

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

CRISTIANE DE ASSIS LUCIFORA

**A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NOS CONTOS DE
FADAS/MARAVILHOSOS COMO MARCAS CIRCUNSCRITAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**



ARARAQUARA – SP

2017

CRISTIANE DE ASSIS LUCIFORA

**A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NOS CONTOS DE
FADAS/MARAVILHOSOS COMO MARCAS CIRCUNSCRITAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentado a comissão avaliadora do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP\Araraquara, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação Sexual, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina.

ARARAQUARA – SP

2017

Ao meu esposo Leonardo meu maior incentivador e companheiro na trajetória pessoal e
profissional

Ao meu filho Alexandre pelo carinho e paciência e inspiração na busca por uma sociedade
mais igualitária

Lucifora, Cristiane de Assis
A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NOS
CONTOS DE FADAS/MARAVILHOSOS COMO MARCAS
CIRCUNSCRITAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Cristiane de
Assis Lucifora - 2017
172 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)
Orientador: Fabio Tadeu Reina

1. Reprodução. 2. Gênero. 3. Prática pedagógica. 4.
Contos de fadas/Maravilhosos. I. Título.

AGRADECIMENTOS:

Primeiramente ao Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina que com muita paciência e sabedoria auxiliou no processo construtivo deste trabalho, orientando sempre de forma positiva e preciosa na busca do saber. Pela atenção dedicada ao longo de todo trabalho sempre solícito e disposto a ajudar.

Aos professores do programa em Educação Sexual que ao compartilharem seus conhecimentos nas disciplinas enriqueceram minha formação

À professora Márcia Argenti Perez que ao longo de uma disciplina auxiliou a reformular aspectos do projeto inicial e compartilhou conhecimentos preciosos de forma sempre muito esclarecedora.

Agradeço as professoras Márcia Argenti Perez e Flávia Baccin Fiorante Inforsato pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores que participaram da pesquisa e que se envolveram com o questionário de forma positiva compartilhando de suas trajetórias pessoal e profissional e dedicando tempo para contribuir com aprendizados presentes em suas práticas pedagógicas

Aos amigos queridos que durante o mestrado souberam aconselhar e ouvir de forma sempre carinhosa e encorajadora. Especialmente Ana Tatiana Gobato, Lívia Brassi e Renata Botaro amigas queridas que além de sempre me incentivarem me ajudaram com as correções ortográficas.

Às professoras que dividiram sala comigo neste processo e que diante de alguma ausência compreenderam que era para crescer em termos de formação e que mesmo com as dificuldades me encorajavam a não desistir. Algumas colegas foram participativas trocando de período quando necessário e tornaram a conciliação do trabalho e estudo possível

Ao meu querido esposo Leonardo que foi meu maior incentivador para lutar pelo meu sonho,

sempre motivando para que nunca desistisse, me encorajando a evoluir profissionalmente, tornando as minhas multifunções possíveis sendo um ótimo pai fazendo-se sempre presente

Ao meu amado filho Alexandre que neste processo foi aquele que com sua alegria revigorava minha energia e me estimulava ir além. Que é a razão para acreditar que a luta por uma sociedade mais justa para as futuras gerações é sempre válida.

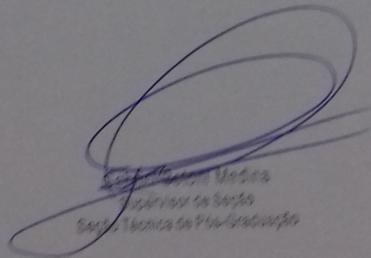


ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **CRISTIANE DE ASSIS LUCIFORA**, RA nº: 162121-2, RG nº 20.927.966-0, expedido pela SSP/RJ, defendeu, no dia 21/02/2017, a dissertação intitulada **A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NOS CONTOS DE FADAS/MARAVILHOSOS COMO MARCAS CIRCUNSCRITAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, junto ao Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO SEXUAL, Curso de Mestrado Profissional, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Araraquara, 21 de fevereiro de 2017


Sergio Antonio Medeiros
Supervisor de Setor
Setor Técnico de Pós-Graduação

Resumo

A pesquisa de mestrado intitulado “A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na Educação Infantil” foi realizado com um grupo de professores que lecionam com crianças de cinco à seis anos de idade no seguimento da Educação Infantil da rede municipal de ensino em uma cidade do interior de São Paulo, tendo como objetivo identificar como se dá o trabalho com os Contos de Fadas/Maravilhosos na prática pedagógica destes professores, identificando se o trabalho com tais contos caminham na direção da ruptura com os conteúdos ideológicos de gênero ou se estes tem sido reproduzidos. Foi utilizado o instrumento metodológico questionário com perguntas abertas baseado nos pressupostos teóricos do autor Pierre Bourdieu. A pesquisa reconheceu que a reprodução está relacionada com os mecanismos formadores de tais professores, seja no âmbito de seu contato com os contos em sua formação identitária com familiares e escolarização ou tendo haver com a formação profissional. A perspectiva teórica crítica fundamentou a dissertação com o referencial bourdieusiano e suas categorias de análises como *campus*, *habitus*, trajetória, reprodução, capitais entre outros. Os Contos de Fadas/Maravilhosos assumidos neste trabalho por uma perspectiva histórico-cultural situa a Literatura Infantil como um artefato cultural passível de mudança ao longo da história e assim sendo como um instrumento reprodutor de ideologias presentes na cultura ocidental. Tal reprodução sendo assumido pelo autor Bourdieu como sistema social que tende a assegurar a perpetuação das estruturas sociais ou das relações de ordem que formam a manutenção social.

Palavras-chaves: Reprodução. Gênero. Prática pedagógica. Contos de fadas/Maravilhosos

Abstract

The master's research entitled "Reproduction of gender inequalities in fairy tales/marvels as circumscribed marks in Pré-School" was performed with a group of teachers who teach with children from five to six years in the segment of pré-school at Municipal's Network Schools in a city in the interior of São Paulo, sought understanding to identify how the work with Fairy Tales/marvels takes place in the pedagogical practice of these teachers, identifying if the work with such tales go on break rupture's direction with the ideological contents of gender or if they have been reproduced. The methodological tool was a questionnaire with open questions based on the theoretical assumptions of author Pierre Bourdieu. The research acknowledged that the reproduction is related to the training mechanisms of such teachers, either in the context of their contact with the tales in their identity formation with family and schooling or having with the professional training. The critical theoretical perspective grounded the dissertation with the bourdieusiano reference and its categories of analyzes like campus, habitus, trajectory, reproduction, capitals among others. The Fairy Tales / Marvelous in this work from a historical-cultural perspective places Children's Literature as a cultural artifact capable of change throughout history and thus as a reproductive instrument of ideologies present in Western culture. This reproduction is assumed by the author Bourdieu as a social system that tends to ensure the perpetuation of social structures or the relations of order that form social maintenance.

Keywords: Reproduction. Gender. Educational practice. Fairy tales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil profissional.....	92
Quadro 2 – Trajetórias familiares.....	95
Quadro 3 – Trajetórias complementares.....	102
Quadro 4 – Capital cultural.....	109
Quadro 5 – Interação com os contos de fadas/maravilhosos.....	114
Quadro 6 – Trajetórias escolares iniciais.....	120
Quadro 7 – Trajetória profissional e prática pedagógica.....	126
Quadro 8 – Crítica aos contos de fadas/maravilhosos.....	134
Quadro 9 – Influência da formação profissional na prática pedagógica.....	138
Quadro 10 – Contos de fadas/maravilhosos, diversidade e gênero.....	142

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1. Marcas sociais de nossos tempos: gênero, sexualidade e educação em âmbito escolar	18
2.2. História da sexualidade na Sociedade Ocidental: a submissão feminina no seio da cultura	33
2.3. Sociedade generificada: a formação do <i>habitus</i> e os campos possibilitadores de tal formação	44
2.4. Inculcações de Gênero: o currículo como instrumento de reprodução das desigualdades sociais	51
2.5. O contexto histórico-cultural dos Contos de Fadas/Maravilhosos e o imaginário social sobre o feminino, masculino, família, criança e infância	65
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	82
4. DADOS DE PESQUISA COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
REPRODUÇÃO, <i>HABITUS</i>, TRAJETÓRIA DOCENTE E VIOLÊNCIA	
SIMBÓLICA	87
4.1. Perfil profissional dos participantes	87
4.2. Trajetórias familiares	94
4.3. Configuração Familiar – Número de irmãos	106
4.4. Capital Cultural	108
4.5. Interação com os Contos de Fadas/Maravilhosos na construção do <i>habitus</i> primário: reprodução dos estereótipos de gênero ou ruptura?	114

4.6. Trajetórias escolares iniciais	120
4.7. Trajetórias Profissional e prática pedagógica	124
5. SIMILARIDADES E DIVERGÊNCIAS	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	163

1 INTRODUÇÃO

A sociedade, estando envolvida em constantes transformações ao longo da história, incluindo as relações que se desenrolam entre os agentes sociais, demonstram que as construções de gênero e sexualidade estando inicialmente imersas em relações desiguais foram questionadas e desestruturadas por movimentos sociais como o feminista que lutaram por uma superação daquilo que oprime e exclui certos segmentos em relação a outro, entretanto, apesar de parecerem ter sido superadas se reconfiguraram ganhando novas facetas muitas vezes de forma mascarada tornando seu reconhecimento mais difícil.

