



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS IV, CCAE/DCS – LITORAL NORTE, RIO TINTO
CAMPUS I, CCHLA/DCS – JOÃO PESSOA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

IVANDIELY PESSOA PINTO DE MENEZES COSTA

**GÊNERO, INFÂNCIA E ESCOLA:
PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE COM
CRIANÇAS**

RIO TINTO / JOÃO PESSOA - PB
2020

IVANDIELY PESSOA PINTO DE MENEZES COSTA

**GÊNERO, INFÂNCIA E ESCOLA:
PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE COM
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa Corpo, Saúde, Gênero e Geração, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Ferreira Pires

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Francisco Guedes do Nascimento

RIO TINTO / JOÃO PESSOA - PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C837g Costa, Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes.

Gênero, Infância e Escola: perspectivas etnográficas sobre o trabalho docente com crianças / Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes Costa. - João Pessoa, 2020.
54 f.

Orientação: Flávia Ferreira Pires.

Coorientação: Pedro Francisco Guedes do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Processos escolares. 2. Infância. 3. Gênero e sexualidade. 4. Trabalho docente. 5. Cuidado escolar.

I. Pires, Flávia Ferreira. II. Título.

UFPB/BS-CCAEE

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCA/E)
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes Costa

**GÊNERO, INFÂNCIA E ESCOLA: PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS SOBRE
O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da
Universidade Federal da Paraíba.

Resultado: APROVADO

Em: 15 de abril de 2020.

Banca examinadora

Profa. Dra. Flavia Ferreira Pires
(Orientadora)
PPGA/UFPB

Prof. Dr. Pedro Francisco Guedes Do Nascimento
(Coorientador)
UFPB

Profa. Dra. Luciana Maria Ribeiro De Oliveira
(Examinadora Interna)
PPGA/UFPB

Jeane Felix da Silva
(Examinadora Externa)
UFPB

À minha mãe, Alzineide Pessoa de Menezes

Resumo

Como a atividade docente organiza as concepções sobre gênero e sexualidade colocadas por crianças em suas narrativas e observações sobre o mundo dos adultos? Esta questão central norteia a presente dissertação, que é voltada ao estudo das concepções sobre gênero e infância presentes no processo inicial de escolarização de uma escola pública do município de Mamanguape, localizada no Litoral Norte do estado da Paraíba, Brasil. A pesquisa consistiu em análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevistas formais, conversas informais e observações de campo do cotidiano escolar, de maneira a examinar as noções de “cuidado” e “carência”, “gênero” e “generificação”, e a divisão sexual do trabalho entre os docentes, bem como sua formação profissional. Resulta, portanto, na compreensão da atividade docente como um espaço didático, produtor de reflexividade, discursos e subjetividades sobre o corpo da criança e o contexto social onde ela se encontra, estabelecido a partir de debates cotidianos sobre meninos e meninas, brincadeiras, violência e cuidado, sem ignorar, para isso, a presença ativa das crianças.

Palavras-chave: Escola. Infância. Gênero. Trabalho docente. Cuidado.

Abstract

How does the teaching activity organize the conceptions about gender and sexuality put by children in their narratives and observations about the adults' world? This central question guides this dissertation, which aims to study the conceptions about gender and childhood present in the initial schooling process of a public school in the municipality of Mamanguape, located on the North Coast of the state of Paraíba, Brazil. The research consisted of an analysis of the Pedagogical Political Project (PPP), formal interviews, informal conversations and field observations of everyday school life, in order to examine the notions of "care" and "needy", "gender" and "generification", and the sexual division of labor among teachers, as well as their professional training. It results, therefore, in the understanding of teaching activity as a didactic space, producer of reflexivity, discourses and subjectivities about children's bodies and the social context where they live, established from daily debates about boys and girls, games, violence and care, without ignoring, for this, the active presence of children themselves.

Keywords: School. Childhood. Genre. Teaching work. Care.

Sumário

Introdução	8
Capítulo 1: A escola e o cuidado	16
1.1 A profissionalização do cuidado	16
1.2 A escola e a carência.....	22
1.3 A construção dos caminhos metodológicos.....	27
Capítulo 2: Perfil formativo dos docentes	30
Capítulo 3: Gênero, generificações e divisão sexual do trabalho escolar	41
3.1 Gênero.....	41
3.2 Generificação e divisão sexual do trabalho na Pedagogia.....	45
Conclusão	47
Referências	48
APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista	52
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre-esclarecido	53

Introdução

O objeto desta dissertação são as concepções sobre gênero e infância oriundas do trabalho docente de professoras e professores que atuam no processo inicial de escolarização, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida entre julho e agosto de 2019, a partir de entrevistas com professoras e professores que lecionam em uma escola pública da rede municipal de Mamanguape, município localizado no Litoral Norte da Paraíba, e incluiu também a análise de documentos institucionais – como o Projeto Político Pedagógico (PPP) – e observações realizadas no âmbito acadêmico, no dia a dia escolar, no período de recreação, na sala de direção, e sobre as problemáticas trazidas pelas famílias dos estudantes e professores no geral.

Esse interesse surgiu depois da minha participação em um projeto de pesquisa realizado no ano de 2014, *Tecendo o fio de Ariadne* com mulheres em situação de violência de Gênero, no vale do Mamanguape¹. No desenrolar dessa pesquisa me deparei com inúmeros questionamentos que permeiam o meu dia a dia, pois passei a questionar a forma como eu me relacionava com a minha família, mais especificamente com o meu parceiro e com a minha filha, e passei a observar como as relações de gênero estavam sendo construídas ao meu redor. Às vezes, não nos damos conta de como estas relações são introjetadas, interiorizadas e reproduzidas no cotidiano das nossas relações sociais.

O interesse em discutir as questões de gênero na infância, além da participação no projeto já mencionado, se deu por perceber as crescentes disparidades que existem no

¹ Projeto de extensão que teve como objetivo estreitar as relações da universidade com a comunidade. Contribuindo para uma ampliação do conhecimento, no que tange ao conceito de gênero, tipos de violência e a lei Maria da Penha. Tinha por eixos temáticos: gênero, subjetividade, direitos humanos e violência contra mulher, discutindo os papéis tidos como tipicamente masculinos e femininos e a problemática violência doméstica. Ainda que o público alvo fossem mulheres, homens também participaram de algumas oficinas, o que foi visto positivamente tanto pelas participantes como pelas ministrantes das oficinas. Mesmo ciente que a violência de gênero ultrapassa fronteiras, ocorrendo independentemente de etnia ou classe social, foram selecionados públicos específicos para as atividades das oficinas ministradas no projeto. Entre eles estão os estudantes da Escola Rosa mística em Mamanguape, indígenas potiguara da Baía da Traição e um grupo de gestantes usuárias do CRAS no município de Mamanguape. Nessas oficinas, desenvolvemos ações coletivas que pudessem gerar interação entre os participantes. Dinâmicas pedagógicas tais como a leitura de estórias, realizada de modo a fomentar reflexão em grupo. Isso resultou em reflexões sobre os papéis masculinos e femininos, juntamente com a desconstrução e construção de novas percepções de mundo. Mais especificamente, o meu papel dentro do projeto consistiu em realizar registros imagéticos relevantes para uma melhor reflexão avaliativa dos discursos e para uma circularidade das atividades e informações executadas nas oficinas, resultando no curta *Tecendo o fio de Ariadne* (2014) de 12min e 33s, disponível em: <<https://vimeo.com/120594731>>.

âmbito social com relação ao tratamento dado a homens e mulheres, a meninos e meninas, e por inquietações pessoais.

Tenho uma filha de oito anos que estuda em uma escola privada no município de Mamanguape, e sempre que tinha a oportunidade de ensiná-la ou simplesmente olhar os recados das professoras em sua agenda, me deparava com situações que eu considerava estranhas. Eram comuns recados do tipo: “Mamãe, informamos que amanhã não haverá aula”; “Mamãe, gostaríamos de pedir que envie até dia [...] 15,00 reais para a lembrancinha das mães”. Os recados e informações eram sempre destinados à mamãe e isso de alguma forma me inquietava. Eu ficava me perguntando: “[...] essas crianças não têm pai ou um outro responsável?”.

A partir daí comecei a perceber as inúmeras formas que, não só as escolas, mas os diversos aparelhos reguladores utilizam para introjetar, de forma sutil, normas e condutas que acabam por construir formas de ser e estar no mundo. Ou seja, esses recados supracitados, aos poucos, vão interiorizando habilmente na criança, a ideia da mulher no âmbito doméstico, da mulher dona de casa, da mãe responsável pela educação dos filhos, e relacionando o homem ao trabalho, ao âmbito externo.

Vendo a escola como um âmbito de formação e de grande influência nas formações identitárias, considero viável percebê-la como relevante para a realização de uma pesquisa que busque compreender as discussões de gênero. Sendo assim, os relatos dos professores, por meio de entrevistas e conversas informais, são importantes e fazem parte da interação dos sujeitos no processo de aprendizagem e na construção de sua identidade.

A percepção da comunidade que frequenta a escola, incluindo aí a família das crianças e adolescentes, os servidores da direção e, mais especificamente, os professores, volta-se à dificuldade de se trabalhar na escola. Os fatores que aparecem são a agressividade de alguns alunos que tomam remédios controlados, situação relacionada com o contexto específico da pesquisa, que é o de uma “escola carente”, de pessoas que vivem na região central do município de Mamanguape. A ideia de carência, de falta de estrutura adequada para funcionamento, foi recorrente nas falas das famílias, que não foram entrevistadas, mas estavam sempre na escola, seja na hora de deixar ou pegar seus filhos. Sendo assim, existiram conversas informais sempre que a temática da escola era abordada. A imagem produzida por essas falas contrastava, em alguma medida, com seu foco de atuação principal.

Segundo o censo de 2018, essa era uma escola dedicada unicamente aos anos iniciais da escolarização, assim como muitas escolas da região, recebendo crianças de idade entre 5 e 10 anos, que cursavam os anos iniciais e primeira fase do Ensino Fundamental. As turmas eram compostas por crianças que cursavam desde a pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental nos horários de manhã e tarde.

Segundo essas mesmas pessoas da região, o propósito da escola deveria ser ensinar e cuidar das crianças, provendo noções básicas em torno da escrita, leitura e comportamento. Uma situação que presenciei pode demonstrar isso: “Chego à escola aproximadamente por volta das 13h 30min. Quando chego, o portão já se encontra fechado, mas na frente se concentravam três alunos e um indivíduo de idade mais avançada. Ao perguntar o que eles faziam fora da escola, responderam: ‘fomos expulsos, tia. Fizemos bagunça, não queremos estudar (risos)’. Logo após tal diálogo, um dos alunos subiu no portão para informar a seu Jaime que a fotógrafa chegou. Seu Jaime não acreditou e se recusou a dar atenção ao garoto. Parece-me que a mentira é muito recorrente entre os alunos, que a todo o momento inventam estórias para saírem das salas.

Ao entrar na escola me deparei com Pamela a diretora adjunta passando álcool nas mãos de seu Jaime. Perguntei o que aconteceu e Pamela respondeu: ‘[...] o menino mordeu ele, está nervoso e a mãe está tentando levá-lo para casa, ele furou um colega de sala, me chutou, tentou chutar a professora, e tentou morder Luana’ (coordenadora do Mais Educação). Tomás, o ‘nervoso’, não estava em horário de aula, estava em atividade do Mais Educação². Caminhei para o pátio seguindo os choros e gritos, quando me deparei com a cena de uma mãe segurando uma das mãos de seu filho, tentando levantá-lo e suplicando para ele ir com ela para casa. Este se recusava, falava que queria jogar bola, já que depois do letramento que estava fazendo, a próxima atividade a fazer era o esporte, queria jogar a todo custo. Mas falaram para a criança que ela não jogaria de jeito nenhum.

Quis me envolver e falar para ela que poderia guiar a situação de outra forma. Eu vi uma criança querendo atenção, ao mesmo tempo que vi uma instituição usando de estratégias que lhe era possível no momento para contornar a situação. Muitas das situações, segundo algumas falas de profissionais e familiares, devem-se pela estrutura do bairro, pelas condições financeiras e o nível socioeconômico. Ouço muito a frase

² Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, o Programa Mais educação surgiu como estratégia do governo federal para a promoção da Educação integral no Brasil contemporâneo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 4).

‘essas crianças são tarja preta’. Parece-me que a justificativa para agressividade, mudança de comportamento, violência, maus tratos, ou seja, tudo que não incorpore uma conduta ou moral tida como aceitável pela instituição, é remetido a um caso de insanidade mental, ou quando não imputam a culpa do comportamento na mãe.

