

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE TRANSGRIDEM ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE - MG

Lorena Marinho Silva Aguiar
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

A presente investigação trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como principal objetivo: analisar as práticas pedagógicas de professoras de educação infantil que inseridas em uma cultura heteronormativa e sexista procuram, por meio de suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero. Pretende-se ainda identificar a trajetória – escolar e profissional – das educadoras; identificar, em suas práticas pedagógicas, os momentos/movimentos de resistência e questionamentos aos modelos pré-determinados socialmente (meninas, meninos/héteros) que interpelam tais práticas e compreender, por meio da visão dessas docentes, como a legislação, as reformas educacionais, as relações interpessoais, afetam a atuação profissional em uma perspectiva de gênero. Em relação ao aspecto metodológico, realizamos uma pesquisa bibliográfica e para a coleta de dados estamos realizando observações em sala de aula; posteriormente serão intercaladas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos. Estes foram indicados por grupos e/ou seus pares que são relacionados com a temática e a partir de então foi feita uma entrevista aberta para selecioná-los. Ainda não é possível instituir conclusões, mas acreditamos que a pesquisa contribuirá para (re)pensarmos práticas pedagógicas menos discriminatória.

Palavras chave: gênero; práticas pedagógicas; formação docente.

INTRODUÇÃO

Este ensaio refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil, que, inseridas em uma cultura heteronormativa¹ e sexista, procuram por meio de

¹A heteronormatividade é o ato de marginalizar pessoas com preferências sexuais diferentes da heterossexual. “Por meio da heteronormatividade, observa Michael Warner (1993), a heterossexualidade (e acrescente-se: pensada invariavelmente no singular, embora seja um fenômeno plural) é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual. As homossexualidades tornam-se: desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado mesmo que distintos, homofobia e



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero. Pretende-se ainda identificar a trajetória – escolar, acadêmica, profissional – dessas educadoras; identificar, em suas práticas pedagógicas, os momentos/movimentos de resistência e questionamentos aos modelos pré-determinados socialmente (meninas e meninos/héteros) que interpelam tais práticas e compreender, por meio da visão das/dos docentes, como a legislação, as reformas educacionais, as relações interpessoais, as condições de vida afetam a atuação profissional em uma perspectiva de gênero.

Como a pesquisa ainda se encontra em andamento, apresentaremos a justificativa e uma breve revisão bibliográfica sobre a temática e o percurso metodológico pensado para o desenvolvimento da presente investigação.

A escolha por observar as práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero começou quando, durante um dos estágios curriculares do curso de Educação Infantil, em uma escola pública de Viçosa-MG, chamou a atenção à forma com que a professora conduzia as atividades. Havia um direcionamento de quem executaria as tarefas, por exemplo, os meninos carregavam os materiais enquanto as meninas os distribuía entre seus/suas colegas; as distribuições dos lápis de cor eram feitas de forma intencional, de modo que os meninos ficavam com as cores mais escuras e/ou neutras – amarelo, verde, laranja – e as meninas com cores como: vermelho, rosa, roxo, lilás. Na hora do recreio, a corda sempre era dada para o grupo de meninas e a bola para os meninos. As atitudes agressivas dos meninos eram aceitáveis e compreendidas, ao passo que as mesmas atitudes advindas de uma menina eram severamente punidas. A partir de então, vários questionamentos sobre o processo de socialização dessas crianças foram feitos. E, para esta pesquisa, nomeamos como principal questão: Como as práticas educacionais operam na construção ou não de uma equidade de gênero?

Para entender melhor esse tema, é preciso debruçar sobre leituras e pesquisas que tratem dos processos de construção de papéis, identidades, saberes

heteronormatividade são conceitos próximos, convergentes e, não raro, sobrepostos” (JUNQUEIRA,2007b, p. 10).

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



docentes, formação de educadores/as e, sobretudo, das relações de gênero pelas quais as crianças se constroem enquanto sujeitos.

Em uma pesquisa que buscou problematizar os resultados da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, analisados com base nas categorias gênero, classe e raça, Paraíso (2006) afirma que as meninas, na visão da professora, “são nomeadas e apresentadas como disciplinadas, organizadas, tranquilas. Os meninos, por sua vez, são vistos como dispersos, indisciplinados, agitados” (p. 05). As diferenças das aprendizagens foram explicadas com base em representações de gênero, pressupostos hegemônicos de feminilidades e masculinidades.

