



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL

RÚBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS

**(RE) LENDO O COTIDIANO: proposta de material didático para a  
educação infantil**

CATALÃO - GO  
2019



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: **Rúbia Cristina Duarte Garcia Dias**

Título do trabalho: **(RE) LENDO O COTIDIANO: proposta de material didático para a educação infantil**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

*Rúbia Cristina Duarte Garcia Dias*  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

*Liliana Grisêlo*  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 24 / 04 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL

RÚBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS

**(RE) LENDO O COTIDIANO: proposta de material didático para a  
educação infantil**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Marta Grisolio, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

CATALÃO - GO  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dias, Rúbia Cristina Duarte Garcia  
(RE) LENDO O COTIDIANO: [manuscrito] : proposta de material didático para a educação infantil / Rúbia Cristina Duarte Garcia Dias. 2019.  
XCLIV, 154 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lilian Marta Grisolio.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2019.  
Bibliografia. Apêndice.

1. Materiais Didáticos. 2. Gênero e Sexualidade. 3. Práticas Escolares. I. Grisolio, Lilian Marta, orient. II. Título.

CDU 94



### Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 44

Aos dois dias do mês de abril de dois mil e dezenove realizou-se, na sala do Laboratório de Audiovisual, localizada no Bloco Didático II, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado: **(RE) LENDO O COTIDIANO: proposta de material didático para a educação infantil**, de autoria da mestranda Rúbia Cristina Duarte Garcia Dias. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelas docentes Prof.ª Dr.ª Lilian Marta Grisólio, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Prof.ª Dr.ª Carmem Lúcia Costa professora da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC, Prof.ª Dr.ª Eliane Martins de Freitas, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às 16:00, sendo presidida pela Prof.ª Dr.ª Lilian Marta Grisólio (orientadora) que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidente da sessão passou a palavra a discente que teve quinze minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra aos componentes da banca que tiveram cada um, vinte e cinco minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho apresentado, tendo a mestranda quinze minutos para responder. Após o término da arguição, a Presidente da sessão solicitou que a candidata e o público presente que se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse proceder sua avaliação. Após a conclusão dos trabalhos de avaliação, os arguidores atribuíram o seguinte resultado: Aprovada. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos dois dias do mês de abril de dois mil e dezenove.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Lilian Marta Grisólio (Orientador/a UFG/RC)

*Lilian Marta Grisólio*

Prof.ª Dr.ª Carmem Lúcia Costa (UFG/RC)

*Carmem Lúcia Costa*

Prof.ª Dr.ª Eliane Martins de Freitas (UFG/RC)

*Eliane Martins de Freitas*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, por propiciar esta jornada de aprendizados e transformação; e ao Programa de Pós-Graduação em História, pela acolhida e por contribuir com a ampliação de minha consciência histórica.

À minha orientadora, professora Lilian Grisolio, pela orientação, amizade e pelos momentos de escuta sensível, que direcionaram os encaminhamentos acadêmicos com afeto e cumplicidade.

À Eliane Freitas, por me incentivar a ingressar no curso, e por ter me inspirado a desenvolver estudos no campo do gênero e diversidade.

À Jackeline Albuquerque, por ter me apoiado nas demandas de estudo, compartilhado experiências e me emprestado toda a bibliografia para a seleção do mestrado.

Aos professores Claudio Maia, Paulo César Inácio, Eliane Freitas e Lilian Grisolio, que contribuíram com a elaboração deste trabalho por meio das disciplinas que ministraram no curso.

Às professoras Carmem Costa e Eliane Freitas, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa e por todas as contribuições na qualificação desta pesquisa.

À Ana Maria Gonçalves, pelo amor, entrega, companheirismo, e por tornar meus dias mais leves, harmônicos e doces, incentivando-me, compartilhando conhecimentos e experiências. Também sou grata pela leitura crítica que fez do texto e pelas contribuições realizadas. Você me inspira e me faz florescer. EAV.

À minha mãe e ao meu pai, por sempre acreditarem em mim e por serem meus grandes exemplos de luta e persistência.

À Ana Paula Florisbello, pelo cuidado e disponibilidade em realizar a ilustração inicial do material didático, e à Thainá, pelas primeiras elaborações gráficas. Mesmo que posteriormente eu tenha modificado tanto a forma de ilustrar como as elaborações gráficas, sem dúvida, vocês são lembradas por mim.

Ao Wegton R. Amaral (Weg), pelo profissionalismo e dedicação na realização das elaborações gráficas e design, que trouxeram arte e doçura à proposta final do material didático. Minha gratidão por ter abnegando de suas atividades cotidianas para se dedicar à finalização da arte visual, em um curto período de tempo.

À Diane Valdez, pela disponibilidade em dialogar e pelas críticas propositivas em relação ao material didático.

À Luciana Borges, pelo diálogo, troca, socialização do conhecimento e partilha de materiais acadêmicos, que me inspiraram.

À Chaiane de Medeiros Rosa, pela cuidadosa revisão do texto.

À Louis e Baby, por serem parte do meu cotidiano e família. Com carinho e encanto, vocês transformam minhas energias e renovam meus dias.

## RESUMO

O presente texto se trata de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. O objetivo é refletir sobre as questões de gênero e diversidade na educação infantil, bem como apresentar um material didático elaborado com abordagens inclusivas e plurais. A proposta central da pesquisa é problematizar os padrões estabelecidos e se contrapor à construção de saberes nos moldes como ocorre ainda no século XXI, marcados por normas e padrões heteronormativos que se fazem presentes nas escolas, especialmente as de educação infantil. Metodologicamente, optei por uma elaboração voltada para as/os docentes, que poderão ter acesso a um olhar diferente sobre as práticas pedagógicas. O material também é direcionado para as/os discentes, que estabelecerão contato com uma nova referência no tratamento das questões de gênero e diversidade, de forma não hegemônica e naturalizada. Os resultados obtidos neste estudo me permitem afirmar que o acesso a uma perspectiva não normatizada do ser contribui para a construção de uma educação contra-hegemônica, e indica possibilidades para a quebra de paradigmas e para uma formação mais humana, diversa e plural.

**Palavras-chave:** Materiais Didáticos. Gênero e Sexualidade. Práticas Escolares.

## ABSTRACT

The present text is a research developed in the Program of Post-Graduation in History, Professional Masters, of the Federal University of Goiás - Regional Catalão. The objective is to reflect on the issues of gender and diversity in early childhood education, as well as to present a didactic material elaborated with inclusive and plural. The central proposal of the research is to problematize the established standards and to oppose the construction of knowledge in the same way as it does in the 21st century, marked by norms and heteronormative patterns that are present in schools, especially those in early childhood education. Methodologically, I opted for an elaboration aimed at teachers, who may have access to a different look at pedagogical practices. The material is also directed to the students, who will establish contact with a new reference in the treatment of the issues of gender and diversity, in a non-hegemonic and naturalized way. The results obtained in this study allow me to affirm that access to a non-normalized perspective of being contributes to the construction of a counter-hegemonic education, and indicates possibilities for the breaking of paradigms and for a more human, diverse and plural formation.

**Keywords:** Didactic Materials. Gender and Sexuality. School Practices.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	11
1. RELATÓRIO DE PESQUISA .....	15
1.1. Contexto Atual: Avanços e Retrocessos.....	20
1.2. Gênero e Diversidade .....	29
1.3. Sobre Materiais Didáticos .....	38
1.4. Educação, Educação Infantil e Formação de Professores .....	52
2. MATERIAL DIDÁTICO: TEMAS DESENVOLVIDOS .....	62
2.1 Apresentando o Material: Abordagens, Conteúdos e Intencionalidades.....	65
OUTRAS CONSIDERAÇÕES .....	86
REFERÊNCIAS .....	88

## INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre as temáticas gênero e diversidade na educação infantil, a partir da produção de um material didático a ser utilizado por professoras/es e alunas/os. A proposta é fruto de reflexões, leituras e inúmeros debates com docentes e estudantes, realizados durante meu percurso no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão, na linha de Pesquisa História, Sociedade e Práticas Educativas.

O produto final, resultante dessa jornada, é composto por este relatório, que mostra o desenvolvimento do arcabouço e de debates teóricos sobre o tema da pesquisa, bem como por um relato sobre a elaboração do produto final, o material didático, que contempla sua proposta, intenções e aplicação. Todo o caminho trilhado com as/os autoras/es e discussões aqui apresentadas, bem como as disciplinas cursadas, foram de suma importância para as decisões sobre linguagem, características, forma e conteúdo a ser empregado na produção do material didático voltado à educação infantil, denominado de *Pasta Temática*.

A proposta de material didático para a educação infantil, bem como as temáticas gênero e diversidade nele desenvolvidas, constituem fatores de enorme relevância social, visto que apontam novas possibilidades de reflexões e incitam discussões referentes a essas questões, desde a etapa inicial de escolarização.

O debate proposto por meio desse material é imprescindível, haja vista o intento de instigar as/os docentes da educação infantil a uma reflexão que ocasiona a revisão e questionamento de suas práticas pedagógicas no âmbito escolar, cristalizadas em suas rotinas. Com isso, objetiva-se desnaturalizar os papéis atribuídos aos sujeitos e aos seus corpos, e assim pensar na constituição e identidade de gênero de acordo com a manifestação de sua subjetividade, e não mais com base em papéis previamente estabelecidos.

Nesse sentido, é importante esclarecer que não faço o uso do termo “desnaturalizar” porque enxergo como natural os papéis que historicamente são atribuídos aos sujeitos por meio das relações de poder e da concepção patriarcal de sociedade. Como afirma Goellner (2010),

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico (GOELLNER, 2010, p. 28).

Mais que um desafio, é uma necessidade pensar sobre as elaborações preponderantes no ambiente escolar quanto às questões de gênero e diversidade, como também sobre os materiais didáticos disponibilizados em relação a esses temas, visto que estes produzem e reproduzem, historicamente, signos e marcas referentes aos corpos. Nessa direção, Goellner (2010, p. 29) ensina que “Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno”.

Tendo em vista essas reflexões iniciais sobre corpo e cultura, considero importante a elaboração de materiais didáticos que abordem as questões de gênero e diversidade para além dos aspectos biologizantes e heteronormativos. No mais, entendo como fundamental o estudo dessas temáticas nas instituições de ensino, particularmente nas de educação básica, pois elas abrem possibilidades de ruptura com lógica hegemônica e propiciam a ampliação do repertório educacional em uma perspectiva menos excludente.

Destarte, o objetivo geral desta pesquisa é produzir um material didático que contribua com a formação crítica das/os docentes e alunas/os da educação infantil; auxilie no processo de desnaturalização dos papéis de gênero e diversidade nesse nível de ensino; e contribua com a formação humana das/os envolvidas/os no processo educativo, sobretudo no que se refere à construção de suas subjetividades.

Nesses termos, no presente relatório, exponho o percurso teórico-metodológico da pesquisa, que constituiu as bases para a elaboração do material didático, denominado *Pasta Temática*. O texto está organizado com a seguinte estrutura: Algumas considerações; Relatório de Pesquisa; Contexto atual: avanços e retrocessos; Gênero e Diversidade; Sobre Materiais Didáticos; Educação, Educação Infantil e Formação de Professores; Material Didático: temas desenvolvidos; apresentando o material: abordagens, conteúdos e intencionalidades; Outras considerações; e Referências.

No item **Algumas Considerações**, apresento meu percurso formativo e perspectiva de leitura como professora e pesquisadora, a fim de significar política e ideologicamente minha trajetória.

No **Relatório de Pesquisa**, exponho o percurso das leituras realizadas e a elaboração da pesquisa e material didático. Além disso, delinheiro o processo teórico que garantiu as reflexões sobre os percursos social, histórico, político e cultural relativos à educação, considerando principalmente os anos 2000. Delinheiro, pois, as abordagens teóricas que serviram como fonte para a análise e conceituação do objeto de estudo.

Nesse item, ainda apresento as referências que dialogam com as perspectivas teóricas da linha de pesquisa História, Sociedade e Práticas Educativas e do tema abordado. De modo geral, utilizo autoras/es do campo da didática da história, abordagens que perpassam o materialismo histórico-dialético, bem como referências sobre gênero e diversidade. Sendo assim, dialogo com: Rüsen (2007), Mészáros (2005), Canda (2009), Louro (2003), Goellner (2003), Argüello (2005), Finco (2007), Löwy (2017), Manhas (2016), Foucault (1988), Alves (2005), Freire (2005), Fonseca (2004), Veiga (2004), Bittencourt (2009), Burke (1992), Hobsbawm (1998), entre outros. O processo metodológico de elaboração do material didático que nomeio de *Pasta Temática* também compõe esse tópico.

No item **Material Didático: Temas desenvolvidos**, apresento a produção de material didático elaborado por mim, dissertando sobre: Abordagens, Conteúdos e Intencionalidades.

Por fim, o item **Outras Considerações** é dedicado às conclusões desta pesquisa, e nele, entre os pontos relevantes, destaco o potencial transformador da produção do conhecimento na construção da consciência e subjetividade dos sujeitos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para melhor contextualizar a produção desta pesquisa e as escolhas teórico-metodológicas feitas para a elaboração do material didático, considero importante uma breve exposição sobre meu percurso como educadora e pesquisadora. Sem dúvida, foi esse trajeto que me constituiu e que resultou no meu ingresso no Mestrado Profissional em História, especificamente na linha História, Sociedade e Práticas Educativas.

Enquanto sujeito histórico, formei-me com base em referências socioculturais advindas dos grupos nos quais estava inserida desde o nascimento, sendo estes: família, instituição religiosa e instituição escolar. Esses grupos possuem fortes referências hegemônicas e heteronormativas, consolidadas sob as perspectivas Católica Apostólica Romana e patriarcal de sociedade.

Ao adentrar na universidade, pude ampliar esse referencial e não mais enxergar o mundo apenas com as referências supracitadas. Tive contato com universos distintos, perspectivas religiosas diferentes, e convivi com grupos sociais compostos por sujeitos pautados em múltiplas lutas e formas de enxergar e se posicionar na sociedade. Tudo isso me apresentou possibilidades de (re)existir, as quais estavam, até então, silenciadas (ou deturpadas) pelas instituições conservadoras, das quais eu fazia parte ou nas quais estava inserida.

Nesse percurso acadêmico, (re)descobri novas possibilidades de ver e interpretar o mundo, os sujeitos, a cultura e os saberes, e pude filtrar alguns julgamentos cristalizados no senso comum, especialmente os que compõem a constituição heteronormativa. Desse modo, pude ressignificar minha relação comigo mesma, com o outro e com o meio, e passei a não mais considerar as constituições hegemônicas de gênero, sexo, raça ou idade como determinantes nas relações humanas e pessoais.

A minha formação acadêmica inicial foi em licenciatura em Educação Física. Como sempre tive interesse na área da Educação, continuei os estudos e fiz duas especializações, uma em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, e outra em Gestão Escolar. No início de 2018, iniciei uma nova graduação, licenciatura em Pedagogia, na UEG. Também sou professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Catalão-

Goiás, e atuo na educação infantil, especificamente com crianças de um a dois anos de idade.

O fato de ser graduada em Educação Física - tendo como perspectiva de formação não somente a construção do corpo, o “aqui e agora”, mas o processo de constituição do ser e sua humanização a partir da educação - levou-me a refletir e pesquisar sobre a constituição dos sujeitos, especificamente com relação ao processo contínuo de ser e se tornar, o que é determinado pelos contextos histórico e sociocultural, e também entender as referências socioeducativas que os constituem.

Assim, nesta pesquisa, as questões de gênero e diversidade no ambiente escolar constituem objeto de estudo. Além disso, considero importante pensar sobre como os sujeitos históricos significam a si mesmos, tendo em vista a influência dos diversos fatores que marcam suas existências. Ainda cabe ressaltar que, no cotidiano escolar, deparo-me com muitos procedimentos metodológicos, práticas pedagógicas e conteúdos que influenciam de maneira significativa o modo de constituição dos sujeitos envolvidos, e que também contribuiu para despertar meu interesse por esta pesquisa.

Todo esse contexto me instigou a buscar algo para além do cotidiano escolar e me levou em direção a estudos que pudessem contribuir para eu ter uma prática mais pertinente com a perspectiva formativa na qual acredito. Em vista disso, acreditei que, envolvendo-me com esse campo de investigação, sentir-me-ia mais qualificada e segura para atuar no âmbito da educação infantil no que diz respeito à abordagem das questões de gênero e diversidade, sendo capaz de promover a desnaturalização de preconceitos que permeiam as práticas escolares. Enfim, esse foi o panorama que me levou ao Mestrado Profissional em História, da UFG - Regional Catalão.

O percurso estudantil como aluna e a experiência como docente me permitiram perceber que a maioria dos materiais didáticos inseridos na rotina escolar, no que tange às questões de gênero e diversidade, estão marcados por um caráter biologistas e sexista. Desse modo, é inevitável não questionar como são e como poderiam (e deveriam) ser abordados esses temas no ambiente escolar. Então, em decorrência de interesses pessoais e profissionais, despertou em mim a vontade de contribuir para modificar o caráter dos materiais didáticos, a partir da elaboração de uma outra proposta.

Diante dessa intenção, torna-se necessário pensar o modelo hegemônico da escola capitalista, marcada por padrões rígidos e intencionais quanto às práticas pedagógicas. A escola na sociedade do capital está a serviço da profissionalização, pautada em uma

pedagogia de resultados, que estabelece a naturalização dos papéis de gênero como se fossem “a-históricos”, fixos e binários. Essa perspectiva do capital deixa em segundo plano a elaboração de materiais didáticos, assim como práticas pedagógicas que potencializem a sensibilidade, com também a formação cultural, crítica e reflexiva dos indivíduos, em especial das crianças que estão na educação infantil.

Em suma, essas questões instigaram a realização desta pesquisa e me mostraram a importância das discussões sobre gênero e diversidade. Dessa forma, formulei um problema que é central nesta pesquisa: como propor a desnaturalização de papéis atribuídos aos sujeitos da educação infantil a partir de novos materiais didáticos, e assim possibilitar a constituição de identidades de gênero sem rigidez, de acordo com a manifestação da subjetividade, e não de papéis historicamente definidos?

As inquietações acima elencadas contribuem para demarcar a pertinência do objeto deste estudo; para justificar a relevância da investigação sobre gênero e diversidade nas escolas; bem como para mostrar a importância da produção de um material didático com as temáticas gênero e diversidade, tendo com base novos parâmetros. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como propósito vitalizar o pensamento crítico e reflexivo, no sentido de propiciar o afastamento de processos de absolutização, normatização, reificação e de fetichismo na produção do conhecimento na educação infantil.

Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa é elaborar um material didático que contemple a desnaturalização dos papéis de gênero e diversidade na educação infantil, e que contribua com a formação humana e com a construção da subjetividade das/os envolvidas/os do processo educativo, sejam docentes ou alunas/os. Para tanto, realizei leituras de diversos referenciais que subsidiam a reflexão sobre o papel que os materiais didáticos desempenham na construção da subjetividade dos sujeitos na educação infantil, e, a partir disso, optei por elaborar uma proposta de material que contemplasse as temáticas de gênero e diversidade.

Aqui, vale observar que realizei um recorte e direcionei o material para as crianças do Jardim I. Mas não se trata de uma restrição aos outros níveis, sendo as histórias e propostas aplicáveis para as demais idades. O material é composto por três livros de literatura infantil, um jogo pedagógico no formato de quebra-cabeça e um caderno de sugestão para a/o professora/o.

Levei em conta a rotina na educação infantil, que deve propiciar momentos de experimentação, como também estímulo à criatividade, com utilização de uma variedade

de materiais, formas, cores, imagens e suportes. Para garantir que os objetivos desta investigação fossem atingidos, realizei leituras e fiz um levantamento bibliográfico que permitiu fundamentar teoricamente este estudo e também o material didático produzido. Ao longo do texto, apresento um delineamento das leituras e reflexões realizadas, e ainda demarco os fatores que constituem e transformam de maneira significativa questões que perpassam este objeto de estudo, como: o rompimento do silêncio sobre as abordagens de gênero e diversidade, a reflexão, a valorização dos sujeitos e suas singularidades, as múltiplas formas de se constituir enquanto sujeito, assim como as múltiplas formas de constituição familiar.

## 1. RELATÓRIO DE PESQUISA

Ao pensar as questões de gênero e diversidade na educação infantil, acredito que delinear o contexto social, cultural e político é fundamental para refletir sobre os processos de transformação na Educação e a consolidação de novas posturas frente à perspectiva de construção de uma sociedade mais humana e emancipada.

Nesse sentido, diversos autores/as foram fundamentais para o embasamento desta pesquisa, como: Rüsen (2007), Mészáros (2005), Louro (2003), Foucault (1988), entre outros, que se alinham com a minha perspectiva de Educação emancipadora e comprometida com a inclusão e a liberdade. Essas leituras potencializaram o debate sobre gênero e diversidade em diferentes áreas, como: celebração de aniversário, utilização das cores, igualdade e diferença, celebração das datas comemorativas “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”.