Marli falou que ela era uma criança alegre e muito divertida, era a atração da escola no jardim II. O que causou essa mudança? Questionamento este não parece ser possível por motivos que vão além da escola, mas que é estrutural, de uma forma mais ampla. Ouvi muito que se deve à forma das mães educarem seus filhos no âmbito privado, o pai dele dá muito nele (mesmo apanhando ainda não é gente) falam que a mãe não cuida bem dele e nem da sua irmã. Nesse momento tentei ficar neutra, só observando como as educadoras iriam proceder perante a situação. Eu só via uma mãe tentando levar seu filho e os funcionários da escola e alguns alunos apenas observando.

De repente, o Tomás sai correndo, quando a turma que ele estava sai para atividade de esporte. Perguntei: ‘mãe posso falar com seu filho?’ Ela só gesticulou com a cabeça que sim. Fui em direção à criança, perguntando se poderia chegar perto dele, ele me respondeu que não e correu em direção ao estacionamento que também é local de brincadeira para algumas crianças. Tomás subiu em uma árvore com uma facilidade incrível. Tentei conversar com ele, mas eram muitas interferências, os alunos saíram das suas salas e gritavam para ele descer. Uma das professoras pedia para ele descer que, em troca, ela deixaria jogar bola. Aí perguntei: ‘se ele descer você irá o deixar jogar?’. Ela: ‘não, é só para ele descer’. Falei para ela que em outra situação o Tomás não iria confiar nela.

Ao conversar com Tomás, questionei o que o motivou a furar o seu colega, ele falou que o garoto havia o furado primeiro. A todo o momento ele falava que queria jogar bola, falei para ele que agindo daquela forma ele não iria conseguir jogar e que a mãe dele estava muito triste. Uma das alunas que estava ao meu lado falou que a mãe dele estava passando mal. Foi quando ele se mostrou muito preocupado com a mãe e desceu da árvore, ainda assustado e chorando muito. Lisa, uma das merendeiras da escola, saiu da cozinha gritando, chamando de safado e falando que ele queria matar a mãe. Na preocupação com sua mãe ele desceu e correu em direção à sua mãe.

A mãe de Tomás o abraçou e os dois choraram muito. Fiquei muito tocada com a cena, cheguei a sussurrar no ouvido da mãe para que ela ouvisse seu filho e tentasse saber o que o levou a agredir o colega. A mãe só fazia chorar. Discretamente, chorei junto. Na situação de mãe, compadecei com o que aquela mãe sentia”.

Ao longo do ano de 2015 e 2016 realizei atividades na escola, entre elas, acompanhamento do cotidiano na sala de aula e momentos de recreio, além de ter participado de ocasiões festivas, realizando, por exemplo, as filmagens de homenagem ao Dia das Mães e de uma peça teatral. O relato desses eventos resultou no Trabalho de Conclusão de Curso do bacharelado em Antropologia. A temática que me interessava naquele momento era como crianças acionavam e reproduziam formas e perspectivas sobre gênero a partir de brincadeiras e do cotidiano em sala de aula (MENEZES, 2016).

Na primeira fase da pesquisa, chamava-me a atenção como o gênero era corporificado e organizava os espaços da brincadeira e da sociabilidade. Através de oficinas em torno do vídeo busquei entender como esse processo falava sobre a circulação de valores e experiências que conectavam o espaço doméstico e familiar ao espaço público e escolar, a partir do modo como certas condutas eram esperadas e reconhecidas como adequadas para meninos e meninas.

Ao retornar para esse material no mestrado, chamou-me a atenção como as noções de “cuidado” e “comportamento” poderiam ser elaboradas a partir de outras perspectivas que constituíam esse cotidiano escolar marcado pela presença ativa das crianças. Mais que isso, chamava-me a atenção o contraste entre as ideias de “cuidado” e “carência”.

Parecia haver um conflito de imagens na forma de compreender o que deveria ser a escola em questão e suas responsabilidades. Se a carência demonstrava uma ideia de que faltavam coisas que seriam necessárias para a organização satisfatória do cotidiano, ou seja, um certo abandono, a noção de “cuidado” colocava os sujeitos no foco de um processo de participação. Em ambos os lados, as crianças participavam como um ponto balizador. Se a escola era carente isso tinha sua razão de ser não apenas pelo aspecto estrutural da instituição, mas também pela configuração econômica e de classe da população atendida. Se a responsabilidade da escola era com o cuidado e ensino, isso se dava porque as crianças eram “sujeitos” a serem administrados e inseridos dentro de certos princípios de conduta regulados pela disciplina.

O modo como as crianças circulavam e colocavam em questão valores, ideias e experiências de casa e da escola, da vida pública e da vida privada, era caracterizado pelos relatos de desconforto, sofrimento e pobreza. Nesses relatos, a remissão a atitudes relacionadas aos campos de gênero e sexualidade eram férteis. Um exemplo era tentativas de separação entre brincadeiras para meninos e para meninas, os toques e mesmo relatos de cenas afetivas e sexuais em outros âmbitos, que eram interpretados e colocados em debate pelas crianças dentro da sala de aula e nos momentos de divertimento, no recreio.

Esses momentos de circulação e troca de experiências eram mediados pelos professores. Se o cotidiano em sala de aula era regido pela forma como professores controlavam o cronograma de conteúdos e atividades, na hora do recreio, quando as crianças estavam mais próximas umas das outras, era comum também que houvesse professores as observando. Essas observações eram feitas em forma de revezamento entre os profissionais, que alternavam o descanso no expediente ao cuidado e “vigília” das crianças. O que chamava minha atenção era considerar o cruzamento desses momentos e o modo como eles permitiam entender a socialização e a reflexividade sobre experiências de gênero na escola. Mas, para os professores, qualquer comportamento que estivesse fora de uma conduta socialmente aceitável era repreendido, o que me fez pensar em como o trabalho docente pode ser um espaço de reflexão etnográfica sobre gênero e sexualidade.

Contrastando o modo como as crianças eram mobilizadas nesses discursos sobre carência e cuidado, nesta dissertação procuro aprofundar e dar continuidade às observações anteriormente feitas em torno das relações entre infância, gênero e sexualidade. Contudo, meu interesse aqui não reside apenas nas crianças, mas no modo como elas organizam um debate sobre gênero e sexualidade. Debate este que não era realizado pelas crianças nem professores, mas que foi incitado por mim a partir das experiências que as crianças vivenciavam e do modo como apresentavam essas questões ou relatos para os educadores, de forma ampla, e para os professores de forma mais específica.

Minha questão central aqui é: como a atividade docente organiza as concepções sobre gênero e sexualidade colocadas pelas crianças em suas narrativas e observações sobre o mundo dos adultos? Ao longo dessa dissertação meu propósito é entender como o trabalho docente pode ser entendido como um espaço produtivo de reflexividade e elaboração de ideias sobre o corpo da criança e o contexto social onde ele se encontra. Isso se estabelece a partir de debates cotidianos sobre meninos e meninas, brincadeiras, violência e cuidado.

Nesse sentido, a interlocução privilegiou a maneira como as professoras e professores que atuavam nesse contexto lidavam e compreendiam experiências de gênero e sexualidade colocadas pelas crianças. As informações apresentadas são oriundas de quatro fontes: documentos institucionais cedidos pela escola e pelas instâncias de controle das políticas educacionais, especificamente o Projeto Político Pedagógico (PPP); entrevistas realizadas com os professores que atuam na escola; através das observações

feitas nos momentos de entrevista; e da fase anterior de pesquisa, já mencionada anteriormente, quando realizei as oficinas que culminaram no Trabalho de Conclusão de Curso, da qual essa dissertação é um desdobramento.

O projeto inicial de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, tinha como objetivo compreender as percepções das próprias crianças, e seria realizado a partir da etnografia no espaço institucional escolar. Contudo, em decorrência de complicações de saúde, as possibilidades de participação e de desenvolvimento da pesquisa através da observação em campo contínua e aprofundada tiveram de ser deixadas de lado.

As complicações que tive me deixaram impossibilitada de retomar ao campo e mesmo de dar continuidade aos estudos. Tomo um pouco do espaço do texto para relatar um pouco do momento em que me encontro como pesquisadora e antropóloga, mas também como pessoa. Acredito que isso possa ajudar a tornar mais claro as razões da mudança na construção metodológica da pesquisa e os motivos de ter iniciado a pesquisa de campo tão tardiamente.

Em novembro de 2017, durante a noite, senti uma forte dor de cabeça. Naquele momento eu estava finalizando o segundo semestre do mestrado em Antropologia em João Pessoa, enfrentando desafios acadêmicos e pessoais que colocaram uma nova perspectiva para mim. As dores que senti ficaram intensas e tive de ser levada ao hospital. Lá, fui diagnosticada com um acidente vascular cerebral isquêmico (AVC). Aos 32 anos, no auge da minha vida e durante o mestrado, descobri que estava com todo lado esquerdo paralisado e que teria que fazer fisioterapia por um longo período para poder recuperar o movimento e a força dos membros que estavam paralisados.

Pouco mais de um ano após o ocorrido, e ainda me recuperando e me adaptando ao novo corpo e limitações, pude voltar ao campo e reencontrar professores e alunos com quem construí uma relação – considerando que esses foram também parte de uma rede de amigos e vizinhos –, e imaginando como seria a recepção das crianças ao me verem de bengala e usando órtese no pé e na mão, do lado esquerdo.

Passei, durante sete meses, por um tratamento intenso para adquirir uma independência maior e assim conseguir realizar minhas pesquisas de campo e para voltar aos poucos às atividades cotidianas. Em agosto de 2018, oito meses após o acidente, retomei a pesquisa com meu coorientador, Pedro Nascimento. Sabendo das minhas limitações, ele se disponibilizou a me levar à escola.

Através de amigos do período em que fui funcionária pública do município, consegui o contato da atual diretora da escola. Entrei em contato com ela, que se mostrou muito aberta a minha pesquisa, mesmo não sabendo da temática. Esperei a oportunidade de um encontro presencial para explicar meu interesse e os objetivos da pesquisa, como ela seria conduzida e para negociarmos as condições de entrada em campo. O horário escolhido foi um tanto tumultuado por se tratar de horário de recreio, com crianças correndo e brincando por todo o espaço da escola. Conseguimos, contudo, conversar e acertar as condições da pesquisa. Ela repassaria a proposta às professoras e, em seguida, as convidaria.

Naquele momento, ainda pretendia retomar as atividades com as crianças e realizar oficinas, porém, mostrou-se improdutivo pelo pouco tempo disponível para observação e pela disposição do calendário letivo. Decidi, assim, estabelecer o foco da investigação na percepção das professoras que lidavam com as crianças sobre gênero e sexualidade na escola e, por meio de entrevistas, compreender sua relação com as crianças, o magistério e com as questões postas pelas crianças quando temas relativos a gênero e sexualidade entram em pauta.

O texto encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, apresento o contexto escolar e o modo como carência e cuidado podem ser interpretados como forma de acesso para as minhas questões de pesquisa, considerando o modo como a bibliografia sobre infância e sexualidade tem colocado a questão da relação da criança com o corpo. O segundo capítulo estabelece as bases de entendimento do trabalho docente no contexto de pesquisa, as trajetórias formativas dos professores e sua relação com a escola de forma específica, considerando o modo como a legislação organiza a educação das crianças nos anos iniciais de escolarização e o modo como isso é interpelado em campo. No terceiro capítulo, retomo o objeto central da pesquisa e, a partir da análise das entrevistas realizadas, procuro descrever como as professoras lidam e interpretam o entendimento de gênero e sexualidade com as crianças.

Capítulo 1: A escola e o cuidado

1.1 A profissionalização do cuidado

A experiência de pesquisa em contextos de escolarização inicial tem como primeiro problema a conceitualização dos próprios objetos e princípios da atividade educacional. De forma ampla, a legislação brasileira, no art. 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreende que a educação:

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Mais especificamente, a educação constitui-se nos processos formais e organizados, realizados nas escolas, com a finalidade de promover “[...] o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996). Isso posto, a educação se realiza em relação a contextos e cenários socioculturais e produtivos, políticos e educativos, o que torna necessário para sua qualidade, o conhecimento e compreensão desses contextos pelos educadores e a inserção de seus conteúdos no currículo escolar (LÜCK, 2009).

Com isso, a concepção é que os processos de formação são amplos, acontecem em múltiplos espaços e devem ter suas responsabilidades repartidas pelos diversos agentes e instituições que fazem parte dele. Promovida pela escola, a educação pode ser entendida como um processo sociopedagógico voltado para a mobilização do talento humano e o seu desenvolvimento, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício consciente, comprometido e pleno da cidadania, englobando a participação no mundo do trabalho e o uso dos bens culturais disponíveis.

A educação escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para todos terem sucesso, pautados por padrões de qualidade de ensino. A escola assume um papel central na organização dessa multiplicidade de agentes, pelo modo como se organiza em torno dos processos formativos.

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional, condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e se conhecerem no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LÜCK, 2009).