Por trás dessas representações há também (na maioria das vezes) um discurso homofóbico, como foi colocado por Junqueira (2007):

De formas sutis e variadas, a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é consentida e ensinada nas nossas escolas. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático) (JUNQUEIRA, 2007a, p.62).

A escola, por se tratar de uma instituição que abriga um grupo diverso de estudantes – de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural –, deveria ser um lugar propício para discutir e combater as hegemonias impostas pela sociedade. Contudo, a partir de estudos aqui citados e de outros (Anyon, 1990; Finco, 2003, 2004, 2007, 2010; Braga, 2004; Madsen, 2008; Abramowicz, 2009; Ferrari, 2010, 2011; Castro; 2010; Torres, 2013) percebe-se que a escola tem sido um espaço de inúmeros preconceitos, exclusão e consumação de estereótipos.

A emergência de discussões desse tipo no meio acadêmico e nos movimentos sociais levou à criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)². O objetivo da criação dessa nova Secretaria junto ao Ministério da Educação (MEC) era desenvolver ações,

² Em 2011, essa Secretaria passou à nomeação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Realização:



Apoio:



Patrocínio:



PlayBook



programas e políticas para a redução das desigualdades educacionais. Nesse mesmo ano, criou-se o Programa “Brasil sem Homofobia” (BSH), que tem como objetivos centrais “a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos” (Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004, p. 07).

Em Belo Horizonte, também aconteceram várias iniciativas e movimentos para discutir a sexualidade nas escolas. Batista (2011) considera que houve, desde a década de 1980, quatro movimentos de organização das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade no município. Dentre as ações desses movimentos, destacarei somente duas para caracterizar o contexto: a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em 2004, e dividido em 2013 em “Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual” (NUGDS) e “Núcleo de Relações Étnico-Raciais”; e o projeto “Educação sem Homofobia”, que desenvolveu, em 2008, uma formação para professores/as da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e Contagem – uma parceria entre a SMED, Movimentos Sociais LGBTs e Núcleo de Diversidade Sexual – NUH/UFMG.

Indaga-se, então, se em Belo Horizonte, uma cidade com diretrizes que instrumentalizam as condutas pedagógicas, problematizam saberes naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, há de fato professoras/es que lutam contra a homofobia e sexismos na escola a partir das suas práticas pedagógicas? Questiono, ainda em que momento as/os educadoras/es tendem a reiterar estereótipos e conceitos heteronormativos e sexistas? O que escapa da norma, ou seja, como a transgridem? Esse repertório é trabalhado na formação dessas/es educadoras/es?

DELINEANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

A partir da década de 1960, o movimento de mulheres e os movimentos feministas perceberam que a subordinação das condições de classe não é a única forma de exploração e reprodução das desigualdades sociais. A análise marxista da reprodução da força de trabalho nas sociedades de classe não explica a relação de

Realização:



Apoio:



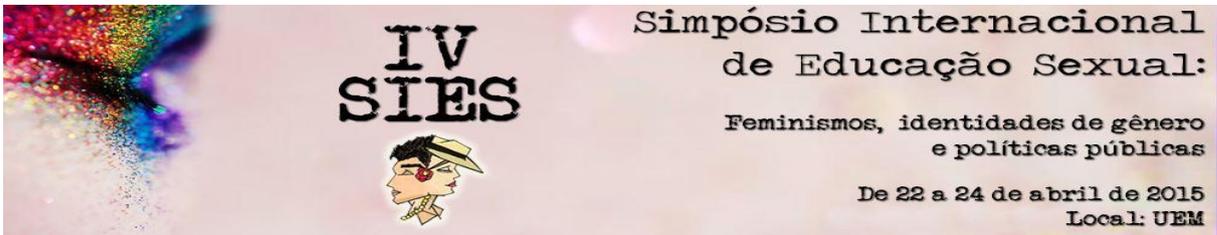
DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



poder homem-mulher dada pela divisão social de papéis por sexo. Essas formas de perpetuação e construção dessas desigualdades são provenientes das relações de gênero. “Gênero pode ser entendido como a ‘organização social da diferença sexual’” (Scott, 1995, p. 13).