Durante a toda a leitura do relatório e do material didático por mim elaborado, é possível perceber que esses autores contribuíram sobremaneira com as análises aqui realizadas. Por vezes, fizeram com que eu mudasse os sentidos, visões e certezas antes estabelecidas; e, em outras situações, reforçaram os propósitos do estudo, ao mostrar os caminhos para se alcançar aquilo que tanto desejo: uma Educação plural e diversa.

Esta pesquisa se insere no diálogo com o campo da didática da história, com a qual compartilho perspectivas e reflexões; as elaborações também perpassam por abordagens do materialismo histórico-dialético. Acredito que essa literatura foi decisiva para apontar os caminhos e o eixo teórico que segui no tratamento dos temas. Sendo assim, conforme Carrijo (2013, p. 126), este estudo perpassa “[...] por via de aportes teóricos vários, porque interdisciplinar se nos apresenta a produção epistemológica voltada à literatura infanto-juvenil”. Isso proporcionou que eu estabelecesse um diálogo teórico entre as perspectivas teóricas e os autores supracitados, dando um caráter interdisciplinar à pesquisa.

Para melhor compreensão histórica da sociedade e cultura, e com vistas a indagar sobre como o ambiente e os organismos socioculturais exercem influências relevantes na construção social, faço referência a campos teóricos de estudos de gênero e diversidade, didática da história e materialismo dialético. Mas é importante esclarecer que reconheço e

guardo as devidas proporções na aproximação e distanciamento entre as leituras e campos teóricos, pois acredito que ambos fundamentam qualitativamente o trabalho, e imprimem características próprias a este campo de pesquisa.

Hobsbawm (1998, p. 157) explana que “[...] o entendimento da sociedade requer entendimento da história”, e é nesse sentido que trago considerações e contribuições do marxismo, em busca da compreensão histórica da sociedade. No mais, “Sem dúvida alguma, a influência do marxismo foi, desde o início, muito considerável” (HOBSBAWM, 1998, p. 158).

Cabe salientar que não é objetivo deste texto dissertar sobre as elaborações e contribuições marxistas que perpassam as discussões específicas dos sistemas socioeconômicos e da luta de classe, mas sim considerar sua influência na transformação da História e das Ciências Sociais. Entendo que

A principal contribuição do marxismo a essa tendência no passado foi a crítica do positivismo, ou seja, das tentativas de assimilar o estudo das ciências sociais ao das ciências naturais, ou assimilar o humano ao não-humano. Ela implica o reconhecimento de que as sociedades são sistemas de relações entre seres humanos, das quais as mantidas com a finalidade de produção e reprodução são primordiais para Marx. Implica também a análise de estrutura e funcionamento desses sistemas como entidades que mantêm a si mesmas, em suas relações tanto com o ambiente exterior - não-humano e humano - quanto em suas relações internas (HOBSBAWM, 1998, p. 162).

É certo que o marxismo não é a única teoria que contribui para a compreensão histórica da sociedade. Mas Hobsbawm (1998) mostra que há dois aspectos fundamentais que o difere das outras teorias, sendo o primeiro a base e superestrutura e o segundo as contradições do sistema. O autor explica que esses aspectos se dão,

[...] em primeiro lugar, em uma hierarquia dos fenômenos sociais (tais como “base” e “superestrutura”) e, em segundo, na existência no interior de toda sociedade de tensões internas (“contradições”) que contrabalançam a tendência do sistema a se manter como um interesse vigente (HOBSBAWM, 1998, p. 162).

Esses aspectos são relevantes para a compreensão das contradições que perpassam historicamente as relações sociais; como elas imprimem características nos sujeitos sociais; bem como compõem o processo de internalização de valores na sociedade do capital,

perpassando, inclusive, pela constituição de padrões hegemônicos, visando atender os interesses da sociedade capitalista.

Logo, é importante considerar que estudos desse campo teórico consistem não apenas em tecnologia e economia, e sim na totalidade das relações de produção, o que reflete na organização social, e, por conseguinte, na internalização de ideais e valores pelos sujeitos. Isso é de extrema relevância na proposta de material didático apresentada aqui, pois compreendo a Educação como uma das mais importantes expressões de uma sociedade justa, igualitária e plural que ambiciono.

Portanto,

A importância dessas peculiaridades do marxismo se encontra no campo da história, pois são elas que lhe permitem explicar - ao contrário de outros modelos estruturais-funcionais de sociedade - por que e como as sociedades mudam e se transformam: em outras palavras, os fatos da evolução social. A imensa força de Marx sempre residiu em sua insistência tanto na existência da estrutura social quanto na sua historicidade, ou, em outras palavras, em sua dinâmica interna de mudanças. Hoje, quando a existência de sistemas sociais é geralmente aceita, mas à custa de sua análise a-histórica, quando não anti-histórica, a ênfase de Marx na história como dimensão necessária talvez seja mais essencial do que nunca (HOBSBAWM, 1998, p. 162-163).

Somos sujeitos históricos, seres sociais, constituímos-nos e somos constituídos pelas interações sociais e culturais historicamente arraigadas no meio em que vivemos, as quais são compostas por referências e saberes diversos, muitas vezes tratados como a-históricos. Nessa perspectiva, penso ser importante refinar a elaboração da problemática da pesquisa, contextualizando-a como histórica.

Concordo com Hobsbawm (1998, p. 43) ao refletir sobre uma afirmação de Ernest Gellner, quando diz:

Em outras palavras, não é possível nenhuma discussão séria da história que não se reporte a Marx ou, mais precisamente, que não parta de onde ele partiu. E isso significa, basicamente - como admite Gellner -, uma concepção materialista da história. Dessa forma, uma análise do processo histórico suscita uma série de questões que nos são diretamente relevantes (HOBSBAWM, 1998, p. 43).

Ao situar o tema desta pesquisa nessa série de questões relevantes, que estão presentes no processo de evolução humana e que compõem o processo histórico, considero o diálogo com esse campo teórico pertinente, pois,

A questão fundamental em história implica a descoberta de um mecanismo tanto para a diferenciação dos vários grupos sociais humanos quanto para a transformação de um tipo de sociedade em outro, ou para sua não-transformação. Em certos aspectos, considerados cruciais pelos marxistas e pelo senso comum, tais como o controle do homem sobre a natureza, certamente implica mudanças ou progresso unidirecionais, pelo menos por um lapso temporal suficientemente longo. Na medida em que não supomos que os mecanismos de tal desenvolvimento social são os mesmos ou similares aos da evolução biológica, parece não haver justificativa para não aplicar a ele o termo “evolução” (HOBSBAWM, 1998, p. 164).

Essa reflexão ajuda a compreender as possibilidades de classificação, hierarquização e juízo de valor que existem em diferentes sociedades, e que estão relacionados à hierarquização, classificação e evolução biológica, questões que incidem no tema desta pesquisa.

Mesmo não adentrando nas elaborações teóricas que tratam especificamente sobre as forças materiais de produção, tampouco sobre as relações de poder na luta de classes, é importante compreender que “As relações sociais de produção e reprodução (ou seja, organização social em seu sentido mais amplo) e as forças materiais de produção não podem ser divorciadas” (HOBSBAWM, 1998, p. 167). Portanto, essas orientações compõem as contradições internas do sistema socioeconômico, assim como do desenvolvimento humano na sociedade capitalista, que é histórico.

Com o intuito de perceber as relações sociais de produção e reprodução, como também reconhecer aspectos referentes ao século XXI e concepções relativas aos processos de produção do conhecimento, chamo atenção para o fato de que,

Para alguns pesquisadores da área de ensino de História, torna-se fundamental o domínio conceitual da história do tempo presente, a fim de que o ensino da disciplina possa cumprir uma de suas finalidades: “libertar o aluno do tempo presente” - algo paradoxal à primeira vista (BITTENCOURT, 2004, p.151).

Embora pareça paradoxal, Bittencourt (2004, p. 151) afirma que, “Para os defensores dessa abordagem, um ponto fundamental é a sua importância política, ou seja, a

necessidade de refazer uma história política”. Por acreditar em sua importância política, e especialmente na potencialização desse refazer da história política, considero que elaborações no campo da Educação, e também da educação infantil, fazem refletir sobre novas posturas sociais e políticas por parte dos envolvidos no processo educacional.

Destarte, o impacto social de novas posturas sócio-políticas por parte dos sujeitos, seja no interior da escola ou fora dela, é o que busco ao pensar em um material didático para formação de crianças da educação infantil. O que pretendo não é apenas possibilitar a criação de uma mentalidade social e cultural distinta das concepções hegemônicas, mas também a constituição de uma nova postura política frente ao mundo. Assim, as abordagens de gênero e diversidade aqui tratadas são pautadas em uma nova visão de Educação e de ensino de História.

A inserção de questões referentes a gênero e diversidade na escola é um campo novo, e ainda no século XXI permanecem tabus e silenciamentos sobre essas temáticas. Assim, dedicar-se à pesquisa e propor reflexões sobre esses temas na educação infantil requer alguns cuidados do/a professor/a e pesquisador/a. Como adverte Bittencourt (2004, p. 154, “[...] ao propor temas para os alunos estudarem, os quais são selecionados com base nos problemas do presente, precisa estar atento para não incorrer em equívocos tidos como ‘pecados capitais’”).

Esse equívoco pode ocorrer porque somos sujeitos históricos e internalizamos os valores e ideais socioculturais, como dito anteriormente. Deste modo, é necessário ter clareza do contexto, no que se refere ao tempo, de modo a reconhecer o conceito de contemporâneo e situar sua periodização.

Ao pensar nos valores e ideais socioculturais e observar as elaborações tradicionais no ensino de História, percebo que

A historiografia elitista é também sexista não só porque ignora a existência da mulher, mas porque está construída com uma ótica androcêntrica e narrada deixando transparecer esta mesma ideologia, seus valores supremos e sua interpretação parcial e tendenciosa, sua exaltação da força, do poder e da agressividade (MORENO, 1999, p. 51).

Nessa perspectiva, “A história que nos contam os livros de texto é, como temos visto, uma história tendenciosa, carregada de ideologia” (MORENO, 1999, p. 51), que imprime e inculca referências ligadas à relação de poder na sociedade patriarcal. Para contribuir com o rompimento dessa herança é que realizei esta pesquisa.

Portanto,

Vemos como os livros de linguagem não ensinam só a ler, assim como não é o domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não-explicita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo (MORENO, 1999, p. 43).

Ter clareza do contexto do tempo presente é essencial para entender o entorno, assim como a nós mesmos, como sujeitos históricos.

### **1.1. Contexto Atual: Avanços e Retrocessos**

No Brasil, especialmente desde 2016, faz-se indispensável pensar na organização política e social do país, o que incide diretamente nas práticas escolares. Tentar ajuizar, de forma política, humana e desnaturalizada, sobre as questões que tangenciam as elaborações dos materiais didáticos sobre gênero e diversidade é algo significativo, pois garante a mediação das bases que constituem essas urgências.

Essas demandas têm se apresentado, conforme Lowy (2017), devido

[...] a oligarquia de direito divino do Brasil – a elite capitalista financeira, industrial e agrícola – não se [contentar] mais com concessões: ela quer o poder todo. Não quer mais negociar, mas sim governar diretamente, com seus homens de confiança, e anular as poucas conquistas sociais dos últimos anos (LÖWY, 2017, s/p).

A afirmação de Lowy (2017) caracteriza o crescimento e alinhamento de organizações e movimentos com a direita no Brasil, e ilustra o retrocesso neoconservador, que reforça e amplia discursos conservadores nos campos moral, religioso e biologizante. Bezerra Neto e Santos (2016, p. 53) entendem que “Esses movimentos, via de regra, negam o materialismo histórico e se organizam por meio das denominadas ‘redes sociais’, sem controle e com lideranças que nem sempre mostram a face”.

O crescimento desses “novos movimentos sociais” e o alinhamento ao retrocesso neoconservador estão presentes no Brasil nas questões políticas e sociais, o que faz com que seja relevante a contextualização dos avanços e conquistas, especialmente de 2008 a 2018. No entendimento de Castro e Oliveira (2014, p. 45), é necessário “Observar as

conexões entre as diferentes dimensões do desenvolvimento e das políticas públicas permite uma melhor compreensão do estágio de desenvolvimento pelo qual determinado país pode estar passando”.

Vale lembrar que programas e ações que buscam assegurar direitos e cidadania, bem como a deliberação de políticas públicas, expressam a configuração do projeto social do Estado, bem como suas demandas, conflitos e ideologia. Shiroma (2011, p. 8) elucida que “As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas”. Essa afirmação expressa claramente que

[...] uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonísticos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do movimento histórico em questão (SHIROMA, 2011, p. 9).

Assim, ao transcender a esfera específica e buscar compreender o significado do projeto social do Estado, optei por refletir sobre o período de 2008 a 2018 como marco significativo nos avanços e, contraditoriamente, também nos retrocessos desse contexto.

Durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) na Presidência da República – de 2003 a 2011 com Luiz Inácio Lula da Silva, e de 2011 a 31 de agosto de 2016 com Dilma Rousseff – foram criadas políticas públicas que possibilitaram um salto na construção de um novo projeto social, pautado na ascensão socioeconômica, bem como na ampliação do acesso à educação da classe trabalhadora.

Essas medidas promoveram a garantia de direitos à saúde, educação e moradia; políticas sociais de expansão e ampliação da educação superior; formação continuada de professoras/es; e abertura para o diálogo sobre questões de gênero e diversidade, o que se concretizou no financiamento de cursos de pós-graduação com a temática Gênero e Diversidade na Escola (GDE), como também na criação da Secretaria de Diversidade e Mulheres, pelo Conselho Nacional de Educação, entre outras ações.

Madeira (2014, p. 14) corrobora a tese da importância da ampliação de direitos e observa que, “Em um país como o Brasil, com um legado de déficits de poder infra estrutural e legal, somado a níveis muito elevados de desigualdade e de exclusão social, a retomada do papel do Estado, ocupando novamente o centro dos acontecimentos”.

Não é demais lembrar que essas ações listadas acima promoveram a ampliação dos direitos sociais e proporcionaram uma (re)configuração social, e passaram a garantir uma considerável ascensão socioeconômica do proletariado, pois,

Além de expandir e materializar direitos, as políticas sociais viabilizam a incorporação de milhões de brasileiros ao mercado, mediante, por exemplo, as transferências de renda e a oferta de bens e serviços públicos, o que aumenta o bem-estar e proporciona maior justiça social (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Outro aspecto relevante nesse processo de aumento do bem-estar e maior justiça social refere-se à implementação de políticas educacionais, que garantiram a expansão do ensino e, conseqüentemente, dos saberes, ideologias e novas concepções de si, do outro e do mundo. Nesse sentido, “Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e vida” (SHIROMA, 2011, p. 9).

Acredito na Educação como força potente na transformação social e, a fim de melhor compreender os investimentos realizados na última década nesse campo, dialogo com Gatti (2008, p. 62), que afirma que “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações”.

Essas mudanças no cenário das políticas públicas educacionais, juntamente com o aumento do investimento no setor, pelo Estado, ocasionou a expansão do acesso à escolarização, garantiu processos alinhados à formação inicial e continuada de professoras/es, e fomentou pesquisas e buscas pelo saber. Portanto,

A efervescência dessas transformações em áreas de grande atenção, como as políticas sociais, e mais especificamente nas políticas de saúde e educação, juntamente com os fenômenos do processo de descentralização e do próprio federalismo, transformaram a agenda de pesquisas em políticas públicas nos anos 2000 (BRASIL; CAPELLA, 2016, p.82)

É importante que essas transformações sejam reconhecidas, pois estruturam novas condições sociais e de direitos aos sujeitos, às áreas de conhecimento e à sociedade. No entanto, é importante ter clareza de que:

Uma década é pouco tempo, em termos históricos. Nesse período ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, avaliaram-se algumas das iniciativas, discutiram-se teoricamente questões de intencionalidades, fundamentos e princípios, mas esse caminhar é recente (GATTI, 2008, p. 68).

Nesse caminhar, ponderar, (re)avaliar e negociar iniciativas em relação às novas condições sociais e de direitos se tornaram cruciais para a implementação do Golpe de Estado que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, legitimado no ano de 2016.

Em um momento de ampliação de conflitos sociais e políticos, e em uma fase de desaceleração do ciclo econômico, o governo preferiu realizar políticas que, teoricamente, apaziguariam a insatisfação empresarial, ainda que prejudicassem seus próprios aliados na base. O resultado foi o oposto do esperado: além de aprofundar a recessão e o afastamento empresarial, a virada na política econômica alienou parte da população para quem era verossímil a acusação de “estelionato eleitoral” (ou mesmo “traição”) feita pelos grandes meios de comunicação e pela oposição partidária (BASTOS, 2017, p. 5).

As questões supracitadas se deram na tentativa de negociação empresarial, aliando-se a interesses não relacionados com as mudanças estruturais iniciadas durante o governo do PT, de 2003 a 2016.

Como já citado, a ascensão socioeconômica da classe trabalhadora, como também a expansão do acesso à educação, provocaram uma alteração no modo de organização social, e propiciou que os sujeitos socialmente desfavorecidos passassem a ocupar espaços diversos na estrutura da sociedade. Nesse contexto, passaram a ser considerados não mais apenas os interesses empresariais e da elite, pois a autonomia e conhecimento deram voz aos que antes permaneciam silenciados.

Vendo ameaçados seus interesses, a direita se organizou de várias formas com o propósito de inviabilizar a estruturação de sujeitos emancipados, críticos e reflexivos, entre elas, pela organização dos “novos movimentos sociais”. Bezerra Neto e Santos (2016, p. 53) esclarecem que “Os movimentos sociais no Brasil, historicamente, surgiram ligados à esquerda. Esta ocorrência se verificou até o surgimento dos chamados ‘novos movimentos sociais’, que emergiram na segunda metade do século XX”.

Esses movimentos podem ser entendidos como ação coletiva que objetiva a defesa e promoção de direitos, promove debates, demanda políticas públicas e tece críticas.

Diante disso, considero os “novos movimentos sociais” como uma grande estratégia de manipulação da direita e dos conservadores, visto que inviabilizam o diálogo sobre as múltiplas formas de ser e de pensar.

Dessa forma, ampliam-se as formas de expressão e ação conservadora, e cresce o discurso de ódio. Gallego (2018, p. 21) assevera que “O discurso de ódio promovido por alguns desses atores nos horroriza, mas, para lutar contra o ódio, o primeiro passo é entender como ele funciona”. Assim, busco refletir sobre as abordagens desses “novos movimentos sociais” em relação ao tema gênero e diversidade.

Verifiquei que esses movimentos enfatizam as abordagens de gênero e sexualidade com bases referenciais do senso comum, e consolidam o discurso de ser e existir pautado em atributos hegemônicos e conservadores. Cabe lembrar que,

[...] sobre os conhecimentos do *senso comum*, devemos estar atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acrítico com que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. Pode-se dizer que existe uma espécie de “preconceito” sobre o conceito espontâneo. Este é entendido por muitos especialistas como um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso, que precisa ser vencido pelo conhecimento científico racional e objetivo (BITTENCOURT, 2004, p. 190).

Caso seja adotada como única e imutável, essa expressão do conhecimento é preocupante, pois reflete de modo expressivo nas práticas sociais e pedagógicas. Isso porque

A estratégia manipuladora utilizada pela coalizão conservadora tem alcançado expressivo sucesso, na medida em que captura, coopta, arrebanha um contingente cada vez maior e mais expressivo de pessoas à sua causa. Um aspecto a ser ressaltado para a efetivação desse êxito se refere ao poder econômico das forças de modernização conservadora, que incide diretamente na vida do proletariado, sistematicamente alterada pelas políticas praticadas pela coalizão (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016, p. 51).

Essas estratégias manipuladoras são compostas por um discurso absolutamente biologizante, que perpassa pela imposição de um comportamento moral, conservador e preconceituoso, tendo em sua base a disseminação do discurso de que práticas

socioculturais são inatas aos sujeitos, e, logo, imutáveis. É o caso do discurso da fixidez do gênero, da sexualidade, entre outros aspectos.

A respeito da ciência e dos saberes do senso comum, Bittencourt (2004) ressalta que o conhecimento científico não deve ser tomado como verdadeiro, pois é necessário reconhecer que “[...] mesmo a ciência não está isenta de preconceitos” (BITTENCOURT, 2004, p. 191). E, assim como o senso comum, uma abordagem única e exclusiva nessa perspectiva serviria igualmente para impregnar “verdades” imutáveis e preconceitos arraigados nas concepções ideológicas de controle social e relações de poder.

A autora expõe que a aproximação entre conhecimento científico e saberes do senso comum é um modo coerente de se evitar a consolidação de “verdades absolutas” e perpetuação de movimentos e concepções conservadoras, como as difundidas no Brasil de forma crescente. Bittencourt (2004, p. 191) afirma que, “Concebe-se como necessário o reencontro da ciência com o senso comum, para que seja possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, as diferentes formas de relações desiguais, entre outros”.

Rocha (2018) mostra que

[...] os simpatizantes e militantes do campo conservador atuam de modo mais difuso eventualmente apoiando ou participando de grupos e movimentos de filiação cristã e/ou que defendem pautas únicas: antiaborto, anticorrupção, pró-armamento, pró-monarquia, ou projetos específicos como o “Escola sem Partido” ou mesmo se posicionando contra manifestações ou propostas que julguem ofensivas aos valores cristãos e/ou familiares [...] (ROCHA, 2018, p. 35).