A instituição escolar inicialmente contribuindo abertamente com a propagação das divisões culturais de gênero também sofre transformações, assumindo assim um discurso de espaço democrático e neutro. Entretanto, ainda se faz necessário estudos que adentrem neste contexto para conhecê-lo na atualidade e verificar se de fato isso acontece.

O Conto de Fadas/Maravilhosos assumido como artefato cultural presente na escola e tendo em seu conteúdo concepções que transmite ideais de ser para ambos os sexos, acaba sendo um material selecionado por muitos professores em sua prática pedagógica. Tal artefato foi um dos caminhos para que se pudesse compreender um pouco da prática pedagógica dos professores envolvidos, no que diz respeito ao trabalho com gênero e sexualidade, e dessa forma encontrar traços de suas trajetórias pessoal e profissional na forma como estes lidam com um material que não sendo desconstruído pode caminhar para a reprodução do *status quo* nas relações entre homens e mulheres.

Minha trajetória como pesquisadora nasceu do encontro com a formação docente e a inserção no contexto escolar de trabalho. Ao longo da minha graduação encontrei poucos espaços para a discussão da dimensão social de gênero e sexualidade, mas as poucas oportunidades que tive me fizeram questionar minha formação pessoal e as teias simbólicas e corporais no qual estive

envolvida ao longo da vida. Assim nasceu a sementinha para questionar o que era assumido como inerente e inquestionável.

Ao adentrar no contexto pedagógico percebi o quanto a escola ensina condutas pelos conteúdos que são trabalhados, pela via do discurso, nas diversas relações e também pelo que silencia. Convivi com crianças que mostraram-se abertas ao diálogo e respeito ao próximo, mas que por conviver com os conceitos estabelecidos dos adultos reproduziam em alguns momentos relações desiguais. Isso me fez questionar sobre o alcance escolar na superação de relações desiguais e mais ainda, se a escola tem interesse em atuar modificando tais relações.

Sou professora de Educação Infantil e utilizava os contos clássicos da Literatura Infantil por acreditar que as crianças gostavam dessas histórias e que ao ouvi-las sentiam-se estimuladas a terem hábitos de leitura. Isso gerou a inquietação e as bases para a busca do objetivo de minha pesquisa que foi identificar como se dá o trabalho com os Contos de Fadas/Maravilhosos¹ na prática pedagógica de um grupo de professores que lecionam com crianças de 5 à 6 anos, identificando se o trabalho com tais contos caminham na direção da ruptura com os conteúdos ideológicos de gênero ou se estes tem sido reproduzidos.

Tal pesquisa também identificou os mecanismos ideológico de formação dos professores participantes, como a família, escola, formação profissional inicial e continuada e que fazendo parte de seus *habitus* manifestam-se em suas posturas diante do conhecimento que é incorporado em suas práticas. Suas trajetórias foram importantes para compreender os mecanismos de formação de suas posturas diante da prática pedagógica.

A pesquisa analisa à luz dos conceitos bourdieusianos como a leitura dos contos de fadas/maravilhosos são trabalhados no contexto escolar, reconhecendo se trabalhos de desconstrução de estereótipos fazem-se presentes nestes e são empreendidos pelos

1 A autora Marta Morais da Costa no livro Metodologia do ensino da Literatura Infantil (2007, p. 75) explica que é possível englobar sob o título de *contos maravilhosos* as narrativas com ou sem fadas, que apresentem uma visão mágica da realidade (com objetos, animais e acontecimentos fora da realidade e transformáveis).

professores, bem como, perceber se estes percebem que há transmissão dos estereótipos de gênero pelos contos e identificar como os contos de fadas/maravilhosos foram inseridos na vida destes seja em sua formação pessoal como a profissional.

Para fundamentar a pesquisa foi utilizado primordialmente os estudos de Pierre Bourdieu com algumas de suas categorias de análise assim como a contribuição de outros autores pertencentes a teoria crítica e também dos estudos culturais e de gênero.

O recurso metodológico denominado praxiológico baseia-se no campo de análise empreendido por Pierre Bourdieu; tal metodologia pauta-se pela busca do afastamento da dicotomia entre objetivismo e subjetivismo que durante muito tempo marcou as Ciências Humanas. O contexto social dessa maneira foi investigado enquanto aspecto objetivo e manifesto e subjetivo como a esfera psicológica responsável pelas ações dos indivíduos.

Na perspectiva teoria-metodológica baseada no pressupostos de Pierre Bourdieu, a interioridade e exterioridade estão em constante dialogicidade na busca pela compreensão dos motivadores das relações que se manifestam. Os agentes são assumidos como sujeitos que tem suas representações e ações construídas no meio cultural de convívio e tendo suas relações muitas vezes cerceadas, pelas próprias condições materiais de existência específico da fração de classe do qual é originário este agente social.

O instrumento de pesquisa utilizado foi do tipo questionário, com questões abertas (35 questões), elaborado seguindo as conceituações de Pierre Bourdieu. As questões seguiram uma organização que buscava identificar primeiramente o perfil profissional (tempo de trabalho e formação profissional), qual faixa econômica considerava sua família, nível de escolaridade dos avós e pais, número de irmãos, inserção dos Contos de Fadas/Maravilhosos na família, se tais contos fizeram parte da trajetória escolar e como eles eram trabalhados, se na trajetória profissional eles haviam sido levados a refletir sobre os conteúdos ideológicos

que permeiam os Contos de Fadas/Maravilhosos, se eles selecionavam tal material para trabalhar em suas aulas, com qual motivação e como trabalhavam; o questionário identificou se os professores se viam preparados para trabalhar com a diversidade e mais propriamente com gênero.

Os professores selecionados atuam na rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo e atuavam no momento de realização pesquisa com crianças de 0 à 5 anos pertencentes a Educação Infantil. Um dos critérios de seleção foi encontrar professores que aceitassem participar que tivessem níveis de escolaridade diferentes e também a formação profissional. Para desenvolver a pesquisa contei com a participação de 8 professoras mulheres e um professor homem. Todos tiveram uma semana para responder ao questionário com privacidade e destes apenas um pediu mais uma semana alegando que o tempo foi curto.

O perfil dos professores foi estruturado em um quadro (quadro 1) de forma que permitisse uma melhor visualização sobre suas classificações aquisitivas, idade, tempo de trabalho, nível de formação atual e formação inicial e encontra-se ao fim da metodologia, antes de adentrar na análise de conteúdo.

Na análise buscou-se identificar as trajetórias dos professores participantes, no contato com os contos, hábitos de leitura e os usos que estes fazem do artefato cultura contos de fadas/maravilhosos em suas práticas pedagógicas. Também foi investigado se os professores possuíam críticas aos conteúdos ideológicos presentes nos contos de fadas/maravilhosos de forma que as categorias de análise de Pierre Bourdieu e outros referenciais teóricos estivessem presentes refletindo sobre seus relatos.