Segundo SORJ (2002),

[...] hoje, parece impossível pensar democracia, cidadania, desigualdades sociais, mudanças na organização da família, formas do trabalho, entre tantas outras dimensões da vida social, sem ter como referência a constituição de um novo sujeito social, as mulheres, e uma forma de dominação, a de gênero, construídos pelo discurso feminista. Mesmo considerando as múltiplas elaborações sobre os fundamentos das diferenças e as distintas concepções de utopias feministas, o movimento feminista impôs, nas três últimas décadas, novas visões sobre os domínios do masculino e do feminino, da política e da intimidade, do privado e do público e das desigualdades de gênero [...] (SORJ, 2002, p. 99).

Essas visões continuam a surgir. Por isto, concebe-se o gênero como uma categoria de dimensão relacional, a qual não é exata e nem imutável, como propõe a estudiosa feminista Guacira Lopes Louro (1992):

(...) gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (LOURO, 1992, p.57).

Sendo assim, este projeto propõe uma ruptura com os binarismos naturalizados (homem X mulher, azul X rosa, razão X sentimento) e as relações de poder baseadas no sexo, buscando estabelecer a relação entre masculino e feminino como conceito e categoria histórica/relacional. As discussões sobre as

Realização:



Apoio:



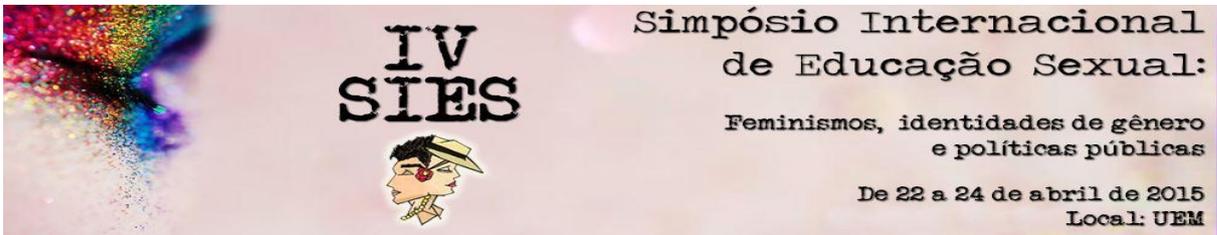
DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



relações de gênero têm como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos modelos de comportamento estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Mas, Louro (2008) levanta algumas perguntas e faz algumas ponderações:

Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos (LOURO, 2008, p. 18).

Fica claro, então, que a norma não está em um único lugar. Ela não é enunciada por um soberano, mas sim, está presente em toda parte. A norma se interioriza no sujeito, se faz por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente e, por conseguinte, é capaz de se “naturalizar”.

Ao reconhecermos que as instituições exercem um certo poder sobre as identidades e relações dos sujeitos, admitimos que elas podem também exercer o “contra poder”, que trata das resistências e das críticas ao poder instituído. Gramsci conceitua o “contra poder” como “contra hegemonia”. As representações que são construídas permitem tanto a reprodução da hegemonia quanto a ação contra ela. O que os/as estudantes e professores/as pensam e como agem em relação a determinados temas podem ajudar a escola a refletir sobre a escolha de diferentes posturas no campo da educação. A relação de poder e “contra poder” está ligada à maneira como a escola se dispõe a discutir as questões, problematizando e respeitando, ou não, os interesses e as possibilidades dos sujeitos envolvidos.

Gramsci (1975) percebia a escola como um dispositivo de poder hegemônico. Segundo ele, era preciso educar o sujeito para que ele fosse “capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam” (p. 487). Assim, a escola poderia

Realização:



Apoio:



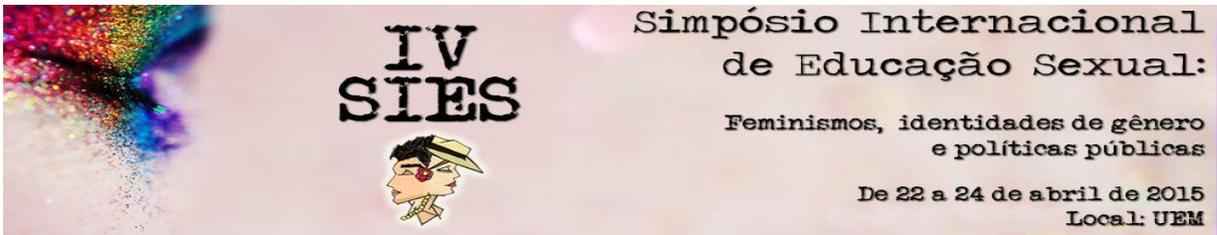
DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