Assim, os “novos movimentos sociais”, entre eles o movimento Escola Sem Partido, apresentam-se como uma grande ameaça à possibilidade de construção do reencontro da ciência com o senso comum, que castra a possibilidade do pensamento crítico, bem como a construção de sujeitos emancipados, críticos, reflexivos, capazes de perceber de forma humana a si mesmos e ao outro.

Manhas (2016) define esse movimento nos seguintes termos:

O que seria a tão falada, e pouco explicada Escola Sem Partido? Basicamente, trata-se de uma falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de democratizar a escola, esse espaço

de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo (MANHAS 2016, p. 16).

Sobre a trajetória do Movimento Escola Sem Partido, Ribeiro (2016) mostra que,

Veiculado por meio de um sítio na internet desde 2004, o ESP ampliou sua visibilidade em 2014, com a tramitação de projetos de lei sobre o tema na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios. Nesse período começaram a circular notícias de docentes sendo intimados por notificações extrajudiciais, cujo modelo é fornecido no site do movimento, a fim de coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade (RIBEIRO, 2016, s/p).

A expectativa do movimento Escola Sem Partido é tolher a construção do pensamento crítico e reflexivo na escola. Nesse sentido, empreende ataques à Educação e à construção da identidade e subjetividade dos sujeitos, principalmente no que tange às questões de gênero e sexualidade. Esse movimento vislumbra, em relação a essas temáticas, a castração do diálogo, e, logo, a imposição de uma postura repressiva, autoritária e conservadora, que presume a não existência das minorias.

Na percepção de Foucault (1988),

Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 1988, p. 10).

O estado de repressão se constitui em uma série de discursos, que, no não dizer, narram a forma de produção sobre os corpos e identidade dos sujeitos. Além disso, marginaliza o espaço de autorreflexão, de construção crítica dos movimentos sociais, das práticas sociais e da luta pela construção do diálogo acerca do corpo e da identidade como históricos e em construção.

As propostas do movimento Escola Sem Partido representam um grande retrocesso de todas as lutas e conquistas dos movimentos sociais, e se colocam como uma ameaça à formação crítica, humana e reflexiva, pois negam a possibilidade de perceber os sujeitos como históricos, em constante transformação. Trata-se, portanto, de uma tentativa de

impedir que a Educação contribua com a construção das identidades, de um combate à defesa da diversidade.

Além de um grande retrocesso, esse movimento atua de forma contundente na manutenção da mentalidade hegemônica, e age na formação e transmissão das ideias e influências que norteiam de forma heteronormativa o modo de ser, pensar e agir dos sujeitos. No mais, inviabiliza que a Educação seja um instrumento de empoderamento e libertação de dogmas e paradigmas.

Moreno (1999, p. 65) afirma que “É raro encontrar alguém que pense por si mesmo, com independência das opiniões alheias, porque ninguém nos ensinou a confiar em nossa própria razão, e sim na de sábios e profetas”. Uma Educação que valorize os sujeitos e suas subjetividades não pode estar atrelada às mordças, nem mesmo à dependência psicossocial de uma identidade específica.

E no momento de finalização desta pesquisa, este movimento representa uma das maiores ameaças para a Educação, visto que sugere uma repressão às questões críticas. O Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 propõe “[...] incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. Sendo assim, a Escola Sem Partido exprime um estado de repressão, ao construir uma série de propostas reacionárias que buscam silenciar temas como gênero e diversidade<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para melhor visualizar estes Projetos de Lei, listo aqui os projetos que estão tramitando, em âmbito Federal, Municipal e Estadual: - Projetos de Lei no Congresso Federal: CÂMARA DOS DEPUTADOS – 7180/2014 – Tipo Escola Sem Partido; CÂMARA DOS DEPUTADOS – 7181/2014 – Tipo Escola Sem Partido; CÂMARA DOS DEPUTADOS – 867/2015 – Escola Sem Partido; CÂMARA DOS DEPUTADOS – 1859/2015 – Antigênero; CÂMARA DOS DEPUTADOS – 5487/2016 – Antigênero; CÂMARA DOS DEPUTADOS – PL [10577/2018](#) – Antigênero; CÂMARA DOS DEPUTADOS – PL [10659/2018](#) – Tipo Escola sem Partido + antigênero; CÂMARA DOS DEPUTADOS – [PL 8933/2017](#) – Antigênero; CÂMARA DOS DEPUTADOS – [PL 9957/2018](#) – Tipo Escola Sem Partido; CÂMARA DOS DEPUTADOS – 1411/2015 – Assédio ideológico (tipo Escola sem Partido). - Projetos de lei Municipais e estaduais: Amazonas – PL 102/2016 – Escola Sem Partido; Amazonas / Manaus – PL 389/2015 – Gênero; Bahia – PL 22.432/2017 – Escola Sem Partido; Bahia / Salvador – PL 01/2017 – Escola Sem Partido; Bahia / Jacobina – PL 1697/2017 – Escola Sem Partido; Bahia / Vitória da Conquista – PL 19/ 2014 – Escola Sem Partido; Ceará – PL 91/2014 – Escola Sem Partido; Ceará – PL 273/2015 – Escola Sem Partido; Ceará / Crato – PELOM 1610001/2017 – Gênero (APROVADO); Distrito Federal – PL 1/ 2015 – Escola Sem Partido; Distrito Federal – PL 53/2015 – Escola Sem Partido; Espírito Santo – PL 250/2014 – Escola Sem Política Partidária; Espírito Santo / Vitória – PL 225/2017 – Escola Sem Partido; Espírito Santo / Cachoeiro do Itapemirim – PL 266/2014 – Escola Sem Partido (APROVADO); Espírito Santo / Guarapari – PL 129/2017 – Escola Sem Partido; Espírito Santo / Marechal Floriano – PL 142/2017 – Gênero; Espírito Santo / Serra – PL 272/2017 – Escola Sem Partido; Goiás – 293/2014 – Escola Sem Partido; Goiás / Águas Lindas – Escola Sem Partido; Goiás / Jataí – Lei 3955/2017 – Escola Sem Partido (APROVADO); Goiás / Novo Gama – Lei 1516/2015 – Gênero (APROVADO); Maranhão / São Luís – PL 113/2017 – Escola Sem Partido; Mato Grosso – PL 403/2015 – Escola Sem Partido; Mato Grosso / Cuiabá – Escola Sem Partido; Mato Grosso do

O silêncio possui uma marca significativa na forma de dizer e expressar algo, pois deixa implícita a tônica de um discurso disciplinador. Com isso, mostra que não há o que ser dito ou debatido, pois há um caminho natural e padrão a ser seguido, o que implica em

---

Sul – PL 191/2017 – Escola Sem Partido; Mato Grosso do Sul / Campo Grande – PL 8.519/2017 – Escola Sem Partido; Mato Grosso do Sul / Campo Grande – PL 8.242/2016 – Tipo Escola Sem Partido (NÃO APROVADO); Mato Grosso do Sul / Campo Grande – PL 7.938/2014 – Escola Sem Partido (NÃO APROVADO); Minas Gerais / Belo Horizonte – PL 122/2017 – Gênero; Minas Gerais / Belo Horizonte – PL 1911/2016 – Escola Sem Partido; Minas Gerais / Belo Horizonte – PL 274/2017 – Escola Sem Partido; Minas Gerais / Bom Despacho – Escola Sem Partido; Minas Gerais / Ipatinga – PELOM 006/2015 – Gênero (APROVADO); Minas Gerais / Uberlândia – PL 686/2017 – Escola Sem Partido; Minas Gerais / Varginha – Indicação 339/2017 – Escola Sem Partido; Pará / Benevides – PL 36/2015 – Escola Sem Partido; Paraíba / João Pessoa – PL 18/2017 – Escola Sem Partido; Paraíba / Patos – Gênero; Paraíba / Picuí – PL 008/2015 – Escola Sem Partido (APROVADO); Paraná – PL 606/2016 – Escola Sem Partido; Paraná – PL 748/2015 – Escola Sem Partido; Paraná / Curitiba – PL 236/2014 – Escola Sem Partido; Paraná / Curitiba – PL 275/2017 – Escola Sem Partido; Paraná / Apucarana – Escola Sem Partido; Paraná / Apucarana – Gênero (APROVADO); Paraná / Arapongas – PL 45/2017 – Escola Sem Partido (APROVADO); Paraná / Arapongas – PL 53/2017 – Gênero (APROVADO); Paraná / Cascavel – PL 155/2017 – Escola Sem Partido; Paraná / Cascavel – Gênero (APROVADO); Paraná / Foz do Iguaçu – PL 95/2017 – Escola Sem Partido; Paraná / Foz do Iguaçu – PL 130/2014 – Escola Sem Partido; Paraná / Foz do Iguaçu – PELOM 1/2017 – Gênero; Paraná / Paranaguá – Gênero (APROVADO); Paraná / Ponta Grossa – PL 372/2017 – Escola Sem Partido; Paraná / Santa Cruz do Monte Castelo – Projeto de Lei Complementar 002/2014 – Escola Sem Partido (APROVADO); Pernambuco – PL 823/2016 – Tipo Escola Sem Partido; Pernambuco – PL 709/2016 – Gênero; Pernambuco / Recife – PL 033/2016 – Gênero; Pernambuco / Recife – Gênero; Pernambuco / Araripina – Lei 2884 – Gênero (APROVADO); Pernambuco / Caruaru – PL 7657/2017 – Gênero; Pernambuco / Garanhuns – Lei 4432/2017 – Gênero (APROVADO); Piauí / Teresina – PL 112/2015 – Escola Sem Partido; Rio de Janeiro – PL 2974/2014 – Escola Sem Partido – Primeiro projeto, feito por Miguel Nagib (criador do ESP) sob encomenda do deputado estadual Flavio Bolsonaro (então PP. hoje PSC); Rio de Janeiro – PL 823/2015 – Escola Sem Partido; Rio de Janeiro / Rio de Janeiro – PL 867/2014 – Escola Sem Partido; Rio de Janeiro / Niterói – Gênero (APROVADO); Rio de Janeiro / Niterói – PL 49/2017 – Escola Sem partido; Rio de Janeiro / Nova Iguaçu – PL 4576/2016 – Gênero; Rio Grande do Norte / Francisco Dantas – Lei 10/2017 – Escola Sem Partido (APROVADO); Rio Grande do Norte / Pau dos Ferros – PL 1804/2017 – Gênero (APROVADO); Rio Grande do Sul – PL 163/2017 – Escola Sem Partido; Rio Grande do Sul / Porto Alegre – PL 126/2016 – Escola Sem Partido; Rio Grande do Sul / Rio Grande – PL 136/2017 – Escola Sem Partido; Rio Grande do Sul / São Leopoldo – PL 133/2017 – Escola sem Partido; Rondônia / Porto Velho – PL 3641/2017 – Gênero; Santa Catarina – PL 0290.3/2017 – Escola Sem Partido; Santa Catarina / Florianópolis – PL 16085/2014 – Escola Sem Partido; Santa Catarina / Blumenau – PL 7535/2017 – Escola Sem Partido; Santa Catarina / Blumenau – Gênero (APROVADO); Santa Catarina / Criciúma – PL 130/2017 – Escola Sem Partido; Santa Catarina / Governador Celso Ramos – PL 23/2017 – Escola Sem Partido (APROVADO); Santa Catarina / Jaraguá do Sul – PL 213/2017 – Gênero; Santa Catarina / Joinville – PL 221/2014 – Escola Sem Partido; Santa Catarina / Tubarão – PL 23/2017 – Escola Sem Partido; Santa Catarina / Tubarão – Gênero (APROVADO); São Paulo – PL 960/2014 – Escola Sem Partido; São Paulo – PL 655/2015 – Tipo Escola Sem Partido; São Paulo – PL 1301/2015 – Escola Sem Partido; São Paulo / São Paulo – PL 325/2014 – Escola Sem Partido; São Paulo / São Paulo – PL 01-00222/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Campinas – PL 213/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Hortolândia – PL 172/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Jaú – PL 58/2017 – Gênero; São Paulo / Jundiá – PL 12347/2017 – Escola Sem Partido (APROVADO); São Paulo / Limeira – PL 78/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Limeira – PL 122/2017 – Tipo Escola Sem Partido; São Paulo / Pedreira – PL 3670/2017 – Escola Sem Partido (APROVADO); São Paulo / Santos – Lei 3397/2017 – Gênero (APROVADO); São Paulo / São José do Rio Preto – PL 164/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / São José dos Campos – PL 361/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Sorocaba – PL 222/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Suzano – PL 53/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Taubaté – PL 103/2017 – Escola Sem Partido; São Paulo / Várzea Paulista – PL 38/2017 – Escola Sem Partido; Sergipe / Aracaju – PL 235/2017 – Tipo Escola Sem Partido; Tocantins / Palmas – REQ 67/2016 – Escola Sem Partido; Tocantins / Palmas – Lei 2243/2016 – Gênero; Tocantins / Palmas – MP 6/2016 – Gênero.

imposição à construção subjetiva e estabelece relações de poder, expressas por especialmente quando se tratam das crianças e adolescentes.

Foucault (1988) explica que,

A partir do séc. XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 32).

Essas estratégias discursivas e as ferramentas de opressão, como o silêncio, estão presentes nas práticas institucionais e formam um imaginário que reflete nas políticas educacionais e nas diretrizes educacionais, e tornam precário o modo como são abordadas as questões de gênero, sexualidade e diversidade.

## **1.2. Gênero e Diversidade**

A precarização das abordagens sobre as questões de gênero e diversidade são algumas dificuldades para o presente estudo. Porém, não se tratam de um impedimento, ao contrário, auxiliam-me na (re)construção desses conceitos, que são fundamentais neste trabalho, visto que oferecem ferramentas conceituais, políticas e pedagógicas.

É importante esclarecer que, diferente do que está posto no imaginário social, as questões de gênero e diversidade não são de âmbito pessoal. Freitas e Bueno (2017, p. 116) explicam que “[...]as identidades são forjadas nas práticas sociais e são portanto, histórica e socialmente construídas na interseccionalidade entre gênero, classe e raça”. Por isso, compõem o cenário político, conceitual e pedagógico, pois os ensinamentos pautados na ótica binária são transmitidos e constroem a teia de relações de poder.

A fim de expressar com maior clareza essa distinção, é importante saber que

O binarismo se radica claramente numa perspectiva biológica, pela presença do falo nos meninos e a ausência do mesmo nas meninas. Tal binarismo biológico desdobra-se num binarismo de gênero à medida que o menino associa o grupo dos meninos como mais forte que o das meninas (CARRIJO, 2013, p. 130).

É fundamental compreender como esse conceito contribui para a compreensão das teias de relações de poder, e como a lógica binária está presente nas práticas pedagógicas e escolares, haja vista que

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo (MORENO, 1999, p. 36).

A imagem hegemônica de mulher e homem e dos papéis atribuídos a eles biologicamente foram impregnadas como imutáveis e impensáveis no decorrer da história. Freitas e Bueno (2017, p. 116) compreendem que, “Do ponto de vista do nosso lugar de fala, a ciência da História, compreender as diferenças entre homens e mulheres como relações de poder nos possibilita pensar, dentre outras, a questão do tempo”. Pelo tempo, perpassam as construções sociais de feminilidade e masculinidade, que atribuem valores à construção do que é ser mulher ou homem na sociedade capitalista.

Freitas e Bueno (2017, p. 117) assinalam que, “[...] pensar um tempo *objetivado* sob a perspectiva de gênero significa compreender que a marcação desse tempo segue variadas influências, dentre elas, por exemplo, as construções socioculturais e históricas do corpo”. Essas influências e construções demarcam de um modo biologizante o lugar dos sujeitos e seus corpos, e operam na construção de uma consciência histórica fixada em passado, presente e futuro como se fossem únicos e imutáveis.

Pensando nessas influências, construções socioculturais e demarcações entorno do corpo, como também na construção da identidade, cabe ressaltar que

A transversalidade da discussão da sexualidade, na escola, indica, ainda, que o tema deve ser discutido amplamente, e dentro de todos os campos de conhecimento, portanto, é um estudo que não se restringe mais aos limites da Biologia, como era de costume no sistema educacional brasileiro (CORREA, 2013, p. 47-48).

Portanto, direcionar elaborações e reflexões sobre esses aspectos é imprescindível, porque “Esse processo ganha importância para a ciência da História quando compreendemos que o modo como os sujeitos históricos interpretam as contingências da vida prática é também o modo pelo qual a consciência histórica desses sujeitos se

estrutura” (FREITAS; BUENO, 2017, p. 120). Assim, a estruturação da consciência histórica tem como fundamento uma série de referências que dão sentido ao passado, possibilitam reflexões sobre o presente e, de certa forma, projetam perspectivas para o futuro. E, nesse processo, a conformação da identidade perpetua de modo violento a fixidez do gênero e sexualidade.

Portanto,

Esse tempo marcado pelo biológico se entrecruza com uma multiplicidade de tempos: o tempo social, o tempo do trabalho e outros tantos tempos. Não raro lemos em revistas voltadas para o público feminino chamadas do tipo: “trabalho, filhos, marido, como conciliar o tempo?”. Por que esta pergunta não é feita aos homens? É como se as mulheres fossem fragmentadas em diferentes seres e os homens fossem unos (FREITAS; BUENO, 2017, p. 117).

É inegável a importância da constituição e consolidação do campo de estudos feministas, que possibilitou a quebra do paradigma falocêntrico e permitiu a emancipação das mulheres frente à concepção violenta dos corpos e sujeitos. É preciso compreender que a perspectiva falocêntrica imprime uma forma de conceber o que é natural, de acordo com a anatomia ou sexo biológico.

Considero importante retomar o percurso histórico de constituição do campo de estudos feministas. Os movimentos de mulheres e o feminismo são marcados por resistências e lutas, e divididos em primeira e segunda etapas, ou ondas, na compreensão de Meyer (2010). “A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres [...]” (MEYER, 2010, p. 11). No Brasil, o início do movimento coincidiu com a Proclamação da República, em 1890, durou mais de quarenta anos e apenas terminou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres, em 24 de fevereiro de 1932.

Meyer (2010) ainda relata que a luta das mulheres pelo direito ao voto reuniu diversas reivindicações, como o direito à educação, a condições dignas de trabalho, entre outras. No mais, para mulheres com necessidades distintas, as lutas e reivindicações perpassam, também, pelo direito de decidir sobre o próprio corpo e sexualidade. Por assim ser, a pluralidade de vertentes políticas do movimento em questão o tornam heterogêneo e plural. Todas essas demandas resultaram na significação de maior investimento político,

social e cultural, como também na compreensão da invisibilidade e subordinação social a que as mulheres foram e ainda são submetidas.

Já em relação à segunda onda do movimento feminista, Meyer (2010) expõe que ela

[...] nos países ocidentais, inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associa, também, à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consciente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2010, p. 12).

Vale lembrar que essas contestações foram confrontadas por mulheres cujas necessidades exigiam que fosse garantida sua subsistência. Meyer (2010, p. 13) ainda ressalta que “[...] diferentes sociedades e países, constituíram, então, os objetos de investigação de muitos dos primeiros estudos desse campo [...]”. Esses estudos dizem respeito aos lugares ocupados pelas mulheres burguesas, europeias e americanas em suas atividades, como escola e hospitais, e abordam como esses espaços foram constituídos como “trabalho de mulheres”, mas, quase sempre, sob direção ou controle masculino.

A expressão “trabalho de mulher” foi perpetuada e discriminada a atividades domésticas, ainda em pleno século XXI. Como afirmam Freitas e Bueno (2017, p. 122), “A questão da divisão do trabalho doméstico é um problema levantado pela maioria das mulheres trabalhadoras, e tem sido alvo de estudos e debates há muito tempo”. Isso evidencia a permanência da noção de que a força de trabalho feminina é secundária, e que a divisão sexual do trabalho doméstico se modifica em passo lentos.

Portanto, a luta feminista e pelos direitos à igualdade de gênero perpassa pela igualdade no trato da articulação trabalho e família. Meyer (2010, p. 13) reflete que o “[...] maior mérito foi exatamente este: o de colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão”. No entanto, cabe interrogar acerca da relevância desses primeiros estudos.

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (MEYER, 2010, p. 13).

Esses estudos trabalham em diferentes perspectivas teóricas, como o marxismo, ou a produção de paradigmas feministas, e a teoria do patriarcado. Todo esse percurso de lutas feminista foi e ainda é composto por muitos enfrentamentos e resistências, de modo que refletir sobre a configuração desses movimentos leva a uma discussão sobre os grupos sociais e a construção de suas identidades.

Segundo Argüello (2005),

A identidade na modernidade, elemento fundador da estabilidade, da organização social, sofre um processo de instabilidade e fragmentação. O indivíduo moderno viu fragmentada sua identidade e viu derrubadas as sólidas bases que sustentavam as localizações sociais na quais os sujeitos eram posicionados. Esse modelo de identidade não servia mais para definir o indivíduo da pós-modernidade, e é justamente na busca pela legitimidade das identidades sociais e culturais que se deflagra todo um movimento em que grupos inferiorizados, como as mulheres, os gays, as lésbicas, os negros, entre outros, vão levantar suas bandeiras de luta e, com elas, esses grupos vão produzir suas teorizações (ARGUELLO, 2005, p. 30-31).