Contudo, uma questão a ser colocada nesse escopo mais amplo é o lugar e as possibilidades de participação ativa que as crianças dispõem no contexto escolar, em geral, bastante escasso. O sistema educacional brasileiro é dividido em dois níveis de atuação das instituições de ensino: educação básica e ensino superior. A educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio, e compreende as fases de formação escolar inicial. O segundo é o ensino superior, compreendendo as formações para exercício profissional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2019).

A estrutura burocrática do Estado tende a organizar as formas de categorização geracional a partir de marcadores de idade. Assim, as ideias sobre o que é uma criança, e o que seria a infância, são objetos de debate e atualização, envolvendo diversos tópicos: maturidade psicológica, imputabilidade penal, consentimento, participação na vida pública e cidadania. Esse processo de organização da infância e sua categorização é marcado também pela produção de diferenciações dentro das próprias formas de categorização. Exemplo disso é a adoção de políticas específicas para a “primeira infância” dentro de políticas de Estado e supranacionais pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo próprio estado brasileiro.

Em uma discussão acerca do conceito de infância e sobre o que as caracterizam, tenho por propósito sinalizar o modo conflituoso como o debate tem se dado, ao longo dos anos e dos entendimentos legais e convencionados. O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990 define em seu artigo segundo que crianças são aqueles sujeitos com idade entre 0 e 12 anos incompletos (BRASIL, 1990). Mais do que uma forma de organização da relação entre corpo, tempo e sociedade, as ideias de infância e criança são valores que também encenam uma certa perspectiva sobre o bem comum. Nesses termos, no seu Plano Nacional elaborado em 2010 pela Rede Nacional pela

Primeira Infância (RNPI) o argumento inicial é a retomada do princípio de que as crianças são o futuro da nação (RNPI, 2010, p. 14), ótica esta não compartilhada pela autora.

A perspectiva de que as crianças são o futuro de um certo Estado coaduna com a perspectiva passiva em que as crianças são usualmente colocadas, sendo passivas no presente, para aprender e utilizar os conhecimentos posteriormente, o que pode ser ilustrado com uma das epígrafes do mesmo documento da RNPI onde se lê um fragmento da carta da Cúpula das Nações Unidas para a Primeira Infância, de 1990: “A criança é inocente, vulnerável e dependente. Também é curiosa, ativa e cheia de esperança. Seu universo deve ser de alegria e paz, de brincadeiras, de aprendizagem e crescimento. Seu futuro deve ser moldado pela harmonia e pela cooperação” (ONU, 1990).

Em alguma medida a compreensão possível de ser deduzida desses documentos é que a infância é uma fase no curso do tempo do indivíduo, e que a criança é o sujeito que se encontra nessa interseção de idade. Há uma certa compreensão de que as crianças sejam objetos de cuidado, corpos a serem geridos, algo semelhante às ideias ensaiadas por Michel Foucault a respeito da ideia de população e governo (1997). No primeiro volume da *História da Sexualidade* o filósofo argumenta que para o contexto europeu a passagem para o século XVIII é marcado por um exercício de controle do corpo das crianças, principalmente a partir da figura da criança masturbadora. A socialização dessa figura teria permitido a construção de um saber disciplinar sobre o corpo a partir da consolidação de ideias como pudor e vergonha que deslocariam o cuidado das crianças para o ambiente doméstico e familiar. Apresenta-se assim mais do que uma forma de exercício da moral, mas também como um projeto de modernidade marcado pelo controle das potências corporais e da reprodução do trabalho.

Elaborando alguns possíveis desdobramentos dessa noção para o contexto contemporâneo, Moruzzi (2017) sugere que a sexualidade e a infância atuem ambos como dispositivos que participam de práticas de poder. Na perspectiva da autora:

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que a infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder (MORUZZI, 2017, p. 286).

Não é de se estranhar assim que as crianças sejam colocadas em um quadro de referência onde são lidas como passivas, como objetos a serem administrados por certos agentes qualificados (os familiares, os(as) professores, os(as) líderes religiosos(as) etc.).

As razões para esse controle talvez possam ser deferidas das características naturalizadas de inocência e curiosidade que tornariam as crianças como seres vulneráveis. Como argumenta Pires (2010, p. 147), está por trás dessa noção de criança como sujeito passivo, ou melhor, a criança como “índice”, uma noção de que a socialização é um processo de introjeção da cultura na qual as crianças sejam moldadas pelos adultos. Nesse esquema interpretativo:

A partir da sua inserção gradativa na sociedade as crianças iriam se tornando seres sociais. Aprenderiam a falar, a andar, a comer à mesa e muito mais tarde teriam uma profissão que definiria seu lugar no mundo social. Doravante, ela será tanto mais social quanto mais bem-sucedida for no mundo social. A criança seria, gradativamente, “moldada” pelos adultos (PIRES, 2010, p. 147).

A criança nesse modelo é transformada em um “pequeno adulto”, um sujeito a ser moldado, alvo incontestado dos processos sociais sem possibilidade de reflexão ou com uma perspectiva própria. É em favor dessa perspectiva ativa onde as crianças são ativamente engajadas em construir um mundo a partir de uma perspectiva específica que a autora se posiciona a partir de contribuições de autores como Marilyn Strathern, Christina Toren e Tim Ingold.

Reconhecer o engajamento ativo das crianças não implica suspender os mecanismos protetivos que permitem o controle de práticas abusivas e violentas. Antes disso, trata-se de reconhecer nas crianças uma forma de compreensão além do princípio da especificidade, considerando os espaços e movimentos de continuidade e complexidade que sua presença no mundo produz, já que:

[...] as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade. A dinâmica que se passa com o adulto entre ser um indivíduo ímpar ou reproduzir padrões recebidos também acontece com as crianças (PIRES, 2010, p. 152-153).

Se o princípio da criança como “índice” organiza as formas de gestão do Estado sobre a infância, é preciso considerar quais espaços institucionais participam desse processo. Retomando a sugestão ensaiada por Foucault, família, escola e igreja parecem ocupar uma posição importante e que não pode ser negligenciada quando a questão é submetida a uma leitura antropológica, ainda que não operem sozinhas. Retornando às funções da escola e ao papel da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) considera que a responsabilidade pelas crianças deve ser partilhada entre Estado e família, e o espaço onde isso acontece é prioritariamente o da escola.

A organização das atividades educacionais no Brasil estabelece dois segmentos ou etapas para a educação básica. Essas duas etapas reúnem nas modalidades do ciclo regular, ou seja, as crianças com adequação entre série e faixa etária, as crianças entre 0 e 14 anos. No segmento entre 0 e 5 anos, as crianças são acolhidas pelas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e de 6 a 14 pelas instituições de Ensino Fundamental, sendo essa etapa subdividida em dois estágios: a primeira até o 5º ano, com crianças de 6 a 10 anos e a segunda com crianças de 11 a 14 em turmas de 6º a 9º ano³. Conforme a nomenclatura adotada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, essa primeira fase do Ensino Fundamental é chamada de Anos Iniciais, e a segunda etapa de Anos Finais.

No contexto da educação nacional, considerando a organização etária estabelecida pelo ECA, a educação básica é o espaço de escolarização e formação inicial das crianças e adolescentes, com especial atenção para a Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental. Essas etapas são assim definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na sua Seção II, da seguinte maneira:

Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...]

Art. 32º Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (BRASIL, 1996).

Como se percebe nos fragmentos transcritos acima, no texto da lei, as noções de responsabilidade pela infância, faixa de idade e expectativas em torno da educação tendem a se confundir. A infância, mais do que uma categoria de reflexão coletiva continuamente ativada e discutida, é transferida para uma dimensão cronológica, onde é classificada e constrói tipos (a criança, o adolescente, o adulto, o idoso etc.).

Quando falamos em infância, não podemos nos referir a esta etapa da vida como uma abstração, e sim como um conjunto de fatores que institui determinadas posições que incluem a família, a escola, pai, mãe, entre outros que colaboram para que haja determinados modos de pensar e viver a infância. A respeito disso, basta verificarmos que

³ Até 2013, o texto da LDBEN segmentava a educação básica em infantil (creche e pré-escola), fundamental (1º a 8º série) e ensino médio (1º ao 3º ano). Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, de 2013, que estabelece o ensino fundamental de 9 anos o princípio organizador passou a ser de educação infantil (creche e pré-escola, ente 0 e 5 anos), ensino fundamental (1º ao 9º ano, de 6 a 14 anos) e ensino médio (1º a terceiro ano, de 15 a 17 anos).

desde o século XII até início do século XX, a sociedade vem criando conceitos e modelos para infância, além de mecanismos que a valorizem, principalmente a infância pobre e desvalida, pois de acordo com a obra de Ariès (1981), o sentimento sobre a infância se dá nas camadas mais nobres da sociedade. Já a criança pobre continua a não conhecer o verdadeiro significado da infância, ficando assim a mercê da própria sorte. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

Ariès (1981) recupera a compreensão do fenômeno da violência desde a época medieval, sustenta que a criança na sociedade tradicional era mais feliz, misturava-se a seu meio social e aos adultos; diluindo-se assim, contra ela, a pressão e a opressão da família. A invenção da condição especial de "criança" foi, segundo o autor, fator fundamental para seu confinamento e para a atribuição de castigos severos como meio de educação. (MINAYO, 2011).

Presenciando o quadro em que vivem atualmente milhares de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, é possível constatar que ainda se conhece muito pouco sobre o verdadeiro significado da infância e suas peculiaridades. Porém, apesar dos problemas enfrentados, o quadro degradante da infância já mudou de forma significativa, principalmente no que diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas com cunho social, e isso pode ser resultado de estudos à longo prazo sobre a infância. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

Esse debate, contudo, não é o foco dessa dissertação. O que interessa aqui é que essas noções são importantes tendo em vista o imaginário de práticas sociais sobre as crianças nesse espectro de idade, consideradas muitas vezes como “pequenas” e sobre as quais a atenção deve ser mais intensa, já que se entende que elas não dominam ou tem consciência sobre os códigos sociais que ainda estão em desenvolvimento. Nesse sentido, a organização da atividade docente é particularmente esclarecedora, já que permite vislumbrar a construção de papéis complexos que recaem sobre os educadores, em especial os professores.

As funções nesse momento são partilhadas entre educadores de dois tipos: professores e cuidadores. Entende-se como educador o amplo espectro de sujeitos que participam do processo de formação educacional, seja ele estabelecido dentro ou fora dos espaços formais de ensino (como escolas, universidade, institutos técnicos ou cursos). No contexto da educação escolar infantil e nos anos iniciais, essa figura é estabelecida por dois tipos que ocupam o debate público e constituem a prática pedagógica: o professor e o cuidador.

O professor é aquele responsável pela gestão do currículo em sala de aula, o que organiza as atividades e estabelece a mediação do processo de aprendizagem. A figura do cuidador é particularmente presente em creches e pré-escola, ainda que não esteja regulamentada por dispositivo de lei⁴. O cuidador, no sentido mais amplo, é alguém capacitado para gestão das atividades vinculadas à infância, mas que não é licenciado para o magistério. Nesse contexto, suas atividades dizem respeito ao auxílio do professor em atividades de socialização e construção de habilidades sociais, como o brincar.

O processo de inserção desse profissional e sua participação conjunta com o professor oferece alguns elementos que permitem refletir sobre as formas de controle da criança e a percepção do cuidado. Na escola havia a presença de um professor licenciado e um professor suporte, o que se justificava porque o número de aluno por turma excedia ao permitido, uma turma que deveria ter 30 alunos no máximo, tinha 50, segundo dados recolhidos no campo.

O cuidado assume aqui um sentido amplo, de modo que faz referência não apenas às formas de promoção do bem estar da criança, mas também aos modos pelos quais se constroem sentidos de perigo e medo, que se traduzem a partir de figuras do cotidiano, sejam elas veiculadas para as crianças, ou colocadas em cena pelas próprias crianças: o bicho-papão, o tarado, o cachorro bravo, os gestos obscenos, Deus, o Diabo, a má-conduta. Há ainda a questão do gênero quando se trata de professores, profissionais da pedagogia e cuidadores, e a dominação da figura feminina neste âmbito.

Essas cenas serão detalhadas ao longo da apresentação da etnografia e dos relatos coletados em entrevistas, nos capítulos seguintes. No momento, o importante é ter em mente como os personagens e funções são colocados em cena na construção do cotidiano escolar, a partir da lógica de que é preciso cuidar das crianças.

