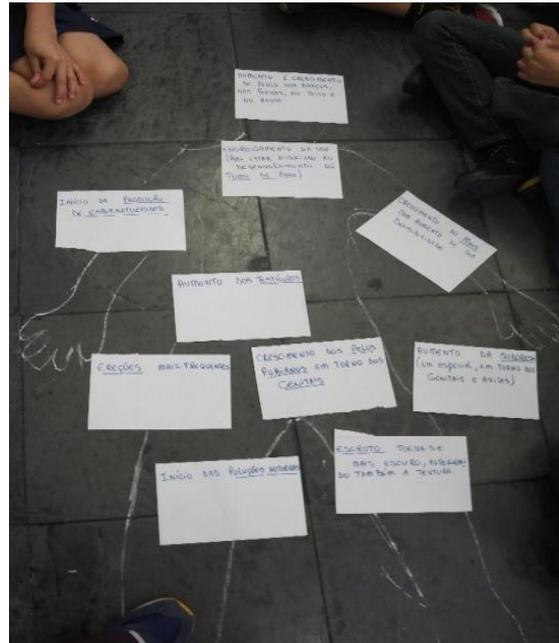
No segundo momento, dialogamos sobre as expressões usadas para os órgãos sexuais do corpo humano, a fim de que elas pudessem identificar as variações de linguagem: nomenclaturas populares e científicas e também possibilitar às crianças conhecer as mudanças corporais que ocorrem na puberdade em meninos e meninas.

A dinâmica consistiu em: as crianças desenharam no chão e no papel craft o contorno de dois corpos e, em seguida, com o auxílio da professora, espalhamos diversos cartões, previamente elaborados, com as características sexuais conforme relação, no quadro a seguir, voltados para baixo. Aleatoriamente, retiramos um cartão. As crianças discutiam a parte do corpo em que cada característica deveria ser colada, da mesma forma em que decidiam se aquela característica pertence ao menino ou à menina.

**Quadro 12 – Relação de características sexuais**

Meninas e moças	Meninos e moços
Crescimento dos pelos pubianos	Crescimento dos pelos pubianos
Aumento da sudorese, em torno dos genitais e axilas	Aumento da sudorese, em torno dos genitais e axilas
Alargamento da pélvis	Engrossamento da voz
Aparecimento de acne e espinhas	Aparecimento de acne e espinhas
Lábios genitais crescem e escurecem	Início da produção de espermatozóides
Clitóris cresce e torna-se mais sensível	Aumento dos testículos
Vagina cresce e produz secreção	Início de poluções noturnas
Todo mês ocorre ovulação	Crescimento do pênis e aumento da sensibilidade
Crescimento do útero	Ereções mais frequentes
Menstruações ocorrem todo mês	Escroto torna-se mais escuro.

Fonte: Furlani, 2011.



**Figura 9 e 10 – Registro problematização das características sexuais**

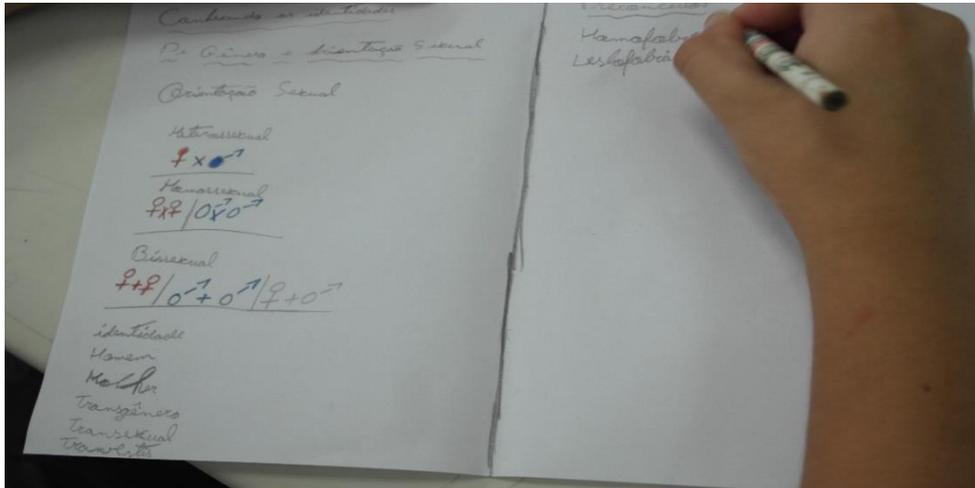
Fonte: Foto de Kelly C. Brantes.

Neste encontro com as crianças surgiram muitas indagações, mas o que nos despertou a atenção e serviu de parâmetro para definir o tema do encontro seguinte foram as perguntas sobre orientação sexual e identidade de gênero:

- Prô... existem corpo metade mulher metade homem?
- Travestis são homens ou mulheres?
- Conheço uma menina que gosta de se vestir de homem!
- Como é sexo entre homens? E entre mulheres? Dá pra eles engravidarem?

– Minha avó tem uma namorada e ela é minha madrinha !

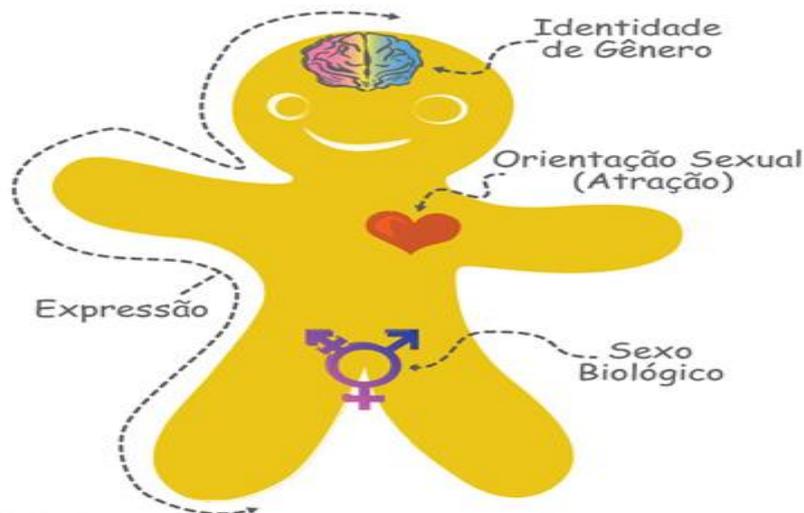
Em 10 de setembro de 2014, ocorreu o terceiro encontro no qual tratamos dos seguintes conceitos: sexo biológico x identidade de gênero x orientação sexual, e as diversas formas de preconceito como misoginia, racismo, sexismo, transfobia, lesbofobia e homofobia.