não somente “formar o cidadão, no sentido do Iluminismo, mas também o cidadão com condições políticas de governar” (GRAMSCI, 1975, p. 487). Ele acreditava que a “ciência é uma categoria histórica e não atrelada a uma verdade científica definitiva” (GRAMSCI, 1975, p. 1456) e que exige, a cada momento, novos conceitos. Porém, ainda de acordo com esse pensador, a escola comumente atua para a manutenção do *status quo*, reproduzindo o conhecimento acumulado de forma acrítica (1975, p. 2047).

Freire (1996) questiona tal determinismo em Gramsci e se posiciona da seguinte maneira nesse debate:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘*status quo*’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p.43).

Torna-se imprescindível pensar, então, quem são os sujeitos que constroem o currículo e coordenam o sistema de ensino. Afinal, o currículo orienta qual conteúdo que deve ser ensinado.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saber oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2006, p. 22).

Ou seja, segundo Silva (2006), “tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”. Necessário se faz dar visibilidade às identidades construídas pelo currículo

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





e evidenciar as culturas nele silenciadas. E ainda, de acordo com o mesmo autor, “o currículo é uma questão de saber, poder e identidade” (p. 148).

Apesar da instituição “escola” ter sido muito citada nos parágrafos acima, temos clareza que ela, apesar de ter um papel muito importante, não é a única a responsável pela transmissão de modelos segregacionistas. Falemos, então, um pouco, sobre outra instituição que também contribui para a perpetuação do sexismo e da hetenormatividade na sociedade, a família.

A criança, desde a mais tenra idade, recebe influências do seu meio que direcionará a sua forma de ver e estar no mundo. Moreno (1999, p.14) coloca que os bebês aprendem a dizer “papai” e “mamãe” e logo perceberão que existem “meninos” e “meninas” e que tal dicotomia o diferenciará muito antes que perceba que existe a palavra “pessoa” que poderia explicar igualmente todas elas.

A pesquisa de Paechter (2009) assinala diferenças nos comportamentos dos pais e mães com suas filhas e filhos, o que ajuda a consolidar as identidades das crianças. Segundo essa pesquisadora,

É particularmente importante para a naturalização hegemônica da diferença que ela seja percebida desde os primeiros meses ou dias de vida do bebê. Isso permite que a divisão entre masculino e feminino se processe suavemente desde a nomeação da criança como pertencente ao sexo masculino ou feminino e assim, reduza o risco de que o processo de naturalização seja relevado por similaridades aparentes nessa tenra idade. (PAECHTER, 2009, p. 54)

Para além da família e da escola, existe também a mídia que está muito presente nesse processo de socialização e afirmação das masculinidades e feminidades. Na visão de Louro (2008),

“Especialistas” das mais diversas áreas dizem-nos o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou parceira amoroso/a, como se apresentar para conseguir um emprego (ou para ir a uma festa), como “ficar de bem com a vida”, como se mostrar sensual, como aparentar sucesso, como... ser. [...] Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos

Realização:



Apoio:

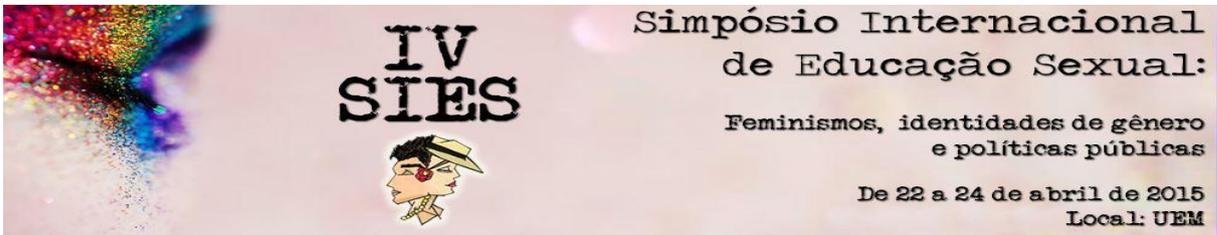


DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





modos de ser e de viver (LOURO, 2008, p.19).