1.2 A escola e a carência

Como dito na introdução desta dissertação, as falas em torno da escola onde a pesquisa foi desenvolvida tem como norte central uma compreensão de que se trata de

⁴ Para o contexto da Educação Infantil a função de cuidador não é regulamentada, exceto a partir de casos de alunos com deficiência. A legislação estabelece a partir do Projeto de Lei 8014/2010, apresentado pelo deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), a possibilidade de emenda à LDBEN para viabilizar a contratação de cuidadores especiais para pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino, em conformidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

um espaço carente. Essa adjetivação encontra sua origem tanto na descrição da população atendida pela instituição, como também na própria estrutura da escola.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida encontra-se em Mamanguape. É uma instituição que atua na região central do município, no bairro da Bela Vista, nos segmentos da Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais). Segundo Censo Escolar de 2018, a escola tinha 361 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde, em 16 turmas, funcionando 8 turmas em cada turno.

Os dados coletados pelo INEP corroboram com a compreensão da escola como um espaço carente em termos socioeconômicos. Segundo o instituto, a escola tem um nível de indicador socioeconômico Grupo 1. O indicador de nível socioeconômico classifica uma determinada população a partir de critérios de renda e estrato social em uma escala entre 1 e 6, sendo 1 o nível com o mais baixo grau socioeconômico (INEP, 2014).

Conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola tem índices de desenvolvimento e aprendizagem caracterizados como abaixo da média nacional e mesmo da média das demais escolas avaliadas no município. Segundo os dados oferecidos quase 67% das escolas do município de Mamanguape tem uma nota superior à escola, que em 2018 era de 3 pontos, sendo a média municipal de 4 pontos em uma escala de 0 a 10 pontos.

A aulas são oferecidas nos turnos de manhã e tarde e ministradas por professoras com idade superior a 40 anos. No caso da escola em análise, alguns professores, tais quais, Tatiana⁵, possui 26 anos de idade, e atua na área, inclusive em outras escolas.

Pesquisadora: Qual a tua idade?

T. Vinte e seis.

Pesquisadora: Como tu estudou? Terminasse?

T. É... eu entrei no curso de pedagogia do campo. É... 2013, na Universidade Federal da Paraíba, no Campus I. E. durante a minha... trajetória de formação eu sempre trabalhei. Teve um tempo que eu trabalhava na CAGEPA⁶, em João Pessoa. Eu morava em João Pessoa. E... tipo... eu trabalhava e me sustentava pra ir morar lá, né? Morava em João Pessoa. Com isso, é... eu tive bastante dificuldade pra concluir meu curso, né? De pedagogia. Que agora que eu tou concluindo. Então, aí depois, eu... saí do trabalho. Vim morar em Mamanguape. E mesmo assim, trabalhando, né? Eu trabalhei, três anos na Polaris, numa escola particular. É... na parte de Educação Infantil. Ensinava fase II. Teve um ano que eu fui auxiliar, na... fase um, que é o Pré-I. É... não. É o Pré, né? O Pré-I é a fase II. É... aí pronto, eu saí. Pedi a residência universitária. Morei um tempo na residência universitária lá da universidade, que é dentro da universidade mesmo.

⁵ Nesta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios, preservando assim a identidades dos interlocutores.

⁶ CAGEPA - Companhia de Água e Esgotos da Paraíba.

Nas turmas de Educação Infantil a média é de 18 alunos por turma, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 24 alunos por turma, em 2018, ainda segundo o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Segundo as informações estatísticas coletadas por institutos de pesquisa, a escola pode ser caracterizada como o que a população no entorno chama de “carente”. Essa carência, contudo, tem significados um tanto distintos na análise estatística produzida pelo instituto de pesquisa como o INEP e na reflexão sobre o cotidiano produzida por estudantes, professores, e moradores que constituem a comunidade escolar. Não se trata de dizer que essas duas faces não se encontrem, mas talvez de questionar como são estabelecidos os sentidos entre pobreza, estrutura e escola. Em outras palavras, a escola é carente porque os alunos são pobres, ou os alunos são carentes porque a escola é pobre?

A pobreza aqui não deve ser reduzida a falta de recursos materiais e financeiros. Se em termos financeiros é comum as pessoas descreverem a si mesmas como pobres, é também de se notar que o contexto do bairro é marcado pela circulação de dinheiro e mercadorias através de pequenos comércios e pelas atividades dos caminhoneiros que fazem uso da BR-101 para transportar grandes cargas e mercadorias entre estados e municípios. A distribuição de renda é um problema nítido, tendo em vista que apesar da renda per-capita no município ser de quase 2 salários mínimos, 47% da população recebe até meio salário mínimo por mês como resultado do trabalho nas atividades que exercem ou através de benefícios sociais como o Bolsa Família (IBGE, 2018).

A escola está localizada em uma porção afastada do núcleo urbano do município de Mamanguape. Cortada pela rodovia federal BR-101, que liga João Pessoa a outras capitais como Natal, Mamanguape é usualmente dividida entre centro e o bairro do Areal, sendo este segundo bairro de ocupação mais recente e resultado do crescimento da cidade em função do trabalho nas indústrias agropecuárias.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Pinto está localizada no bairro Bela Vista, dentro dessa área de ocupação mais antiga em relação ao Areal, encontra-se às margens do perímetro urbano. A despeito da proximidade com todo o eixo urbano e infraestrutura que o caracteriza, o bairro é de aspecto periférico, precário em termos de saneamento, asfalto e serviços básicos. No caminho para a escola é comum encontrar vias esburacadas e de solo de barro.

O bairro é carregado de estigmas e tido como um dos bairros mais marginalizado, violento e de população pobre da região. Por ser um bairro com “pessoas carentes”, carrega em si uma imagem de preconceito e exclusão. No contexto de Mamanguape, a região congrega uma grande quantidade de assassinatos, em especial na rua onde se localiza a escola e sua paralela.

A meu ver, a fama do bairro exerce uma forte influência nas relações estabelecidas dentro da escola entre o corpo administrativo e os alunos. Os estudantes da escola são as crianças do bairro. Ao serem inseridas na escola na condição de nativas, essas crianças carregam consigo – para os de fora – os signos que usualmente estão associados ao bairro, é como se todas as pessoas que nascessem no bairro em questão fossem por natureza “marginais”. Ilustrativo dessa concepção é a fala de uma das pessoas que trabalha na escola que, em 2016 me relatava: “[...] mulher, aqui é complicado de trabalhar, esses meninos não têm limites, já vêm de casa assim, mas a realidade deles são essas, né. Eles convivem com boca de fumo, vendo mãe apanhar do pai, e fora os casos de assassinato que acontecem aqui, é carrego!”.

É fato que os moradores locais carregam o peso das histórias que permeiam o bairro e que conseqüentemente a metodologia utilizada na escola seja mediada por essas histórias. Segundo a secretária da escola, muitos alunos que saíram da escola estão presos e outros mortos por envolvimento com o tráfico de drogas e assaltos.

Cresci próxima ao bairro e convivi com muitas pessoas que nele ainda residem. O bairro é cercado de estereótipos e proibições, não se pode entrar no bairro altas horas da noite sob o risco de ser assaltada, importunada. Propaga-se que nestes locais só têm pessoas aproveitadoras, oportunistas, pessoas que não podem ver um político que já pedem dinheiro e além daqueles que agora têm vários filhos para receberem o Bolsa Família. Pessoas que, por “natureza”, são agressivas. Em geral, são essas as imagens acionadas pelo senso comum no contexto local para se referir ao bairro e aos seus moradores. Aqueles que não residem lá, ao terem de exercer alguma atividade por ali, a exemplo dos próprios professores, levam consigo também essas ideias e percepção externa e pré-concebida, não apenas sobre a configuração social da região, mas de maneira específica, sobre as próprias pessoas.

Como se vê, ao contrapor as imagens de carência e cuidado, as pessoas no contexto do estudo constroem sentidos que dizem respeito a experiências muito diversas. A carência pode ser tanto uma condição de ineficiência estatal no que se refere às políticas de assistência, como também uma leitura possível sobre a configuração de renda e classe.

Por sua vez, o cuidado é tanto uma dimensão de controle como uma forma de advertência. Assim, deve-se cuidar das crianças porque são inocentes, mas também é necessário ter cuidado, pois são resultados de um meio social marcado por violência e violações.

Em trabalho publicado em 2004, Ayres aponta que o cuidado pode ser pensado em quatro sentidos: como categoria ontológica, genealógica, reconstrutiva e crítica. Em relação ao cuidado como categoria ontológica, Ayres retrata a alegoria do cuidado – que está presente no livro de Heidegger *Ser e Tempo* – entendendo-o como o elemento hermenêutico que permite a autocompreensão e a (re)construção contínua e simultânea dos projetos humanos.

O autor identifica e descreve as principais condições presentes na alegoria: movimento – nossas identidades vão sendo construídas no e pelo ato de pôr-se em movimento pelo mundo; interação – as interações constroem a trama; identidade e alteridade – as identidades existenciais só se estabelecem no ato mesmo dessas interações; a plasticidade – da matéria possibilita a criação, dissolução, finitude e recriação do ser vivente; desejo – nenhum dos personagens age de forma completamente determinada. (AYRES, 2004).

É do encontro desejante com as circunstâncias que se origina o ser vivente; temporalidade – “[...] é sempre na perspectiva do fluxo do tempo que faz sentido falar de cuidado...” (AYRES, 2004, p. 77); responsabilidade – pois o conhecimento do mundo é já um modo de ser no mundo, e não um distanciamento do mesmo; projeto – o ser humano é cuidado. É projetar e, ao mesmo tempo, ser o “curador” do projeto. Assim, “Cuidar não é só projetar, é um projetar responsabilizando-se; um projetar porque se responsabiliza” (AYRES, 2004, p. 78).

Nesse cenário de conflitos e interpretações divergentes, as crianças são intérpretes de uma forma particular de descrever as relações de gênero e os discursos públicos em torno do sexo e da sexualidade. Como demonstrei anteriormente (MENEZES, 2016), as questões colocadas pelas crianças para as professoras criam constrangimentos que devem ser contornados, reinstaurando uma dimensão pedagógica e, em alguma medida também punitiva sobre o que se vê e o que se pode compartilhar a respeito do cotidiano familiar e doméstico.

Contudo, se na ocasião anterior meu interesse recaiu principalmente sobre como as crianças traduziam ativamente processos de negociação e de performatização de gênero, nesse momento meu interesse é tentar descrever como o trabalho dos docentes, principalmente das professoras que atuam na Educação Infantil, pode ser um espaço

produtivo de compreensão sobre os processos pedagógicos relativos à gênero e sexualidade.

1.3 A construção dos caminhos metodológicos

A etnografia é uma abordagem de pesquisa que possui características que a diferenciam das pesquisas acadêmicas de molde científico-cartesiano, sobretudo porque se desenvolve considerando pesquisador e pesquisando como instâncias ativas em seus modos de representação. Tais instâncias, não se anulando mutuamente, geram juízos suficientemente abstratos, mas também realísticos com a finalidade de não submeter o pesquisando a uma representação alienante do pesquisador (FAGUNDES, 2014).

Ela parte dos estudos fenomenológicos, em que são enfatizados os aspectos subjetivos do comportamento humano e se preconiza a necessidade de penetrar no universo conceitual dos sujeitos para tentar compreender como e que sentido eles dão aos acontecimentos da didática e prática de ensino na relação com a escola, as interações sociais na vida diária. Além disso, está assentada sob as bases do interacionismo simbólico no âmbito do qual se pressupõe que a experiência humana é mediada pela interpretação, que não se dá de modo autônomo, mas à medida que o indivíduo interage com o outro (FAGUNDES, 2014).

Ao tomar a dimensão do trabalho docente como objeto de observação etnográfica e elaboração antropológica sobre gênero e sexualidade, meu interesse é buscar compreender como agentes específicos interpelam e traduzem suas experiências com as crianças. Assim, entendo que meu trabalho não é tanto com as crianças, mas a partir das situações colocadas pelas crianças para os adultos. Meu foco não é de descrever o mundo das crianças percebido pelos adultos, mas antes como na mediação são atualizados e distribuídos entre adultos e crianças certas formações e informações sobre gênero e papéis sociais.

Partindo dessa base teórico-epistemológica, parece ser possível realizar, a partir da abordagem etnográfica, uma prática de pesquisa em que pesquisador e pesquisado estejam implicados na produção de juízos críticos, pois, enquanto o pesquisado é observado, o pesquisador observa tentando se aproximar o mais fielmente possível de suas representações e leituras de mundo, de modo a lhe dar inteligibilidade. Mais do que estabelecer relações, transcrever textos, selecionar informantes, mapear campos etc., o

que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa na tentativa de elucidar a representação dos outros com os quais se pesquisa (FAGUNDES, 2014).

Como mencionei anteriormente, as informações aqui apresentadas têm sua origem em três espaços de interlocução: documentos, entrevistas e observações. Os documentos anexados a este trabalho foram produzidos por agências de monitoramento e controle educacional e pela própria escola. Algumas observações de campo foram realizadas entre 2015 e 2016, juntamente com entrevistas feitas com dois professores e seis professoras do turno da tarde, quando estive lá para realização de oficinas de um projeto de extensão que culminou no meu Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia. As demais observações e entrevistas foram conduzidas ao longo do ano de 2019, com três professores e quatro professoras que atuam na Educação Infantil da escola.