Essa pesquisa foi importante por trazer a problemática dos conteúdos escolares e seus usos pedagógicos na reprodução e reforço de ideologias excludentes. Ela identificou, dentro do uso do material contos de fadas/maravilhosos, se os professores tinham críticas em relação

aos conteúdos sexistas e os ideais desejáveis e por que se eles possuíam críticas os utilizavam em suas práticas. Ficou evidente o alcance do currículo como prática de transmissão de juízos de valor e a reprodução de estruturas sociais pré fixadas que sem uma ruptura seguem dentro de alguns conteúdos escolares.

O anonimato dos professores, garantidos pelo Termo de Responsabilidade, foi respeitado na pesquisa e foi utilizado como compromisso firmado de que como pesquisadora não exporia seus nomes em nenhuma situação.

O estudo foi composto por cinco seções teóricas. Sendo o primeiro a problematização do contexto atual no que tange às relações de gênero presentes na sociedade e a influência dos mecanismos culturais que adentrando na instituição escolar conta com seus meios de propagação. A sociedade atual foi problematizada a fim de reconhecer o quanto ainda temos relações marcadamente desiguais entre homens e mulheres e como tais relações estão sendo reconfigurada através da modernidade no contexto escolar.

Na segunda seção traz-se um pouco da história da sexualidade e a influência da doutrina cristã no ocidente que lançou mão de diversos recursos para impingir uma sexualidade cerceada em direitos iguais para homens e mulheres. No mesmo item incorpora-se a influência da medicina no também controle das condutas sexuais.

Na terceira seção faz-se presente a explanação teórica acerca da cristalização desigual nas relações entre homens e mulheres, sendo tal desigualdade iniciada no seio familiar; a qual é tida como a primeira instituição a inculcar valores e características para cada sexo, representando assim o que o autor Bourdieu (2014) classifica como *habitus* primário dos indivíduos. Instituições como a Família, a Igreja, a Escola, e também em outra ordem, o esporte e o jornalismo nos quais os sujeitos estarão inseridos ao longo de suas vidas reforça tais desigualdades de forma naturalizada e encoberta por uma ideia de arbitrariedade no qual

os sujeitos assumem dadas características como inerente ao sexo que pertence.

Na quarta seção reflete-se sobre a prática curricular voltada para o questionamento dos conteúdos ensinados e a reprodução de estruturas tidas como inerentes. As categorias sociológicas de Pierre Bourdieu são incorporadas na discussão dando estruturação teórica para as análises que serão construídas posteriormente.

A quinta seção problematiza o artefato cultural conto de fadas/maravilhosos e suas raízes históricas e culturais associadas ao nascimento do sentimento de infância, família e crianças. Empreende-se uma discussão voltada para o reconhecimento de que os contos transmitem conteúdos sexistas e que apesar de sua função inicial de moralização nas escolas continua mesmo na atualidade sendo incorporado pelos professores.

Há mais uma seção que explica os passos desenvolvidos na pesquisa metodológica e posteriormente a análise de conteúdo que estrutura-se com a apresentação de quadros que buscam a visualização das similaridades e divergências manifestas nos relatos dos professores, a transcrição de suas respostas por se tratarem de dados bastante pessoais descrevendo suas trajetórias pessoais e profissionais e por último a análise de seus relatos utilizando as categorias de análise de Pierre Bourdieu e referenciais teóricos da teoria crítica, estudos culturais e de gênero.

Conclui-se que tal investigação foi importante, por identificar em um grupo de professores mesclados em relação as suas formações e grau de escolaridade, que são selecionados os contos de fadas/maravilhosos em suas práticas pedagógicas não com o critério de utilizá-los como moralizador de condutas, mas sim como estímulo de leitura e escrita dentre outros. Foi importante para reconhecer que estes professores possuem críticas quanto aos conteúdos ideológicos presentes nos contos de fadas/maravilhosos, no entanto, ao se questionar sobre os trabalhos que empreendem não aparece o relato de desconstruções.

As semelhanças manifestas nos relatos pode ser explicada por Bourdieu como os agentes sociais originários da mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sujeitos as mesmas ações práticas, tendem a ter a homogeneização de seus habitus, portanto a regularidade das disposições manifestam-se de forma grupal.

Espera-se que tal pesquisa contribua com reflexões sobre o alcance dos conteúdos incorporados nas instituições escolares, como as trajetórias que constituem os agentes manifestam-se em suas ações podendo gerar a transmissão de juízos de valor que cristalizados na sociedade seguem de forma naturalizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Marcas sociais de nossos tempos: gênero, sexualidade e educação em âmbito escolar

Estudos na área da educação, cultura e sociedade apontam um contexto desigual no Brasil, no que diz respeito às relações entre os gêneros e, que se iniciando na formação familiar acaba avançando por diversas outras instituições como escola, igreja, hospital, mídia etc. que seguem podando relações mais justas e igualitárias entre os diferentes sujeitos.

A ideologia dominante cuida de naturalizar as relações como se estas fossem organicamente distintas entre homens e mulheres; aquilo que por força de uma manutenção social iniciada na família e reforçada por outras instituições mantêm-se ao longo da história e na cultura como um dado biológico inerente aos indivíduos.

Segundo Gomes (2006):

Nesse sentido, cabe enfatizar que a perpetuação da ordem dos gêneros esteve, até bem pouco tempo, garantida fundamentalmente pela ação conjunta de instituições como a família, a igreja, a escola e o Estado, sobre estruturas inconscientes. Todavia, é a família que tem o papel mais relevante na reprodução da dominação masculina, pois é no ambiente familiar que a criança, desde a mais tenra idade, vai interiorizando divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente, os estereótipos vão sendo inculcados sob a forma de *habitus* primários. (p. 36).

Gomes (2006) assume *Habitus* como o aprendizado que ocorre desde os primeiros momentos da vida, podendo iniciar-se antes mesmo do nascimento do sujeito com as aspirações sociais que se formam partindo da descoberta do sexo do bebê. A instituição familiar com seus valores e crenças constroem comportamentos positivos e negativos desde a

primeira infância, utilizando-se de meios sutis e refinados nas naturalizações que impregnam o *habitus* primário.

O gênero compreendido como conjunto de caracteres simbólicos que permeiam o imaginário social voltado para formas de ser, estar e agir de homens e mulheres, foge da ideia de que são fruto de condicionamentos biológicos. A formação do gênero inicia-se no contexto familiar, mas avança para outras instituições. Os sujeitos internalizam no convívios sociais representações de masculinidades e feminilidades e compreendem mesmo que de forma inconsciente como enquadrar-se na heteronormatividade. A família inculca desde muito cedo formas consideradas normais de agir em sociedade e repreende aquilo que é visto como um desvio.

Segundo Bourdieu (2014):

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (p. 49).

Muitas são as facetas das desigualdades de gênero e estas contam com diversos meios de propagação dos ideais de divisão cultural e social entre homens/meninos e mulheres/meninas, sendo estes reconfigurados na sociedade; vemos na atualidade a grande influência midiática e dos meios eletrônicos como smartphones, internet e a publicidade que reinventam as formas de propagação da desigualdade e muitas vezes dá um ar de superação apontando para um poder feminino que está longe de ser alcançado plenamente.

Nosso contexto atual aponta um processo de ruptura com muitas ideias vistas como arcaicas motivadas por lutas históricas de movimentos sociais como o feminista que reivindicaram uma participação da mulher em locais onde há pouco tempo lhe era negado. As mulheres se viram em uma participação maior na sociedade e reconfiguração do que é assumido como feminino, criou-se uma falsa ideia de que a igualdade entre os sexos foi conquistada por completo e aumentou de certa forma a identificação de tais desigualdades que foram reveladas por diversos meios.

Ruth Sabat (2001) chama atenção para o poder que a publicidade tem em subverter os padrões estabelecidos não com fins de contestação, mas sim como maneira de chamar atenção para o produto que está a venda. Temos o caso recente da marca famosa de departamento que em uma propaganda coloca homens e mulheres mesclando figurinos masculinos e femininos dando a entender que as pessoas não precisam se vestir de uma forma específica, mas sim conforme o gosto ou ousando. A propaganda em questão foi alvo de críticas por segmentos tradicionais da sociedade que defenderam ser uma subversão do que biologicamente é para cada sexo e que a vestimenta de homens e mulheres tem que ser diferente.