**Figura 11 – Conhecendo as identidades de gênero e orientação sexual**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

Nesta atividade, propusemos uma discussão conceitual das identidades de gênero, orientação sexual e os preconceitos. Para provocar o debate utilizamos uma imagem explicativa, conforme ilustramos a seguir.



**Figura 12 – Identidade de gênero, orientação sexual e os preconceitos**

Fonte: <<http://umpotedeouro.blogspot.com.br/2015/01/orientacao-sexual-e-identidade-de.html>>.

Num primeiro momento, a discussão girou em torno da etimologia dos termos que constituem as palavras “heterossexual”, “homossexual” e “bissexual”. Foi proposta a discussão dos termos hetero, homo e bi, levando-se em conta que os radicais que dão origem aos termos são de origem grega, logo, hetero = diferente, outro, e homo = igual. Assim contextualizamos com as crianças a seguinte definição para os termos, heterossexual: pessoa que se sente atraída sexual e afetivamente por alguém do sexo oposto ao seu; homossexual: pessoa que se sente atraída sexual e afetivamente por alguém do seu próprio sexo; bissexual: pessoa que se sente atraída sexual e afetivamente por pessoas de ambos os sexos; e o assexual: pessoa que não faz sexo.

Ao problematizarmos as identidades de gênero, conceituamos que é a forma como você, na sua cabeça, pensa sobre você mesmo. Utilizamos os termos travestis, transexuais, homem, mulher, transgênero. A partir daí, problematizamos e promovemos uma discussão sobre os preconceitos como transfobia, lesbofobia, misoginia, homofobia, racismo e sexismo, conforme já explicitados no capítulo 1 desse trabalho. Esses temas ainda foram abordados no encontro seguinte.

Finalizamos o projeto com as crianças em 27 de novembro de 2014, com a exibição do curta-metragem “O menino do vestido rosa”<sup>54</sup> (2004), uma produção da TV Escola, com o objetivo de problematizar o sexismo e a misoginia. Para tanto, após a exibição, as crianças foram divididas em grupos de quatro a cinco alunos/as para desenharem a cena do filme que mais chamou a atenção delas.

---

<sup>54</sup> Sinopse: História cujo tema central é o sexismo e a misoginia. Um garoto que implicava com a irmã e as colegas de sua turma, amanhece um belo dia, com a mesma aparência, só que todos o tratam como menina, pois o mesmo se vê obrigado a usar um vestido cor de rosa que o persegue, até sentir na pele os preconceitos sexistas e misóginos. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6\\_3tAU\\_YG\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=6_3tAU_YG_4)>. Acesso em: 17 set. 2014.



**Figuras 13 e 14 – Impressões das crianças sobre o filme *O menino do vestido rosa***  
 Fonte: Foto de Kelly C. Brantes.

Quase todos desenharam o ilustrado na figura 14, pois se trata de uma cena em que os meninos estão jogando futebol no pátio, o garoto do vestido cor de rosa decide jogar também e acerta, com um chute, a janela do diretor. Nesta cena, o diretor acusa os meninos pois não imagina que o menino que usa vestido saiba jogar futebol.

Neste momento, problematizamos com as crianças alguns preconceitos que homens e mulheres sofrem ao praticar um esporte tido socialmente como “feminino” e/ou “masculino”, tais como boxe, futebol, ginástica rítmica, ballet, entre outros.

A seguir, exibimos uma apresentação em *powerpoint* para ampliar o debate sobre as identidades de gênero e orientação sexual, trazendo para o debate a história de vida do cartunista Laerte. As crianças indagaram:

**Menino (9 anos):** Nossa, ele é avô, mas se veste como mulher!

**Menina (10 anos):** será que ele é gay?

Consideramos importante ampliar o debate problematizando a história de vida do cartunista Laerte, problematizando as categorias identidade de gênero versus orientação sexual.

Para que as crianças soltassem ainda mais as suas ideias, por meio de sua imaginação, exibimos a reportagem “Wolverine não, Wolverina!” (TOTSKI, 2014). Trata-se de uma história de empoderamento infantil da Maria para enfrentar os colegas de escola que lhe

disseram que não poderia ir de super-herói, afirmando a polarização herói para menino e princesa para menina.



**Figura 15 – Imagem da reportagem de empoderamento infantil**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

Então, sugerimos que as crianças se subdividissem em grupos e com base nessa reportagem produzissem desenhos, a exemplo do documentário, invertendo os papéis das identidades de gêneros atribuídas aos personagens dos desenhos infantis. Dos trabalhos das crianças surgiram:

- a) Tartaruga Ninja – Mulher Tartaruga Ninja;
- b) Homem-Aranha – Mulher-Aranha;
- c) Ben-10 – Ben-Girl;
- d) Homem-de-Ferro – Mulher de Ferro.



**Figura 16 – Registro: Mulher Tartaruga Ninja**  
Fonte: Foto de Kelly C. Brantes



**Figura 17 – Registro: Ben-Girl**  
Fonte: Foto de Kelly C. Brantes



**Figura 18 – Registro: Mulher de Ferro**

Fonte: Foto de Kelly C. Brantes

Finalizamos este capítulo com a certeza de que existem inúmeras possibilidades educativas para problematizar e desconstruir polarizações acerca das identidades de gênero com as professoras, delas com as crianças e entre as crianças.

Evidente que esse processo formativo e educativo exige tempo e apropriação das professoras/as sobre temas tão complexos. No entanto, a abertura como teve a professora para descobrir-se nesse processo de formação e desafiar-se a construir com a pesquisadora um projeto com as crianças revela mudanças possíveis. Um exemplo de uma situação presenciada pela pesquisadora e pelas crianças mostra que a professora, ao abrir-se para o diálogo e compartilhar experiências, possibilitou às crianças que revelassem suas dúvidas por meio de perguntas, como na cena descrita a seguir. Um menino perguntou se existiam mulheres que não menstruavam. A professora Ana, devido à idade avançada, explicou que estava na menopausa, que seu ciclo menstrual e ovulatório havia encerrado e, por isso, não menstruava mais.

Observamos que os/as alunos/as depois dessa resposta começaram a fazer inúmeras perguntas sobre menstruação, ora dirigindo-se à pesquisadora, ora à professora. A professora Ana comentou que, após esses encontros, ela pôde perceber o quanto as crianças sentem-se mais à vontade com ela.