A etnografia tem como objeto central as falas coletadas junto às quatro professoras que atuam na Educação Infantil da unidade escolar. Meu interesse foi identificar os processos pedagógicos de administração do corpo das crianças e de distribuição das informações sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. Essas entrevistas foram realizadas no espaço da escola, em momentos acordados com os professores a partir de sua disponibilidade e interesse.

As entrevistas seguem um roteiro (cf. Apêndice A) composto por 4 seções e um total de 23 questões. Na primeira seção estão questões de apresentação e informações básicas, na segunda sobre os processos de formação e escolarização por que passaram, na terceira sobre a experiência profissional, e, por fim, sobre sua relação dentro da escola com as crianças. As entrevistas foram gravadas em áudio, seguindo os princípios éticos do Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 2012), com consentimento prévio e esclarecido das profissionais que se disponibilizaram em participar.

As entrevistas foram ordenadas com minhas observações anteriores e com o modo como, através dos documentos, a escola e os espaços de regulação do funcionamento educacional se estruturam, pensam e pautam o gênero e a sexualidade das crianças.

Tendo a escola como uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais para formação de seus alunos. A escola assume um papel central na organização das multiplicidades e agentes. O que interessa aqui é que as noções mencionadas são importantes, tendo em vista o imaginário de práticas sociais sobre as crianças nesse aspecto de idade, consideradas como “pequenas” em que a atenção tem de ser intensa.

Nesse sentido, a organização social da atividade docente é particularmente esclarecedora, já que permite vislumbrar a construção de papéis complexos que recaem sobre os educadores. Aqui a etnografia entra como objeto central das falas coletadas através das entrevistas com os professores, sendo uma das pautas do roteiro da entrevista o processo de formação destes que será descrito a seguir.

Capítulo 2: Perfil formativo dos docentes

O processo de entrevista com os interlocutores foi dividido em quatro partes, a primeira contempla apresentação, seguida pelo processo de formação, a construção de si como docente e finalizando com questões voltadas ao cuidado das crianças e o contexto da sala de aula. Nas falas, enquanto questionava, era recorrente algumas semelhanças na forma como os interlocutores se apresentavam. Em sua maioria passaram por processos semelhantes, muitos deles haviam frequentado uma mesma faculdade que havia chegado há pouco tempo em Mamanguape, Universidade Aberta Vida (UVA/Unavida), a maioria professa a religião católica.

Nas linhas seguintes, dedico-me a um breve perfil de cada interlocutor(a), apresentando as professoras e professores utilizando de pseudônimos, mesmo tendo o termo de consentimento livre esclarecido assinado e lido por todos.

A primeira a ser entrevistada foi a professora da turma de pré-escolar, **Clara Nunes**. Tem 56 anos e trabalha na escola há 22 anos. Reside no município de Mamanguape, solteira e tem um filho. Durante a entrevista, Clara conta que fez o curso de graduação em Pedagogia e uma pós-graduação. Além de trabalhar nessa escola, trabalha em uma outra da rede particular. Segundo ela, na entrevista, sentia paixão em exercer sua profissão, principalmente com as crianças do pré-escolar. Ela relata que percebe em sua turma uma carência muito grande.

Junto com a professora Clara Nunes trabalha a auxiliar de ensino **Letícia Silva**, nascida 1960, casada e possui dois filhos. Identifica-se como praticante da religião católica. Leticia iniciou seu processo de formação há mais de 40 anos e atua na escola há nove anos, até o dia da entrevista. Conforme dito, não trabalhava em outras escolas e em muitos momentos da conversa mencionava a paixão pelo magistério e pelas crianças. Com certa timidez, também falava não ter formação em pedagogia, mas que “como a demanda da escola é bem maior, se faz necessário um professor e um auxiliar nas turmas de pré-escolar”.

Telma Souza reside na cidade de Mamanguape, nasceu em 1987 e é professora do pré-escolar. Ela tem um filho adotado e era praticante da religião espírita. Seu trabalho na escola havia começado apenas há dois meses, na ocasião da entrevista, em julho de 2019. Havia tido experiência em outras unidades de ensino, especialmente escolas particulares para crianças pequenas. Ainda estava em processo de formação, com conclusão do curso de graduação prevista para 2020. Quando questionei como havia

chegado à carreira docente ela falava que havia ido até a prefeitura em busca de trabalho e que também tinha uma paixão pelas crianças. Quando questionada sobre os cuidados com as crianças ela afirma que, devido ao cenário da escola, ela transitava muito entre ser professor é ser mãe/tia, que sentia pena das crianças pela situação em que algumas se encontravam, caracterizadas por ela como de extrema carência.

Pesquisadora: Qual a tua relação com a turma?

T.: A minha relação com eles... eu acredito que eles gostam de mim. E eles me obedecem.

Pesquisadora: Mas a tua relação, assim, com eles, é mais de professora, ou tu... às vezes se sente até mãe deles, assim? Cuidadora?

T.: Sou mais professora. Sou só mãe na hora que vejo um chorando. “Ah! Brigou! Bateu!”. Aí, eu vou lá, como mãe, né? “Peça desculpas. Tem que respeitar o colega de sala de aula”. Aí, vem chorando: “Vem cá”. Abraço. Faço... dou um carinho. Mas eu sou mais professora em sala de aula.

Clara Martins nasceu em 1963 e trabalha na escola como auxiliar de turma de **Telma Souza**. É uma senhora de 56 anos e possui uma longa carreira, com mais de 30 anos de sala de aula e desde 1999 trabalha na escola em questão. Mora em Mamanguape, praticante do catolicismo e não possuía filhos, estava solteira. Conforme dizia, seu cotidiano era em sala de aula e não pensava em exercer outra profissão que não fosse ser professora. Havia feito graduação em Pedagogia e sempre sonhava em ser professora.

Tatiana Silva, nasceu em 1993 e na ocasião da entrevista atuava como professora da turma do 5^a ano. Como as demais, também residente no município de Mamanguape. Seu cotidiano era caracterizado por uma divisão do tempo onde durante as manhãs preparava as aulas em casa, lecionava na escola no turno da tarde e durante a noite estudava, pois ainda estava concluindo o curso da religião mórmon. Em relação a sua formação, havia iniciado o curso de Pedagogia na UFPB em 2013. Estava solteira e trabalha na escola aproximadamente há dois meses tem uma boa relação com os alunos e como a turma do 5^o ano.

Márcia Gomes tinha 44 anos e residia em Mamanguape, sendo praticante do catolicismo. Dizia não ser casada ou ter filhos. Trabalhava na escola há cerca de 3 anos e toda sua formação havia sido feita no município de Mamanguape, onde havia feito curso de graduação em Pedagogia na UVA e Psicopedagogia pelo CINTEP (Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa). Conforme narrou em sua entrevista, o processo de formação iniciou-se quando foi convidada a substituir uma colega de sala de aula. A partir dessa experiência havia aprendido a gostar e se interessado pelo magistério. Fez graduação e logo em seguida prestou concurso público para cidade de Mamanguape, em 2003. Antes

disso havia atuado como cabeleireira, mas logo desistiu para exercer a carreira de professora. Ela fala que uma das partes mais gratificante do ser professor é ver as crianças aprendendo, mas lamentava a falta de apoio das famílias.

Margarida tinha 52 anos, reside em Mamanguape e era de religião católica. Professora do quarto, lecionava na escola há mais de dois anos. Tinha formação em letras e considerava o trabalho docente como trabalho árduo, mas que era gratificante ver os alunos aprendendo. Durante a entrevista falava que também trabalhava como professor em outras escolas e preferia lecionar para crianças de que com adolescentes pois, segundo dizia, os adolescentes são mais trabalhosos.

Antônio Marques tem 44 anos, é casado e tem dois filhos. Diz ser católico e afirmou que trabalhava na escola há dez anos. Além da função na escola em questão, também atuava em outra escola, na cidade de Capim. Seu interesse em ser professor se deu através da sua mãe que tinha uma escola de Ensino Fundamental, tendo vindo daí seu interesse em estudar Pedagogia. Fez mestrado em educação e atualmente está no doutorado em educação, além de ser licenciado em Biologia.

Paulo Costa tem 29 anos, reside na cidade de Mamanguape. Afirma não ter filhos, solteiro e evangélico. Sua trajetória escolar foi toda em escola pública, mas havia concluído a licenciatura em Pedagogia há dois anos pela UFPB. Lecionava apenas na escola em questão, sendo professor na turma de 5º ano. Quando questionado sobre o porquê de escolher a carreira docente, afirmou que precisava de uma graduação, que o único curso à noite que tinha, que não daria choque de horário com o trabalho e que se identificou, foi Pedagogia.

Com base nos relatos a seguir expostos, é notável que alguns dos professores da escola abordada, chegaram à carreira docente por meios paralelos, não sendo a primeira opção de curso, de carreira. Na entrevista de Paulo, ele afirmou:

Pesquisadora: Como é que tu... chegou à carreira docente, assim? A ser professor?

P: Como foi que eu escolhi? Que... na verdade, é... é... a escolha do... do curso de Pedagogia, surgiu assim. Eu digo... eu precisava... me formar um dia. Eu precisava de uma graduação. Aí eu... fui pesquisar os cursos que tinha disponível que eu tinha, que optar por um curso onde não desse conflito com meu emprego. Que eu tinha que trabalhar também. E o único curso à noite que tinha, que eu me identifiquei, foi Pedagogia. E assim, mas também por causa da área, né? Que eu acho que é uma da... é... é u... é... mais fácil de encontrar... conseguir emprego dentro de Mamanguape. Contabilidade não me interessava. É... Secretariado também. Aí, por isso que eu optei por pedagogia.

Pesquisadora: Tu pensou em exercer outra profissão a não ser professor?

P: Pensei. É... Sistema. Eu gostava muito da área de informática também. Gostava não. Eu amo Sistema, na área de informática. É uma... área que... me atrai muito.

Pesquisadora: Até...

P: É. Ainda hoje me atrai. “Mas por que você não fez sistema?”. Pelo fato, justamente, de choque de horário, né? Porque... era... de manhã e à tarde, aí não dava pra mim. Aí, por isso que eu optei... Pedagogia à noite.

No mesmo sentido, na entrevista de Telma:

Pesquisadora: Onde tu estudou, como foi tua formação?

T: Como você sabe, sempre estudei em particular, né? É... não terminei ainda meu curso de Pedagogia. Faço na UVA, meu curso de Pedagogia. Terminei agora, em janeiro.

Pesquisadora: Como tu chegou, assim, à carreira docente?

T: Eu fui atrás. Fiquei o dia todo na porta da casa da prefeita pra pedir um emprego. (risos) Tu acredita? Aí ela foi. Pediu pra mim ir na Secretaria de Educação, falar com o secretário, né? Que é Max. E ele conseguiu... pra mim, lá no Adailton Coelho. Comecei lá, aí depois me transferiram pra cá.

Pesquisadora: Tu pensou, assim, em exercer outra profissão a não ser professora?

T: Quando eu estudava faculdade eu fazia direito. Pensei muito em advogar, mas... não deu certo. Fiquei professora mesmo. Acho que eu me dou mais com... as crianças.

Pesquisadora: Que tu acha do trabalho do dis... do professor, o docente?

T: Eu gosto! Assim, eu não sei adolescente. Eu acho que eu lido... vou me... tou lidando mais com criança. No Adailton eu tava com o 1º e 2º ano misturado. Multisseriado. Eram crianças também. E aqui no Pré-II, assim... é uma responsabilidade. A gente se diverte, ao mesmo tempo, e a gente aprende também. [...]

Cabe salientar que, mesmo não sendo a primeira opção destes entrevistados, eles afirmam gostar da profissão, de trabalhar com crianças, e veem no curso de Pedagogia uma oportunidade de dar oportunidades, por meio do conhecimento, a estes seres em desenvolvimento, conforme entrevista de Telma:

Pesquisadora: Tô entendendo. Houve alguma razão, que teve assim, pra tu trabalhar com crianças, especificamente? Ou não?

T: Teve e não teve. É... eu tenho um... três sobrinhos, né? Que... pra mim é como se fosse meus filhos. E... eu acho que uma inspiração pra mim foi o mais velho, assim, né? Que... acho que você vai crescendo e você vai... é tipo... vendo aquelas fases, vai gostando, e assim, você vai criando aquela paixão pela criança, né?

Pesquisadora: Entendi...

T: E a gente também quando estuda a... a pedagogia, a gente também vai entendendo, é... tipo, porque aquele tipo de comportamento. E tudo isso fica um relacionando um ao... ao outro, entendeu? Então isso... você termina criando aquela paixão, aquele carinho, pelo o que você faz.