Segundo Sabat (2001):

Ao utilizar essas estratégias como forma de atingir consumidoras/es, a publicidade está trabalhando a partir de um currículo cultural que é constituído nas relações sociais e que opera como constituidor dessas mesmas relações. Tal currículo cultural faz parte de uma pedagogia específica, composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas. (p. 14).

A princípio podemos ver essas iniciativas como uma proposta de ruptura com divisões fixas de gênero, porém temos que levar a crítica mais adiante e refletirmos se a mídia ao propor uma subversão dos padrões arraigados não o faz como contestação, mas sim como forma de chamar atenção do cliente para o produto que se quer vender.

Se sairmos deste binarismo que limita os sexos as discussões são ainda mais complexas e repletas de tabus e segredos de forma que os sujeitos que fogem as “regras” reservadas para o sexo que nasceu sofre diversas represálias em uma sociedade que estigmatiza os desviantes da dita normalidade heterossexual.

Os diversos campus atuam como mecanismos repressores de possíveis “desvios” presentes na sexualidade e gênero dos sujeitos. Aqueles que ousam atravessar as fronteiras voltadas para identidades fixas são na maioria das vezes recriminados pelo grupo. Ao mesmo tempo que os sujeitos são modelados para atender certas expectativas eles também são repelidos quando destoam para que compreendam que ser “diferente” os afasta das pessoas assumidas como “normais”.

A sexualidade humana acompanha a expectativa binária antes mesmo do sujeito romper com a vida intrauterina; a pergunta que acompanha o ser em gestação é qual o sexo deste e qual nome será dado, seguindo assim todo um universo representacional de cores, brinquedos, preparação para o quarto etc. São pensados para aquele sexo e dessa forma todo um universo simbólico é colocado em prática para reforçar aquilo que assume-se seja ligado a determinado sexo.

Cito uma prática chamada “chá de revelação” que pode ser assumido na atualidade como um rito de passagem onde tal simbolismo se mostra presente. A grávida convida um grupo, de familiares e amigos, para que nessa reunião possa ser anunciado o sexo do bebê e nesta reunião são colocados enfeites simbolizando o masculino abusando da cor azul e a

menina com cores rosas. Em certa altura de tal reunião a grávida através de algo também simbólico anuncia para os convidados qual o sexo do bebê; bexigas da cor azul ou rosa saindo do carro, o bolo que é pego na hora da anunciação é em azul ou rosa. O simbólico toma conta do não dito e inicia toda representação generificada por indivíduos que serão marcados por diferenças assumidas como inerentes e não construídas.

O chá de revelação é um exemplo válido para compreender esse mundo simbólico que acompanha a descoberta do sexo e também para que se faça a crítica sobre o quanto esse binarismo de gênero ainda faz-se presente em nosso contexto social. Há quem olhe de um dado ângulo e acredite que na atualidade esse binarismo esteja superado ou que ele não implique uma desigualdade entre os gêneros, contudo vemos com práticas como essa uma consagração de um universo que espera-se ser diferente e no qual haverá separações que poderão limitar em qual lado o sujeito estiver.

Ainda nos dias de hoje vemos que ao levarmos a discussão de gênero para as instituições escolares temos na maioria das vezes dois tipos de posicionamento, o estranhamento de um assunto que para muitos profissionais da educação não é adequado a este contexto e que portanto deve ser evitado ou o discurso de que as possíveis normas de gênero foram quase superadas gerando pouco ou quase nada de práticas que elevam uma categoria de gênero sobre a outra.

A sexualidade é assumidamente um tabu no contexto brasileiro no qual os sujeitos em sua maioria não se sentem a vontade para dialogar sobre ela e em muitas situações é confundida com ato sexual o que fere o pudor, fruto de nossas raízes cristãs que relegam os assuntos sexuais para o âmbito privado.

Discutir sexualidade não é algo fácil para todos, já que no imaginário social a ideia de que falar sobre isso é algo vergonhoso se faz presente. Desta forma, os sujeitos presentes em

uma dada instituição carregam para esta esfera, suas concepções sobre manifestações sexuais e com isso nas suas relações com os demais sujeitos, deixam “escapar” por meio de suas ações tais concepções.

Professores vão para o campus escolar com os ideais construídos ao longo de sua vida e nas relações com os estudantes e corpo de funcionários empreendem uma transmissão dessas construções; pode ser ensinando conteúdos, em conversas descontraídas, no que interfere ou ignora, na presença do que tolera ou repreende etc. O *juízo professoral* de forma subjetiva, qualifica e desqualifica determinadas características manifestas pelo corpo discente e com isso auxilia na propagação do que é assumido como “certo” e “normal” socialmente.

Segundo Bourdieu (2015, p. 213), “O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor”.

A Educação Infantil, que compreende a educação de crianças de 0 à 5 anos, é um campus no qual faz-se ainda mais complicado a inserção de trabalhos voltados para a Educação Sexual já que em tal universo a criança é vista como aquela que não possui sexualidade e que trabalhos com gênero poderiam prejudicar a formação da identidade de tais crianças.

As diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) definem a faixa etária de 0 à 5 anos como as atendidas pela Educação Infantil, sendo essa assumida como primeira etapa da educação básica. É oferecida em creches e pré-escolas caracterizando-se esses como espaços institucionais não familiares, que podem ser públicos ou privados e que educam e cuidam das crianças no período diurno, em jornada integral ou parcial. Esses espaços são regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Segundo Figueiró (2013):

Com relação à Educação Infantil, existem os Referenciais Curriculares Infantis (RCI), que, embora não apresentem diretamente uma proposta de ensino do tema sexualidade, trazem vários pontos dentro do conteúdo programático que dão margem ao ensino sobre corpo, gênero e todas as demais temáticas que a professora preparada e sensível conseguirá inserir. (p. 107).

Reflito sobre a dificuldade de se inserir a problemática de gênero e sexualidade na escola por haver uma preocupação que tais assuntos devam ser problematizados pela família, mas que na verdade esses façam-se presentes através de representações que os sujeitos carregam em sua própria formação identitária. A escola não é neutra e ao se colocar assim contribui para que muitos ideais excludentes sejam reproduzidos de forma naturalizada.

Assim, a violência simbólica inscrita na “ordem das coisas” avança sem chamar atenção ao longo da vida dos sujeitos nos diversos meios onde este passa, como conjunto de caracteres que se colocam com aparência de neutralidade e arbitrariedade. Segundo Bourdieu (2014):

A dominação masculina encontra assim reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus* moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os

membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendententes. (p.54).

A Violência simbólica também tem fortes laços com a linguagem, que auxilia na instituição dos sujeitos delimitando os lugares nos quais estes transitam e respondem a determinadas ações. A linguagem por ocorrer de forma simples nas diversas relações humanas têm por trás de si diversos mecanismos de poder que passam despercebidos.

Muitos profissionais da educação buscam não comprometer-se com as problemáticas de gênero e sexualidade e quando tais questões entram no universo da educação infantil são limitados por manifestações incrédulas de que as crianças seriam capazes de compreender e refletir sobre tais assuntos. Em um processo de identificação sobre a reprodução das desigualdades de gênero compreende-se a necessidade de reconhecimento sobre os ideais de criança e infância que permeiam o imaginário dos educadores e que acabam influenciando as práticas pedagógicas.

Segundo Nunes e Silva (2006):

A aquisição da linguagem, a imposição dos papéis sexuais, a cristalização dos comportamentos disciplinares e capacidade de produção são os principais elementos do ethos educacional que construímos e continuamente reproduzimos. Retrato exemplar desta realidade é a curiosa e frequente indagação que fazemos às nossas crianças ‘O que você vai ser quando crescer?’. (p.10).

Deste modo a criança é assumida como um ser inocente e no qual cabe os investimentos para o adulto que será potencialmente, entretanto tem parte de si oculta como algo não pertencente a sua natureza. A sexualidade presente na formação de sua identidade é

inculcada como algo que se deva ocultar reforçando a ideia de que essa é vergonhosa.

Para (Nunes e Silva, 2006, p. 13) “A Educação Sexual escolar sempre foi objeto de polêmica em nossa tradição educacional. A escola brasileira, pública e privada, sempre manteve este tema distante de seus procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais”.

Compreender a ação pedagógica como fenômeno político e ideológico requer a compreensão de que todo sujeito social carrega em si as marcas da construção de sua trajetória pessoal e profissional, sendo estas marcadas por rupturas excludentes ou não que se inserem nas diversas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos.