Sobre esse debate, convém dizer que

[...] desde os anos sessenta, o debate sobre identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações (LOURO, 2001, p. 9-10).

Questionando seu lugar e função, esses grupos sociais, concebidos como subordinados na sociedade, organizaram-se nos anos 1960, saíram da “marginalidade” e ocultamento, e passaram a reivindicar espaço e visibilidade para suas lutas e bandeiras. Logo, tornaram-se visíveis novas formas de se organizar e se constituir, pois,

Se as transformações sociais que construíram novas formas de relacionamento e estilos de vida já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais (LOURO, 2001, p. 10).

Essas transformações são essenciais para a compreensão da importância do movimento feminista e da visibilidade da luta histórica e política das identidades e das relações socioculturais, posto que,

A partir desses movimentos sociais e teóricos começa a ser questionada a suposta “naturalidade” atribuída pelos discursos circulantes às identidades, tornando visíveis os atributos de valor imputados à identidade considerada dominante: a de ser o centro, a de ser superior, a de ser a “norma”, a de ser estável, enfatizando o caráter cultural e contingente de tais atributos (ARGÜELLO, 2005, p. 31).

A organização de grupos e movimentos sociais garantiu maior abertura e possibilidade de conscientização e politização dos sujeitos, pois,

Todas essas transformações afetam, sem dúvidas, as formas de viver e construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto (LOURO, 2001, p. 10-11).

Porém, vale observar que, mesmo que os movimentos sociais tenham avançado em grandes conquistas, e a despeito de os estudos das temáticas gênero e diversidade terem aumentado sobremaneira, ainda há lacunas nesse aspecto. Como afirma Moreno (1999, p. 68), “A escola, por seu caráter de instituição normativa, contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades, de forma praticamente permanente”.

A escola é um espaço de práticas que incidem significativamente na transformação dos sujeitos, seja ela de ordem intelectual ou sociocultural, o que interfere na percepção de si e da construção de identidade de gênero e sexual das/os estudantes.

Se a escola acaba passando conteúdos intencionais e formais (como também não-intencionais e não-formais), priorizando o conhecimento científico, que é acumulado historicamente, acaba também interferindo na

formação da sexualidade das crianças e adolescentes, pois a instituição educativa é, na maioria das vezes, a fonte de informações sexuais mais atuantes na vida de uma pessoa, principalmente por ser ali o espaço onde socialmente se encontram crianças da mesma faixa etária e com necessidades sexuais semelhantes (CORREA, 2013, p. 43-44).

As formas de abordar os conteúdos e saberes auxiliam na internalização dos aspectos normativos e heteronormativos, marcados pelo silenciamento de questões de gênero e sexualidade na escola. Nessa perspectiva, Louro (2001) diz que

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores (LOURO, 2001, p. 18-19).

As relações interpessoais imprimem signos, códigos e valores disciplinadores nas relações cotidianas e na educação do corpo. E as metodologias de ensino permanecem restritas ao contexto normativo e estereotipado, como é possível notar nas pesquisas produzidas por Louro (2003).

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2003, p. 45).

A luta e resistência dos movimentos sociais e a constituição do campo de estudo sobre gênero e diversidade possibilitaram a ampliação dos debates sobre a construção da identidade. Isso instigou a problematização das “regras” e demandas de sociabilização e construção de si, em meio a uma série de códigos e signos apreendidos socialmente. Moreno (1999) esclarece que

Essas regras constituem um conjunto de decálogos que cumprem a importante missão de guiar inconscientemente nossas ações, indicando-nos como devemos atuar em praticamente cada ocasião, e permitir-nos interpretar as ações dos demais. Sua utilidade é, pois, indiscutível e

representa um papel fundamental no que chamamos de “socialização” (MORENO, 1999, p. 67).

Passadas por várias gerações, essas normas de conduta compõem um repertório de ações e pensamentos adquiridos diariamente, de diversos modos, principalmente na infância, quando ações são realizadas sem nenhum mecanismo de crítica.

Não há dúvida de que a situação social traz em si possibilidades de ensinamento muito importantes nas idades muito jovens, em especial no que diz respeito ao comportamento social e à apropriação da utilização de determinados objetos e instrumentos, condicionada pelas tradições sociais ou outras (FALK, 2004, p. 30).

Considero esses ensinamentos como signos que atribuem significados aos modelos de conduta e formas de se relacionar com questões que há muito estão cristalizadas como únicas e que devem determinar aspectos comportamentais dos sujeitos. Moreno (1999, p. 29) lembra que “Os modelos de conduta são as diretrizes que guiam o comportamento dos indivíduos, suas atitudes e sua maneira de julgar os fatos e os acontecimentos que os rodeiam”.

Para melhor compreender as diretrizes que guiam o comportamento social, é importante ter clareza de que

Os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração em geração e século após século por meio da imitação de condutas e de atitudes que não chegam a ser explicitadas verbalmente ou por escrito, mas que são conhecidas por todos e compartilhada por quase todos (MORENO, 1999, p. 30).

Condutas e comportamentos são inseridos na rotina de todas/os, de modo que são tomadas como a-históricas ou encaradas como algo sobre o que não há nada a se pensar ou rever. Por esse motivo,

Podemos afirmar que sim, a História tem participado da construção das relações de gênero; sim, a História pode colaborar na luta pela promoção de uma sociedade com relações de gênero não hierárquica; e sim: é papel dessa área de conhecimento se preocupar com esse tipo de problemática (FREITAS; BUENO, 2017, p. 127).

Afinal, essa problemática está se eternizando e há que se assumir que pensar e rever as construções sobre condutas e comportamentos não é uma tarefa fácil ou cômoda, no entanto, faz-se urgente e necessária.

Os padrões e os modelos de conduta não podem ser modificados com a simples imposição de uma disposição ou de um decreto-lei. É necessário uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos, e o lugar privilegiado para introduzi-las é exatamente a escola. Para que isso seja possível, é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar (MORENO, 1999, p 30).

É preciso tomar consciência de que os padrões de comportamento representam a internalização de mentalidades, de aspectos morais e condutas da sociedade capitalista. Ademais, ao fazer referência ao desenvolvimento humano na sociedade, é importante refletir que,

Se estamos falando de capitalismo é bom lembrar que o ódio gratuito não existe em seu contexto. O capitalismo tornou-se uma forma cultural na qual tudo é transformado em mercadoria. Principalmente o ódio. O ódio é mais uma mercadoria, não apenas um afeto usado para promover o mercado. Ele mesmo é o fetiche, o “capital”. Como um veneno, um vírus, o ódio é uma mercadoria útil quando se trata de destruir algo (TIBURI, 2018, p. 11).

Vale lembrar que essa luta garantiu visibilidade e culminou em modificações no modo de edificação da cidadania, de maneira que

As modificações no modo de pensar a sexualidade refletem-se em diversas áreas da sociedade. Na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) passam a admitir a responsabilidade da escola para discussões que envolvem a orientação sexual, o gênero e outros tópicos que abordam, de forma geral, a constituição de uma identidade nas pessoas (CORREA, 2013, p. 47).

Por assim ser, entendo que as questões de gênero e sexualidade estão presentes na vida cotidiana e incidem diretamente nas relações sociais, que são compostas por uma série de referenciais pautados nos padrões hegemônicos, que levam a relações impregnadas de discriminação e preconceitos.

### 1.3. Sobre Materiais Didáticos

Quando chegam na escola, as crianças já possuem saberes e marcas internalizadas durante sua existência, as quais condicionam seus valores e comportamentos. Portanto, a escola e os materiais didáticos não são os únicos responsáveis pela transmissão de valores, mentalidades e condutas, mas possuem um papel importante nesse aspecto. Segundo Moreno (1999, p. 17), “A escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais”.

Desse modo, é importante reconhecer que as propostas desenvolvidas no seio da escola não são ingênuas, mas demarcadas por fatores externos, e possuem relação direta com a forma de construção do modelo de sociedade. Na compreensão de Moreno (1999, p. 34), “As formas de comportamento escolhidas por nossa sociedade e transmitida aos jovens por meio da educação são o reflexo da ideologia que a domina, têm muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são, portanto, modificáveis”.

Por entender que as propostas desenvolvidas no interior da escola são modificáveis, reafirmo a importância de (re)elaborações sobre os materiais didáticos, visto que eles, ao atuarem na formação dos sujeitos, contribuem com a transformação das mentalidades. Logo, a escolha desse material reflete na ideologia presente no modelo de construção social.

No ensino de História, o processo de constituição e transformação das mentalidades, algumas vezes, está preso à ética e ótica selecionadas por grandes “fatos” e “feitos”. Nesse sentido,

Os valores morais e cívicos são transmitidos por uma história de heróis responsáveis pelos grandes “fatos” nacionais destituídos de qualquer noção de tempo histórico. Os personagens não se apresentam no contexto histórico; são concebidos como pessoas ahistóricas, tal como se mostram nas histórias de “heróis” dos desenhos animados da televisão (BITTENCOURT, 2004, p. 196).

Essa forma de transmitir a História reflete significativamente na formação da/o aluna/o e na constituição de sua consciência histórica. E a escolha do material didático, levando em consideração o modo como foi elaborado, é crucial nesse processo. Como afirma Bittencourt (2004, p. 298), “A escolha de material didático é sim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da

comunidade escolar perante a formação do aluno”. Dessa maneira, é indispensável que se olhe para esse material reconhecendo que “Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre material didático é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2004, p. 298).

Mas, afinal, se os materiais didáticos possuem um papel de controle do ensino, qual relevância deles no que diz respeito às temáticas gênero e diversidade, abordadas neste estudo, visto ser importante o rompimento com aspectos de controle e delimitação do saber?

É importante entender que

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 313).

Vale esclarecer que minha proposta não possui caráter de controle ou manipulação de saberes, mas de elaboração histórica e reflexiva de conhecimentos cristalizados como a-históricos e impermeáveis. Afinal, como afirma Bittencourt (2004, p. 320), a “[...] prática de utilização do livro didático proporciona a percepção de que ele não é um material descartável, de uso imediato apenas”.

Também vale dizer que a opção pela elaboração de materiais didáticos para a educação infantil ocorreu, primeiramente, em decorrência de minha atuação profissional, de 2013 até o presente momento, em 2019, que trouxe a percepção da quase inexistência de recursos que se contraponham à visão excludente de sociedade. Além disso, a certeza de que a pesquisa acadêmica pode contribuir significativamente para que novas perspectivas, olhares, propostas e recursos cheguem aos profissionais da Educação é inspirador.

Para a realização desta pesquisa, destaco que foi fundamental entender a relação entre ensino e os livros didáticos ou demais materiais didáticos, especialmente os que versam sobre a área de conhecimento desta pesquisa, a saber, a História. E foi com esse arcabouço teórico que pensei e elaborei o produto desta pesquisa: a *Pasta Temática*.

Bittencourt (2004, p. 295) acredita que “Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem”. Esses instrumentos de trabalho e ensino, em seus diversos tipos e

formatos, agem como mediadores dos conhecimentos e das relações com o saber, com a cultura e a subjetividade. Portanto, é necessário conceituá-los, posto que

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina - no nosso caso, da História (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

Esses instrumentos facilitadores da apreensão dos saberes podem se constituir de diversas formas e linguagens.

Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições” (BITTENCOURT, 2004, p. 309).

O modo de estruturação do livro didático imprimiu um caráter técnico e metódico a esses facilitadores da apreensão dos saberes, e, em certa medida, instrumentalizou o fazer didático e pedagógico. Isso porque, como afirma Bittencourt (2004, p. 309), “Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro!”. Essa visão que ainda prevalece sobre o uso do livro didático minimiza a importância da apropriação do saber e enfatiza a realização de tarefas, tornando precário o fazer pedagógico.

Ao tratar da inserção e uso dos livros didáticos na rotina escolar, Bittencourt (2004, p. 299) mostra que: “Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”. A autora ainda afirma que “[...] trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros”.

A fácil identificação da especificidade desse material é decorrente do uso diário e massivo dos livros didáticos, o que acarreta na familiarização cultural de docentes, estudantes e comunidade com os mesmos. Porém, a diferenciação entre o livro didático e outros livros decorre das especificidades da produção da literatura didática em dois grupos:

suportes informativos e documentos. Compreendem os suportes informativos “[...] todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2004, p. 296), composto por publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, produção de vídeos, jogos, DVD’s e CD’s.

Vale destacar que

Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para escolas, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulário, extensões e formatação de acordo com princípios pedagógicos (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

Embora os suportes informativos possuam múltiplas linguagens, eles são voltados para grupos determinados e com princípios estipulados de acordo com os mesmos.

Já os documentos são

[...] todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado (BITTENCOURT, 2004, p. 296-297).

Nesse sentido, os documentos não são necessariamente produzidos pela indústria cultural, tampouco se limitam aos princípios pedagógicos de determinados grupos, mesmo que também sejam elaborados em linguagens diversas, como, “Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances” (BITTENCOURT, 2004, p. 297). Enfim, elaborados para um público amplo e diverso, os documentos se tornam materiais didáticos por meio do uso, método e intermédio do/a professor/a.

Bittencourt (2004, p. 299) diz que “A escolha dos materiais didáticos depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo”. Isso me fez ponderar sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois a concepção de conhecimento que é oferecida aos primeiros estudantes não está dissociada da concepção apreendida pelos/as professores/as, o que configura um movimento cíclico.

Ao elaborar materiais didáticos, é importante ter clareza de que “Essa condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento do trabalho docente, mas ao mesmo tempo exige que o professor identifique esse conhecimento” (BITTENCOURT, 2004, p. 313). Esse posicionamento reforça a importância da elaboração de um material específico para o/a professor/a, posto que “O conhecimento contido nos livros depende, ainda, da forma pela qual o professor o faz chegar aos alunos” (BITTENCOURT, 2004, p. 315).

Por reconhecer o papel imprescindível do/a professor/a como mediador/a do uso de materiais didáticos, optei pela elaboração de um livreto denominado *Caderno de sugestões para a/o professora/o*. Como a elaboração partiu de uma professora para outras/os, achei pertinente dar a tônica de diálogo, de partilha e de sugestões sobre os materiais didáticos por mim construídos.

No *Caderno de sugestões para a/o professora/o* há um item referente aos materiais didáticos elaborados nesta pesquisa, além de sugestões de referências já existentes e que também abordam as temáticas gênero e diversidade na literatura infantil. O objetivo é a ampliação de referências, e não a imposição de uso de uma proposta construída isoladamente.

A proposta de diálogo entre docentes enriquece minha proposta de material didático, pois amplia as possibilidades de diálogo entre professoras/es sobre gênero e diversidade, e dissemina o conhecimento através da partilha e da troca. Creio que somente dessa maneira é possível refletir sobre e ressignificar as práticas pedagógicas e educacionais.

Nesse aspecto, vale destacar que a produção de materiais didáticos não se restringe apenas à indústria cultural e a professoras/es.

Além da criação de materiais didáticos pelos professores, há também as produções feitas pelos alunos, constituídas de textos escritos diversos, como dissertações, monografias, narrativas, relatórios ou esquemas, painéis, jogos, mapas, maquetes, etc. Este tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem (BITTENCOURT, 2004, p. 297-298).

No que se refere à elaboração do material didático proposto nesta pesquisa, cabe ressaltar que ela não foi realizada por alunas/os, nem mesmo houve participação das/os

professoras/es de nenhuma instituição da rede básica de ensino. O material apresentado resultou de pesquisas, reflexões, investigações e intensos debates teóricos, e, por isso, passou por inúmeras alterações na forma e modelo, até chegar ao produto final, intitulado *Pasta Temática*.

Essa *Pasta Temática* apresenta um conjunto de materiais didáticos, com livros de literatura infantil e sugestões de livros com histórias infantis. Apesar das alterações, e mesmo após algumas tentativas de elaborações gráficas, o trabalho manteve a essência da elaboração inicial nos seguintes aspectos: personagens principais, detalhamento das características, posicionamentos e adornos presentes nas personagens, uso e delimitação de cores, e mais.

A escolha da linguagem da literatura infantil foi feita por acreditar que ela tem o potencial de ilustrar e possibilitar muitas informações sobre a vida cotidiana das crianças, o que garante sua identificação com a história lida. No mais, penso que essa linguagem lúdica e educativa favorece o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças. Conforme Paiva e Oliveira (2010, p. 24), a literatura infantil pode ser entendida como um “[...] conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinados ao público infantil”. As autoras alegam que “A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Nesse sentido, Carrijo (2013, p. 123) indaga: “O que nos trazem as obras literárias? Do que nos falam, o que nos simbolizam e o que nos proporcionam? Em que medida o discurso literário se diferencia de discursos outros como o informativo, o científico e o didático, no tratamento de determinados temas?”. Essas questões, além de ilustrarem a razão da escolha dessa linguagem da literatura infantil para a elaboração didática, possibilita distinguir com mais exatidão a relação entre livro didático e livro de literatura.

Embora o livro de literatura seja um material didático e pedagógico, ele possui algumas distinções em relação aos demais, e a principal diferença está no fato de que “O aluno estuda no livro didático para as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos” (BITTENCOURT, 2004, p. 318).

O livro didático está relacionado com uma forma de conhecimento objetivo, informativo, diretamente ligado à realização de componentes previstos na grade curricular.

Sendo assim, “Embora seja considerado pelos alunos como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, nem sempre as práticas de leitura e de estudos desse material são consideradas prazerosas” (BITTENCOURT, 2004, p. 318).

De forma distinta,

[...] as obras literárias constituem discursos não utilitários que, por meio da ficção e da poesia, abordam realidades inventadas e não fatos empíricos passíveis de verificação e comprovação. São livros que se utilizam de discursos subjetivos, que podem se nos apresentar ambíguos, obscuros, contraditórios, além de serem plurissignificativos e podem prescindir de qualquer tipo de atualização, salvo a ortográfica (CARRIJO, 2003, p. 124).

Nessa direção, os livros de literatura são grandes aliados na construção artística, reflexiva, imaginativa, simbólica e, de certo modo, subversiva, pois possibilitam abordar temas diversos, além de transitar de forma poética sobre a rigidez do mundo, seja ele material ou subjetivo.

A literatura infantil permite que a criança alce voos criativos, imagéticos e imaginativos, e se desenvolva intelectualmente. “É por meio do imaginário que a criança reconhece suas próprias dificuldades e aprende a lidar com elas, podendo assim, se reconhecer melhor e se conhecer como integrante do mundo que a cerca” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 26). Essa literatura permite que a criança acesse experiências estéticas e sentimentos importantes para seu crescimento.

Carrijo (2003, p. 124) entende que, “[...] com livros de literatura, diferentemente dos textos didáticos, se nos apresentam mais amplos, ao tematizarem com maestria nossa condição humana, ao tratarem de temas que nos são caros e não são passíveis de lições”. O trato com esses temas, que são as vivências cotidianas, presentes na existência e socialização humana, perpassam não apenas pelos valores e ideais contidos na elaboração, mas também no modo como são expressos por meio da linguagem escrita.

Sendo assim, é necessário entender que,

A luz dessas considerações e partindo do pressuposto de que a obra de arte literária potencialmente voltada a crianças e jovens constitui um constructo cultural produzido por adultos, há que se considerar tais obras como fenômeno veiculador de valores ideológicos que demandam reflexão, questionamento e tomada de postura crítica, porque transmitem, de modo deliberado ou não, visões de mundo, referenciais e condutas de

comportamento que poderão ser acatados ou refutados pelo leitor criança e pelo jovem leitor (CARRIJO, 2003, p. 126).

A maneira como são expressos os valores ideológicos está intimamente relacionada com as perspectivas de sociedade e mundo do adulto autor da obra, o que implica em como elas serão acatadas ou refutadas pelos pequenos leitores. Estudos no campo da literatura infantil mostram como “[...] o didatismo moralizante da literatura infantil, que apresenta geralmente nas escolas, do qual tende a antecipar a lógica do adulto, predis põem destruir a capacidade mítica, queimando de certa forma, etapas de desenvolvimento interior da criança” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 27). O didatismo resulta em desinteresse e desmotivação para as crianças, pois mostra ideias artificiais, pautadas em relações de poder e dominação, e não garante que se estabeleça aproximação, tampouco apropriação da literatura pela criança.

É importante ressaltar que a literatura, especialmente a infantil, não se limita à inserção de livros em espaços escolares, nem mesmo à intermediação da/o professora/o sobre as ideias/reflexões presentes nas histórias. Entretanto, “Os livros infantis encontram na escola o espaço ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e usados como pretextos utilitários, informativos e pedagógicos” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Partindo do princípio de que o acesso à literatura infantil é obrigatório, instrumental e informativo para as crianças, descaracteriza-se sua importância e potência formativa. Essa literatura não se restringe ao processo de alfabetização e letramento, de maneira que não deve ser um instrumento de constituição das relações de poder e dominação, e sequer deve ser utilizada de forma utilitarista.