Um outro fato foi que, após o primeiro encontro, muitas crianças vieram procurar a pesquisadora no intervalo com perguntas sobre sexualidade, porque tinham “vergonha” de perguntar na sala de aula. Isso foi sendo superado na medida em que íamos problematizando, quebrando o silêncio, dando visibilidade à “voz” das crianças. O planejamento e o desenvolvimento dos encontros pautados nas curiosidades delas também permitiu que a pesquisadora e a professora fizessem descobertas sobre as formas de pensar e de se comportar das crianças diante dos temas que estavam sendo abordados.

Marcadamente, no decorrer dos encontros, percebemos que, na medida em que problematizávamos questões de gênero e sexualidade, as piadas e atitudes homofóbicas e sexistas que as crianças traziam estavam relacionadas aos valores de uma sociedade que não inclui a todos e a todas e que cria mecanismos cada vez mais perversos para discriminar e normalizar as pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. (FREIRE, 2001, p. 23).

Iniciamos as considerações finais com uma citação de Paulo Freire, pois, ao longo do processo desta investigação, desde as motivações pessoal e profissional acerca da temática gênero e sexualidade, a formação dos/as professores/as esteve presente como ponto de partida para (re)pensarmos o papel da escola e de seus atores na promoção de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Assim, nos encontros de formação desta pesquisa-intervenção com as professoras, bem como no projeto desenvolvido com uma das professoras e sua turma de crianças, nos orientamos nos estudos de gênero e sexualidade, considerando o conceito de gênero como uma construção social e histórica, buscando principalmente desconstruir oposições binárias que nas palavras de Louro (1999) “refletem no gênero e na sexualidade”.

Retomamos os objetivos principais desta pesquisa-intervenção para tecermos avanços e limites nas concepções e práticas sobre Gênero e Sexualidade de professoras dos anos iniciais do ciclo I do Ensino Fundamental. De maneira geral, podemos afirmar que as concepções sobre gênero e sexualidade das professoras inicialmente pautavam-se, sobretudo, no senso comum, e nas experiências de vida, na não problematização e a um certo cuidado e temor ao tratar essas questões com meninos e meninas. Elas atribuíam a dificuldade em abordar essa temática à formação inicial e continuada, pois, nas palavras de uma das participantes da pesquisa, “não foram preparadas para lidar com essas questões”. Por outro lado, na medida em que íamos problematizando e socializando experiências do cotidiano, as professoras foram se sentindo mais “à vontade”, relatando muitos casos da sala de aula.

No processo investigativo, por meio dos encontros de formação em ATPC, ao problematizar, refletir e (re)construir conhecimentos em diálogo com as professoras, constatamos que: a) as professoras reconhecem que as curiosidades das crianças sobre gênero e sexualidade são reprimidas e não são problematizadas na escola; b) há ainda a representação da criança como sujeito dócil e obediente, evidenciado na fala de uma professora; c) as professoras disseram que não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças; d) as professoras valorizam e se sentem valorizadas quando

socializam experiências do cotidiano com seus pares e a partir daí (re)significam suas práticas.

Podemos afirmar que o processo de ação-reflexão-ação vivenciado nos encontros de formação possibilitou às professoras problematizar, refletir sobre conceitos que envolvem a temática “gênero e sexualidade”. Identificamos possibilidades de mudanças significativas nas concepções e práticas dessas professoras ao longo dos encontros de formação, mesmo que ainda com alguns limites. Afinal, mudanças são processuais e demandam tempo, elas não acontecem sem que ocorra apropriações mais profundas, as quais envolve não somente (re)elaboração de conceitos, mas também de práticas tanto na vivência pessoal quanto profissional das professoras.

O projeto desenvolvido pela pesquisadora e por uma professora de uma turma de alunos/as do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que teve como objetivo principal problematizar as curiosidades das crianças em torno de conteúdos relacionados ao tema gênero e sexualidade nos possibilitou compreender quais aprendizados foram construídos pela pesquisadora, pela professora e pelas crianças. Um exemplo de ressignificação de concepções e práticas pedagógicas, detectamos ao observar a reação da professora Ana diante dos questionamentos e curiosidades das crianças do 4º ano, a mesma demonstrava surpresa e ao mesmo tempo um certo espanto e indagava: “de onde as crianças estão trazendo estas informações?”. Porém, nas palavras dela, também se sentia mais “à vontade” para problematizar as curiosidades das crianças. Destacamos também o que chamamos de “tempestades de curiosidades” ao possibilitar que as crianças expressassem suas dúvidas, seus questionamentos. Ao darmos “voz” às crianças, e a partir daí, elaborarmos os eixos temáticos que foram problematizados com elas nos encontros seguintes, possibilitamos vivenciar novas práticas educativas com o tema gênero e sexualidade.

Como pesquisadora e concomitante a minha atuação profissional como professora da rede pública, esta pesquisa-intervenção contribuiu significativamente para que pudéssemos ressignificar práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, especialmente no que se refere ao tema abordado. Os aprendizados construídos com as crianças (no projeto), com as professoras (na etapa de formação), e na análise e categorização dos dados obtidos nessas etapas em diálogo com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa têm subsidiado os processos de reflexão e problematização no interior das escolas em que atuamos, tanto nas práticas docentes em sala de aula quanto nos espaços coletivos de formação continuada.

Finalizo este trabalho destacando que as considerações são finais para esta pesquisa, contudo, apontamos a necessidade da continuidade de pesquisas que desvelem discursos

culturalmente construídos – reproduzidos na e pela escola, pelos/as professores/as, pelas famílias e pelas crianças – que vão subjetivando modos de ser menino e menina. Apostar na formação dos/as professores/as, via processos educativos que instiguem a reflexão, a partir de suas práticas educativas, de modo a reorientá-las, pode ser um caminho para a construção de concepções acerca da temática “gênero e sexualidade”, na perspectiva de desconstruir o que se define como normalidade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. Currículo e Poder. **Realidade e Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

ÁRIES, P. **História Social da Infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECK, D. Q.; GUIZZO, B. S. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **Revista Holos**, Natal, ano 29, v. 4, p. 54-66, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm](http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm)>. Acesso em: 18 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/lein8069-02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.738/2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUJES, M. I. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Revista Debate Feminista**, México, ano 9, v. 18, p. 45-61, out. 1998.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 2000. p. 151-172.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