Uma das discussões possíveis é o que é assumido/considerado cultura e sua repercussão social para sancionar o que é tomado como digno de valor ou não. Conceituo cultura pela perspectiva antropológica que assume cultura como interpretação da vida social, maneira dos sujeitos viverem e se organizarem socialmente, maneira de viver de determinados grupos, sociedade, país ou pessoas; códigos que são assumidos de forma grupal, tendo um representacional de como pensam, classificam, agem, estudam e modificam seu redor e a si mesmos. São sujeitos que compartilham os mesmos objetos, tendo na maioria vezes grupos formados pelo seguimento de certas normas e objetivos.

Segundo Candau (2008):

As nossas maneiras de situarmo-nos em relação *aos* outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximavam dos nossos e os reforçam. (p. 29).

O determinismo biológico foi e é utilizado como estratégia discursiva e ideológica na concepção do que é considerado naturalmente feminino e naturalmente masculino, marcado por diversas características assumidas no âmbito cultural como sendo da natureza de cada sexo. A cultura sanciona o que é valorativo e por inúmeros processos de inculcamento faz com que pareça inerente e biológico a cada indivíduo e não como formação social.

Laraia (1999) aponta:

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outras. (p. 19).

A construção dos sujeitos por gênero é marcada por diferenças que são apreendidas no seio da cultura e que são marcadas por relações assumidas como naturais e presentes no cerne de tais sujeitos. Representam formas de portar-se conforme o que se espera para cada sexo, conjunto de caracteres que cristalizados na sociedade seguem como inerentes.

A aponta (Laraia, 1999, p.20) “Resumindo, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”.

A educação auxilia na inculcação dos comportamentos diferenciados, seja em meio escolar quanto na socialização familiar exterior a tal instituição. Os sujeitos aprendem a

portar-se da forma como socialmente serão aceitos e tal aprendizado na maioria das vezes não se dá de forma consciente.

Para (Laraia, 1999, p. 70) “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Vemos no contexto contemporâneo brasileiro uma corrente forte voltada para o abafamento do trabalho com o gênero e sexualidade, com a justificativa de que o trabalho com tais questões feriria o direito familiar de decidir o que seu filho pode ou não saber e também que problematizar tais questões poderia estimular o interesse por assuntos que sem a informação não surgiriam naquele momento e também o interesse por formas de se relacionar como o homoerotismo que sairiam do contexto entendido como normalidade que é a heteronormatividade.

Muito é deixado de fora neste contexto, já que ao se continuar assumindo uma forma de relacionar-se como natural e normativa exclui-se as manifestações que divergem. Isso se dá também no terreno externo a sexualidade e visível nas relações de gênero como diferentes formas de manifestar a feminilidade e a masculinidade. Intensifica-se a ideia que os sujeitos têm que atender a determinadas características e que fora destas sofrerão para serem aceitos em suas diferenças.

Furlani (2011) problematiza que uma das vertentes que manifesta a sexualidade com aspectos normativos é a abordagem terapêutica que segue uma interpretação da bíblia literal sendo ela o requisito para referendar a ética moral. Os sujeitos que seguem tal vertente abominam sexualidades que desviam da norma e acreditam inclusive que por terapia pode-se

curar tais desvios. Segundo (Furlani, 2011, p. 21), “O uso literal da bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da “submissão” da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras”.

O Brasil é fortemente marcado pela tradição católica e esta impregna o imaginário social com ações que naturalizadas seguem como inerentes aos seres humanos. As condutas são marcadas por ideais voltados para o feminino e masculino e configurações familiares. Os professores presentes nessa cultura e tendo seu *habitus* construído nas relações estabelecidas nos seios institucionais levam tal repertório para sua ação pedagógica mesmo na atualidade a escola sendo laica.

Gomes (2006):

A igreja contribui apregoando uma moral antifeminista, fundamentada em valores patriarcais, mas, principalmente por meio da crença na inata inferioridade feminina. A escola, mesmo libertada da influência da Igreja, colabora com a reprodução de estereótipos ao fundamentar-se na representação patriarcal, que mantém uma estrutura hierárquica com forte conotação sexuada, fazendo do homem o princípio ativo e, da mulher, o passivo. (p. 36).

A mulher nessa tradição é assumida como o homem não desenvolvido, sendo aquela que nasceu de sua costela para ser sua companheira e que posteriormente por sua ambição demasiada foi responsável pela expulsão do paraíso, devendo-lhe assim submissão e subserviência. Ainda que atualmente a tradição católica venha se reinventando historicamente no Brasil, muito de seus valores e morais se dão de forma cristalizada na sociedade e se veem fortalecida pela ideia que naturalmente homens e mulheres são diferentes, visualizando assim as desigualdades entre estes como uma consequência das limitações de cada gênero.

Laraia (1999) nos chama atenção para a reflexão de que muito do que se compreende como inerente à natureza dos indivíduos, na verdade é fruto de procedimentos culturais que não estão associados com uma ordem objetiva, mas como efeito de condicionamentos culturais. Justificativas de cunho biológico sempre se fizeram presente na história da sexualidade e muitas vezes serviram para afirmar e reforçar as desigualdades entre homens e mulheres. Muitos são os motivadores de discursos de reafirmação da desigualdade profissional entre os sexos por pautar-se na ideia de que os homens têm mais força ou a mulher mais jeito maternal e cuidadoso, que os homens não se afastam pela e para a maternidade, mas que as mulheres sim, o que justifica estas receberem menos porque os custos com tal benefício são onerosos para o empregador e o que nos dias de hoje tem menos força a justificativa de que o intelecto do homem é mais aprimorado do que o das mulheres o que faz com que os trabalhos “menos dignos” seja reservado a categoria feminina sem quase prestígio social e econômico algum e no qual é muitas vezes como complementação financeira do salário principal de quem assume o lar que é o homem.

Os mecanismos ideológicos que diferenciam a participação política entre homens e mulheres reafirmam a pseudo normalidade dos homens estarem mais presentes neste meio, cria um abismo ainda maior para as mulheres que lutam por maior participação nos diversos espaços.

Laraia (1999) aponta:

O tempo constitui um elemento importante na análise de uma cultura. Nesse mesmo quarto de século, mudaram-se os padrões de beleza. Regras morais que eram vigentes passaram a ser consideradas nulas: hoje uma jovem pode fumar em público sem que sua reputação seja ferida. Ao contrário de sua mãe, pode ceder um beijo ao namorado em plena luz do dia. Tais fatos atestam que mudanças de costumes são

bastantes comuns. Entretanto, elas não ocorrem com a tranquilidade que descrevemos. Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e inovadoras. (p. 103).

Tal autor aponta que o sistema social está sempre em transformação, mesmo que de forma lenta.

Macedo (2010) reflete sobre a construção histórica do que se coloca como uma cultura universal, tendo tal universalidade garantida por mecanismos políticos e econômicos poderosos, garantidos pela expansão colonial da Europa pelo mundo. Tal cultura se expandia com ideais civilizadores. Segundo (Macedo, 2010, p. 14) “Por experiência, percebemos que a cultura universal, ou mesmo a cultura nacional, conviveu com o apagamento de muitas manifestações culturais de grupos minoritários que viviam em seu interior. Ainda assim, não se trata de uma questão resolvida”.

O que percebe-se em jogo no que diz respeito às desigualdades de gênero é que motivado por lutas históricas de movimentos, como o feminismo, as mulheres adentraram em contextos que até bem pouco tempo eram reservados apenas aos homens, mas tal entrada ainda encontra-se subordinada a ditames que consagram o homem como aquele que lidera e a qual o poder lhe é inerente. As mulheres viram suas configurações alterarem-se da “confinação” do lar para a entrada no mundo do trabalho, porém o fenômeno social que se consagra é a dupla função no qual muitas mulheres viram-se inseridas sem a participação efetiva masculina. Os homens em sua maioria não mudaram suas mentalidades compreendendo a obrigação dos afazeres domésticos como pertencentes as mulheres e entendendo que quando participam destes estão auxiliando e não trabalhando junto.

Segundo (Da Silva, 2005, p. 93) “O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino”.