Acredita-se que a literatura vem solidificar o espaço da leitura na escola enquanto formação de leitores, sendo assim, torna-se importante que o educador não dê a todos os gêneros textuais, um caráter utilitário, porque o prazer de ler está relacionado ao prazer de criar novas situações, de adentrar num mundo diferente através das histórias infantis, num mundo de sonhos e ações dos personagens das histórias infantis, desmistificando preconceitos, relacionando fatos com sua própria vida, pensando assim, uma forma de tornar o mundo compreensível e mais humano (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 31).

O acesso à literatura infantil e a criação de novas e múltiplas possibilidades de reflexão sobre os temas abordados nas obras garantem o contato com o mundo e consigo mesmo, o que é essencial para a formação dos sujeitos. Na concepção de Carrijo (2013),

Dentro dessa incipiência epistemológica caracterizadora dos estudos sobre literatura infantil e juvenil, trabalhos mais especificamente voltados às questões de gênero e os temas que lhe são congêneres, como o corpo e a sexualidade, apresentam-se mais incipientes ainda. Embora seja possível encontrar uma relativa profusão de artigos a respeito disponíveis inclusive em internet, basta uma consulta ao Banco de Teses da Capes para constatar as pouquíssimas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que contemplem a literatura infantil e juvenil na perspectiva dos Estudos de Gênero (CARRIJO, 2013, p. 126).

As produções no campo de estudos sobre gênero e diversidade têm sido criadas mesmo em meio a conflitos e retaliações da direita conservadora brasileira. Contudo, o crescimento dessas produções ainda é insuficiente em face dos movimentos conservadores, que também aumentaram de forma avassaladora. Assim, pesquisas como a minha somam forças e referências às elaborações já existentes, e se caracterizam como elaborações poéticas e de enfrentamento ao modelo de Educação almejado pela extrema direita.

É nesse sentido que entendo a literatura como instrumento revolucionário, posto que, “Ao contrário da linguagem denotativa que caracteriza os livros didáticos, os livros de literatura caracterizam-se pela exploração das potencialidades poéticas e simbólicas da língua” (CARRIJO, 2003, p. 126). Afinal, a exploração poética e simbólica da língua é essencial para o desenvolvimento e apreensão dos saberes na educação infantil.

Além da exploração da linguagem escrita, outro fator crucial para a elaboração do material didático no âmbito da linguagem literária é o aspecto humanizador que ela consegue abarcar. Carrijo (2003) ensina que

A literatura, quer a destinada a adultos, a jovens ou a crianças, fala do homem para o homem, expressando o que melhor caracteriza nossa humanidade. Assim sendo, trabalhamos a comporem a crítica de literatura infantil e juvenil devem focalizar o *modus operandi* pelo qual os autores de tais obras literárias infantis e juvenis contemplam temas vitais e relevantes ao ser humano (CARRIJO, 2003, p. 125).

Dessa maneira, a literatura infantil assume um aspecto que engloba vários saberes e versa de forma poética sobre temas de campos distintos da vida, como a subjetividade e

identidade. Seu modo de tratar esses temas possibilita a não instrumentalização dos saberes, do ser e do sentir., “Assim sendo, procuram tratar a criança não como um objeto, mas como um ser humano vivo, e aceitam, como possibilidade, a ideia de cooperar com a criança” (FALK, 2004, p. 80).

Ao me referir à ideia de cooperar com a criança no processo formal de ensino-aprendizagem, compreendo que este perpassa pela busca intencional da participação e interação com a/o docente, os/as colegas de classe e o material didático utilizado, com o objetivo de explorar as potencialidades existentes no contexto pedagógico e nos sujeitos envolvidos. Tudo isso enriquece o fazer pedagógico, pois concretiza a interação e participação ativa dos sujeitos envolvidos, e não reduz a educação infantil e o processo de ensino-aprendizagem ao simples ato de cuidar.

Não raros os casos, a educação infantil foi ou ainda é tida como simples expressão de cuidado, higienização e passagem de tempo, para que se possa aguardar um novo estágio no universo escolar, que vislumbre a alfabetização e o letramento. No entanto, é de suma relevância afirmar que a jornada vivenciada nessa etapa do ensino age significativamente no desenvolvimento psicossocial, cognitivo, humano, e influencia a forma como a criança vai se interessar e se envolver nas atividades posteriores. Isso porque,

A criança de 18 meses, de 3 ou de 10 anos carrega em si, por um lado, a harmonia, a simplicidade e a boa qualidade dos seus movimentos e de seus gestos; de outro, o espírito de iniciativa, o interesse pelo descobrimento do mundo e o prazer da iniciativa rica e autônoma (FALK, 2004, p. 44-45).

É exatamente esse interesse que cada criança possui pelo descobrimento do mundo, de si e do outro que me permite afirmar a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite referências que enriqueçam as ações pedagógicas, e possam repercutir em sua formação intelectual e humana.

Ao direcionar um olhar para a concepção e produção de materiais didáticos, fica claro que “Essas problemáticas iniciais redimensionam o significado dos materiais didáticos na configuração do saber escolar. Em torno de cada um deles há uma série de agentes que participam da sua elaboração e consumo” (BITTENCOURT, 2004, p. 299). Considerando que esses agentes estão presentes em todos os âmbitos da educação escolarizada, pensar a construção de material didático, especialmente na educação infantil,

requer entender que as crianças não são um público homogêneo. Ao contrário, meu intuito é usar a literatura para falar sobre como a sociedade é diversa.

Para Finco (2007, p. 107), “A experiência de meninos e meninas na educação infantil pode ser considerada por muitos (as) como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, através do qual se produzem marcos em seus corpos”. Esses marcos levam à construção da identidade a partir da internalização de papéis de gênero e comportamentos padronizados como “normais”, posto que seguir a norma requer atender as expectativas “do que é de menina” e “o que é de menino”.

É importante ressaltar que a construção dessas “expectativas” em relação aos papéis de gênero não é exclusivamente escolar, pois, muito antes do nascimento dos bebês, já há expectativa sobre a “descoberta do sexo”. No entanto, a escola desempenha papel significativo na manutenção de hábitos, padrões e saberes sociais, razão pela qual volto o olhar para a elaboração de materiais didáticos, e procuro contribuir com a reelaboração de valores que sejam mais inclusivos.

Nesses termos, para aprimorar a proposta de construção de um material didático que trabalhe as temáticas de gênero e diversidade na escola de educação infantil, realizei leituras sobre a construção da consciência histórica, infância, material didático e a construção de gênero e diversidade ao longo da história, as quais me deram suporte teórico para uma elaboração fundamentada, com perspectiva desnaturalizante e humanizadora.

Bittencourt (2004, p. 300) afirma que, “A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações”. Diante disso, é necessário ter muita atenção quando da elaboração da proposta desta pesquisa, que é a elaboração de material didático com as temáticas gênero e diversidade para a educação infantil, primordial para a formação escolar e para a constituição do sujeito histórico.

Portanto, os conteúdos escolares se constituem, além de um paradigma sociocultural, em um processo de autorreflexão e transformação subjetiva das crianças da educação infantil e dos sujeitos de modo geral, sendo capaz de refletir e ressignificar o percurso escolar vivido, como também os saberes apreendidos. Assim, é preciso repensar os conteúdos escolares e as práticas de ensino.

Vale lembrar que esse processo de ressignificação de materiais didáticos, saberes e práticas pedagógicas, os quais propiciam alterações significativas na perspectiva de Educação e ensino, bem como na forma de refletir, enxergar e se posicionar no mundo,

deve-se, em grande parcela, à ampliação das elaborações no âmbito dos Mestrados Profissionais em todo Brasil. Acredito que esses programas de pós-graduação contribuem com a formação continuada dos/as professores/as e possibilitam novas referências e práticas educacionais e pedagógicas.

Pensando nas possibilidades de uso de materiais didáticos em sala de aula, e também de inserção de novas referências e abordagens na escola, faz-se urgente propor novas elaborações sobre referências que abordem gênero e diversidade. Porém, entrar no universo de elaboração didática é adentrar não somente no universo pedagógico e escolar, mas também na construção social, política e cultural da sociedade, haja vista as abordagens no interior do material didático representarem muito mais que conhecimentos escolares, mas, principalmente, a construção do projeto de sociedade almejado pelo capital.

O projeto de construção social carrega características políticas, ideológicas, valores, habitus e também fatores econômicos, o que acarreta em uma disputa que envolve mercado, capital e relações de poder. Na compreensão de Bittencourt (2004),

O processo de avaliação da produção didática promovido pelo MEC nos últimos anos exemplifica o alcance das polêmicas e do papel que a literatura escolar desempenha na vida cultural e social brasileira, sem omitir sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros no País (BITTENCOURT, 2004, p. 302).

Nesse sentido, criar elaborações didáticas que se contraponham ao estabelecido se concretiza como um ato de resistência às perspectivas e demandas sociais, políticas e culturais impostas pelo modelo hegemônico da sociedade do capital.

Convém destacar que, ao verificar as possibilidades de uso de materiais didáticos diferenciados nas referências didáticas sobre as questões de gênero e diversidade na educação infantil, percebi um incômodo. Notei que há uma constância em “vigiar e punir” esses temas na educação das crianças, e uma tentativa, em múltiplas linguagens, de interiorizar “pureza e inocência” no comportamento infantil.

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em pequenos gestos cotidianos, que chegam a passar despercebidas; em reações automáticas, cujos motivos e objetivos nas escapam e que repetimos sem ter consciência do seu significado, porque as interiorizamos no processo educacional (FINCO, 2007, p. 114).

Esses comportamentos cotidianos impregnam as práticas pedagógicas e reproduzem a determinação dos comportamentos e posições diferenciadas para meninos e meninas. Assim sendo, após identificar as lacunas no que diz respeito à abordagem das questões de gênero e diversidade nos materiais didáticos da educação infantil, optei por me dedicar à elaboração de um material que possibilite a inserção de novas referências no que se refere a esses temas, de modo a possibilitar um trato desnaturalizado dos mesmos no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que elaborar questões acerca da desconstrução dos papéis de gênero e de práticas sexistas não implica apenas em dizer sobre os temas gênero e diversidade, mas demanda reelaborar questões vividas no cotidiano, exige colocar em questão os *habitus* naturalizados e naturalizantes que fixam a ideia de “normalidade” e fixidez. Nesse sentido, a elaboração do material didático se constitui na perspectiva de diálogo indireto, visto que trato das questões de gênero e diversidade, bem como da naturalização dos papéis de gênero e preconceitos, por meio de histórias que carregam mensagens sutis.

O processo de criação das histórias infantis traz mensagens desnaturalizantes e humanizadoras sobre práticas cotidianas, e os textos escritos nos livros criados por mim foram inspirados em algumas indagações, especialmente as apresentadas em Carrijo (2013), que questiona:

Como o corpo tem sido representado em narrativas infanto-juvenis representativas da contemporaneidade? Que valores estéticos, políticos, culturais e ideológicos a ele relacionados encontram expressão em obras literárias voltadas ao público infantil e juvenil? A representação literária do corpo em narrativas infanto-juvenis opera pelo binarismo corpo x mente, natureza x cultura, ou seja, compreendem o corpo em uma espécie de essencialidade biológica ou o consideram como algo culturalmente construído? Que visões estereotipadas de corpo, papéis de gênero e sexualidade são referendadas ou transgredidas por obras do gênero literário em questão? Em que medida livros literários para crianças e jovens que contemplam como temática o corpo constituem legítimas obra de arte ao proceder por via do simbólico e do imaginário ou em que medida se deixam avizinhar de características de livros paradidáticos, pautados num discurso utilitarista, reduzindo-se, muitas vezes, a panfleto didático-normatizante? O que o corpo, em tais narrativas, nos diz a respeito da subjetividade do ser, do seu relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo? Como se articulam, no interior de obras representativas do gênero, texto verbal e texto não verbal na representação simbólica do corpo? (CARRIJO, 2013, p. 126-127).

Não tenho a pretensão de responder a todos esses questionamentos, até mesmo porque se trata de um tema amplo e complexo, e que provoca inúmeras novas perguntas, tendo em vista que não há apenas uma única forma de pensar e existir. No entanto, essas discussões são essenciais para que se compreendam os conceitos e anseios das elaborações com as quais me ocupo aqui. Destaco que as leituras e reflexões sobre livros didáticos e literatura infantil foram imprescindíveis para meu crescimento como pesquisadora, para que eu pudesse fazer conexões necessárias na elaboração do material.

Ao elaborar o material proposto, parti do entendimento de que, na Educação institucionalizada, as elaborações didáticas e práticas de ensino buscam a construção de um modelo de sociedade alienada e alienante. No mais, ensinam os sujeitos a obedecerem e a se conformarem, o que castra as possibilidades de enfrentamento, da quebra de paradigmas e de construções sociais. Porém, acredito que,

Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que outros pensam, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

Uma Educação pautada nas características acima elencadas pode ser considerada crítica, pois contribui para a formação de sujeitos pensantes, capazes de se enxergar no mundo e se colocar como seres sociais, atuantes na construção social, e não manipulados pela ótica de alguém que pensa por eles.

É nessa direção que caminha a preocupação central desta pesquisa, de desnaturalizar os papéis atribuídos aos sujeitos da Educação, presentes nos materiais didáticos da educação infantil, e possibilitar a constituição de identidades de gênero sem fixidez ou definição social, mas de acordo com a manifestação da subjetividade.

Compreendo as referências didáticas como instrumentos de transformação social, e concordo com Moreno (1999, p. 75) quando afirma que, “À medida que o leque possível de condutas aumenta, a personalidade de cada um se enriquece com novas contribuições, e se aprenderá com isso que há muitas formas de ser mulher, assim como há muitas formas de ser homem”.

A escolha pela construção de novas referências didáticas para a educação infantil veio no sentido de contribuir com ampliação daquelas já existentes. Acredito que “Convém

promover a publicação de livros não-androcêntricos, incentivando as mulheres a que os escrevam, e pressionar para que se exerça um controle eficaz dos traços sexistas nos livros de texto” (MORENO, 1999, p. 75). Isso porque as elaborações impressas no interior dos materiais didáticos na educação infantil reforçam características sexistas e o pensamento hegemônico de construção das identidades.

Por assim ser, “Se a escola continua usando livros sexistas, dificilmente poderá erradicar o sexismo dentro dela” (MORENO, 1999, p. 75). Enfim, a erradicação do sexismo e a não valorização dos aspectos biologizantes nos materiais didáticos escolares contribuem no caminhar para o fim de um dos preconceitos que poluem as elaborações pedagógicas: o androcentrismo.

Cabe saber que

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência (MORENO, 1999, p. 23).

A compreensão das características supracitadas é importante para que se possa analisar o impacto das elaborações pedagógicas em longo prazo, pois essas práticas estão sendo massivamente inseridas nas escolas, o que garante a manutenção do patriarcado no poder, a ponto de romper com o Estado Democrático de Direito. No caso do Brasil, isso se mostrou quando uma presidenta legitimamente eleita pela população brasileira foi derrubada do poder, o que levou à trágica conjuntura política e social de 2016 a 2019 no país, contextualizada anteriormente.

Além de contribuir com a exposição e garantia da efetivação dos objetivos propostos nesta pesquisa, o propósito deste relatório é mostrar a discussão e o caminho trilhado, bem como o processo de produção do material didático.

#### **1.4. Educação, Educação Infantil e Formação de Professores**

Todos os aspectos e contextos já apresentados até aqui, bem como as relações de poder e formas de discurso, representam características da concepção de infância e mostram como as estratégias discursivas hegemônicas naturalizam o discurso padrão e as expectativas da sociedade do capital.

Há muito tempo, as concepções de criança e infância são romantizadas, o que negligencia a possibilidade de diálogo e reflexão sobre a construção sócio-histórica dos corpos e sujeitos. Ademais, isso limita a forma de olhar, pensar e significar a infância, período que compõe o processo de transformação e constituição da identidade dos sujeitos. Nesse sentido, Veiga (2004) esclarece que:

Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento (VEIGA, 2004, p. 37).

Ao dialogar com a perspectiva sociocultural de infância, considero que é necessária a construção de espaços para o diálogo desnaturalizante e humanizador, pois a escola é um lugar produtivo e potente para isso. Logo,

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VIGOTSKY, 1896-1934, p. 11).

A produção de novas formas de comportamento está diretamente ligada ao modo como estão estabelecidas as condições e organização dos conhecimentos, e como estes são inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, deve haver valorização de contextos em que a criança se sinta

Competente em suas relações e atividades progressivamente enriquecidas, pudesse reconhecer-se no mundo material, nas relações com as pessoas do seu entorno imediato ou mais distantes, respeitasse a si mesma e aos outros, estivesse aberta e preparada para aceitar novos conhecimentos, seguisse capaz de estabelecer relações afetivas duráveis e profundas e de integrar-se ativamente na sociedade (FALK, 2004, p. 24).

A educação infantil e o trato com os saberes no âmbito da mesma são entendidos como essenciais para a constituição de cada um enquanto sujeito, bem como sua integração social.

Ainda cabe ressaltar que “Constatar que, quando o professor ensina, tudo têm consequências, seja uma negligência ou uma falta de comportamento, é uma experiência vivida com frequência pelo aluno” (FALK, 2004, p. 57). E, devido às repetições e atitudes pedagógicas que influenciam a rotina escolar na educação infantil, as experiências vividas provocam certo condicionamento na criança, seja na forma de se comportar, ou na maneira de reagir e sentir a rotina escolar e os espaços habituais e de grupos. Nesse sentido, Falk (2004, p. 58) acredita que, “No que toca às crianças pequenas, parece patente que o comportamento adequado da criança apenas pode ser obtido sobre a base de experiências positivas ou negativas, que dizer, por condicionamento, destacadas por regras especiais pelos educadores”.

Entre as regras e repetições realizadas na rotina escolar na educação infantil, algo importante e que torna o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico e divertido são as múltiplas possibilidades de construir propostas para essa faixa etária, neste caso, especificamente para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Isso porque a capacidade imaginativa, subversiva e investigativa das crianças ultrapassa as redes de significados estabelecidos, pois amplia e recria sentidos.

Essas dimensões tornam a literatura infantil um instrumento

Importante e divertido porque permite ao leitor mirim e ao jovem leitor a possibilidade de refletir sobre questões internas que são caras ao seu psiquismo, porque permite o contato com o medo, o humor, o amor e demais temas vitais, exercita a curiosidade, dá a conhecer ao mundo, ao outro, faz conhecer a si mesmo (CARRIJO, 2013, p. 126).

Destarte, além de proporcionar o acesso a temas vitais, a literatura infantil, também composta por ludicidade, propicia acesso à imaginação, à fantasia e desperta diversos questionamentos. Dessa maneira, é possível encontrar caminhos para as inúmeras indagações infantis e socioculturais.

Todas as questões abordadas nesta pesquisa me instigaram a observar as elaborações acerca da produção do conhecimento na educação escolar. Um olhar mais

aguçado sobre a problemática da pesquisa exige que se pense a produção do conhecimento no campo da educação infantil, bem como aspectos que perpassam pela formação de professores/as. Além disso, faz refletir sobre as elaborações inerentes ao percurso histórico da Educação institucionalizada e seus meandros, de modo que se possa compreender melhor a possibilidade de potencialização crítica e, também, as permanências de comportamentos e valores presentes nesse tipo de Educação.

Essa contextualização permite compreender os ataques empreendidos à instituição escolar. Afinal, a Educação institucionalizada é atravessada por aspectos políticos e características que objetivam a constituição do indivíduo, pautadas em aspectos morais conformadores, que constroem uma “identidade nacional” e uma conformação social e cultural em um único padrão. Nesse sentido, é relevante tecer um breve retrospecto acerca dos processos de institucionalização da Educação, a fim de compreendê-la no período de 2010 a 2018.

No período colonial brasileiro, a Educação escolar foi marcada pela presença da Companhia de Jesus, que assumiu a responsabilidade pela catequese e conversão dos indígenas, de modo a garantir a eficácia do processo colonizador e evangelizador. Para cumprir com esse propósito, além da catequese, os jesuítas desenvolviam outras atividades, como as artesanais e agrícolas (PAIVA, 2011).

À frente do processo de evangelização e institucionalização da escolarização formal, os jesuítas organizaram as primeiras escolas no país, e as primeiras diretrizes educacionais foram estabelecidas no Plano de Nóbrega, e, posteriormente, estabelecidas as regras do *Ratio Studiorum*, de 1599, o que organizou todo o ensino brasileiro até a Reforma Pombalina, em 1759 (SAVIANI, 2008). Segundo Fonseca (2004, p. 39), “[...] O *Ratio* - conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda a parte - definia, prioritariamente, procedimentos, e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs”.

Não é minha intenção realizar um extenso retrospecto sobre o surgimento da Educação escolarizada no Brasil e as reformas educacionais empreendidas desde então. Porém, considero importante uma breve contextualização sobre o *Ratio Studiorum*, por se tratar da primeira diretriz organizada sobre a Educação brasileira. E, embora o mesmo não tenha definido prioritariamente os conteúdos a serem ministrados, acredito que os conteúdos trabalhados na escola moderna, bem como o trabalho pedagógico e didático, carregam permanências e marcas dessa formação moral. As virtudes cristãs foram

naturalizadas no comportamento dos sujeitos e tomadas como padrão ético e moral a ser vivido, inclusive no que se refere aos papéis de gênero e sexualidade.