Muitas coisas que são ditas pela sociedade tornam-se “corretas”, encaixam-se naquilo que é estabelecido como “normal”, “natural” e tornam-se hegemônicas. Um exemplo disso são os estereótipos criados em torno do que é “ser homem” ou “ser mulher”. Para Biaggio (1988),

Espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Espera-se que as meninas sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas, e que suprimam impulsos agressivos e sexuais. Toleram-se mais a expressão do afeto em mulheres do que em homens. (BIAGGIO, 1988, p.284).

Esses estereótipos são naturalizados de tal forma, que muitas vezes acreditamos serem inatos. Entretanto, há pesquisas que contradizem o senso comum e contribuem para a desnaturalização dessas essências construídas para os homens e para as mulheres. Moreno (1999) por exemplo, afirma que:

Nos primeiros meses de vida é impossível detectar um nível de agressividade maior nos meninos que nas meninas, mas, à medida que crescem, a diferença vai se acentuando. Devemos, pois, concluir que a agressividade é uma das características do modelo que se apresenta aos meninos e que tal característica não figura no que é apresentado às meninas. (MORENO, 1999, p. 33)

Os estereótipos criados/construídos são tão eficazes que, na maioria das vezes, são legitimados pela sociedade. Corrigan (1991) *apud* Louro (2000) conta como foi sua entrada em uma grande escola particular na Inglaterra: “O primeiro dia ficou impresso com horror para o resto de minha vida”, diz ele, “...as regras de Aske [o nome da escola] permitiam — para formar um bom menino — formas legitimadas de violência exercidas por alguns garotos (sênior ou maiores sob alguns aspectos) sobre os ‘novos’” (p. 17). De acordo com o relato, a “produção do menino” era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e em uma violência consentida. Na percepção de Corrigan, todos os investimentos eram feitos no corpo e sobre o corpo. Nas escolas,

Realização:



Apoio:



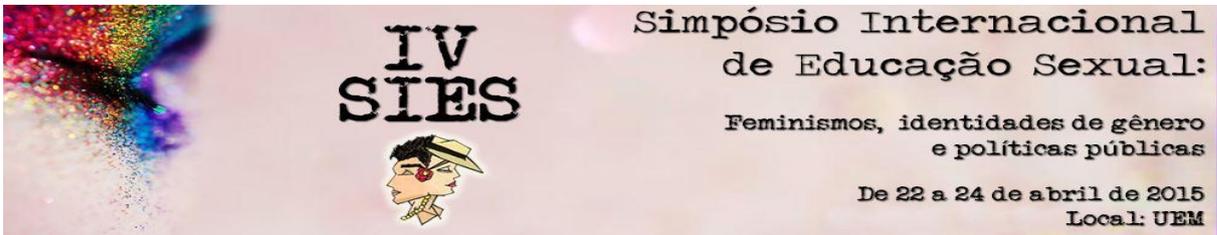
DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



segundo ele, os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (p. 17). A passagem pela adolescência, em uma rígida escola inglesa, deixaria para sempre marcas no seu corpo. Se buscamos uma educação mais democrática e igualitária, as pesquisas sobre o papel da escola na construção de masculinidades não podem se isentar de discussões como essas trazidas por Corrigan.

Falemos, então, um pouco, sobre as práticas pedagógicas. Desde a década de 1980, a questão das práticas pedagógicas, das práticas docentes e/ou sinônimos, tem sido objeto de pesquisa no âmbito educacional. Se antes separavam a prática da formação, hoje essa dicotomia não existe mais. Fala-se cada vez mais em articular a prática com a formação (ARROYO, 2000).

Compreendemos que o/a docente é um/a profissional que detém saberes de variadas fontes. O “saber profissional” dos/as professores/as não é constituído só por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes matrizes, que englobam o “saber-fazer” e o “saber da experiência” (MONTEIRO, 2001). Esses saberes são construídos em diferentes momentos da sua trajetória – pessoal, escolar, profissional – e são socializados entre os pares.

Os/as docentes também (re)produzem os saberes culturais que lhe são “apresentados”. Percebe-se um esforço em trazer a prática para um nível de consciência que elimine a contradição entre o que se sabe e se acredita com o que se deve fazer/ensinar. Tal contradição e as práticas ditas “incoerentes” advêm de um aprendizado cultural, inconsciente, que se orientava no sentido da naturalização das diferenças.