- CABICEIRA, G. O. **Olhares das crianças sobre gênero, sexualidade e infância**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Presidente Prudente, 2008.
- CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade (s) e Infância (s)**. Campinas: Moderna, 1999.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 32-46, set./dez. 2011.
- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ECOS – COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. **As políticas de educação em Sexualidade no Brasil (2003 a 2008)**. Relatório Narrativo Anual. São Paulo: ECOS, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Era uma vez outra Maria**. Direção: Reginaldo Bianco. [S. l.]: ECOS, Instituto Promundo, Instituto PAPAI, Salud Gênero, World Education, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ezAQj3G4EY>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- FERRARI, A.; CASTRO, R. P. “Quem está preparado para isto?”: reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 295-317, 2012.
- FERRARI, A.; MARQUES, L. (Org.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- FINCO, D. Educação Infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 67-82.
- FOUCAULT, M. **A História da sexualidade I: a vontade do saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pesquisa em educação: questões de método**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. Gênero e Sexualidade na Formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2. p. 303-326, jul./dez. 2011.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FUSARI, L. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. 296 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L.; CORD, D.; NUERNBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia, Escola e Educação**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 43-58, jul./dez. 2012.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação na infância. In: XAVIER FILHA (Org.). **Sexualidades, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 103-115.

HALL, S.. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v.22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Trabalho e rendimento**: PNAD 2008. Brasília 2008. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalhoerendimento/pnad2008.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

KLÉBIS, A. B. S. O. **Concepção de Gestão Escolar**: A perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de Formação Continuada de Diretores de Escola do Estado de São Paulo 1990/2009. 2010. 162 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAROSSA, J. O enigma da infância. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-44.

- LENAIN, T. **Ceci tem pipi ?**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras., 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.
- \_\_\_\_\_, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43-53.
- \_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 46, dez, 2007. p. 201-218.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.
- MAFRA, J. F. Paulo Freire e o Mestrado Profissional. In: SANTOS, J. E.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Universidade Popular, teorias práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2013. p. 185-206.
- MARIANO, A. L. S. **Corpo, gênero e sexualidade: das práticas de formação às práticas cotidianas**. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), Unicamp, Campinas, 2012.
- MEIRELES, G. S. **A infância nas tramas de poder: um estudo das relações entre crianças na escola**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, N. A. R. **HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PARAISO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

PEIXOTO, L. F. **Gênero e sexualidade numa sala de aula do ensino fundamental: sob os efeitos da lua cheia queer.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINI, F. **Família na rede de proteção social.** Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

PINTO JÚNIOR, A. A. **Violência sexual doméstica contra meninos: um estudo fenomenológico.** São Paulo: Vetor, 2005.

PRADO, P. D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na educação infantil.** 2006. 198 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

QVORTRUP, J. Generation: an a important category in sociological childhood research. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, jan. 2000, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v. 2, p. 102-113.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: UFLA, 2012.

RIZZATO, L. K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente.** 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCHA, E. P. **A construção de sentidos e significados no espaço de HTPC: uma discussão sobre a questão da formação docente.** 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANCHEZ, F. L. **Homossexualidade e família: novas estruturas.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Comunicado CENP, de 29/01/2008.** Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC. Disponível em: <[http://www.dediadema.edunet.sp.gov.br/legislacao/Comum\\_CENP\\_29\\_01\\_2008.htm](http://www.dediadema.edunet.sp.gov.br/legislacao/Comum_CENP_29_01_2008.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Portaria nº 01 de 1996.** São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.publicacao.com.br/ud/map47.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.º 114, de 13/11/1974.** Institui o 1º Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado; altera denominações e referências, estabelece referência aos professores do antigo Ensino Industrial; dispõe sobre o Regime de Dedicção Exclusiva – RDE. São Paulo, 1974. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/217728/lei-complementar-114-74>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 201, de 09/11/1978**. Dispõe sobre o estatuto do magistério. São Paulo, 1978. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=31309>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 444/85**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.º 836, de 30/12/1997**. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 21, de 26/03/2009**. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados (BR), instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008. Mais informações: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Circuito Gestão**: formação continuada de gestores. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Circuito Gestão**: Formação de formadores Modulo IV. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Escola Estadual Professora Olga Fonseca. **Plano quadrienal de gestão 2011-2014**. Diadema, [s.n.], 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004. p. 112-137.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. 2001. Disponível em: <[http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/menu\\_base\\_text\\_trab.htm\\_27k\\_>](http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/menu_base_text_trab.htm_27k_>). Acesso em: 2 mar. 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEBOLD, J. **Indicadores de abuso sexual de meninos e adolescentes**. 1987. Disponível em: <<http://www.cecria.org.br/banco/sexualidade.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. In: TOZZI, D. A.; ORNESTI, L. F. (Coord.). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997. p. 213-225. (Ideias, 28).

TARDIF, M. **Saberes docentes e sua formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOTSKI, J. **Wolverine não, Wolverina**: a história de empoderamento infantil e feminismo. Disponível em: <<http://pacmae.com.br/2014/11/05/wolverine-nao-wolverina-uma-historia-de-empoderamento-infantil-e-feminismo-guest-post-por-jessica-totski/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82

XAVIER FILHA, C. **A menina e o menino que brincavam de ser...** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009a.

\_\_\_\_\_. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-747, set./dez. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Entre explosões e cortes na barriga**: as curiosidades de Rafael/Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009c.

\_\_\_\_\_. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero na narrativa de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 591-603, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidades. In: RIBEIRO, C. M. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012b. p. 160-178.

\_\_\_\_\_. **Sexualidades, Gênero e diferenças na educação das Infâncias**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2012c.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, C. M. **Trajetórias Teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013.

ZEICHNER, K. M. **O professor reflexivo**. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1997.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezada Professora:

Sou aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho, sob orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim, e realizo uma pesquisa a respeito das representações de gênero e sexualidade. Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados coletados referem-se ao levantamento feito por meio de registro em diário de campo dos encontros de formação continuada realizada em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e à análise dos documentos fornecidos pela direção da escola e pelos professores.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios tanto para as participantes quanto para a Unidade Escolar na redação do texto (dissertação) que apresentará a sistematização da pesquisa realizada.

Coloco-me à disposição através do e-mail: [kellybrantes@yahoo.com.br](mailto:kellybrantes@yahoo.com.br) e do telefone 99896-0058, caso necessite de quaisquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Kelly Cristina Brantes

(Mestranda)

Li as informações acima e concordo livremente em participar desta pesquisa.