As permanências e marcas desse modelo de Educação se dão pela tônica naturalizada sobre as instituições formais de ensino, que, mesmo após diversas reformas educacionais, prevalecem no imaginário hegemônico social como o espaço de “apresentação” do mundo e sociedade.

As continuidades presentes na Educação institucionalizada são traços da formação moral e cívica, bem como do padrão heteronormativo a ser “naturalmente” seguido. Desse modo, pela relação educador-educando, são mantidas essas concepções como informações passadas para leigos que nada sabem, mas que internalizam, a partir do discurso hegemônico, a forma correta de ver, saber e estar no mundo.

Conforme Freire (2005),

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (FREIRE 2005, p.65).

Nesse sentido, as relações de dissertação/narração de determinados momentos e práticas, no ambiente escolar, contribuem para a internalização de valores e concepções entendidas como únicas e corretas. Essas questões levam a refletir sobre a inserção do material didático no interior da escola, com vistas a compreender sua magnitude como instrumento de acesso ao conhecimento. Sendo assim, é possível enxergar de forma contextualizada a produção do conhecimento e a inserção desse recurso didático na escola.

O estudo de Alves (2005) discorre sobre a concepção de “ensinar tudo a todos”, apresentada na obra *Didática Magna*, de Comenius. A tarefa proposta por Comenius é importantíssima para que se possa compreender a origem da escola moderna pelo viés do pensamento da Reforma Protestante, período de criação de um novo instrumento de trabalho a ser utilizado pelas/os professores/as: *o manual didático*.

Alves (2005, p. 76) informa que “[...] O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e jovem”. Desde então, esse recurso passou a servir em tempo integral aos envolvidos no processo educacional.

O autor ainda explica que

[...] o atendimento quantitativo, estendido para muito além de seus limites, foi um dos principais motivos de crítica ao *ensino mútuo*. Por pretender ampliar ao máximo a oferta de instrução, a técnica se impôs à custa de dois sérios prejuízos: a queda exagerada do contato entre alunos e professores e o aligeiramento dos conteúdos didáticos. A crítica mais vigorosa a essa técnica didática incidiu sobre outro aspecto, cuja consideração permite desvelar o seu papel na transição da velha forma de ensino individual para uma nova, de caráter coletivo (ALVES, 2005, p. 102-103).

O manual didático desempenha papel de formação coletiva e, conseqüentemente, de construção do saber e pensamento hegemônico. Ademais, não se pode perder de vista que sempre se imputou a tarefa de conformação social à Educação escolar. Nesse sentido, Fonseca (2004) destaca que,

Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre a população e no século XIX a educação escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural (FONSECA, 2004, p. 45).

Conhecer esse percurso educacional contribui não apenas a compreensão da pertinência e relevância desta pesquisa, mas, sobretudo, permite repensar a chamada “identidade nacional”, bem como os padrões sociais e culturais enraizados, naturalizados. Colabora, ainda, para pensar as elaborações no interior da escola e do material didático utilizado na mesma, com vistas a terem uma abordagem comprometida com a formação ética, social e humana. Dessa forma, tornam-se promotores de conhecimentos pautados na diversidade, liberdade e igualdade para todos/as.

Nortear os saberes em apenas uma perspectiva é impossibilitar que o sujeito pense de forma autônoma e que construa sua subjetividade a partir de seu sentir e de suas próprias experiências estéticas. Na minha avaliação, esse ato pedagógico estabelece um embrutecimento aos atos de ensinar e aprender.

Rancière (2007, p. 31) assinala que “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”. Na perspectiva de Educação padronizante e heteronormativa, o correto a se aprender e viver é o exposto a partir da explicação das/os professoras/es, o que configura um ciclo de explicações padronizadas. Segundo o autor, “A

lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter” (RANCIÈRE 2007, p. 21).

A constatação da existência desses processos lógico-explicativos faz da escola um espaço de extrema importância para a construção e interiorização de signos e valores, especialmente os que são desenvolvidos e aplicados na educação infantil. Nessa perspectiva, Goellner (2003) mostra que

A escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção: uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação do corpo, isto é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe (GOELLNER, 2003, p. 37).

A consolidação de políticas públicas voltadas para essas questões é necessária tanto no âmbito da graduação como na formação continuada de professoras/es. Isso porque a busca por saberes, assim como a produção do conhecimento e práticas escolares, é marcada por desafios e mudanças no que diz respeito à visão de mundo, e também em relação ao modo de organização pedagógica e estruturação da sociedade. É por esse motivo que, “Em vários cursos de formação inicial ou continuada de professores existe a preocupação com a organização de “oficinas didáticas”, nas quais são debatidos projetos de construção de materiais didáticos a ser levados adiante pelos próprios professores” (BITTENCOURT, 2004, p. 297).

Oficinas didáticas são essenciais e refletem na demanda pela resignificação dos saberes, que podem ser ilustradas pela procura das/os professoras/es por conhecimentos transversais. Prova disso é que

A equipe GDE/UFG recebeu 537 inscrições para o preenchimento das 160 vagas oferecidas nos quatro polos UAB. Este número demonstra a demanda reprimida por cursos de formação continuada e pela temática proposta entre professoras/es da rede pública de Goiás (FREITAS, 2014, p. 22).

A grande procura das/os professoras/es por formação acerca dos temas gênero e diversidade mostra a busca por caminhos que possibilitem novas leituras e garantam intervenção na realidade escolar e pessoal, pois provoca a desconstrução das “verdades”

naturalizadas nas relações de poder e construção dos sujeitos na sociedade do capital. Esse panorama também indica a urgência com o trato das questões de gênero e diversidade, bem como mostra uma contradição frente às possibilidades de transvaloração na formação profissional e humana.

Mas é preciso salientar que um fator que dificulta o acesso e permanência de docentes na formação continuada é a ausência de investimento de gestores, que estimule e garanta condições para a realização e conclusão dos cursos.

Freitas (2014) expõe que

[...] o principal fator de evasão está na ausência de uma política pública estadual que estimule e garanta a formação continuada dos profissionais ligados à rede pública de ensino, por meio da redução de carga horária de trabalho, dentre outros. Uma vez que este fator dificulta a dedicação e permanência dessas/es profissionais nos cursos iniciados, tornando o ingresso e permanência em cursos de formação continuada mérito e ônus individual. Sabemos que esta não é uma especificidade de Goiás, mas, infelizmente a regra a que estão submetidas/os as/os profissionais da educação básica no Brasil (FREITAS, 2014, p. 25-26).

Ressalto a importância de olhar para essa questão do incentivo e apoio à formação continuada, entendida como uma insatisfação pessoal e um desafio. Como professora e pesquisadora, também enfrentei muita dificuldade em conciliar a formação com a jornada de trabalho. Mas acredito que essa formação qualifica a prática docente e possibilita novos horizontes, bem como processos de humanização para os envolvidos, de modo que é fundamental que gestores viabilizem condições para que ela se efetive.

Também é preciso ter em vista que uma jornada de trabalho longa e exaustiva, salas lotadas, baixa remuneração e falta de reconhecimento são fatores que dificultam a produção do conhecimento. Por assim ser,

[...] é necessário enfrentar a questão, é necessário fazermos o debate abertamente: está mais que na hora de discutirmos os currículos dos cursos de formação de professoras e professores. Este é o desafio colocado para a universidade brasileira. Junto dele precisamos ampliar o debate sobre os cursos de formação continuada para professoras e professores. Precisamos discutir a eficácia de políticas públicas de formação continuada, que não se articulam ou não provocam as demais instâncias do Estado, a garantir o acesso e a permanência das/os professoras/es nos cursos iniciados. Caso contrário, continuaremos tratando os resultados positivos como méritos e ônus individuais desses sujeitos (FREITAS, 2014, p. 30).

A ampliação do debate sobre os cursos de formação continuada suscita a demanda por políticas públicas qualificadas para esse setor. Diante disso, é

[...] necessário que a/o educador/a esteja inserido em programas de capacitação voltados à educação sexual, visando: cumprir as novas diretrizes do PCN sobre a discussão transversal da sexualidade na escola e desnudar os paradigmas de gênero presentes no discurso oficial, seja expresso no legislativo, executivo ou judiciário, que acabam influenciando as práticas educacionais nesse campo (CORREA, 2013, p. 49).

Essas influências permeiam a formação docente e as práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, não estão desassociadas dos materiais didáticos. Assim, preocupo-me em pensar como as dimensões dessa formação e capacitação voltadas à educação sexual estão presentes na História, meu campo de estudo e formação.

É possível afirmar que as áreas se comunicam, influenciando-se mutuamente e, sobretudo a legislação, que se constitui na regulação de comportamentos sociais, é capaz de influenciar a prática de diversos outros setores da sociedade. Na área da sexualidade, as mudanças acabam influenciando idéias sobre o que seria “normal” dentro do comportamento sexual (CORREA, 2013, p. 50).

Posto isso, posso afirmar que as questões de gênero e sexualidade estão presentes em diversos setores da sociedade, o que influencia significativamente na formação dos sujeitos, bem como na formação das/os docentes.

Ao pensar a formação continuada das/os professoras/es, suas práticas ou materiais didáticos que utilizam, é necessário considerar a expansão dos mestrados profissionais<sup>2</sup>, que têm recebido destaque nesses campos de conhecimento, especialmente quanto à produção de materiais didáticos, e garantem processos reflexivos, além de envolvimento dos profissionais da Educação.

De acordo com Almeida (2016), a

[...] recente expansão dos Mestrados Profissionais em História, vários dos quais com área de concentração em linhas de pesquisa focadas no Ensino, também se tornaram espaços de produção e uso de materiais didáticos ao

---

<sup>2</sup> Como exemplo, cito o Mestrado Profissional de História da Universidade Federal do Rio Grande, que já produziu inúmeros materiais e produtos didáticos, como se pode ver em: <https://poshistoria.furg.br>

permitirem trabalhos finais de curso além da tradicional dissertação (ALMEIDA, 2016, p. 239).

Destarte, percorri esta jornada muito comprometida com a produção de materiais didáticos que dialoguem com as perspectivas e abordagens de gênero e diversidade na educação infantil.

## 2. MATERIAL DIDÁTICO: TEMAS DESENVOLVIDOS

Ao ressignificar as concepções de gênero e diversidade na educação infantil, e também contribuir com sua abordagem nas escolas, construí um material didático sobre esses temas. A seguir, serão detalhados os seguintes pontos referentes ao mesmo: público-alvo, aspectos estruturais, recursos didáticos, linguagens, entre outros.

O percurso metodológico perpassa pelo diálogo com a didática da história, consciência histórica e materialismo histórico-dialético, aos quais se devem grandes contribuições no que diz respeito à compreensão da sociedade e possibilidades de transformação da mesma. Neste estudo, o foco aos grandes feitos contados pela História tradicional, e o olhar direcionado para as construções didáticas no interior da escola, foram primordiais para a análise da sociedade e compreensão dos sujeitos como históricos.

Considerando vivências e práticas cotidianas, escrevi histórias que apresentam mensagens e reflexões sobre gênero e diversidade, questões que perpassam a construção da identidade dos sujeitos e o imaginário social. As narrativas produzidas possuem características direcionadas especialmente às/os estudantes do Jardim I, com linguagem, ilustração, mensagens e reflexões para serem inseridas na rotina escolar dos mesmos.

Para assegurar a inserção dos temas gênero e diversidade na rotina da escola, e assim garantir que o material possa contribuir com a desnaturalização dos comportamentos impregnados nesse ambiente, cheguei ao formato que nomeei de *Pasta Temática*<sup>3</sup>.

Como já dito anteriormente, tendo em vista meu trabalho como docente na Rede Municipal de Educação de Catalão-Goiás e minha luta por uma Educação mais humana e igualitária, busquei trabalhar o uso da linguagem através das histórias, personagens, cores, imagens e brincadeiras. Partí do fundamento de que, na educação infantil, é preciso promover o desenvolvimento da comunicação, ou seja, auxiliar na constituição de sujeitos falantes.

---

<sup>3</sup> Embora a literatura infanto-juvenil propicie o alargamento do uso das obras, sem delimitação de idade e/ou série específica, optei por definir um recorte para o Jardim I, devido minha afinidade com esse público, pois foi nessa etapa de ensino em que atuei profissionalmente por maior tempo, desde o início de minha atividade docente.

Trabalhar com a linguagem e expressividade das crianças é o fundamento do produto desta pesquisa. Além disso, o conteúdo das histórias possibilita a desnaturalização de preconceitos e a quebra de paradigmas construídos socialmente. Vale ressaltar que a escolha dos temas se deu com a intenção de problematizar situações corriqueiras da rotina escolar, que normalmente constam nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, os quais são delineados a seguir.

**1. Celebração de aniversário:** neste tema, utilizei uma festividade que faz parte do cotidiano social e escolar, o aniversário. A partir da comemoração dessa data e o preparo da festa, explorei a forma como são reforçadas questões de gênero e valores sociais sexistas, como ocorre, por exemplo, no uso de cores específicas, ou de personagens e lembranças próprios para meninos ou meninas.

**2. Utilização das cores:** neste tema, busquei a exploração de cores, que são essenciais para as crianças reconhecerem as diferentes manifestações do campo visual, estimulando o uso das mesmas. A intenção foi promover a desnaturalização do uso das cores por gênero, como azul para menino e rosa para menina.

**3. Igualdade e diferença:** neste tema, procurei lançar uma reflexão sobre o respeito ao diverso, ao afirmar cada sujeito como único e legítimo. Na história criada, levo a pensar sobre como as interações sociais são fundamentais e como as histórias e brincadeiras fazem parte do processo de desenvolvimento infantil. Tudo isso por entender que a leitura é imprescindível para a imaginação, criatividade, comunicação, curiosidade, e também para a formação do pensamento e construção de conceitos.

**4. Celebração das datas comemorativas “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”:** neste tema, que apresenta um jogo pedagógico no formato de quebra-cabeça, ilustro, de maneira lúdica e visual, as várias possibilidades de constituição familiar na sociedade contemporânea. Os jogos foram escolhidos porque possibilitam que a criança internalize usos e costumes sociais; e é através da brincadeira que se realiza o jogo simbólico, a entrada da criança no universo da cultura e da sociabilidade. Sendo assim, com o propósito de familiarizar as crianças com as diversas formas de constituição familiar e rediscutir as datas

comemorativas cristalizadas no cotidiano escolar, usei o “Dia da família” como alternativa menos excludente e acolhedora que os conhecidos “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”.

Promovo a discussão desses temas ao criar um material didático com uma linguagem direcionada ao público infantil, própria para que professoras/es possam narrar as histórias e levar as/os alunas/os a desenvolver a imaginação. Para garantir que os objetivos traçados nesta pesquisa fossem alcançados, a elaboração das histórias passou pela linha do realismo cotidiano, que, segundo Coelho (2000, p. 156), é a “Linha que se desdobra em diferentes ângulos de visão: crítico/participativo, lúdico, humanitário, histórico ou memorialista e mágico”.

Considero essa linha a mais adequada para estimular a aproximação do público da educação infantil com os temas escolhidos para a *Pasta Temática*. Assim, o material é composto por três livros de literatura infantil, um jogo pedagógico (quebra-cabeça) e um caderno de sugestão para o/a professor/a.

A rotina na educação infantil deve oportunizar momentos de experimentação e estímulo à criatividade, com a utilização de variedade de materiais, formas, cores, imagens e suportes. Coelho (2000, p. 186) explica que, “Desde os anos 20 (nos rastros das inovações propostas pela Escola Nova ou Educação Renovada) surgem os *álbuns de figuras* (livros de estampas, livros de imagens ou como quer que rotulem), destinados às crianças pequenas (os pré-leitores)”. Significa que, historicamente, esses materiais são usados como instrumentos de inovações na educação infantil, e corroboram para que, ainda no século XXI, o desenvolvimento de habilidades e saberes, desde os bebês, seja valorizado.

Os livros elaborados a partir desta pesquisa contêm ilustrações com diversos formatos e cores, com aspectos e traços infantis e características expressivas. Segundo Coelho (2000),

As pesquisas, no âmbito da psicanálise ligada à pedagogia, provaram que a linguagem das imagens era um dos *mediadores* mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas - seres e coisas - que a rodeiam e que ela mal começa a explorar (COELHO, 2000, p. 186).

Neste trabalho, os livros, que se apresentam como material didático para as crianças do Jardim I, que atende crianças de quatro a cinco anos de idade, usam de imagens, o que confere ao texto uma abordagem delicada e lúdica.

Ao respeitar as concepções de construção de texto nos livros infantis, assim como as etapas de desenvolvimento da criança por faixa etária, Coelho (2000) elucida que, a partir dos três anos de idade, ocorre a ampliação do mundo já conhecido e uma linguagem identificadora entre a criança e seu entorno. Nessa faixa etária, quando a aprendizagem da leitura se constitui juntamente com um momento de consolidação da linguagem, devem estar disponíveis para as crianças:

Textos breves (combinados com abundantes imagens), com pouco mais de uma dezena de páginas, e cujo temas fundamentais são: comer, dormir, brincar, ter medo, tranquilizar-se, agir. São textos simples, fáceis de decifrar e que, de um livro para o outro, vão sendo acrescidos de dificuldades correspondentes às etapas de domínio da leitura. Tratamento tipográfico rigorosamente adequado ao ritmo lógico da frase, à capacidade visual do pequeno leitor para decifrar os signos e ao seu ritmo normal de respiração (COELHO, 2000, p. 190).

## **2.1. Apresentando o Material: Abordagens, Conteúdos e Intencionalidades**

O primeiro tema da *Pasta Temática* é a “**Celebração de Aniversário**”, desenvolvido no livro intitulado *Red*, que se refere aos preparativos de uma festa de aniversário de criança. Assim como Goellner (2010, p. 31), acredito que “[...] não é pela biologia que se justificam determinadas atribuições culturais como outrora foi comum no pensamento ocidental moderno [...]”. Nesse sentido, busco tratar de questões da produção cultural e como elas impregnam, com marcas e signos, a construção do corpo e gênero.

Intitulei a história de *Red* para não demarcar aspecto de feminino ou masculino, visto que essa palavra, quando traduzida para o português, significa vermelho, e traz uma conotação sonora masculina. *Red*, ilustrada/o por um tomate, narra a história de uma criança que vai comemorar seus seis anos de idade com uma festa de aniversário.

A história apresenta a personagem central como parte de uma configuração familiar bastante distinta do padrão heteronormativo, ilustrada com a imagem de dois gatos. A ideia é trazer o aspecto de iguais, sem delimitação de gênero e sexo, de modo que em todo o texto utilizo o termo “família” como opção para não expressar a ideia de “pai” ou “mãe”, o

que indica uma abertura para a problematização sobre as múltiplas possibilidades de construção familiar.

Outro aspecto relevante é o fato de um tomate ser filha/o de gatos, o que simboliza a possibilidade de identificação e deslocamentos, haja vista que, na concepção de Goellner (2010, p. 40), “Um corpo, ao mesmo tempo que é único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura”. No desenrolar da história, a família de *Red* possibilita que a/o mesma/o decida o tema de sua festa de aniversário. Trata-se de uma alegoria para mostrar a liberdade concedida à criança de se expressar e de se constituir conforme sua subjetividade.

Escolhido o tema da festa, a família apoia *Red* em sua escolha, de maneira que não coloca barreiras, tampouco atribui valor social à realização da construção escolhida. Porém, ao buscar efetivar o desejo da criança, depara-se com conflitos e julgamentos externos, expressos no momento de realização da compra dos itens para a festa. Isso porque o responsável pelas vendas restringe o uso de determinados produtos ao gênero e delimita as escolhas dos clientes da loja de forma sexista.

Tendo isso em vista, levando os mesmos questionamentos que Junqueira (2013):

Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o ‘atravessamento’ ou o ‘borramento’ das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexualidade ou não) que permitisse livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às ‘coisas de homem’? (JUNQUEIRA, 2013, p. 199).

Essas indagações perpassam pelas restrições do “para menina” e “para menino”, que impregnam nos corpos e na mentalidade uma representação de feminilidade e masculinidade. Diante disso, é possível interrogar:

São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Investir na oposição binária entre masculinidade/feminilidade ou entre hetero/ homossexualidades não seria reiterar ditames heteronormativos? (JUNQUEIRA, 2013, p. 199).

Todas essas perguntas, bem como as restrições apresentadas pelo vendedor da loja, mostram algo que é recorrente na realidade infantil e infanto-juvenil: a anulação e opressão das expressões de sua subjetividade. “No centro das preocupações estão os pequenos. Paradoxalmente, as crianças são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito “sabidas” e, então, “perigosas”, pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais” (LOURO, 2001, p. 27).

Esse panorama influencia na produção de subjetividades e dos corpos das crianças, que, caso não componham o padrão hegemônico, sofrem discriminação e opressão, que ocorrem em lugares variados, entre eles, nas instituições escolares. De acordo com Louro (2001, p. 31), “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

Afirmações, julgamentos e demarcações de gênero causam sofrimento nas crianças e também na personagem principal, que, até aquele momento, não havia sentido a necessidade de manifestar constituição de gênero, conforme socialmente se impõe. E essa angústia é carregada de censura e silenciamento, visto que há um constructo sociocultural de que “É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2001, p. 26).