As instituições como refletido anteriormente continuam reproduzindo ideais desiguais entre os sexos e de certa forma sem seus participantes pensarem criticamente sobre a influência de tal reprodução. A escola neste contexto atual continua operando através do currículo, ritos e ações dos seus agentes características diferentes para meninos e meninas. Tais operações precisam passar pelo crivo crítico e político que a ação pedagógica possa ter na formação das identidades dos agentes que lá estão sendo construídos (crianças) por agentes impregnados de valores construídos em sua trajetória pessoal e profissional (professores) de forma que esses reflitam sobre os conteúdos ensinados e as ações que se estabelecem em meio pedagógico.

Todo conhecimento colocado em prática em meio escolar e as ações empreendidas nas relações estabelecidas são sujeitas a relações de poder que refletem os lugares ocupados pelos sujeitos, nível de influência, formas de se manifestar ou não, etc.

A instituição escolar imersa em um contexto em transformação precisa que os responsáveis pelo ensino pensem criticamente no conteúdo que transmitem e o quanto historicamente tais conteúdos seguem uma lógica excludente para determinados grupos sociais.

2.2 História da sexualidade na Sociedade Ocidental: a submissão feminina no seio da cultura

A fim de esclarecer como é desenvolvida, no contexto histórico ocidental, a desigualdade entre homens e mulheres, faz-se necessária uma problematização sobre a história da sexualidade e a construção da submissão feminina, de forma que suas raízes ainda presente nos dias de hoje são reproduzidas no seio social de forma naturalizada.

É importante trazer um panorama histórico sobre a Educação Sexual, para a reflexão sobre o processo de dominação cristã para a reflexão acerca da submissão do ocidente em relação ao cristianismo e suas marcas repressoras sobre a sexualidade humana, utilizando-se da ideologia de corpo como pecado, repelia e condenava as manifestações sexuais motivadas por prazer e não com fins reprodutivos.

A história da Sexualidade Ocidental demonstra picos de repressão em alguns períodos específicos; é importante ressaltar que a sexualidade humana não foi sempre subjugada já que a história aponta em determinadas culturas uma realização sexual e de prazer mais igualitária entre homens e mulheres e com registro documentais que evidenciam manifestações de repulsa e enfrentamento do que era tido como práticas condenáveis. Segundo (Garton, 2009, p. 107) “Embora existissem poderosas restrições religiosas sobre determinadas práticas sexuais, havia também uma pujante literatura popular, médica e científica que oferecia um enquadramento alternativo para a compreensão do sexo”.

É necessário que se reflita sobre a explicação cristã para a criação dos homens representados por Adão e Eva, que instaurou toda uma concepção de mundo no qual as mulheres seriam inferiores e tuteladas pelos homens, por ser a mulher na imagem de Eva, a responsável pela persuasão de Adão para pecar e com isso serem expulsos do paraíso. A

mulher vista como ambiciosa e ardilosa, carrega ao longo da história uma carga de culpa que lhe aprisiona e a impede de gozar de iguais direitos em relação aos homens.

O advento do cristianismo trouxe para a sociedade ocidental formas de ser, estar e agir conforme a crença de uma sociedade separada rigorosamente entre os sexos masculinos e femininos, sendo estes assumidos como diferentes desde a origem da civilização, com a expulsão do paraíso pela ambição dos homens por quererem um conhecimento que não lhes devia ser dado. A mulher como a grande estimuladora dessa ambição no homem, foi assumida como traiçoeira devendo portanto, padecer de diversos males incluindo a submissão feminina.

Segundo (Garton, 2009, p. 105) “a Igreja cristã estava firmemente implantada como a instituição religiosa dominante no Ocidente”. Tal instituição é apontada pelo autor como constituindo uma força central na sociedade que adentrava, controlando até mesmo as condutas dentro dos lares. Tal instituição tinha um controle intenso das condutas sexuais até mesmo no seio familiar e do casamento, nem tudo era permitido entre os casais e algumas práticas eram vistas como não naturais por serem comparadas as praticadas pelos animais.

A igreja ousava até mesmo julgar o que era aceitável ou não dentro do casamento e utilizando-se de um controle das mentes, com auxílio do confessor, alcançava seu objetivo com a condenação das práticas tidas como anormais.

Com o Cristianismo se estabelecendo no Ocidente todo um conjunto de ideologias foram se instaurando nos corpos e mentes fortemente amparada pelo controle e censura dos atos que aguçavam a sensibilidade. O ideal androcêntrico motivado pela crença cristã de criação do mundo, no qual este se inicia por uma relação desigual entre homens e mulheres, por culpa destas, auxiliou no processo de repressão das condutas.

A expansão e fortalecimento do Cristianismo com todo seu aparato ideológico e

simbólico de incorporação do corpo como algo pecaminoso carrega em si uma gama negativa de rejeição deste. Reflete Garton (2009):

A Igreja deixou de ser apenas um veículo para a elaboração e propagação da teologia cristã, era também uma rede de instituições extensa e poderosa que constituía uma força central na sociedade e na política europeia. Embora fosse um sistema institucional essencialmente hierárquico, com o papa no ápice, a Igreja romana, através dos mosteiros, bispos, igrejas locais, freiras e padres, acabou por penetrar profundamente na vida diária. O Concílio de Trento (1545-63) concedeu à Igreja instrumentos ainda mais poderosos para regulamentar de modo mais rigoroso o casamento e a família (p. 4).

É importante salientar que em uma sociedade marcada por uma forte bipolarização, bom/mau, direito/esquerdo, reto/curvo, homem/mulher, etc. A mulher é vista como o não homem ou o homem não desenvolvido. Acreditou-se inicialmente que as mulheres não haviam o órgão genital (pênis) desenvolvido e que sendo assim era um homem que não se concretizou.

Algumas figuras históricas são importantes para a compreensão desse fortalecimento de uma moral cristã que se expandiu no ocidente. Garton (2009) aponta São Tomás como muito importante na fortificação dos ideais cristãos, por Tomás propagar que as mulheres tinham uma maior tendência às luxúrias sexuais, estando menos aptas ao exercício da razão. São Tomás defendia que o papel das mulheres era para a procriação dentro do casamento e que para ambos os sexos o prazer era vetado já que este atraía os maus impulsos.

A ideia propagada pela Igreja era de que cabia ao homem lutar contra seus instintos que o cegavam, incluindo a mulher que era vista como fonte de poluição. O papel das

mulheres era de procriar dentro do casamento e conter os instintos carnavais dos homens.

Segundo (Garton, 2009, p. 119) “Apesar das restrições impostas às mulheres pela Igreja e pela sociedade, muitas delas resistiam à exigência de serem obedientes e de se remeterem ao silêncio”. Apesar da dominação cultural e histórica que se impunha às mulheres, já se viam indícios de que havia resistência na relação de submissão por parte de algumas delas.

Com o Cristianismo se estabelecendo no Ocidente todo um conjunto de ideologias foram se instaurando nos corpos e mentes fortemente amparada pelo controle e censura dos atos que aguçavam a sensibilidade. O ideal androcêntrico motivado pela crença cristã de criação do mundo, no qual este se inicia por uma relação desigual entre homens e mulheres, por culpa destas, auxiliou no processo de repressão das condutas.

Aponta Garton (2009):

Existe uma rica historiografia feminista sobre conventos de freiras como lugares de poder feminino. Neles, as mulheres, embora submetidas a uma hierarquia masculina e restrições severas de movimento e de comportamento, podiam escapar ao fardo da maternidade e das tarefas domésticas, ficando libertas para a busca da devoção espiritual e para o empenhamento artístico. (p. 111).

A objetificação das mulheres é uma marca histórica que avançou no Ocidente e que as manteve em relações subjugadas com os homens; a sua constituição enquanto mulher caminha para a realização e aceitação dos desejos masculinos. Para Cabral (1995):

A crença da superioridade masculina no pensamento ocidental tem seu aval mais significativo, com base na concepção de que um Deus todo-poderoso, único, onipotente e onipresente cria o mundo, todas as coisas e o próprio homem, feito à sua

imagem e semelhança. (p. 65).

Os homens são seres criados por Deus todo poderoso devendo a ele submissão absoluta e a compreensão de que há conhecimentos no qual os sujeitos não podem ter acesso. Poderia-se questionar se a gravidade no pecado original se deu pela ambição e ousadia de mulher e homem “provarem” do fruto proibido e que isto não estaria relacionado ao ato sexual propriamente, mas a não obediência.