O que podemos verificar, portanto, é a ocorrência da educação de jovens e adultos pelas mãos de professores do próprio sistema regular de ensino, que buscam, nessa

atividade, uma complementação salarial, ou de pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada (PORCARO, 2013).

Para Freitas (2002), embora as discussões sobre a profissionalização dos educadores de jovens e adultos tenham ocupado um cenário de destaque nas últimas décadas, a atuação das universidades brasileiras na formação inicial desses docentes tem sido mínima. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabeleça que a preparação desse profissional deva inserir, “[...] além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade”. A recomendação das diretrizes, então, em relação às especificidades dos sujeitos professores da EJA, é a de que eles sejam preparados para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas.

Quanto ao curso, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de Pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim (FREITAS, 2002).

Consideramos que se o professor formador apresenta lacunas ao longo da sua trajetória formativa no que diz respeito à necessária preparação para a docência, sua atuação junto aos licenciandos pode ser influenciada por uma concepção de docência insuficiente para abarcar a complexidade da dinâmica educacional (CORRÊA, 2018).

In loco, observa-se, na entrevista da Sra. Clara, que essa Resolução deu frutos no sentido da responsabilidade pela formação de professores e educadores para atuar em todas as esferas da educação básica.

Pesquisadora: A senhora se formou?

C: Formei.

Pesquisadora: Em quê?

C: Pedagogia.

Pesquisadora: A senhora pode falar um pouquinho da sua trajetória?

C: Ô mulher, a minha trajetória toda a vida eu tive um sonho de ser professora. Infelizmente... de ser professora. E sempre... fiz... eu fiz, é... o Ensino Médio, eu fiz Científico, mas o meu sonho sempre era pedagógico na época, né? Aí, fiz curso pedagógico, e depois do pedagógico, eu fiz... a Pedagogia, né? Licenciatura em Pedagogia. E já tô com trinta anos de sala de aula.

A discussão sobre a formação docente na contemporaneidade envolve muitas questões igualmente importantes e urgentes, como a qualidade dos cursos de formação inicial e contínua oferecidos aos docentes, o papel do poder público na garantia de políticas educacionais que valorizem a carreira docente, uma política salarial digna que propicie aos professores investirem no seu desenvolvimento profissional, dentre outros aspectos (CORRÊA, 2018).

Conforme Langui e Nardi (2012), a trajetória formativa docente inicial são as experiências pregressas à escolha pela docência como carreira a ser seguida, envolvendo as experiências de vida pessoal, familiar, social e escolar, ocorridas antes da escolha da carreira docente, e que certamente influenciarão futuramente atitudes e decisões enquanto um profissional do ensino. Por sua vez, a trajetória formativa docente intermediária refere-se à formação inicial, ou seja, o primeiro contato com o curso acadêmico de formação de professores que habilitará para a docência, e seus conteúdos e práticas. Nesse momento, os futuros professores constroem suas concepções sobre o ensino a partir dos conteúdos veiculados no curso de formação/graduação.

A trajetória formativa docente na carreira são as “[...] experiências formativas profissionais e cotidianas que incrementam a sua formação como professor, as quais ocorrem após o término do curso que o habilitou. Normalmente é chamada de formação continuada” (LANGUI; NARDI, 2012, p. 20). Há, por fim, a trajetória formativa docente pós-carreira, do professor já aposentado, mas que dá continuidade às suas atividades extracurriculares de ensinar e aprender, atendendo à comunidade e continuando a aprender. Assim, “[...] nota-se que o aprendizado do professor, e conseqüentemente sua formação, ocorre constantemente, desde a tenra idade até a sua velhice” (LANGUI; NARDI, 2012, p. 20).

É possível verificar, na entrevista da Sra. Telma, a influência da trajetória formativa docente inicial, as experiências significativas que os professores tiveram ao longo de sua vida, sejam elas diretamente relacionadas com o que ensinam ou não:

Pesquisadora: Tem alguma razão por que tu optou trabalhar com crianças?
T: Não. Talvez, não sei... (risos) é... eu tenho um menino em casa, que a gente adotou. E ele é uma criança especial. E tem... eu optei mais, acho, por isso, porque eu quero trabalhar mais nessa área de crianças especiais. Que eu quero

me especializar mesmo, em psicopedagoga. Que eu já tenho uma experiência em casa.

Pesquisadora: Mas tu adotou? Quem, assim? Tu e tua mãe?

T: Foi meu irmão, que adotou no nome dele com a esposa. Casados, né? E deu pra minha mãe e minha... e... pra mim criar. Aí, mora comigo, com minha mãe e meu pai.

Pesquisadora: Ah, tá... Então assim, tu não tem um filho gerado, mas tu tem um filho, assim, adotado.

T: Isso. Ele fala bem assim... porque a gente começa... ele tá com seis anos. Então, a gente tá começando a conversar com ele, né? Que tem outra mãe. Que não tinha condições... porque a gente não vai dizer... que a mãe não quis... a gente diz que não tinha condições de criar! Aí, ele fala que saiu da minha barriga, mulher. Ele fala que saiu da barriga de mamãe Telma. (risos)

A formação docente, na perspectiva da epistemologia da prática docente, confunde-se com a formação do ser humano em sua história de vida - daí a necessidade de entendê-la em seus vários momentos - e, ao mesmo tempo, diferencia-se dela por ser voltada a um aspecto específico (a docência, parte da vida de um docente), em que elementos e momentos são mais significativos que outros como referência determinado são aspectos da prática docente (para planejar e organizar suas funções como docente; para ensinar determinada temática das ciências de referência que ensina (MIRANDA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).

Dessa maneira, é importante relacionar a trajetória formativa dos formadores às concepções de docência que vão sendo construídas ao longo de sua carreira e que são mobilizadas em sua atuação na formação de professores realizada nos cursos de licenciatura. No caso das entrevistas em questão, fica claro a proximidade da realidade vivida pelos professores, com o modo com o qual eles lidam com os alunos e com a docência em si.

O período de iniciação na docência, pode ser entendido como um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Se essa perspectiva é válida para o período em que o docente se inicia no magistério, deverá ser válida também para a trajetória formativa no curso de licenciatura, em que o professor em formação tem a oportunidade de desenvolver aprendizagens intensas e de perceber a necessidade de desenvolver estratégias para se firmar no magistério, enquanto educador capaz e comprometido com a docência, estando apto a enfrentar os desafios que a profissão lhe impõe. No entanto, a formação inicial nem sempre favorece e oportuniza vivências do fazer docente, não dando ao licenciando o suporte necessário ao exercício da profissão (SILVA, 2019).

Considerando a etnografia como uma abordagem de pesquisa particularmente relevante para a área educacional, sobretudo para a formação dos professores, parte-se de um contexto onde leva-se em conta que o professor, em sua formação inicial e continuada, necessita de ferramentas que o auxiliem a compreender seus alunos e busque formas de atuação para eles, a fim de minimizar os mecanismos de exclusão que fazem parte da natureza da escola (FAGUNDES, 2014).

A cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas suas relações com o outro. O cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de contato com a diferença, é um espaço potencial de ideias, confrontos de valores e visões de mundo, interferindo diretamente no processo de formação identitária dos alunos e alunas (SILVA, 2019).

Cumprе ressaltar que, em etnografia, a cultura é compreendida como contextos em que fatos, pensamentos, comportamentos, ações, instituições podem ser descritos. Cultura é a forma como homens e mulheres significam o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos criada e tecida ao longo de sua história. Mesmo reconhecendo as várias conotações que o termo cultura assume – modos de vida:

[...] maneiras de pensar, sentir e agir; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos –, o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos (FAGUNDES, 2014).

Nas entrevistas, isso pode ser observado no relato da professora Clara, que insere a violência como influenciadora do comportamento das crianças, com base no próprio processo de formação e de pensar a infância:

Pesquisadora: A senhora poderia descrever o perfil da sua turma?

C: Olhe, são crianças daqui do bairro. São crianças boa, mas também assim, de acordo com o ambiente em que eles são criadas... assim, a gente vê pela maneira deles brincar, sabe... muito... muitos assim... porque aqui agora tá ótimo! Mas quando eu comecei aqui era uma violência enorme! Entendeu? Então, a maioria deles convive nesse dia a dia. Aí, tem aqueles... aqueles aluno que gosta de brincar empurrando, agarrando, entendeu? Aquelas coisa... têm aqueles carinhosos, porque sempre tem aqueles... que são carinhosos. Tem aqueles que são mais... de acordo também com o ambiente que eles vivem. Tem ambientes que... os pais sabem reconhecer assim... sabe... tem muitos que... é tratado de uma geral... então, eles se cria de acordo...

Pesquisadora: Então, a senhora acha que o... o... o ambiente assim, o bairro em si... influencia...

C: Influencia. É... já influenciou mais! Entendeu? Porque já foi mais violento.

Tomemos por conceito de violência contra a criança e ao adolescente, todo ato ou omissão cometidos por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causar

dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Esta definição implica, de um lado, numa transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral; e de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (MINAYO, 2001).

Esse trecho da entrevista do Professor Antônio endossa a influência que a violência doméstica representa na vida dos infantes, a retirada da criança do ambiente escolar precípua, do convívio com os colegas, das relações já estabelecidas e da possibilidade de problemas ocasionados por esta situação.

Pesquisadora: Aqui na escola, já teve algum problema relativo a preconceito, violência, abuso doméstico, essas coisa, que você sintia à vontade de relatar?

A: Nu... não, isso aí... não cheguei a... constatar esse fato ainda não, que esses...

Pesquisadora: As crianças não chegaram em comentar nada sobre?

A: Não. Pelo que eu tô lembrado aqui, em relação a abuso, alguma coisa desse tipo...

Pesquisadora: Violência doméstica, preconceito?

A: Não. Eu não... tenho conhecimento, até agora nesse... momento. Não sei... esse tipo de problema assim. Ah... salvo o... fato que houve... um... uma violência que houve. Mas... mas aí foi a questão de uma mãe de uma... de uma aluna que... teve um problema com o esposo, tal. Houve aquela coisa. Uma separação. E a menina deixou de estudar! Teve esse problema aí. Mas assim, deixou de estudar nessa escola! Ela foi transferida pra outra escola, e está estudando normalmente lá. Por conta desse... problema entre os pais.

Pesquisadora: Entendi.

A: Só um caso.

A violência contra criança e adolescente, no transcorrer da civilização, além do caráter arbitrário dos familiares de decidirem sobre sua vida, sempre esteve muito vinculada ao processo educativo. Ela tem sido considerada, em todos os tempos, como um instrumento de socialização e, portanto, como resposta automática a desobediências e rebeldias (MINAYO, 2001).

A professora Telma, ao ser questionada acerca do perfil dos alunos que estão sob sua responsabilidade, os define da seguinte forma:

Pesquisadora: Tu poderia descrever o perfil da tua turma?

T: Danados, viu? (risos) Danados. Intuitivos. Presta atenção em tudo. São muito detalhistas. É... uns sabem muita coisa. Assim, são inteligentes. Espertos. Outros, são preguiçosos. Não sabem de nada. É desse jeito. É uma mis... uma mistura! Mas são muito hiperativos. Não param de maneira alguma.

Pesquisadora: Qual a tua relação com a turma?

T: A minha relação com eles... eu acredito que eles gostam de mim. E eles me obedecem.

É possível observar nesse trecho a influência da visão de crianças como sujeitos em desenvolvimento não passíveis de terem demonstrado personalidade, por risco de serem taxados como “danados, subversivos”, dentre outros. Estão sempre na posição de inferiores, que devem respeito e obediência ilimitada, em qualquer situação.

É mais comum encontrar professores, gestores e psicólogos no contexto escolar rotulando os alunos, considerando-os um problema, do que o contrário, tendo profissionais da educação trabalhando em conjunto para solucionarem as dificuldades e compreenderem quem é a criança (SOUZA; NIZ; NEVES, 2018).

Para Ariès (1981), a diferença essencial da escola da Idade Média em relação ao período moderno “reside na introdução da disciplina”. Essa era a principal função da escola. “A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual”. Além de ser necessário para o trabalho comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação da ascese, que são um conjunto de comportamentos disciplinados (ECCO, 2009).

Nessa mesma perspectiva, afirma o autor que a intenção da escola era para proporcionar conhecimentos técnicos e discursivos. Posteriormente, a escola foi se diferenciando pelo viés não mais cronológico, mas essencialmente sociocultural, existindo uma escola para a elite e outra para o povo, o que ocasionou uma mudança nos hábitos a partir das condições sociais. Passaram-se a atribuir a escola e, sobretudo à família, aquilo que se atribuía à linhagem. “A família torna-se a célula social, a base dos estados, o fundamento do poder monárquico” (ARIÈS, 1981, p. 146 *apud* ECCO, 2009, p. 356). A religião torna-se a tutora moral, com a função de enobrecer a união conjugal. “Dar um valor espiritual, bem como à família” (ARIÈS, 1981, p. 146 *apud* ECCO, 2009, p. 356).