Sobre o lugar da escola nas afirmações e silenciamento, Louro (2002) pronuncia:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determina-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeito de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2001, p. 21).

Essas referências têm absoluta relevância na história dos sujeitos, pois, além das muitas possibilidades de apreensão dos saberes apropriados na escola, algo notório e que definitivamente provoca efeito nos corpos das crianças é a educação do corpo, seja por proposições disciplinares, motoras ou por delimitações sobre o lugar e modo que cada um deve ocupar socialmente.

Louro (2001) ainda afirma que

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2001, p 11).

Destarte, é inegável que o corpo e as identidades possuem dimensão social e política, e as identidades de gênero e sexuais, sendo construídas historicamente, por meio de discursos diversos, tratam-se de um dispositivo histórico.

No decorrer da história apresentada na *Pasta Temática*, a família, acompanhando o sofrimento de *Red*, chega à conclusão de que os padrões socioculturais são irrelevantes, e que o mais importante é a construção de si da personagem, conforme se sentisse mais feliz e realizada/o.

Vale ressaltar que a sexualidade é dada socialmente como algo “natural”, inata, ancorada nos corpos dos sujeitos. No entanto, é importante compreender que

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (LOURO, 2001, p. 11).

Levando em consideração essas simbologias e linguagens que tratam de liberdade e da construção da identidade sexual, a família de *Red* realiza a festa conforme o seu desejo. Nesse caso, tem-se abertura para o diálogo quanto à construção de sua subjetividade e identidade de gênero, não fixamente entrelaçada aos padrões sociais e hegemônicos. Isso demarca que as formas de “[...] classificar e hierarquizar implica, sempre, exercício de poder [...]” (MEYER, 2010, p. 23). Acredito que a história em questão pode contribuir com as elaborações acerca dos temas gênero e diversidade no cotidiano escolar, pois possibilita a ampliação de conceitos e referências que há muito são estabelecidas na sociedade como únicas e imutáveis.

O segundo livro da *Pasta Temática* tem como tema a “**Utilização das Cores**” e se intitula “*O sumiço das cores*”, texto que apresenta considerações sobre a restrição de

algumas cores a determinado gênero, como o tradicional rosa para meninas e azul para meninos.

Tendo em vista a influência da produção cultural e social na construção da subjetividade, inclusive no modo como são formadas as preferências pelas cores, Moreno (1999, p. 14) afirma que, “A partir do momento em que nascemos, começamos a receber essa influência social que condicionará nossa maneira de ver e de estar no mundo”.

Nesse sentido, a autora aponta que

Essa cadeia de influências pessoais estende-se no espaço e remonta a épocas muito distantes, cuja lembrança se perdeu, mas das quais conservamos uma forma de ver o mundo. Daí advém o fato de que nossa forma de pensar está fortemente condicionada pela sociedade à qual pertencemos, por sua cultura e por sua história. Daí também decorre que as ideias mais absurdas, sem nenhum correlato com a realidade, podem perpetuar-se durante séculos e mais séculos (MORENO, 1999, p. 13-14).

Ideias, formas de pensar e valores estão enraizados nas práticas cotidianas e escolares, nas quais não se sabe ao certo a referência que inicialmente contribuiu para a constituição dos mesmos. Como mostra Moreno (1999, p. 13), “[...] familiares, professoras e professores, livros, amigos e amigas, etc.- estão, por sua vez, sob a influência de outros “demais”, que recebem a influência de outros, e assim sucessivamente”. Esse cenário colabora com a perpetuação de um ciclo de ideias e referências que apenas podem ser rompidas com a inserção de “outras” formas de pensar e elaborar questões.

No contexto escolar,

Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2013, p. 199).

Essas concepções binárias e direcionamentos sobre uso de objetos, brinquedos e cores restringem a forma como as crianças usam jogos, roupas, cores e mais. Por conseguinte, subsidiam um processo de construção de subjetividade em favor da

heteronormatização, que padroniza objetos e possibilidades de interação, e minimiza as múltiplas possibilidades de constituição da identidade dos sujeitos. Assim sendo,

Valeria então ressaltar a existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa ‘generificação’ dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas (JUNQUEIRA, 2013, p. 199).

Generalizações como essas devem ser problematizadas, pois, além de constituir e reforçar hierarquias de gênero e relações de poder, caracterizam-se como opressão e violência a sujeitos que não se reconhecem na perspectiva binária e heterossexual. Com o propósito de contribuir com a ampliação das ideias sobre a pluralidade da existência, a história *O sumiço das cores* traz de elementos que permitem que as crianças, por meio da fantasia, acessem a desmistificação de valor social atribuído às questões relacionadas a gênero e diversidade.

A história *O sumiço das cores* não possui como enredo o contexto escolar, mas busquei traçar este paralelo entre situações da vida comum e as generificações (uso de cores) presentes nas práticas educativas, visto que,

Dentro ou fora da escola, as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência- os heterossexuais- cujos privilégios possuem múltiplas implicações (JUNQUEIRA, 2013, p. 200).

Os processos de distinção e elevação estatutária dos indivíduos perpassam pelas demarcações e ‘generificações’ de objetos e cores, o que, por meio de delimitações de uso, normalizam a construção das identidades e constituem o grupo de referência heteronormativo. Pensar essas questões alinhadas às abordagens escolares é de extrema importância, pois

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re) produção de hierarquias opressivas (JUNQUEIRA, 2013, p. 200).

Nesse sentido, a narrativa *O sumiço das cores* possibilita a problematização das questões supracitadas, e pode ser utilizada como instrumento pedagógico que, por meio da fantasia e ludicidade, possibilita à criança desmistificar paradigmas fixados entorno das hierarquias opressivas.

Moreno (1999, p. 13) corrobora essa tese ao dizer que a “[...] fantasia transforma a realidade e a reconstrói dentro de cada um, dando-lhe uma forma particular que se parece mais com quem imagina do que com a realidade exterior”. A história criada por mim tem como protagonistas o “Sol” e a “Lua”, que estabelece um diálogo sobre o uso das cores, e que salientam que a especificação de certas cores para grupos de indivíduos é algo construído sócio, histórica e culturalmente. O diálogo também é traçado por meio de imagens, as quais se tornam aliadas no modo de expressar comportamentos e possibilidades de ser ou estar, principalmente ao considerar que

Tudo o que fazemos, como nos comportamos, a forma de pensar, falar, sentir, fantasiar e até sonhar, sofre influência da imagem que temos de nós mesmos. Esta imagem, nós não a fabricamos do nada, mas a construímos a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. E é a sociedade e não a biologia ou os genes quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites (MORENO, 1999, p. 28).

A caracterização dos protagonistas da história demarca, por meio de uso de acessórios como bonés, pijamas, canecas, e outros elementos, a forma livre e não sexuada de objetos e cores.

O terceiro tema, “**Igualdade e Diferença**”, é desenvolvido no livro intitulado *A Tulipa Azul*, no qual fomento reflexões sobre o respeito ao diverso, e utilizo como figura de linguagem a flor tulipa, especificamente uma de cor azul, que é rara. Chamo a atenção para o fato de que cada ser é único e legítimo a seu modo, e mostro que a existência é plural e multifacetada, ou seja, não específica ou limitada, o que abre possibilidades para imaginação e reflexão sobre a constituição da identidade sexual e de gênero.

Nessa história, é possível raciocinar sobre o questionamento de Junqueira (2013, p. 204), que, ao dialogar sobre a diversidade de construção da identidade de gênero e sexual, interroga: “Porque é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e sobretudo humana?”. Por suposto, não é minha

intenção dar uma resposta definitiva a essa questão, e sim considerar a possibilidade de novas questões surgirem, perpassando pela consciência de que

A existência de um ‘nós-normais’ não depende apenas da existência de uma ‘alteridade não-normal’: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo ‘outro’ para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os ‘normais’ e os ‘diferentes’ (JUNQUEIRA, 2013, p. 196).

Desse modo, posso afirmar que as concepções da existência de um ‘nós-normais’, reforçadas cotidianamente nas práticas de ensino e rotinas escolares, naturalizam o preconceito, inviabilizam a possibilidade de ser único e diferente, e marginalizam o plural.

Em minhas leituras e estudos, vi e concordei com a perspectiva de que tudo que aprendemos se trata de uma produção social, e, portanto, está diretamente ligado às concepções culturais. Logo, a construção dos sujeitos não seria diferente, pois,

A cultura dita normas em relação ao corpo. A mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano é afetado pela religião, pela profissão, pelo grupo familiar, pela classe social e outros intervenientes sociais e culturais. Ao corpo se aplicam também crenças e sentimentos que estejam na base da nossa vida social (BRUHNS, 1994, p. 43 apud CORREA, 2013, p. 46).

Pensando sobre essas questões e sua conexão com as abordagens escolares, dialogo com Junqueira (2013, p. 205), que acredita que “A escola ‘consente’, ‘cultiva’ e ‘promove’ homofobia e heterossexismo, repercutindo o que produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento”. Todas essas questões estão presentes na cultura e, segundo Correa (2013, p. 46), “É inegável que vivemos numa tradição cultural na qual nosso corpo sofreu e ainda sofre uma série de repressões por meio de preconceitos, normas sociais, interditos etc.”. E, sutilmente ou não, essas repressões estão presentes nos materiais didáticos, bem como nas relações interpessoais cotidianas.

Segundo Junqueira (2013, p. 205), isso acontece porque “Ali, ela fabrica sujeitos e identidades, produz ou reitera regimes de verdade, economias de (in) visibilidades, classificações, objetificações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos/as”.

*A Tulipa Azul* não tem como cenário o contexto escolar, no entanto, traz implicitamente características de como as relações interpessoais acontecem nele, pois,

A escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do 'outro' (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente 'normal' (JUNQUEIRA, 2013, p. 192).

Esses valores eu busco expressar no decorrer da história que se desenvolve na cidade das tulipas. No local, havia a presença da natureza, que deixava o ambiente leve e harmônico. Porém, todas as tulipas eram iguais e tudo acontecia de modo sempre monótono, uniforme, e não havia nada de novo, de especial. As tulipas eram todas iguais e nasciam sem descobrir seu encanto e sua pluralidade.

Abordar a falta de reconhecimento da pluralidade das tulipas foi uma proposta no sentido de possibilitar uma reflexão em direção contrária ao discurso hegemônico, que afirma tudo e todos devem ser idênticos, acentuando os processos de desigualdade e limitando a liberdade da construção da identidade subjetiva. Assim, busco demarcar que cada sujeito é único e possui sua singularidade, seu encanto, de maneira que todos devem exercer o direito à liberdade de expressão, seja ela individual ou coletiva.

Nessa direção,

Para transformar o paradigma da desigualdade e da violência sexual, uma tarefa das educadoras e educadores é acompanhar as pessoas em construção de saberes, de conhecimentos, capacidades e habilidades que as ajudem a desenvolver plena e livremente seus projetos de vida. O acesso a uma educação igualitária e empoderante constitui uma das estratégias fundamentais para alcançar o pleno exercício da liberdade individual e coletiva (CORREA, 2013, p. 47).

Na história narrada, um belo dia nasce uma tulipa rara e muito bonita, a *Tulipa Azul*, o que causou estranhamento e resistência na cidade das tulipas, pois transformou o modo de ser dos habitantes da mesma. Na compreensão de Correa (2013),

Trata-se de um processo que, como tudo o que concerne à edificação da cidadania (que é também a construção das identidades, das relações, dos saberes, do conhecimento sobre os corpos e os sentidos etc.) é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado (CORREA, 2013, p. 47).

Portanto, ao elaborar sobre o estranhamento e resistência das tulipas “sempre iguais” em relação à *Tulipa Azul*, faço referência à dificuldade delas em reconhecer a construção da identidade como algo contínuo e cultural. E fazendo alusão à construção da identidade sexual, recorro a Correa (2013, p. 47) para explicar que “[...] A expressão sexual - implícita e explícita em um corpo -, nesse contexto nada mais é do que uma aprendizagem cultural”. E, a expressão das tulipas “sempre iguais” demarca claramente isso.

Louro (2001, p. 27) reflete que, “[...] Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política”. E, ao não perceber essa dimensão, não se aceita que os sujeitos podem se constituir e atuar na sociedade de múltiplas formas. Conseqüentemente, há um estranhamento ao que se apresenta como diverso e plural.

As tulipas brancas, acostumadas com tudo sempre igual, tiveram medo e se afastaram da tulipa diferente, o que permite pensar que

O conhecimento, o debate, o espaço para o pensar, para compreender os processos de representações de gênero, imbricados nas questões de gênero e da violência sexual, que aparecem nos discursos oficiais, são importantes às/aos profissionais da educação, para que possam assim prevenir ou minimizar as prováveis sequelas às pessoas que sofrem sequelas advindas da discriminação de gênero, da violência e repressão sexual (CORREA, 2013, p. 51-52).

Representando a possibilidade de debate entre os sujeitos e troca de conhecimento sobre a importância da percepção e respeito das subjetividades e identidades, a *Tulipa Azul*, além de linda e rara, era sábia e veio para trazer encanto e ensinamentos. O que também pode acontecer com a escola, por se tratar de um espaço propício para o diálogo e troca de conhecimento, bem como para a apreensão sobre o respeito ao diverso. Como menciona Correa (2013, p. 51), “[...] a instituição escolar, enquanto lugar privilegiado do saber científico, necessita tornar-se um espaço de debates, ampliando o que entende ou pratica, em ações ditas educativas, sobre questões de gênero”.

Assim sendo,

A escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para as pessoas. Não é mais possível, hoje, que as

questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche, indignação moral, como também perpetuadora e conivente com a violência sexual, tanto simbólica quanto física (CORREA, 2013, p. 51).

Tendo em vista essas perspectivas de ensino, a *Tulipa Azul* dialoga com as demais tulipas e mostra que cada uma, em sua singularidade, possui um encanto especial, para si e para o todo. Dessa maneira, quanto mais diversa cada uma delas, mais bela e legal seria a cidade das tulipas, pois ser diferente também é normal.

Junqueira (2013, p. 203) corrobora essa tese quando afirma que “[...] é indispensável enfrentar crenças e valores específicos que alimentam a hostilidade”. E reconhecer cada um como sendo único e legítimo, além de essencial, é uma forma de resistir à perpetuação de padrões hegemônicos. Portanto, respeitar uns aos outros é enxergar a singularidade de cada um, e, também, refletir sobre sua própria individualidade.

Outro item da *Pasta Temática* refere-se ao jogo pedagógico, que tematiza a **Celebração das datas comemorativas: “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”**. Esse jogo acompanha uma página introdutória, que antecede à montagem do quebra-cabeça, para ilustrar de maneira lúdica e visual as várias possibilidades de constituição familiar na sociedade contemporânea, e propõe uma reflexão sobre a celebração dos modelos tradicionais.

A página introdutória é apresentada como um diálogo informal, tendo como portavoiz um personagem chamado Ariel, que discorre sobre o início de sua jornada escolar e menciona algo que o incomodava e o deixava triste: a celebração do “Dia das Mães” e do “Dia dos Pais”. Ele se sentia tristonho porque não se via contemplado nessas celebrações, visto que traziam uma representação muito distante de sua realidade cotidiana, pois ele morava apenas com sua avó. Em decorrência dessas festividades, pensava que todas as crianças tinham suas famílias compostas por uma mãe e um pai, diferentemente da sua.

Ele também nos diz sobre o dia em que a escola propôs a celebração do “Dia da família”, o que o deixou muito feliz, pois aquela data não era apenas mais uma celebração no calendário escolar, haja vista que representava sua realidade e perspectiva de família e de infância. Contente pela inserção desse “novo dia” no calendário escolar, Ariel decidiu fazer um desenho para ilustrar o que presenciou naquele dia, o que constitui um jogo pedagógico em formato de quebra-cabeça.

Vale ressaltar novamente a importância da abordagem dos temas gênero e diversidade por meio de uma proposta divertida e visual porque, como afirma Moreno (1999, p. 42), “Nas idades mais tenras, a interpretação do desenho prevalece sobre a leitura da palavra escrita, já que esta ainda oferece consideráveis dificuldades aos jovens leitores”. Pelo fato de os alunos da educação infantil ainda estarem em processo de decodificação das palavras, as imagens se tornam um instrumento de ensino que potencializa a compreensão dos significados presentes na proposta educativa.

Nesse sentido, Moreno (1999) ressalta que

[...] ilustrações são bastante significativas, sobretudo para meninas e meninos pouco hábeis na arte de ler. Diferentes estudos realizados em psicologia infantil mostram como, ao iniciar-se na aprendizagem da leitura, as meninas pequenas - e também os meninos - interpretam o significado das palavras escritas a partir do desenho que costuma acompanhá-las nos livros de leitura, mudando e deformando a interpretação do texto para adequá-lo à imagem que o ilustra (MORENO, 1999, p. 41).

Também acredito que as ilustrações são essenciais, por se tratarem da apropriação de uma linguagem familiar às crianças do Jardim I. A partir delas, a/o professor/a poderá dialogar de forma mais livre e autônoma com as/os alunas/os, e promover discussões sobre as imagens e concepções nelas presentes. Isso viabiliza a reflexão das crianças, levando-as a confrontar o mundo dos adultos e suas lógicas naturalizadas; além do que, possibilita que elas descubram conflitos e estimula a resolução dos mesmos. Neste caso, ao problematizar datas comemorativas cristalizadas socialmente e excludentes, o jogo pedagógico torna-se um instrumento potente para colocar em discussão os diferentes arranjos familiares, ao propor a inserção da festividade “Dia da família” no calendário escolar.

Para compreender melhor a celebração do “Dia das mães” e do “Dia dos pais”, é importante conhecer a origem dessas datas e compreender como elas foram inseridas no contexto escolar, pois entendo que é primordial que elas sejam trabalhadas de forma contextualizada.

Fernandes (2017) conta que a primeira celebração do “Dia das mães” aconteceu no estado de Virginia Ocidental, nos Estados Unidos, no século XX. Essa comemoração ocorreu devido a uma cidadã americana, chamada Anna Jarvis, estar sofrendo em demasia em razão da perda da mãe. Em razão disso, ela decidiu organizar homenagem para todas as mães, com o propósito de significar para as crianças a importância do laço materno. Ligada

à Igreja Metodista de sua cidade, Anna Jarvis, juntamente com suas amigas, organizou uma celebração que ganhou repercussão nacional, o que chamou a atenção dos líderes de Estado, que adotaram a ideia e, a partir de então, estabeleceu-se essa data comemorativa no calendário nacional.

No Brasil, a data foi comemorada pela primeira vez em maio de 1918, em diversos lugares do país, associada especialmente às instituições de cunho religioso. Em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, essa data passou a ser celebrada em todo segundo domingo do mês de maio no âmbito da sociedade e também nas escolas de todo o país, como ocorre ainda no início do século XXI.

No que se refere à comemoração do Dia dos pais, Fernandes (2017) explica que essa festividade é celebrada em datas distintas em diversos países. A data foi celebrada inicialmente nos Estados Unidos, quando Sonora Louis Dodd se propôs a criar uma festividade para homenagear seu pai, veterano da Guerra Civil Americana, quem proveu a educação de seus filhos depois que perdeu a esposa. Esse fato chamou a atenção de autoridades e comerciantes e a ideia se propagou para outros estados norte-americanos, sendo a data celebrada anualmente no terceiro domingo do mês de junho, naquele país.

No Brasil, a data foi celebrada pela primeira vez em 1953, organizada com perspectivas sociais e comerciais pelo publicitário Sylvio Bhering. Inicialmente, Bhering difundiu a data e procurou relacioná-la ao catolicismo, visto que o número de católicos era predominante no país. Posteriormente, a comemoração foi transferida para o segundo domingo de agosto, data que prevalece até hoje.

Delineado esse contexto sobre a origem das datas comemorativas, é necessário compreendê-las do ponto de vista da História, visto que elas podem ser agentes construtores da memória. Mas, muitas vezes, elas se caracterizam como depósito de dados pré-estabelecidos e são realizadas de forma a-histórica, não crítica, apenas com propósito de reforçar interesses do capital.

Sendo assim, é preciso compreender que memória individual é entendida como construtora de uma memória coletiva, que naturaliza e delimita papéis sociais.

No contexto de uma compreensão da História como sucessão de estruturas, o papel da memória coletiva adquire extrema relevância, exatamente porque pode cumprir uma função social de religar tradições e re-estabelecer continuidades que a historiografia não oferece e que a História-Efetiva pode contestar através de circunstâncias acontecimentos (BARROS, 2011, p. 325).

Por compartilhar dessas reflexões, compreendo que o lugar da celebração de datas comemorativas nas instituições formais de ensino pode cumprir o papel de construção da memória coletiva, que perpetua tradições, funções e papéis sociais. Vivemos, estudamos e nos organizamos em sociedade, o que possibilita expressar nossas próprias ideias e saberes, bem como nos apropriarmos daqueles que já existem em nosso meio, o que forma a memória coletiva.