Trazer a história da sexualidade para um trabalho voltado para o gênero é extremamente importante já que ambos os campos estão estritamente ligados, se complementando. A sexualidade foi reprimida e com isso todo um ideal de condutas femininas e masculinas foram formados, sancionando o que é aceitável e permitido para homens e mulheres.

Para Heilborn & Brandão (1999):

(. . .) o campo da sexualidade mantém uma relação íntima com o de gênero” o que faz-se necessário em um trabalho que se propõem analisar a constituição do gênero no âmbito cultural e no campus específico da escola passar pela problematização histórica da formação social e visão que se tem sob a ótica corporal, sexual e institucional motivadora de relações desiguais de gênero. (p. 8).

Compreender que as relações entre homens e mulheres são assumidas como inerentes no seio social e incorporadas em sua natureza biológica, significa compreender a abrangência histórico, cultural e social que implica desrelativiza o que é assumido para cada gênero com marcas presentes na personalidade dos indivíduos. Segundo Cabral (1995):

A educação no sentido de negar o corpo ou de secundarizá-lo tem sido, ao

longo da história ocidental, uma forma de se viver a sexualidade de maneira reprimida. Esta forma repressiva não se dá somente pela ocultação do corpo, mas também pela exploração erótica, comercialização e objetualização do corpo, reduzido e transformado em objeto de consumo. (p. 28).

A dualidade que se compreende nos sujeitos como bondade e maldade é fortalecida no seio do cristianismo. O corpo é assumido por tal doutrina como falho e propenso a promiscuidade devendo ser ao máximo vigiado para que a alma não seja corrompida.

Gonini e Ribeiro (2014) demonstram a importância de se veicular a sexualidade a uma compreensão histórica e cultural para que se desvencilhe de uma ideia biologizante, reproducionista e natural.

Segundo Gonini e Ribeiro (2014):

O sexo foi artisticamente tematizado desde o período paleolítico, quando as primitivas expressões e concepções artísticas dos seres humanos de então se referiam à condição sagrada do corpo da mulher, posteriormente cambiada para o poder emanado do falo masculino e para o prazer do encontro sexual. (p. 266).

A mulher historicamente vive uma relação de desigualdade com os homens, não por determinação biológica, o que foi utilizado como balizador para tal conduta por muito tempo, mas sim voltada para satisfação masculina, como boa esposa e mãe dedicada ao lar.

No século XIX, há um forte retorno ao puritanismo medieval, que fez com que o sexo fosse visto como algo indecente para ser falado e devendo ser delimitado ao casamento. Entretanto, também era aceito em bordéis e na medicina com fins de saúde pública.

Segundo Miskolci (2010):

Durante o século XIX, as mulheres foram confinadas ao lar, compreendidas como destinadas ao casamento e à maternidade. Isso as tornou reféns dos maridos, dependentes economicamente e tuteladas do nascimento até a morte: da infância à adolescência pelo pai e, após o casamento, pelo marido. Sem a menor independência ou respeito às suas opiniões, qualquer sinal de rebeldia era ‘diagnosticado’ como histeria. (p. 92).

Havia um forte estímulo à família reprodutiva, de forma que o que era assumido como valores e interesses coletivos se mantivesse forte e estabelecido no seio social. A família nuclear, movida pela dominação masculina era reforçada sob a subjugação feminina. Às meninas cabia a preparação para casarem, cuidarem de seus lares e terem filhos, e aos homens serem os provedores dos lares.

Com o advento da burguesia, a repressão sexual tomava proporções cada vez maiores, uma vez que, detinha o poder político-econômico da sociedade e com tal poder se circunscreve diversas práticas sociais com moldes de arbitrariedade. Para (Ussel, 1980, p. 30) “Quanto mais progride o aburguesamento, mais a sexualidade é reprimida”.

Por volta do século XIX, período Vitoriano, a sociedade foi tomada pelos entraves da medicina, como meio de repressão sexual. Os médicos alertavam às possíveis doenças venéreas que, principalmente os homens poderiam ser acometidos, nas relações extraconjugais, assim como o excesso de sexo, mesmo no casamento, poderia levar o sujeito à demência, ao envelhecimento precoce e até mesmo a morte prematura. O controle repressivo da sexualidade expande da esfera religiosa para o meio médico que com suas censuras e precauções limita mais uma vez o que é aceitável ou não, no que diz respeito a sexualidade.

Aponta Cabral (1995):

O sexo, por exemplo, era um assunto por demais indecente para ser tratado nas rodas sociais. O lugar dele estava assim delimitado: no casamento, reservado o quarto do casal; nos bordéis, espaço onde ele era falado, praticado e o prazer era permitido; na demografia e na medicina, com objetivos de ordem econômica e de saúde pública. (p. 23).

Tal autora aponta Freud como responsável por trazer à tona a problematização e valorização da temática sexual, trazendo a explicação de que a sexualidade está na base de qualquer expressão humana. Segundo Cabral (1995):

Freud parece-nos bastante convicto ao expressar-se sobre uma nova condição da mulher, tanto que para ele a independência econômica da mulher necessitava primeiro passar por um novo processo de formação da própria mulher. E, naquele momento, a mulher já tinha o bastante para ocupar-se nas suas tarefas domésticas. Isto significa que ele diferenciava bem os dois papéis. Para o homem, os encargos – no espaço público – que garantissem o bem-estar da família e para a mulher, as tarefas – no âmbito privado – que assegurassem a tranquilidade do marido e a boa educação dos filhos. (p. 75).

Trazer a pauta da sexualidade para discussão não fez com que o espaço ocupado pela mulher fosse modificada, essa continuava a ser vista como aquela que tem a responsabilidade de zelar pelo lar, marido e família. O controle ideológico que durante muito tempo esteve nas mãos da Igreja se reformula e passa para a medicina que inculcando interditos acionava diversas proibições nas relações sexuais e matrimoniais.

Reflete (Catonné, 2001, p. 69) “Neste ponto a medicina acompanha a Igreja e as finalidades do casamento cristão. Na realidade, a passagem de uma instituição à outra é visível a partir da segunda metade só século XVIII”. A frigidez e passividade feminina ultrapassaram o meio cristão adentrando a repressão sexual que se formou no seio da medicina e posto em prática por muitos médicos como controle sexual entre os homens e mulheres pautados pelo prazer e não puramente com fins procriativos.

Podemos perceber que enquanto a mulher foi confinada ao lar ela se manteve em uma relação absolutamente desigual em relação ao homem, já que enquanto o homem explorava o exterior, essa se anulava diante do convívio social. Com o avançar da industrialização as mulheres passaram a ser mão de obra nas fábricas, mas essa participação feminina não se deu de forma igualitária. As mulheres recebiam por sua mão de obra menos que os homens e tinham agora uma dupla função, já que sua inserção no trabalho fora de casa não lhe liberou do trabalho doméstico.

Embora muito tenha se conquistado em se tratando de gênero e sexualidade no Brasil com a entrada da mulher no mercado de trabalho e métodos contraceptivos, ainda percebe-se ideais de feminilidade que limitam as possibilidades para o gênero feminino. Esse ideal de feminilidade assim como o de masculinidade inicia-se no seio familiar e adentra-se em diversas instituições moldando as mentalidades dos sujeitos.

Segundo Iara Beleli (2010):

No início do século XXI, as mulheres têm menos filhos, constituem cerca de 40% da força de trabalho, dedicam-se mais à vida profissional e desfrutam de um grau de liberdade impensável há 30 anos. Se as inserções das mulheres no “mundo dos direitos” - ao trabalho, ao corpo, à sexualidade – são visíveis, ainda podem ser notados padrões de feminilidade ancorados em modelos ‘tradicionais’ que regem seus

modos de ser e viver. (p. 49).

As mulheres ingressaram no mercado de trabalho mediante lutas de movimentos sociais e adentraram em espaços que antes não lhes eram permitidos, porém muitas barreiras ideológicas e discursivas continuam colocando em uma relação desigual com os homens. Algumas profissões apesar de permitidas, para ambos os sexos geram pagamentos distintos para homens e mulheres, assim como, há carreiras que por darem credibilidade social menor para as mulheres, como no caso da política que tem menos participação dessas.