Professora: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Termo de Autorização de uso de imagem e depoimentos**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
responsável pelo/a aluno/a \_\_\_\_\_,  
matriculado na Unidade de Ensino Escola Estadual XXXX, situada em Diadema,  
**AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora Kelly Cristina Brantes, do Programa  
de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho, sob  
orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim, com o projeto de pesquisa intitulado “**Gênero  
e Sexualidade: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do  
ensino fundamental**”, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou colher depoimento  
do/a aluno/a sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou  
depoimentos para fins científicos desta pesquisa e de outros estudos (livros, artigos, slides,  
transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que  
está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e dos/as adolescentes (Estatuto  
da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), e das pessoas com deficiência  
(Decreto n.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto n.º 5.296/2004).

Diadema, 10 de setembro de 2014.

Kelly Cristina Brantes.

---

Responsável pelo/ aluno/a.

## APÊNDICE C – Questionário de pesquisa

### Identificação

Nome:  
e-mail:  
telefone:

### Atuação profissional

Acúmulo de cargo ( ) sim ( ) não

### Formação inicial e continuada

( ) Magistério

( ) Superior Curso: \_\_\_\_\_

Modalidade: ( ) Presencial ( ) EAD ano conclusão: \_\_\_\_\_

Outros cursos: \_\_\_\_\_

Modalidade: ( ) Presencial ( ) EAD ano conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação Lato e/ou Stricto-Sensu:

Curso: \_\_\_\_\_

Ano obtenção: \_\_\_\_\_

**CURSOS DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

Curso: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Em sua formação inicial ou continuada você teve acesso ou realizou cursos de atualização e/ou disciplinas que abordavam questões de gênero e sexualidade? Caso afirmativo, descreva-o.

### Experiência profissional

Na rede pública estadual, há quanto tempo exerce o cargo/função de professora de ensino fundamental?

Na rede pública estadual, há quanto tempo atua com os anos iniciais do ensino fundamental?

**APÊNDICE D – Concepções e Práticas sobre Gênero e Sexualidade**

Considere a seguinte afirmação;

- 1) Meninos devem brincar com jogos e brincadeiras típicos de meninos. Meninas devem brincar com jogos e brincadeiras considerados típicos de meninas.

(     ) Sim, concordo, pois,

---

---

---

---

---

(     ) Não, Discordo, pois.

---

---

---

---

---

- 2) Em nossa sociedade, quais brincadeiras e jogos são atribuídas para meninos e meninas? Cite-os e comente.
- 3) Em que situações você observa que as crianças da sua turma já incorporaram a ideia de que existem brincadeiras específicas para meninas e outras para meninos? Cite e comente.
- 4) Na sua opinião, o que leva as crianças a incorporarem a ideia de que há brincadeiras específicas para meninos e outras para meninas?
- 5) Meninos que brincam com brincadeiras de menina e meninas que brincam com brincadeiras de menino, na sua opinião, são crianças tratadas na escola da mesma forma que as outras crianças?
- 6) As questões de gênero e sexualidade cabem à escola tratar? Por quê?
- 7) Você acha que o Programa Ler e Escrever (por meio de seu acervo de livros e projetos) aborda de alguma forma questões de gênero e sexualidade? Explique.

## APÊNDICE E – Síntese do 1º Encontro de Formação em 26 de agosto de 2013

### Tema gerador: Cultura e Sociedade

O encontro estava previsto para ter início às 11:40 no horário de formação continuada da unidade escolar (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo-ATPC), contando com 5 professoras participantes que ministram aulas com turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental Anos Iniciais - EFAI, sendo 3 professoras regentes de classe e 2 especialistas (Arte e Educação Física). A coordenadora pedagógica estava em reunião com as professoras e somente às 12:25 foi possível o início do encontro de formação.

Participaram 2 professoras de classe e 1 professora especialista (Arte). A pesquisadora explicitou os objetivos gerais do encontro, as datas dos encontros de intervenção. A professora Maria se colocou à disposição para o registro do encontro.

A pesquisadora Kelly prosseguiu com o encontro propondo a leitura de um relato de um caso verídico:

Uma professora de Educação Física, durante uma aula com uma turma de 2º ano presenciou um grupo de alunas dando risadas e “escondendo algo”, ao se aproximar do grupo, a professora verificou que uma das alunas, trouxera um preservativo e todo o grupo estava curioso, a professora então, retirou o preservativo, repreendeu-a e convocou os pais da criança.

Em seguida, a pesquisadora pediu para que as professoras comentassem a atitude da professora e o que fariam no caso. Houve opiniões divergentes:

**Professora Ana:** Eu já comentaria com a criança, porque ela sabe muita coisa, então, se a gente repreende até traumatiza quando for a hora de ela usar o preservativo... Eu falaria, explicaria para o que serve, quando deve ser usado, explicaria tudo direitinho.

**Professora Maria:** Eu vou falar por mim, eu retirava, guardava, dava na mão da coordenadora e ela encaminhava o caso. Eu não iria ficar me estressando com isso. Eu não repreenderia e nem convocaria os pais. Para convocar pai, eu já jogaria para a coordenação, na minha opinião, retirava e entregava para a coordenadora para que ela tomasse as devidas providências.

**Professora Cássia:** Ah... sabe, eu quebraria o assunto para não despertar a curiosidade... Eu acho que tem que falar de uma forma diferente, porque já aconteceu aqui de cair um preservativo da bolsa de um aluno de 4º ano. Então, tem que encarar como uma coisa normal e passar para a frente...

No segundo momento do encontro, as professoras relataram situações que vivenciaram em suas salas de aula:

**Professora Ana:** Então, voltando ao assunto, tem um pai de aluno meu lá na escola, que fica pegando no piupiu (pênis) do menino, e o menino vive com a mão assim sabe.. e ele pega no piupiu dos outros, está sempre procurando brigar com alguém, e eu já falei com a mãe dele, com ele, porque eu não deixo muito barato, eu já falo logo sabe... Toda vez que ele está com a mão no piupiu e falo assim: Tira a mão daí!

**Professora Cássia:** Um aluno, um menino fez uma sereia e desenhou direitinho, então ele colou fez o vezinho (vagina) lá e colou. Ai ficou aquela rodinha lá: kikikiki.

(professora) - Por que vocês estão rindo? Colou bonitinho, mas mostra, o que você tem aí?

(aluno) - Ué, normal, não é sereia a menina?

(professora) - então cola meu amor, e vamos continuar a aula...