Historicamente, a expressão e apropriação dos saberes pelos sujeitos são naturalizadas como comportamentos próprios dos seres. Porém, em razão de se viver e organizar em sociedade, é importante que se questione sobre as características dessa organização social, e a respeito de como seus aspectos perpassam e constituem as formas de viver e de constituir os sujeitos.

Desde o início da Era Moderna, está em vigor o regime de organização social capitalista, o que carrega características, ideologias, práticas de ensino e propostas pedagógicas que são inseridas como importantes nas escolas, como, por exemplo, a comemoração de algumas datas comemorativas. Entretanto, essas práticas de ensino estão impregnadas de hierarquias sociais e trabalham na manutenção e internalização de papéis sociais e relações de poder.

Para manter e reproduzir essa lógica de organização da sociedade sob o domínio do capital, existem muitos instrumentos de regulação, sendo que um deles é a internalização. Para Mézáros (2005, p. 44), o “[...] domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente do sistema”, ou seja, a internalização de ideologias, conceitos e concepções são essenciais para a manutenção e reprodução da lógica do sistema. Ainda de acordo com este autor, “As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Nas instituições formais de educação, prevalecem práticas de ensino e propostas pedagógicas que contribuem fortemente com esse processo de internalização. Desse modo, os sujeitos envolvidos nesse processo apreendem e internalizam conceitos, moral e condutas que compõem o discurso hegemônico da sociedade capitalista. Ademais, constroem valores coletivos, pautados no modelo padrão imposto pela sociedade capitalista, como se fossem a forma correta de ver, saber, estar no mundo. Por isso, reforço que a significação e narração de determinados momentos e práticas, como, por exemplo, a

realização de datas comemorativas no ambiente escolar, contribui para a internalização de valores e concepções construídas e estabelecidas como únicas e corretas.

Como docente, vejo que muito se tem discutido e abordado sobre as práticas e conteúdos escolares, exceto sobre aquelas que simbolizam um lugar “natural” na sociedade e na vida dos sujeitos, como a celebração do “Dia das Mães” e do “Dia dos Pais”. Mas é importante refletir sobre as abordagens ideológicas e conteúdicas que fazem referência a um padrão único e inquestionável de comportamento para os sujeitos. Também vale lembrar que as discussões sobre as abordagens e práticas escolares, assim como a internalização do discurso hegemônico via instituição formal de Educação, não é um problema advindo da escola, pois a mesma não é um lugar à deriva, e sim mais um espaço inserido na lógica do capital.

Mészáros (2008) assinala que,

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A Educação institucionalizada possui um lugar na lógica do capital, e, com isso, carrega concepções e características que colaboram com a manutenção e reprodução da lógica do capital, a chamada Educação Liberal.

Fonseca (2004) salienta que

O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria, assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos (FONSECA, 2004, p. 44).

Ficam claras as perspectivas desse modelo de Educação, e, mais que isso, a permanência da finalidade moral e cívica ainda no século XXI. Por isso, minha proposta vai no sentido contrário desse modelo opressor. Defendo uma Educação contra-

hegemônica que supere o modelo Liberal, que não tenha apenas um único padrão moral, social e cultural a ser apreendido, seguido.

O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover, a habilidade de dar significado à história e orientar a si mesmo de acordo com a experiência histórica. Um significado que é simplesmente “dado” não pode ser observado como tal e a preocupação com sua função fundamental de organizar o conhecimento é negligenciada (RÜSEN, 2011, p. 90).

A Educação contra-hegemônica possibilita a potencialização do pensar, e não apresenta os saberes como algo “dado” e sem significação ou identificação para os sujeitos. O que busco é a valorização dos sujeitos e de sua experiência, com vistas a tornar possível a construção de outra ideologia, que os leve a se reconhecerem enquanto seres sociais e autores de sua própria história. Essas são referências significativas na construção de um novo modelo de sociedade.

Durante meus anos de atuação na docência, exceto em raríssimas exceções, percebo que as datas “Dia das Mães” e “Dia dos Pais” são sistematizadas e elaboradas em consenso com os discursos hegemônico e heteronormativo, que reforçam a construção de papéis sociais do que é ser mulher e homem na sociedade patriarcal capitalista, e exerce um caráter estereotipado das questões de gênero. O padrão normativo e eleito como modelo insubstituível e natural na sociedade burguesa é da família composta por uma mãe e um pai, o que é institucionalizado e celebrado como datas comemorativas. Isso me faz crer que

Determinantes quase naturais, a situação de vida e a própria identidade são preenchidas com o poder de estabelecer empiricamente significados históricos. Pontos de vista são formulados, os quais ganham importância e podem ser transformados por meio da argumentação histórica (RÜSEN, 2011, p. 89).

Essas celebrações, consideradas como demonstração de afeto, são instrumentos do capital e agem historicamente com caráter determinante na delimitação ou regulação dos gêneros e papéis hegemônicos, os quais as mesmas naturalmente preenchem. Isso ocorre devido a abordagem moral e heteronormativa que perpassa todo o percurso de construção das festividades, pois, ao abordar as figuras parentais como únicas e insubstituíveis, são atribuídos papéis de gênero e sociais fixos e bem delimitados aos indivíduos.

Esses papéis constroem socialmente o “lugar da mãe” e o “lugar do pai” nas festividades e, conseqüentemente, em toda a sociedade, desde a primeira infância. Logo, são atribuídos os papéis de gênero - a mãe do gênero feminino e o pai do gênero masculino - e não se abre espaço para uma abordagem mais ampla e que contemple as distintas formas de constituição familiar e de gênero. A abordagem romantizada insere na vida dos sujeitos esses papéis de forma clara e específica, pois marcam a identidade das/os homenageadas/os de acordo com o padrão hegemônico e heteronormativo de ser “mãe” e “pai”.

No decorrer de minha trajetória como estudante e como docente, percebo que as funções e papéis sociais são sistematizadas nas práticas escolares e também no Projeto Político Pedagógico dos cursos. As funções e papéis sociais são consideradas como característica natural para as celebrações, como se fossem algo a-histórico e natural das relações advindas da comunidade escolar ou sociedade externa, e não como uma construção de duas vias.

Essas “características naturais”, ao serem inseridas em um quadro social, são distribuídas de acordo com seu gênero, como por exemplo: a mulher deve ser doce, meiga, entregue ao lar e a família. Já o homem deve ser corajoso, viril, provedor da proteção, forte, e mais. Essas atribuições “naturais”, ilustradas e reforçadas desde a educação infantil, oprimem a construção da identidade de maneira livre e subjetiva, pois a internalização desses papéis estabelecidos como padrão tornam limitados e mecânicos os processos de constituição do ser.

Thompson (2002, p. 34) mostra que, “No momento em que a vontade da criança estivesse anulada [e] ela tivesse sido reduzida a um estado de servidão mental e moral, chegava a hora de o sistema de educação, através da obediência mecânica, ser-lhe aplicado com todo o rigor”. Considero, pois, que celebrar essas datas sem refletir sobre elas é reforçar as funções e papéis sociais estabelecidos hegemonicamente. Isso reduz os sujeitos da educação infantil a um estado de servidão mental e moral, pois anula as possibilidades de se constituírem livremente enquanto sujeitos; impede de arquitetarem sua forma subjetiva de concepção materna e paterna; bem como castra a reflexão e visibilidade das múltiplas formas de constituição familiar.

Portanto, refletir sobre essas questões significa questionar, também, a lógica do capital, o sistema de internalização. Por conseguinte, avançamos em direção a novas e

distintas referências, especialmente a construção de novas concepções de família. Segundo Williams (2011),

[...] se dissermos que a sociedade é composta por um grande número de práticas sociais que formam um todo social concreto, e se dermos a cada prática um certo reconhecimento específico, acrescentando apenas que elas interagem, se relacionam e se combinam de modo bastante complexo, estamos de modo muito mais óbvio falando, em um plano, sobre a realidade, mas estamos, em outro plano, nos afastando da alegação de que há um processo de determinação (WILLIAMS, 2011, p. 49-50).

É essencial direcionar o olhar para as práticas sociais e pedagógicas, refletir sobre as mesmas e questionar suas intencionalidades. Assim, torna-se possível compreendê-las em sua totalidade, e não as receber como algo determinado ou naturalizado.

Esta pesquisa e o produto final que ela resultou se inserem nessa perspectiva de novos pensamentos, questionamentos e de luta contra uma Educação ultrapassada. É importante considerar que, por meio da elaboração do jogo pedagógico, é possível, com aspectos de ludicidade, arte e brincadeira, dar passos fundamentais no debate sobre as questões que envolvem a não fixidez da identidade, a multiplicidade existente na configuração das famílias e a reelaboração do conceito de família.

Ao colocar em questão e considerar os diversos tipos de famílias existentes, é possível desnaturalizar os processos de internalização e inspirar uma Educação que se contraponha ao modelo Liberal, e que leve a uma mudança qualitativamente nos processos educativos e na construção da identidade. Sendo assim, torna-se imprescindível a reflexão, o debate e a ressignificação sobre datas comemorativas no âmbito das instituições escolares.

O último material que compõe a *Pasta Temática* refere-se ao “**Caderno de Sugestões para a/o Professora/o**”, que apresenta e contextualiza o material didático elaborado, bem como aponta sugestões didáticas e referências pedagógicas que dialogam com a perspectiva de Educação humanizadora e transformadora proposta.

A elaboração do *Caderno de sugestões para a/o professora/o* foi pensada de modo a estabelecer um diálogo com a/o docente, como uma ferramenta para que ela/e tenha acesso a proposta dos livros infantis, sem, necessariamente, ter que possuir este relatório de pesquisa em mãos. No mais, objetivo que o/a professor/a reflita sobre sua prática pedagógica.

Pensar sobre as práticas e perspectivas de ensino é rever conceitos que permeiam a construção sociocultural e, também, a forma como são construídas as relações de dominação na sociedade do capital. Nesse sentido, Soares (1997) diz que

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser redentora, também não é impotente: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, em espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais (SOARES, 1997, p. 73).

Acreditando na potência do diálogo como instrumento dessa força progressista, o *Caderno de sugestões para a/o professora/o* representa uma forma de diálogo e troca. Ele possui em elaborações divididas em tópicos, que contemplam as seguintes explicações:

- Apresentação: nesta seção, apresento o material didático construído as/aos docentes, e mostro que se trata de uma elaboração resultante de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em História da UFG – Regional Catalão.
- Por que pensar gênero e diversidade na educação infantil?: nesse espaço, dialogo com as/os docentes sobre a pertinência de se pensar os temas gênero e diversidade na educação infantil. Além disso, procuro propor reflexões e demonstrar o quanto essas questões são excludentes e sobrecarregam as subjetividades com estereótipos socioculturais.
- A prática pedagógica é uma forma de transformar...: nesse tópico, afino o diálogo com as/os docentes e abro um espaço para que elas/es escrevam suas metas, perspectivas, ideais e reflexões em relação ao seu trabalho docente. Ao final da página, apresento algumas questões para que pensem sobre o que desenvolvem em sala de aula.
- A Pasta Temática e as possibilidades de (re) ler o cotidiano pedagógico: neste espaço, adentro na elaboração didática e apresento o material construído.
- Red; O Sumiço das cores; A tulipa Azul; Datas Comemorativas “dia das mães e “dia dos pais” ... Ludicidade para ressignificar. Nesse campo,

transcrevo as especificações e significações presentes no relatório de cada livro infantil e jogo pedagógico elaborado, e mostro possibilidades de (re) leitura do cotidiano pedagógico, que ajudam as/os docentes a compreender as propostas elaboradas por mim.

- Sugestões/Fontes para uma Educação humanizadora: nessa parte, listo algumas obras e autores que contribuem para uma educação emancipadora e humanizadora. Acredito que essas obras podem cooperar para a relação entre as/os professoras/es e as/os alunas/os da educação infantil, como também promover a quebra de paradigmas que, ainda no século XXI, estão presentes nessa etapa de escolarização.

Expostas essas elaborações de material didático, fica visível que elas estão diretamente relacionadas com as concepções de mundo com as quais nos deparamos cotidianamente, e (re)lê-las é uma forma de experienciar e ter acesso a compreensões históricas de si, do outro e do mundo.

Nessa direção, concordo com Hobsbawm (1988, p. 47) quando afirma: “Admito que, na prática, a maior parte do que a história pode nos dizer sobre as sociedades contemporâneas baseia-se em uma combinação entre experiência histórica e perspectiva histórica”. Olhar para as experiências já vivenciadas e pensar sobre novas perspectivas oportuniza que, de algum modo, reconhecemo-nos como sujeitos históricos. Isso torna possível

[...] descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões ou esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas (HOBSBAWM, 1988, p. 43).

Portanto, a tomada de consciência, em uma perspectiva histórica, não perpassa apenas e simplesmente por estudos sobre o que já aconteceu ou o que pode acontecer (ou esperamos que aconteça); mas tem relação com a imersão em referências que oportunizam descobrir e transformar padrões cristalizados no sistema, em particular as que integram o sistema de educacional.

Por essas reflexões apresentadas, demarco a urgente necessidade de inserção de novas referências na Educação e nas práticas no âmbito da educação infantil, pois, conforme Manhas (2016),

O que precisamos de fato é abrir e revolucionar essa instituição de ensino e aprendizagem, buscando a melhoria da qualidade da educação, pois, segundo um dito popular, se uma pessoa do século XVIII aportasse na terra hoje, a única instituição que reconheceria seria a escola, por ter mudado pouco ou quase nada. Ou seja, ela é conservadora na forma e no conteúdo, precisamos de atitudes que a transforme e não de leis que a aprisionem ainda mais (MANHAS, 2016, p. 21).

Enfim, a inserção, nas escolas de educação infantil, de saberes, conteúdos e atitudes que possibilitam a reflexão, a autorreflexão e possibilidades de (re)conhecimento sociocultural e subjetivo é o ponto de partida para a transformação desse espaço que, muitas vezes, permanece aprisionado na naturalização de amarras e tabus sociais.

## OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta pesquisa, realizei diversas leituras que foram essenciais para que eu pudesse refletir sobre as elaborações e práticas que permeiam o contexto escolar, assim como para compreender as concepções e atribuições presentes nos materiais didáticos específicos da educação infantil.

Ao pensar sobre as elaborações presentes nesses materiais didáticos, e também sobre seu papel social, cultural, formativo e histórico, reconheço o caráter fundamental dos mesmos enquanto instrumento pedagógico que atua na manutenção do discurso hegemônico. Por isso, elaborei um material com uma linguagem lúdica e criativa, diferente das publicações que reforçam os estereótipos de gênero.

Como atuar na educação infantil e enfrentar, com responsabilidade e comprometimento, os preconceitos e valores conservadores excludentes? Essa, entre outras perguntas, instigou-me a produzir um material capaz de auxiliar educadoras/es a atuar em prol de uma educação infantil que, de fato, prepare as crianças para uma sociedade menos injusta e discriminatória.

A *Pasta Temática* é apenas uma proposta, assim como muitas outras que existem, que combatem o tipo de Educação que alimenta preconceitos. Ao apresentar esse produto, entendo que quanto mais são elaborados materiais e firmados debates que se contrapõem a uma Educação opressora e que alimenta tabus, mais perto estaremos da desnaturalização de abordagens heteronormativas e convencionalismos, tão cristalizados nas práticas educacionais.

A intenção de atribuir à *Pasta Temática* uma concepção educacional não heteronormativa se deu na perspectiva de proporcionar às crianças do Jardim I a compreensão das questões de gênero e identidade, presentes no material didático elaborado

por mim. Proponho temas naturalizados e impregnados na construção da identidade dos sujeitos da educação infantil, como: celebração de aniversário, utilização das cores, igualdade e diferença, e celebração das datas comemorativas “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”.

A tentativa de romper com essa naturalização se dá pelo fato de eu acreditar que ela produz rigidez e acarreta em limitações na forma de dialogar e manifestar a subjetividade dos sujeitos. Penso que a desnaturalização do preconceito e da desumanização, “aprisionados” nas elaborações que perpassam os processos de escolarização, coloca-se como uma forma de abrir e revolucionar as práticas de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, a instituição escolar e os sujeitos nela envolvidos.

Assim, pela convicção na potencial força de transformação social presente na escola, e em busca da superação das desigualdades sociais e de uma reflexão crítica, considero a realização desta pesquisa como a possibilidade de dialogar com outros/as educadores/as e transformar as práticas escolares rotineiras. Para tanto, proponho a ampliação das referências já existentes e a inserção de novas no contexto escolar.

O material didático elaborado teve o propósito de contribuir com a desnaturalização dos papéis de gênero e diversidade na educação infantil, bem como na formação humana das/os envolvidas/os no processo educacional, sejam alunos/as ou professores/as. Como resultado, espero que essas elaborações, ao serem inseridas na escola, possam despertar nas crianças da educação infantil uma reflexão sobre si e sobre o outro. Ademais, podem fomentar a construção de uma subjetividade sem fixidez, não presa aos padrões historicamente inculcados.

Portanto, acredito na relevância desta pesquisa por levantar questões e despertar o pensamento sobre o papel que os materiais didáticos desempenham na construção da subjetividade. Ainda, trata-se de uma proposta que provoca debates sobre gênero e diversidade na educação infantil, e, portanto, abre possibilidades de transformar as concepções cristalizadas no imaginário social.

Defendo que essas elaborações se fazem necessárias, visto que, além de propiciarem reflexão, diálogo consigo mesmo e com o outro, também contribuem com a humanização dos sujeitos da educação infantil. Desse modo, apresentam-se como uma forma de resistência à onda conservadora instalada nos espaços de poder do Brasil, que têm tolhido a possibilidade de construção democrática, tanto no aspecto social como no intelectual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro Antônio de. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 221-248, 2016.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produção da escola pública contemporânea**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BARROS, José D'Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, v. 15, p. 317-343, 2011.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, out. 2008.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, número especial, p. 1-63, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. Espelho, espelho meu, que corpo tenho eu? Representação literária do corpo em narrativas infanto-juvenis. In: BORGES, Luciana e FERNANDES JÚNIOR, Antônio (Orgs.). **O corpo na literatura e na arte: Teorias e Leituras**. Goiânia: FUNAPE, 2013. 142 p.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Marcio Gimene de. Políticas Públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, Ligia Mori (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. 254 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. Educação, Lei e Sexualidade: A importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013. 213 p.

DOIMO, Ana Maria. Movimentos sociais contemporâneos e a questão da ação-direta & “A vez e a voz popular”. In: \_\_\_\_\_. **O aspecto educativo da prática política**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1988.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. In: **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy/ Judit Falk** (Org.) Tradução de Suely Amaral Mello. Revisão de tradução de Jaqueline Moll. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2004. 88 p.

FERNANDES, Cláudio. "Dia das Mães". **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-das-maes.htm>>. Acesso em: 23 set. 2017.

\_\_\_\_\_. "História do Dia dos Pais". **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-dos-pais-1.htm>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos e crítica & A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Eliane Martins de. Formação Continuada em Gênero e Diversidade na Escola. In: FREITAS, Eliane Martins; MARTINEZ, Fabiana Jordão; MENDES, Lilian Marta Grisolio (Orgs.). **Gênero, sexualidade e corpo**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. 188 p.

\_\_\_\_\_; BUENO, Angélica Alves. Minha felicidade é meus filhos: narrativas de mulheres trabalhadoras em processo de alfabetização. In: COSTA, Carmem Lúcia et al. (Orgs.). **Interfaces do gênero III: gênero, trabalho e educação**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2017.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALLEGO, Ester Solano. Quem são e o que pensam as “novas” direitas brasileiras. **Revista Cult**, n. 241, p. 20, 2018.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57-70, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. (Org.). **Corpo Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HOBBSAWN, Eric J.. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais.” Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre A Pedagogia do Armário. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade Correa (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013. 213 p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LÖWY, Michael. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. **Revista Fórum**. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MADEIRA, Ligia Mori (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. (Org.). **Corpo Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Coordenação de Ulisses Ferreira de Araújo. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, jan./jun. 2008.

BEZERRA NETO, Luiz Bezerra; SANTOS, Flávio Reis dos. Neoconservadorismo, movimentos sociais e educação no Campo no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 2, n. 1, p. 52-65, jan./jun. 2016.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, ano 4. v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun. 2010.

QUINALHA, Renan. A política sexual do bolsonarismo: A retórica moralista em curso visa ao projeto de controle social de corpos e desejos. **Revista Cult**, n. 241, p. 22-24, dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques, **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO. Vera Masagrão. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: \_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.

TIBURI, Marcia. Conspirações: ódio como estratégia na era do terrorismo imbecilizatório. **Revista Cult**, n. 241, p. 11, dez.2018.

THOMPSON, Edward Palmer. Costume, lei e direito comum. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMPSON, Edward. Palmer. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, Luciano Mendes (Org.) **A infância e sua educação - materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte em la infância: ensaio psicológico**. Madrid: Akal, 1982.

WILLIAMS, Raymond, 1921-1988. Cultura e Materialismo. In: \_\_\_\_\_. **Base e Superestrutura na teoria da cultura marxista**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

APÊNDICE:

**PASTA TEMÁTICA**