Finalmente, a análise feita por este autor, destaca-se por fornecer elementos para se problematizar a infância em uma sociedade que, desde a introdução da obra, apresenta um processo de afirmação da ideologia individualista acentuado, e, sobretudo, os fatores socioeconômicos sempre definidores de privilégios, poder e status sociais. “A justaposição das desigualdades, outrora natural, tornou-se intolerável: a repugnância do rico precedeu a vergonha do pobre” (ARIÈS, 1981, p. 196 *apud* ECCO, 2009, p. 356).

Então ainda é presente o discurso de que há cargos específicos para cada sexo, em que se é possível ver uma feminização de cargos e espaços, ainda sendo mais forte no que diz respeito ao magistério nas séries iniciais primárias da educação, uma

exemplificação é a própria escola em questão que detém em sua maioria de professoras, que são as tias, sendo possível perceber que são mais que educadoras, são elas cuidadoras; tipo uma segunda mãe, como se a escola fosse uma extensão do lar. Silva⁷ (2010) afirma: que esse processo de feminização do magistério primário, consolidou ao longo do século XX, marcou a escola e construção de identidades dos homens e mulheres a partir de suas experiências com o ensino. No capítulo seguinte, discutiremos melhor essa questão da divisão sexual do trabalho.

⁷ Annekaline Justino da Silva Historiadora formada na UFCG em 2007, com especialização em História da Paraíba na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA em 2010. Na qual realizou pesquisa: A construção da/s Masculinidade/s: Pedagogos Paraibanos (RE) vendo sua/s Identidade/s.

Capítulo 3: Gênero, generificações e divisão sexual do trabalho escolar

3.1 Gênero

O conceito de gênero perpassa pela diferença entre sexo e gênero. Gênero é entendido como a construção social, histórica e cultural das distinções baseadas no sexo. Por isso um conceito relacional, pois, masculinidade e feminilidade são definidas por uma mútua oposição, uma relação de poder. Observa-se então que: “[...] significar o magistério como profissão é, portanto, construir um saber acerca do que é a profissão, do que é feminino e do que é masculino em nossa sociedade” (PINCINATO, 2007, p. 50 *apud* SILVA; ISSLER, 2015, p. 4).

Questões de gênero perpassaram as análises da Educação Infantil informadas pelas questões relativas, de um lado, à igualdade de oportunidades para homens e mulheres – na medida em que os cuidados com os filhos restringem, nas nossas sociedades, as possibilidades de vida pública das mulheres – e, de outro, à maciça presença de mulheres entre as educadoras infantis e seus significados relativos às identidades profissionais na área. Nesse sentido, as relações de gênero estão presentes pela via das questões relativas ao feminino e aos sujeitos adultos (SILVA; LUZ, 2010).

No processo de entrevistas, uma das pautas era discutir sobre gênero na escola, e um dos questionamentos trazidos era se existia algum tratamento diferente relacionado ao gênero, e os professores entrevistados responderam que não, que nunca tiveram problemas com relação ao gênero. As experiências proporcionadas aos meninos e às meninas vêm sendo, cada vez mais, objeto da análise e da construção de propostas pedagógicas que orientem as políticas e as práticas das educadoras. Eis o trecho da entrevista de Clara:

Pesquisadora: A senhora acha que entre os alunos existem formas diferentes... pelas quais meninas e meninos devessem ser tratados?

C: Eu acho que não, minha fia! Eu... eu acho que não...

Ainda nesta lógica, Margarida afirma:

Pesquisadora: Como é que tu acha que meninos e meninas devessem ser tratados em sala de aula?

M: Da mesma maneira.

Por sua vez, Telma foi mais abrangente ao tratar da questão do gênero, quando questionada a respeito dos brinquedos, reforçando alguns estereótipos, mas reafirmando que o tratamento é igualitário, conforme disposto a seguir:

Pesquisadora: Mas tem algum brinquedo, assim, que é específico pra meninas e específico pra me...?

T: É tudo misturado. Boneco, carrinho. É... tem uns ca... é... telefoninho. Tem tudo. Não tem específico assim não.

Pesquisadora: Mas na hora de brincar tu vê se existe alguma diferença, assim, deles?

T: Não. Cada um pega o seu e brinca. Claro que os meninos preferem os carrinhos e as meninas, as bonecas. Bola. Tem bola também.

Pesquisadora: Tu acha, assim, que os meninos e as menina deveriam ser tratados em... de forma diferente em sala de aula?

T: Não. Eu trato ele todos iguais.

Segundo Halim e Lindner (2013), a primeira infância é uma época de “rigidez de gênero” (HALIM; LINDNER, 2013, p. 22) no comportamento e nas crenças. Nessa idade, as crianças demonstram um grande envolvimento com brinquedos por gênero, evitando cada vez mais os “brinquedos do gênero oposto”, vestindo-se com mais ênfase de forma estereotipada conforme seu gênero. Confirmando essas teorias, os estudos descobriram que, às vezes, o conhecimento das crianças sobre gênero prognostica o comportamento estereotipado conforme o gênero na primeira infância. Por exemplo, as crianças que compreendem mais cedo o que são estereótipos de gêneros tendem a manter preferências mais firmes vinculadas ao gênero e utilizando-o para orientar seus comportamentos (HALIM; LINDNER, 2013).

A compreensão rápida das crianças do conceito de que nosso mundo pode ser dividido em grupos de gênero reflete o quanto é forte a ênfase que a sociedade impõe. Quase todos os aspectos da vida são inoculados de conotações de masculinidade e feminilidade. Um inconveniente de enfatizar o gênero a tal grau é que isso pode aumentar a estereotipagem e o comportamento discriminatório negativo de gênero. Ela e o preconceito podem levar à redução da diversidade de escolhas, habilidades e relacionamentos disponíveis às crianças (HALIM; LINDNER, 2013).

Dessa forma, é necessário enfatizar o papel ativo das próprias crianças em moldar seu desenvolvimento relacionado ao gênero, bem como notar que as autopercepções, comportamentos podem afetar aspectos da vida futura desses indivíduos, portanto, o papel da escola e dos professores nessa formação é crucial, pelo que passamos a discutirlo.

As escolas são importantes contextos para a socialização de gênero, em parte devido ao fato de as crianças passarem longos períodos envolvidos com seus pares nesses ambientes. Em quase todos os traços psicológicos em relação aos quais os meninos e as meninas mais novos diferem (por exemplo, habilidade de leitura, preferências de jogos), a distribuição dos dois grupos se sobrepõe. As escolas podem ampliar ou reduzir as diferenças de gênero, proporcionando ambientes que promovam a similaridade em cada gênero e as diferenças entre eles, ou o inverso (diversidade em cada gênero e similaridade entre os grupos) (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

As escolas afetam a diferenciação dos gêneros através de duas fontes principais: professores e colegas. Eles influenciam diretamente na diferenciação dos gêneros, proporcionando aos meninos e meninas oportunidades de aprendizado e feedback diferentes. Os são também fontes de aprendizado sobre o conceito “gênero”. Os professores apresentam materiais curriculares que contêm comportamentos estereotipados e os colegas exibem atitudes e comportamentos que reforçam os estereótipos. As crianças internalizam os estereótipos e preconceitos que, que são refletidas no seu dia a dia (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Ao serem questionados acerca de situações envolvendo preconceito, abusos, violência doméstica, o professor Paulo afirma não ter conhecimento de nenhum caso, como descrevi acima.

Entendemos que há um certo receio por parte dos educadores. De acordo com as entrevistas, eles diziam nunca haver problemas com relação a gênero, contudo, essa não é a realidade da sociedade em que estamos inseridos. No plano de elaboração de entrevistas, existiam perguntas relacionadas a temas como homossexualidade, discriminação, estereótipos, elas não foram respondidas pelos entrevistados, o que reforça a concepção de que existe apreensão em tratar da temática gênero.

No próprio Projeto Político Pedagógico da EMEF Coronel José Castor do Rêgo, há a ausência desta temática nas metas da escola, sendo o que mais se aproxima a missão da escola, qual seja a de “[...] contribuir para constante melhoria das condições educacionais da população, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo”.

No tópico de ações a serem desenvolvidas na instituição, o que se destaca é “[...] incentivar o resgate dos valores morais”, que tem por diretrizes: trabalhar com filmes e músicas que despertem o respeito mútuo; promover trabalhos de campo, que evidencie as consequências de atitudes indisciplinadas e/ou infracionais; convidar pessoas da

comunidade para dar depoimentos e testemunho de vida. Restaram incertos quais são os valores morais a qual o educandário se refere, por não haverem sido respondidos as inquirições neste rumo.

Os estereótipos e preconceitos de gêneros dos professores dão forma ao seu comportamento na sala de aula se expressando, pelo menos, de três maneiras: Primeiramente, muitas vezes, os professores exibem um comportamento estereotipado em relação ao gênero. As professoras, por exemplo, muitas vezes exibem comportamentos de “aversão à matemática”. Em segundo lugar, os professores, muitas vezes, mostram expectativas diferenciadas para meninos e meninas (por exemplo, criando centros de "moda" e de "construção" e aceitando, até mesmo facilitando, o uso diferenciado conforme o gênero) (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013). Em terceiro lugar, os professores sinalizam o gênero como algo importante ao usá-lo para classificar e organizar os estudantes.

Em um estudo, pediu-se aos professores para utilizar o gênero para classificar as crianças e organizar as atividades da sala de aula, através de recursos como, por exemplo, cumprimentar as crianças com um "Bom dia, meninos e meninas", e pedindo às crianças que se organizassem em fila conforme o gênero. Outros professores ignoraram o gênero dos estudantes. As crianças mais jovens cujos professores utilizaram o gênero para classificação e em outras situações demonstraram níveis mais elevados de estereotipagem de gêneros do que seus colegas. A classificação e utilização do gênero por parte de professores de pré-escola aumentam em seus alunos a estereotipagem e a rejeição de companheiros de brincadeiras do gênero oposto (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

A etnografia parece reunir as condições necessárias para levar na devida conta os sujeitos sociais que se encontram nas escolas e levantar com eles parâmetros de subjetividades claros com os quais se possam fomentar uma prática educativa numa perspectiva inclusiva, isto é, onde tais sujeitos sejam considerados em suas formas de ser, pensar e agir e estar no mundo (FAGUNDES, 2014).

Muitos educadores endossam estereótipos culturais de gêneros (por exemplo, 'a matemática é mais fácil para os meninos do que para as meninas') e preconceitos. Essas tendências podem ser explícitas (por exemplo, endossadas conscientemente) ou implícitas (mantidas de forma inconsciente) e influenciam os comportamentos dos professores na sala de aula (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

3.2 Generificação e divisão sexual do trabalho na Pedagogia

No caso da escola estudada, falar sobre gênero parece ser um assunto muito distante, conforme entrevista do Professor Antônio:

Pesquisadora: Entre os alunos da sua turma, existe algum problema ou conflito entre meninos e meninas?

A: É, de vez em quando, sempre, às vezes, ocorre esse conflito aí. Às vezes, ocorre o conflito entre eles. Agora, esse conflito ocorre mais assim... mais quando estão brincando no intervalo, quando estão mais, “solto”, né? Digamos assim. Né? Às vezes, eles trazem esse problema pra sala. Quando... um conflitozinho.

Pesquisadora: Mas tu percebe que esse conflito é com relação aos... ao gênero delas?

A: Não, não. Não. Eu acho que é coisa de criança mesmo. Coisa de criança mesmo, ser...

Cabe ressaltar que, ao trazer dois professores, Antônio e Paulo, numa proporção de que de sete professores, cinco são mulheres, uma questão que deve ser abordada é o fenômeno da generificação e da divisão sexual do trabalho na sociedade moderna. O curso de Pedagogia se constituiu como uma graduação preponderantemente feminina. Como consequência dessa observação, a escola também se consolida como um espaço profissional feminino.

Dados coletados na coordenação do curso de Pedagogia da UFPB, dão conta de um total de 1.159 matrículas no período de 2005.1. Nessa totalização não estão especificados os trancamentos, nem as desistências. São 1.024 matrículas de alunas do sexo feminino e 135 do sexo masculino. Na fase de visitas às salas de aula, foi verificado que os dados obtidos através do controle de matrícula não correspondiam necessariamente ao total de alunos do sexo masculino que se podia encontrar nas aulas (76 alunos homens matriculados no período). Algumas alunas das salas visitadas, afirmaram que muitos desistiram logo no início do semestre, e outros eram alunos que costumavam não frequentar regularmente as aulas (FERRAZ, 2019).