Na segunda etapa do encontro, a pesquisadora sugeriu a leitura de um segundo caso:

Em uma escola de anos iniciais, os alunos costumavam tirar sarro, gozar de um colega que gostava de brincar com boneca e a professora intervia para que não houvesse ofensas, ou seja, ela intervia somente para separar as brigas, para que não houvesse conflitos.

Ao comentar a atitude da professora, as professoras disseram que isso não ocorre na escola no Dia do Brinquedo e que faz parte da rotina deles tanto brincarem de boneca quanto de carrinho, que é normal, porém a Professora Cássia enfatizou que embora todas as crianças brinquem de tudo, a mídia e a sociedade ainda classifica as brincadeiras quanto ao gênero da criança, mas que na escola não há preconceitos por parte das crianças.

A proposta da formação é que o grupo traga as suas experiências e que a pesquisadora compartilhe os conhecimentos sobre os temas propostos com o intuito de contribuir com a prática pedagógica das professoras.

Em suma, ao provocar as discussões e reflexões acerca dos relatos, ficou evidente que a questão da sexualidade aparece com frequência no cotidiano da escola por meio dos relatos das professoras, e desta forma, se faz necessário formar os professores para que entendam melhor as questões de gênero e sexualidade na sua vida e na prática pedagógica, pois de acordo com os relatos das docentes, são questões que aparecem com frequência no cotidiano da escola.

## APÊNDICE F – Síntese do 2º Encontro de Formação em 23 de setembro de 2013

### Tema gerador: Gênero e Sexualidade

O segundo encontro de Formação teve início às 12:05 e término às 12:55 em uma das dependências da Unidade Escolar. Participaram as professoras Maria e Ana (professoras presentes no primeiro encontro) e Joana (ausente no primeiro encontro). A pesquisadora deu início à intervenção propondo a leitura da síntese do 1º encontro, mas antes, retomaram os objetivos gerais da pesquisa e informou que os encontros são pautados na ação-reflexão-ação por meio de um círculo de cultura, no qual as professoras relatam os casos do cotidiano da escola relacionados com o tema gerador e comentam refletindo sobre com a mediação da pesquisadora. Ao indagar com a Professora Ana o relato de um caso citado no 1º encontro, no qual uma professora achou um preservativo e repreendeu a criança, a pesquisadora perguntou de que forma ela explicaria para uma criança de 6,7 anos sobre o uso do preservativo e se ela usaria a mesma abordagem com crianças mais velhas. A professora respondeu:

(profa Ana) Tem diferença. Eu explicaria para a criança, eu falaria até para minha neta que tem 6 anos, porque outro dia ela achou um preservativo e perguntou:

-vó pra que que é isso?

-isso ai é quando mamãe e papai não quer mais filho. Quando a mamãe e papai fazem amor, sabe, então papai usa, pega e bota no “bilau” (pênis) e eles podem fazer amor tranquilo porque não vai mais produzir criança..

(pesquisadora) Você falaria isso para seu aluno? Falaria de que forma? E se ele perguntar o que é sexo?

(Ana) se ele perguntar o que é sexo, eu falaria que é um ato de amor entre um homem e uma mulher. Isso você pode ter certeza de que daí para a frente ele não vai perguntar mais nada...

(Maria) ah, ele podia perguntar assim ;beijar é.. beijar é..

(Pesquisadora) Você falaria Rose?

Maria: acho que de uma forma bem sutil para não entrar em polêmica. Apesar que meu filho com 6 anos, quando eu íamos à farmácia ele via o preservativo e eu tive que comprar, e então dentro do carro mesmo ele colocou, nem servia, mas a curiosidade era tanta, que eu comprei, ele colocou e viu que era úmido, então nunca mais ele colocou..

(pesquisadora) mas ele não perguntou nada?

Maria: perguntou, muito pouco.

Joana: Eu só respondo mesmo quando eles perguntam. Hoje mesmo, por conta de a professora Priscila (Educação Física) estar grávida, eles perguntaram: ela está grávida mesmo? E disseram: então ela não pode mais dar aula de Educação Física! eu não entendi o que que tem uma coisa a ver com a outra, gravidez não é doença. Então eu expliquei pra eles: olha quando o nenê esta lá dentro ele é do tamanho de um grão de feijão e ai o corpo acha que é alguma coisa estranha, e que tem que expulsar isso e dá uma dor, que é aquilo que chamamos de cólica. A professora estava sentindo isso, por isso

que ela não subiu a escada, e eu fui com vocês. Mas de onde eles estão tirando isso que ela não vai mais dar aula porque está grávida?

A pesquisadora comentou o caso da professora grávida afirmando que essas informações que os alunos trazem são informações que devem ser transformadas em conhecimento científico, ressaltando o papel da escola e dos educadores nessa tarefa. Nesse momento, a professora Ana relatou o caso de um aluno do 4º ano que durante uma atividade sobre o corpo humano, perguntou:

(Aluno) professora, eu fico “encucado”, fico com raiva da minha mãe porque ela não me deixa dormir, porque de noite ela fica “ai,ai,ai,ai”: o que é isso professora?

Ana: Será que sua mãe está doente?

Aluno: não, porque meu pai falava: “fala baixo, fala baixo..”

Ana: Ah eles estavam fazendo amor. Acho que sua mãe devia estar muito feliz, realizada, mas isso é normal.

A professora Maria comentou o relato dizendo que tem casal que “dá vergonha”, e que não respeita a criança. Disse que na sua casa, nos momentos mais íntimos com o marido, costuma trancar a porta do seu quarto, para evitar uma situação constrangedora, pois tem um filho de 6 anos. Disse também que responderia se seu filho perguntasse algo a respeito. Ressaltou que na sua família, seu pai, que tem 73 anos, nunca ficou sem roupa perto dos filhos, afirmando que teve uma educação conservadora. Porém, na sua casa com seu marido e filho, adotam uma postura diferente, e que para eles tanto faz andar com ou sem roupa.

Ana comentou que na família, se ninguém fala nada para a criança, e ela tem curiosidade, ela vai procurar a informação de outra forma. Relatou um caso pessoal, de sua infância, Na época em que morava na roça, sabendo do pudor dos pais e que não podia perguntar nada, subiu em cima de uma cerca para ver o pai urinando com o objetivo de ver o pênis, pois queria ver, saber como era...

Pesquisadora - E hoje você entende o por que da curiosidade das crianças?