Essa diferença começa na própria construção da profissão docente. Gomes (2009) conclui que:

...trata-se de profissões construídas sob o signo do feminino que trazem implícitas as marcas do processo de socialização entre homem e mulher, cujos eixos fundamentais são o trabalho doméstico e a maternagem, entendida como as atitudes dos adultos para com as crianças que priorizam o afeto e os cuidados, considerados

Realização:



Apoio:



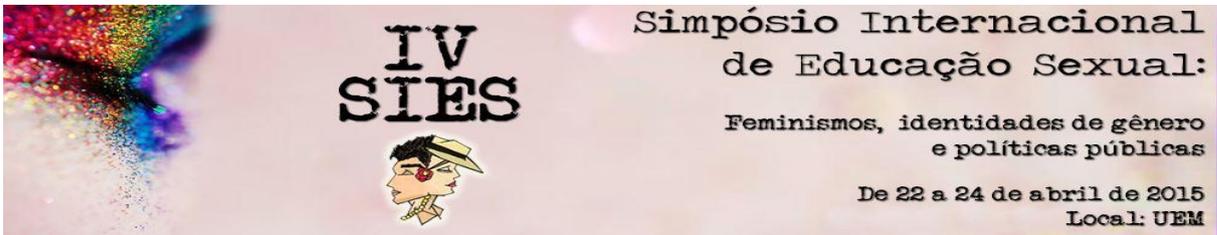
DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



culturalmente como atribuição inerente à mulher (GOMES, 2009, p.116).

Se olharmos para o início da profissionalização do magistério, perceberemos que o papel reservado às mulheres lhe foi imputado pela sociedade. Elas não tiveram escolha, ao elegerem a docência como ofício. Com esse histórico que desautoriza as mulheres a fazerem escolhas, que tira a sua autonomia e as desapropria de suas vontades é que nós – mulheres e professoras – fomos educadas. De acordo com Diniz (2006),

...a educação que transmitem a meninos e meninas tem o mesmo caráter de silenciamento pelo qual foram fisgadas. Ao se referirem a meninos e meninas sempre no discurso masculino, as mulheres professoras perpetuam a invisibilidade do ser mulher e seguem transmitindo o caráter machista de uma sociedade que ainda privilegia o sexo masculino em detrimento do feminino (DINIZ, 2006, p. 51).

Mas quem escreve este trabalho é uma mulher e, sendo assim, acredito que há outras que passaram por essa “tomada de consciência”. São mulheres com esse perfil que investigaremos nesta pesquisa. Após apresentarmos essa brevíssima discussão teórica e explicitar a gama de subjetividades e complexidades que esta temática – relações de gênero e educação – representa, pretendemos destacar as/os professoras/es que têm uma prática pedagógica diferenciada.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA:

Em relação às questões metodológicas, esta pesquisa ancora-se no método qualitativo de pesquisa. De acordo com Godoy (1995), as pesquisas qualitativas compreendem um conjunto de diferentes técnicas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Trata-se de uma tentativa de reduzir a distância entre pesquisador(a) e pesquisado(a), entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





Pretende-se seguir as etapas da pesquisa de campo sugeridas por Ruiz (1991). Segundo o autor, a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises.

Para tanto, presume-se fazer observações em sala de aula, entendendo esta não apenas como um espaço de aprendizagem de conteúdos escolares, mas também um espaço de socialização de normas e regras, e de interação com diversos sujeitos e culturas, uma espécie de sistema social em miniatura. As observações na sala de aula consistem em conviver e experienciar com os/as estudantes e professoras/es os diferentes espaços e ambientes de ensino e aprendizagem escolar, estas observações são feitas ao longo do dia e durante um espaço de tempo maior (por exemplo 2 meses), ou seja não serão realizadas em um único dia em uma única atividade. Intercaladas as observações serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com as/os professoras/es.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados, como previsto, por grupos que discutem a temática de gênero e homofobia na área da educação de Belo Horizonte e então, estas foram entrevistadas para certificar se encaixavam nos critérios estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As representações de igualdade e diferença que analisamos e identificamos aqui, demonstram que, na construção do gênero, elas instauram, explicitam e expressam relações sociais e versões diferentes na identificação do feminino e do masculino. O papel dos/as adultos/as, como o dos pais e mães e dos/as professores/as, é fundamental para a produção e reprodução de atitudes sexistas, pois confirmam expectativas que ajudam na construção da imagem do que é ser menino e menina.