Na fala dos alunos fica claro um reconhecimento da parte deles de que no curso há uma predominância de mulheres e que elas, “naturalmente”, seriam mais inclinadas para lidar com as crianças. Quando falam de suas expectativas, eles sugerem que o ensino nas séries iniciais não seria uma opção, a não ser “[...] não tendo outra alternativa...”. Já quando mencionam que as pessoas pensam que o curso de Pedagogia forma apenas mulheres e para a docência em salas das primeiras séries, eles mencionam a existência de

outras habilitações no curso, a exemplo da supervisão e orientação educacional, área na qual pretendem atuar (FERRAZ, 2019).

Há a existência de inúmeras restrições quanto à presença de homens no exercício do cargo de educador infantil e de cerceamentos na execução das ações inerentes à função – tanto por parte dos próprios profissionais das instituições participantes quanto por partes dos integrantes das famílias das crianças. Restaria saber o que as crianças pensam disso. Em linhas gerais, ficou explicitado pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa que a aceitação dos professores do sexo masculino somente se efetivará quando esses sujeitos conseguirem oferecer provas de que, além da competência e habilidade inerentes ao desempenho da função, são pessoas idôneas e não representam perigo para as crianças (CASTRO; SANTOS, 2016).

É possível relacionar tais experiências com os gêneros com marcas que poderíamos nomear como territoriais, no sentido de que a maior ou menor aceitação de homens em atividades educacionais com crianças pode estar relacionada a um determinado lugar, às concepções e aos modos de pensar e agir, os discursos e práticas que por ali circulam. Trata-se de um bairro à margem do perímetro urbano, localizado em uma cidade do interior paraibano. O pertencimento ao território se relaciona às expectativas de gênero e produzem as possibilidades de posições de sujeito a serem vividas (CASTRO; SANTOS, 2016).

É válido ressaltar que tanto homens quanto as mulheres constroem e reforçam masculinidades e feminilidades no interior de sua profissão. De fato, se a escola ainda pensa de forma domesticada em relação aos seus docentes, ao seu fazer pedagógico, se torna ainda mais difícil a aceitação do masculino nesse ambiente. Ao contrário disso se a escola é aberta ao debate sobre as relações de gênero, na procura de libertar-se dos estereótipos, é certo que o homem terá seu lugar não sendo rechaçado como educador (SILVA; ISSLER, 2015).

Embora múltiplos fatores afetem o desenvolvimento de gênero das crianças, elas também desempenham seu próprio papel ativo. Conceito de gênero perpassa pela diferença entre sexo e gênero (SILVA; ISSELER, 2015). Gênero como uma construção social em que o contexto escolar é um importante espaço de socialização em que, segundo Moore (1997) a categoria Gênero parte das construções sociais culturalmente construídas, e se produzem em diferentes contextos sociais como a escola discutida em questão.

Conclusão

As características da Educação Infantil, que incluem a convivência, na instituição educativa, entre educadoras e crianças durante longas jornadas nos primeiros anos de vida conferem a essa experiência um lugar central nos processos identitários dos meninos e das meninas (SILVA; LUZ, 2010).

As escolas são contextos importantes para a socialização das atitudes e comportamentos de gêneros de crianças de pouca idade. Os professores e os colegas de classe moldam as atitudes relacionadas ao gênero das crianças e, por sua vez, as diferenças de gêneros na cognição e no comportamento (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Infelizmente, conforme constatado em campo, os professores recebem pouco ou nenhum treinamento sobre como reconhecer e combater os estereótipos e preconceitos relacionados ao gênero – os seus próprios e os de terceiros – e, conseqüentemente, os professores, frequentemente, exibem, reforçam e criam o alicerce para a diferenciação de gênero entre seus alunos (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Dessa maneira, a maioria das escolas cria e mantém – ao invés de neutralizar– estereótipos, preconceitos e diferenças tradicionais de gênero. Contudo, os educadores que adotam um compromisso com a igualdade de gêneros, promovendo a interação entre os gêneros, que expõem seus alunos a modelos que combatem os estereótipos e que discutem e ensinam como lutar contra a estereotipagem e o assédio relacionado ao gênero otimizam os resultados do desenvolvimento de seus alunos (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Os familiares devem buscar para seus filhos, ambientes educacionais onde os gêneros sejam integrados e que utilizem um currículo escolar que ensine diretamente a identificar e enfrentar os preconceitos e a desigualdade. (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 73-92, set. 2003 - fev. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-32832004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 nov. 2019. ISSN 1414-3283

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Examãpaku - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, Boa Vista, v.1. n. 1, p. 1-7, 2008. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/examapaku/article/view/1456/1050>>. Acesso em: 29 nov. 2019. ISSN 1983-9065

BIGLER, Rebecca; HAYES, Amy Roberson; HAMILTON, Veronica. O papel das escolas na socialização precoce das diferenças de gênero. In: MARTIN, Carol L. (Ed.). **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na primeira infância. Gênero: socialização inicial**. [S.I.]: CEECD / SKC-ECD, 2013, p. 16-20. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/genero-socializacao-inicial.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Casa Civil/ Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6859/2783>>. Acesso em: 01 dez. 2019. e-ISSN 2178-8359

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Trajetórias formativas docentes: alguns elementos de análise. **Revista Práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 692-700, 2018. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2018/03/TRAJET%C3%93RIAS.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2019. ISSN 2236-7268

ECCO, Clovis. ARIS, Philippe. Resenha História Social da Criança e da Família. **Caminhos**, Goiânia, v. 7. n. 2, p. 351-356, jul./dez. 2009. Disponível em:

<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/viewFile/1224/857>>. Acesso em: 02 dez. 2019. e-ISSN 1983-778X

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Abordagem etnográfica de pesquisa e sua contribuição à compreensão da escola e dos alunos. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albido Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 1, p. 700-709. ISSN 978-85-7826-296-9

FERRAZ, Raimundo C. Gênero, masculinidade e docência: visões de alunos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITOS, 7, 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: IEG/UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/R/Raimundo_Cassiano_Ferraz_23.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 dez. 2019. ISSN 1678-4626

HALIM, May Ling; LINDNER, Natasha C. Auto-socialização de gênero na primeira infância. In: MARTIN, Carol L. (Ed.). **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na primeira infância. Gênero: socialização inicial**. [S.I.]: CEECD / SKC-ECD, 2013, p. 20-24. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/genero-socializacao-inicial.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Análises Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica – indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas**. Brasília: INPE, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 7-28, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710/28885>>. Acesso em: 02 dez. 2019. ISSN 1982-5153

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <<http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Dimensoes%20da%20gestao%20escolar%20%5BTUTORES%5D.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019. ISBN 978-85-385-0027-8

MENEZES, Ivandiely Pessoa Pinto de. **Escola, gênero e sexualidade**: uma construção sutil do sexismo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, mai./ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292001000200002>. Acesso em: 5 dez. 2019. ISSN 1519-3829

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2013, 48 p. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/passoapasso_20cm-275cm2907_2013.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020. ISBN 978-85-7783-138-8

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Narrativas da trajetória formativa de uma professora formadora de ensino de história: ressignificando saberes docentes, mobilizando a consciência histórica, revelando as imagens de si. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30, 2019, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1552587304_ARQUIVO_artigoco mpletoridsongermanoanpuh2019versaofinal.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

MOORE, H. **Compreendendo sexo e gênero** (tradução de Julio Simões). Understanding sex and gender. In: INGOLD, Tim (ed.). Companion Encyclopedia of Anthropology. Londres: Routledge, 1997, p. 1-17.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086>>. Acesso em: 19 mar. 2020. ISSN 2178-4612

PIRES, Flávia. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Mana, Rio de Janeiro, v. 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020. ISSN 1678-4944

PORCARO, Rosa Cristina. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 50-66, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16164>>. Acesso em: 18 mar. 2019. ISSN 2237-1451

RNPI – Rede Nacional pela Primeira Infância. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília: RNPI, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, Annekaline Justino da. **A construção da/s masculinidade/s: pedagogos paraibanos (re)viendo sua/s identidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Aperfeiçoamento/Especialização em História da Paraíba) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, João Pessoa, 2010.

SILVA, Gilso Pereira da; ISSLER, Márcio. Relações de gênero e a docência masculina. In: SEMINÁRIO DO PIBID DA REGIÃO SUL, 1, 2015, Lages. **Anais eletrônicos...** Lages: UNIPLAC/ForPIBID Regional Sul, 2015. Disponível em: <www.even3.com.br/Anais/pibidsul/23140-RELACOES-DE-GENERO-E-A-DOCENCIA-MASCULINA>. Acesso em: 12 dez. 2019. ISBN: 978-85-5722-000-3

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003>. Acesso em: 23 nov. 2019. ISSN 0104-8333

SOUZA, Élica dos Santos; NIZ, Márcia da Silva; NEVES, Rosa Aparecida. Educação infantil e as violências silenciadas: um ambiente democrático e acolhedor? **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 11, n. 22, p. 51-64, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1124/394>>. Acesso em: 22 nov. 2019. ISSN 1982-4440

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista

Parte 1 - Apresentação

1. Qual seu nome e idade?
2. Onde você mora atualmente?
3. Você tem filhos? É casada? Como é seu cotidiano?
4. Frequenta alguma igreja ou culto religioso?

Parte 2 - Formação

5. Você pode contar um pouco sobre sua trajetória escolar? Onde você estudou, como foi a formação?
6. Como você chegou à carreira docente? Você considerou exercer outra profissão antes de se tornar professora?
7. O que você acha do trabalho docente?
8. Quais coisas te deixam feliz quando você pensa em ser professora?

Parte 3 – Experiência docente

9. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
10. Você trabalha em outras escolas?
11. Como é o seu dia a dia na escola?
12. Houve alguma razão pela qual você optou por trabalhar com crianças?
13. Você poderia descrever como é o perfil da sua turma?
14. Qual sua relação com a turma onde você leciona agora?
15. Entre os alunos da sua, turma existe algum problema ou conflito entre meninos e meninas?
16. Aqui na escola já houve problemas relativos a preconceito ou violência doméstica, abuso ou algo do tipo que você se sentisse confortável a relatar?

Parte IV – O cuidado das crianças

17. Como é a relação dos seus alunos com os brinquedos?
18. Como você acha que meninos e meninas devem ser tratados na sala de aula?
19. A família dos seus alunos participa das atividades da escola? Quem vem? Como eles participam?
20. Você acha que entre seus alunos existem formas diferentes pelas quais meninos e meninas se comportam?
21. As suas aulas incluem algum tipo de debate ou atividade relacionada à educação sexual?
22. Você já passou por alguma situação constrangedora relativa às perguntas que seus alunos fazem?
23. Como você lidou com ela?

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre-esclarecido**Dados de identificação**

Título do projeto: Gênero e sexualidade na escola: perspectivas sobre o trabalho docente com crianças

Pesquisador Responsável: Ivandiely Menezes

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____ R.G.: _____

Você está sendo convidada para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Gênero e sexualidade na escola: perspectivas sobre o trabalho docente com crianças”, de responsabilidade da pesquisadora Ivandiely Menezes, mestranda do curso de Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação dos professores Pedro Nascimento e Flávia Pires.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade compreender como professores que lidam com crianças no município de Mamanguape enxergam as experiências das crianças em termos de gênero e sexualidade.

2. O material que for coletado comporá a dissertação de mestrado em Antropologia, respeitando os princípios éticos e morais do trabalho antropológico. Conforme o Código de ética da Associação Brasileira de Antropologia (2012), seus direitos são assegurados nos seguintes termos:

- (a) Direito de ser informadas sobre a natureza da pesquisa.
- (b) Direito de recusar-se a participar de uma pesquisa.
- (c) Direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais.
- (d) Garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado.
- (e) Direito de acesso aos resultados da investigação.

(f) Direito de autoria e coautoria das populações sobre sua própria produção cultural.

(g) Direito de ter seus códigos culturais respeitados e serem informadas, através de várias formas sobre o significado do consentimento informado em pesquisas realizadas no campo da saúde.

3. A participação voluntária nesta pesquisa consistirá em: (a) participar das entrevistas estruturadas na qual serão realizadas perguntas relativas à minha formação e trabalho como docente, bem como a questões sobre o cotidiano do trabalho com crianças no espaço escolar. As entrevistas serão realizadas no espaço da escola, conforme estabelecimento de horário pactuado entre pesquisadora e entrevistada e será registrada com gravador de voz.

4. As atividades não preveem qualquer risco à integridade física ou moral dos participantes.

5. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e caso deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, durante e depois da sua participação.

6. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

7. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ivandiely Menezes, pesquisadora responsável, telefone (083) 98786-5988, ou pelo e-mail ivandiely85@hotmail.com

Eu, _____, declaro ter sido informada e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de 2019

Assinatura da participante voluntária