Ana - Entendo, quando eles veem uma revista de homem pelado elas ficam doidas para ver, é aquela coisa: (aluna) isso aqui é pinto professora?:

- não isso aqui é pênis!

Maria: tem que falar.

Ana: tem que falar sim, porque quando você começa a escrever o Ca--co e **cu** (isso aqui para eles é um terror!) então tem que falar assim, olha o que você está pensando não chama cu, isso chama ânus, sabe, difícil... isso acontece com a gente e tem que falar!

Maria: não, não, na minha sala não, o 1º ano é tão tranquilo, eu não vejo assim...

Ana: ah, mas tem uns assanhadinhos que fica pegando no bilau do outro.

A professora Ana comentou o caso do aluno em que o pai fica pegando no pênis do menino, pois essa atitude estava refletindo no comportamento do aluno que por diversas vezes reproduzia o gesto do pai nos colegas de classe. A professora precisava chamar a atenção do aluno, e também que foi preciso chamar a mãe para relatar o ocorrido.

A pesquisadora solicitou à professora Ana que observasse com atenção o comportamento do referido aluno, pois tal fato poderia indicar um possível caso de abuso sexual, e que os professores e a escola, neste contexto, não poderiam se omitir, tendo o dever de acionar a rede de proteção à criança.

Finalizando a primeira parte do encontro, a pesquisadora abordou a questão da gravidez precoce, articulando as questões de gênero (papel da mulher na sociedade) à formação da identidade de gênero, pois quando há casos que envolvem homens e mulheres no que diz respeito à sexualidade é reafirmada a condição de que a “culpa é das mulheres”, no caso específico, os famosos bailes “funk”, os “pancadões”, locais em que proliferam casos de gravidez precoce nas adolescentes.

No segundo momento do encontro, as professoras visualizaram um vídeo animado intitulado “Era uma vez outra Maria” (ECOS, 2006). O vídeo é uma parceria da ECOS – Comunicação em Sexualidade, Instituto Promundo, Instituto PAPAI, Salud Género, World Education sinopse: É um desenho animado sem palavras. Conta a história da menina Maria, que percebe que meninas são criadas de maneira diferente dos meninos, e descobre que essa criação influencia seus desejos, comportamentos e atitudes. De lembranças da infância a sonhos para o futuro, Maria questiona o seu papel no mundo.

Ao propor a reflexão sobre o vídeo, as professoras Maria e Ana relataram que talvez o desenho fosse uma forma de a garota se expressar. A pesquisadora então abordou a questão da cultura, do imaginário social vigente para a mulher, e como a família reproduz esse imaginário, o papel da mulher na sociedade, e por meio do lápis expresso no desenho (que representa a cultura social vigente) todo comportamento que foge à regra torna-se “anormal”, é excluído, negado.

A pesquisadora comentou que muitos cursos de formação inicial não abordam as questões de gênero e sexualidade na escola, ao que as professoras Rosimeire e Benedita concordaram plenamente.

(Ana) – “Não mesmo, não fomos preparadas para lidar com essas questões e até hoje é assim...”.

Foi sugerido para que as professoras observassem e registrassem comportamento de alunos e alunas que lhes chamariam a atenção, ao que a professora Maria perguntou: “Se a gente observar alguma coisa diferente a gente anota e traz você”.

(Pesquisadora) – “Isso, o que você achar diferente, chamar sua atenção”.

O encontro foi finalizado com a pesquisadora sugerindo o 3º encontro para o dia 21 de outubro, no que as professoras sugeriram avisar com antecedência para que elas evitassem faltar no dia.

## APÊNDICE G – Síntese do 3º Encontro de Formação em 21 de outubro de 2013

Encontro ocorrido nas dependências da Escola Estadual XXXX ( Diadema/SP)

Professoras participantes: Maria, Ana, Cassia

A formação teve início às 12:05 com a pesquisadora propondo a reflexão, comentários, sugestões sobre as síntese do 2º encontro. Como a professora Tania não participou do 2ª encontro, a professora Benedita lembrou um relato de caso pessoal no qual contava que, quando criança queria ver o *piu-piu* do pai, e naquela época as crianças não podiam ter curiosidade a respeito das partes íntimas, no que a professora Cássia concordou: “... naquela época há uns 30, 40 anos atrás uma criança não podia ver as partes íntimas e que hoje em dia isso é muito normal, os meninos tomam banho com o pai, as meninas com a mãe...”

A professora Ana levantou uma questão: “... eu sempre tomei banho com meus filhos quando pequenos, porém, meus filhos não tomam banho com os filhos deles, não é engraçado isso?”

A professora Maria comentou: “.. meu filho de 6 anos, esses dias me falou: -nossa mãe depois que você começou a fazer academia, está com um bundão...”

A esse comentário do filho, a professora Maria pontuou que as crianças de hoje, cada vez mais cedo, estão despertando um olhar para as questões do corpo.

Com relação às questões de sexualidade, a professora Cássia comentou:

[...] essas questões sexuais tem que agir de forma normal , tem que ser natural . Se a criança traz uma questão que você não sabe como lidar no momento , uma pergunta , e você fica meio sem saber o que fazer ou falar , e fica pensando , será que eu devo falar ou não devo? Temos que dar uma resposta, porque daí elas não vão perguntar mais. Com relação as perguntas das crianças você tem que imaginar que tudo que você explicar ela vai pensar de outro jeito às vezes de uma forma bem mais abstrata , por mais que você fale que vai explicar tudo direitinho , ela não vai entender com o pensamento de uma pessoa que já sabe o que é de causa e efeito. Por exemplo vou falar: ah como que é que nasce uma criança ? se pode falar com aquela história da sementinha , que o pai botou a sementinha , se você falar que o pai botou uma sementinha na mãe , ela vai achar que é uma arvorezinha que vai nascer e vira criança né? Por mais que você falar o espermatozóide vai entrar , vai fecundar um óvulozinho , a criança vai ter que ter aquela noção do espermatozoide, mais ela não vai ter aquela noção do ato sexual da coisa , entendeu ?

Pesquisadora: Então, você teria que explicar o ato sexual não é? Como explicaria?

(Cássia) “-quando a gente tem que explicar uma coisa para a criança , tem que tentar explicar da melhor forma possível , mas não achar que ela vai entender do jeito de um adulto , porque se você for explicar exatamente do jeito que é, ela não vai entender , ela vai fantasiar pois faz parte do universo dela , eu acho que as pessoas estão achando que as crianças entendem tudo e as crianças as vezes não estão preparadas, elas podem entender alguma coisa

mas não estão preparadas, e estão deixando de ser criança.