No que diz respeito especificamente à pesquisa, nós buscamos mulheres que acreditam em uma educação que possibilite a equidade de gênero e a igualdade de direitos. Docentes que concordam que a educação e a formação de professores/as

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





não podem mais ignorar essa realidade [multicultural]. Esse modelo educacional que omite a diversidade sócio-cultural da sociedade, bem como preconceitos e estereótipos a ela relacionados, não devem continuar.

Dessa maneira, esta pesquisa poderá contribuir para (re)pensarmos as práticas pedagógicas em prol de uma cultura não sexista, não homofóbica e não lesbofóbica. E, para além disso, refletir sobre a formação docente e o currículo que é proposto/imposto pelo sistema educacional. Como foi dito no início deste trabalho, a pesquisa está em andamento, iniciamos apenas com as observações, entretanto já considero um avanço encontrar professoras que se encaixaram no perfil, uma vez que trata-se de profissionais que realmente incluem, em suas práticas, diversos temas e questões trazidas pela sociedade feminista e LGBT.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

BATISTA, A. C. E. ; DINIZ-PEREIRA, J. E. . Mapeamento sobre a formação de educadores em sexualidade em Belo Horizonte. In: 10o **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2011, Rio de Janeiro. Anais do 10o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 9ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

CASTRO, Nilsandra Martins de. **Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil** / Nilsandra Martins de Castro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

DINIZ, Margareth. Subjetividade e gênero: incidências no trabalho docente. *In: Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente.* / Adriana Maria de Figueiredo (organizadora) – Ouro Preto: Editora UFOP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura)

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:





GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

GODOY, Arilda S., **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil** / Marineide de Oliveira Gomes. – São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas** / Tânia Swain... [et al.]; Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2007 a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Bagoas, Natal, v.1, n.1, p. 1-22, jul./dez. 2007 b.

LOURO, G. L. **Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero**. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guaraci Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000. Disponível em: <http://antropologias.descentro.org/files/downloads/2010/08/LOUROGuacira-L._O-corpo-educado-pedagogias-da-sexualidade.pdf>. Acesso 15 julho 2013.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pró-Posições. v.19, n.2, maio-ago, 2008.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação & Sociedade, ano XXII, n.74, p. 121-142, abril/2001.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Coordenação Ulisses Ferreira de Araújo; tradução Ana VeniteFuzatto. – São Paulo: Moderna; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. – (Educação em pauta : escola e democracia).

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**; tradução, consultoria e supervisão Rita Terezinha Schmidt. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola: Gênero, raça/etnia e escolarização**. ST 23. In: Seminário Fazendo Gênero, 28,29 e 30., 2006. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2006.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook



Quando a diversidade interroga a formação docente / Júlio Emílio Diniz – Pereira, Geraldo Leão, organizadores. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008 -- (Docência).

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SCOTT, J. **Gênero**: Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 16, n.2, 1999.

SILVA, T. T. da. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed., 3.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p.

SORJ, Bila. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC/Ed. 34, 2002. p.97-108.

ABSTRACT

This research is a Master thesis in progress and is meant to examine the pedagogical practices of preschool teachers who, once immersed in a heteronormative and sexist culture, seek to transgress gender stereotypes on their daily practices in class. It is also aimed to identify the trajectory - educational and professional - of these educators; identify in their teaching moments/movements of resistance and the educators' questioning about the socially predetermined models (girls and boys/hetero) which challenge these practices; at last, through the vision of the teachers we seek to understand how the legislative outline, the educational reforms, interpersonal relationships affect the professional performance considering the gender perspective. Regarding the methodological aspect we performed a literature review on the topic and for the data collection it is being carried out observations in the classroom which later it will be merged with semi-structured interviews with the subjects. These subjects were indicated by groups and/or their peers who are correlated to the topic; thereafter an open interview was conducted to select them. Although we still can't establish conclusions, we believe that this research will contribute to (re)think a less discriminatory pedagogical practices.

Keywords: gender; pedagogical practices; teacher training.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



Patrocínio:



PlayBook