(Ana) “-A Sofia, minha neta, uma vez me falou assim para minha nora : " mamãe eu nasci da sua barriga pela vagina? a Fernanda (nora) olhou pra mim , e eu falei : foi . E a Eleonora foi cesariana , então ela perguntou: E porque a Eleonora nasceu do corte da barriga ?A minha neta tem 7 anos, e tive que explicar que a mãe dela teve pressão alta , e que ela não descia a cabecinha pra sair mais fácil .

(Cássia) Mais mesmo assim você acha , quando você vê a criança falando , mesmo assim você pode explicar tudo certinho assim, mais na mente deles vai formar aquela imagem infantil deles, não é a imagem concreta , científica. Eu tenho meu sobrinho que vai fazer 4 ou 5 anos , e a mãe dele está grávida , a preocupação dele é;, eu não sei como ela vai sair daí , mesmo falando que vai ser cesariana, ou cortinho ou ser do outro jeito. Ele pensa assim: a minha mãe com aquela perna fechadinha como que aquela bola enorme na barriga vai sair entendeu? A criança tem aquela fantasia mas a mente dela não forma como o concreto vai acontecer.

A pesquisadora salientou que uma forma de entender como as crianças concebem a noção de gravidez, é por meio do registro em forma de desenho, e que a respeito dessa questão já existem alguns trabalhos publicados em forma de livros infantis com os registros (desenhos) elaborados pelas crianças. Esses desenhos serviram de base para o desenvolvimento de um projeto de intervenção com crianças, realizado por uma professora pesquisadora da Universidade Federal do Mato Grosso. Neste projeto a professora criava estratégias pedagógicas para trabalhar com professoras como tratar com as crianças sobre a sexualidade das mulheres. Parte desse trabalho será apresentado às professoras no 4º encontro.

No segundo momento desse encontro foi problematizado as diferentes configurações de família por meio da leitura de um texto intitulado “Famílias na rede de proteção social”, de autoria de Francisca Rodrigues de Oliveira Pini. As professoras afirmaram que a autora se propôs a discutir a responsabilização da família na rede de proteção social, porém não especificou qual o tipo de família. A pesquisadora abordou a contextualização histórica das diferentes configurações familiares, citando a família nuclear, a família monoparental, a homoafetiva e socioafetiva. Explicou que essas configurações foram se solidificando ao longo do tempo perante diversas ações como ativismo das mulheres, lei do divórcio, dentre outras. A escola, junto às instâncias jurídicas, faz parte da rede de proteção à criança e para tanto deve cumprir também com o seu papel social nesta rede de proteção e, por isso é importante que os professores tenham conhecimento sobre como agir para que a rede de proteção à criança seja assegurada.

Em seguida, a pesquisadora sugeriu que as professoras, com o apoio da professora Cássia, fizessem um trabalho, por meio do desenho, com as crianças com o intuito de identificar como as famílias das crianças estão configuradas. A professora Cássia enfatizou o cuidado ao tratar com a temática da família com as crianças:

[...] quando a gente pergunta quem é a sua família? Eu já respondo que são as pessoas que cuidam de você quem mora com você , pode ser o papai a mamãe ou a vovó e a mamãe, a gente tem que falar tudo isso , pode ser a tia ou titio que cuida, porque se você joga aquela família , pai e mãe e tudo, porque eles se sentem assim rejeitados.

Na sequência, a professora Maria comentou que ficou sabendo pela mãe, na reunião de pais, que o pai de um aluno fora preso e que a mãe a pediu para evitar tocar no assunto, pois o aluno não sabe. Comentou também que um aluno parece sentir-se “orgulhoso” de mostrar as marcas da violência (agressões físicas) que sofre em casa, e que sempre orienta os pais a conversarem com os alunos, pois agressão não resolve.

A pesquisadora salientou a importância de conhecer a família do aluno, pois em alguns casos, a cada convocação feita a um responsável por uma suposta “indisciplina” pode gerar mais violência dentro de casa.

A professora Ana disse que alguns alunos comentaram com ela que o pai estava preso e que ia visitá-lo às vezes. Lembrou da situação de um aluno que fica ressentido cada vez que se lembra do pai ( pois o mesmo faleceu recentemente) e que a mãe pediu para evitar comentar sobre o assunto, pois está passando por dificuldades financeiras e que em função da morte do marido perdeu a casa.

As professoras Cássia e Maria comentaram que a mãe citada pela professora Ana e tem direito à casa, e sugeriram para que a professora Bene a informasse sobre o direito.

Finalizando o encontro, ficou acertado que as professoras realizariam a atividade de registro (desenho) com os alunos com o objetivo de conhecer melhor as famílias deles. Para o próximo encontro, a pesquisadora, trará livros infantis, vídeos e outros materiais para que as professoras tenham acesso às práticas de intervenção desenvolvidas com as crianças.

## ANEXO A – Temário de ATPC (Plano Quadrienal de Gestão)

<b>TEMÁRIO DE HTPC 2011</b>		
<b>Ciclo I</b>		
<b>Objetivo: Formação do professor</b>		
	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>
Fevereiro	Sondagem	Definição do tema, aplicação e análise das sondagem
Março	Expectativas para as séries	Expectativas de aprendizagem das séries Projeto: Energia Força da Vida
Abril	Estudo dos guias	Expectativas relacionadas as práticas de leitura. Estratégias de leituras. Porque ler uma diversidade de textos.
Maio	Matemática	Desenvolver o raciocínio lógico, através de jogos e brincadeiras; o jogo como estratégia de aprendizagem; Matemática e arte: uma conexão.
Junho	Produção de texto	Práticas de produção de textos; análise e reflexão sobre a língua; escrever quando não se sabe.
Julho	Avaliação	Por que e como saber o que sabem os alunos; Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica.
Agosto	Leitura	Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos; Leitura pelo professor; o professor: um ator no papel de leitor.
Setembro	Inclusão PCN de Ed. Especial	Conhecer algumas doenças e síndromes para poder haver uma inclusão real.
Outubro	Temas polêmicos	Quando corrigir, quando não corrigir; heterogeneidade na sala de aula; ensinando competências: interpretação e elaboração de gráficos.
Novembro	Temas Transversais	Ler e colocar em prática os temas transversais, buscando sempre a atualidade do momento.
Dezembro	Encerramento de 2011	Avaliação final – O que deu certo? O que precisa melhorar? O que faltou para uma efetiva ação pedagógica?