De acordo com Martinez (2013):

As mulheres encontram uma barreira, um ‘telhado de vidro’, para poder ocupar a mesma posição que os homens. As relações de poder mantêm-se, reproduzem-se, expõem um estancamento na consecução da igualdade. O fato de algumas mulheres realmente consigam e não estimem que exista algum problema cria uma excepcionalidade que parece confirmar a regra de que ‘quem quiser pode conseguir. (p. 89).

As mudanças têm permitido o acesso das mulheres à educação e campos de trabalho que até pouco tempo eram reservados aos homens, porém como reflete Martinez (2013), os códigos de gêneros que regem tais âmbitos, mantêm uma hierarquia entre o masculino e o feminino, novas oposições são construídas reafirmando a desigualdade na escolha da carreira, na hierarquia escolar, na exclusão das mulheres das esferas de poder etc.

Martinez (2013) aponta que a divisão sexual na educação segue três princípios práticos:

- 1) as escolhas de carreira das meninas são uma prolongação das funções domésticas (educação, cuidado e serviço)
- 2) uma mulher não pode ter autoridade sobre alguns homens
- 3) o homem tem o monopólio sobre os objetos técnicos e as máquinas

O gênero enquanto um inculcador de diferenças que limita os sujeitos faz-se presente também no meio escolar, manifestando-se nas diversas relações empreendidas neste contexto, mas em nome de uma escola que se proclama e assume neutra isso se dá de forma indireta realizada pelos agentes que se relacionam.

Segundo (Miskolci, 2010, p. 79) “A instituição escolar tende a inviabilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios”. A escola enquanto instrumento ideológico utiliza-se do silenciamento que é responsável por umas das faces da reprodução e reforço de muitas desigualdades, dentre elas as de gênero, de forma oculta e sutil.

É necessário atentar para a faceta reprodutora de desigualdades que a escola possa ter, e tal caminho passa pela compreensão do enfrentamento que os professores possuem diante de questões ligadas à diferença, o que passa pelo resgate de como a diferença foi vivenciada na própria trajetória deles, em sua formação básica e superior, nas interações familiares, nas suas vivências religiosas e experiência enquanto professores.

Para Miskolci (2010):

As marcas negativas ou positivas que seu gênero, sua raça, sua sexualidade, sua classe, sua origem regional, sua aparência, etc. frisaram em sua caminhada familiar, escolar, profissional, entre outras, ilustram as fragilidades do discurso estritamente meritocrático, pois demonstram o modo que o sexismo, o machismo, o racismo, a heteronormatividade e o regionalismo posicionam determinadas pessoas

em um lócus social de superioridade e outras em um lócus social de inferioridade. (p. 146).

A sexualidade na atualidade encontra resistência para ser pronunciada e manifesta, segundo (Heiborn & Brandão, 1999, p. 8) “Talvez a sexualidade ainda encontre resistências ao seu desvelamento em razão do lugar privilegiado que detém no cerne dos valores associados à intimidade da pessoa moderna”.

Sendo assim a sexualidade apesar de construída no meio cultural e social é repleta de interditos que sofrem alterações ao longo da história da civilização.

2.3 Sociedade generificada: a formação do *habitus* e os campus possibilitadores de tal formação

A sociedade vista como conjunto de caracteres manifestos pela cultura e num dado período histórico, circunscreve nos agentes, por meio de diversas instituições como a família, igreja, escola, hospitais etc e também atualmente por uma forte influência midiática, o que é tido como de valor e pertencente a dadas categoria de sujeitos.

A instituição escolar auxilia na conservação da estrutura social. Para Bourdieu (1983):

(. . .) a vida do mundo social, não é outra coisa senão o conjunto das ações e das reações tendentes a conservar ou a transformar a estrutura, ou seja, a distribuição dos poderes que cada momento determina as formas e as estratégias utilizadas na luta pela transformação ou conservação e, em consequência (sic), as possibilidades que essas lutas têm de transformar ou de perpetuar a estrutura. (p. 40).

O contexto social é dividido por dois tipos de gênero (masculino e feminino) de forma que se insere um leque de características representacionais para ambos os gêneros, que de forma minuciosa e naturalizadora se afirma com ares de inato. Tal divisão é assumida por Bourdieu (2014):

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (p. 21).

O poder institucional se faz através dessa renovação histórica dos meios transmissores de ideologias. A escola com um discurso de pseudo democracia com ares neoliberais, permeia o imaginário social e possibilita a assimilação por seus participantes de que a desigualdade se dá mediante o “fracasso” de alguns e por falta de esforço pessoal e que o “sucesso” de outros se dá por êxito e mérito conquistados por esforço pessoal. Tal ideologia neoliberal acompanha as desigualdades de gênero que muitas vezes são justificadas como aptidões naturais dos meninos que prevalecem a das meninas e assim começam limitando desde muito cedo a esfera das possibilidades reais para ambos os gêneros.

A instituição escolar também reage diferente a resposta dada pelo educando diante das dificuldades na assimilação do conteúdo ensinado. Há autores que apontam uma permissividade maior dos professores com o comportamento desleixado de meninos, mas que já os repele intensamente se ocorrer com meninas e as dificuldades na compreensão do

conteúdo ensinado é mais aceitável se for por parte dos meninos do que das meninas.

Segundo Bourdieu (2014):

O efeito de dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões das consciências e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (p. 60).

A eficácia da inscrição do *habitus* é possibilitada pela violência simbólica que por se dar de maneira duradoura inscrita no mais íntimo dos corpos com a forma de aptidões e inclinações.

As limitações ligadas a escolha da profissão e a esferas, como a inserção na política, que ainda nos dias de hoje no Brasil é representado por homens como sendo uma particularidade voltada para a masculinidade, gozar de altos cargos, e não das mulheres.

Segundo Bourdieu (2014):

É, de fato na relação entre um *habitus* construído segundo a divisão fundamental do reto e do curvo, do apumado e do deitado, do forte e do fraco, em suma, do masculino e do feminino, e um espaço social organizado segundo essa divisão que se engendram, como igualmente urgentes, coisas a serem feitas, os investimentos em que se empenham os homens e as virtudes, todas de abstenção e abstinência, das mulheres. (p. 73).

Podemos identificar o *habitus* enquanto lei social incorporada que se estrutura por um efeito de nomeação e inculcação, em que resulta em identidades sociais instituídas, com

características místicas, que são conhecidas e reconhecidas no imaginário social, atreladas a uma ideia de natureza biológica e não construídas.

A masculinidade é assumida como sendo naturalmente superior ao gênero feminino e tanto na sociedade Cabila analisada por Bourdieu quanto na grande estrutura ocidental, são alimentados por mitologias que explicam a criação do mundo e a subjugação feminina como tendo na figura da mulher uma subversora da ordem das coisas e que no fim das contas, acaba tendo de servir e seguir o homem, por ter ousado em um contexto em que era esperado sua obediência completa.

Para (Reina, 2013 p. 30) “Ao feminino, desde tempos remotos, se associa a imagem de beleza, o papel da mãe, da esposa, da anfitriã, enquanto ao masculino a força física associada à figura do herói, e da sexualidade pulsante”. O esporte também contribui com os condicionamentos históricos e sociais que definem o que homens e mulheres podem praticar, normalmente associado a força física no homem e a feminilidade na mulher.

Os sujeitos historicamente inferiorizados, como por exemplo as mulheres, são assim moldados por fatores sociais e culturais que se empenham em reforçar, preservar e legitimar os privilégios que agregam poder aqueles que são assumidos como naturalmente merecedores de status.

Bourdieu (2014) aponta:

Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de marginalização impostas às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos. (p. 41).

A forma naturalizada como a ordem masculina se coloca modela relações aparentemente necessárias a manutenção de uma sociedade que deve ser desigual para que se mantenha a pseudo organização das coisas, sem que se tenha espaço para ousar ser “diferente” e o respeito a singularidade que é diluída e dispersada no contexto social.

As mulheres são construídas no seio da cultura ocidental, para serem submissas e aceitarem tal condição como sendo inerente a sua feminilidade, estando no cerne de suas ações e condutas. Na história, o universo social feminino durante muito tempo se limitou ao lar e mesmo na atualidade com sua inserção em massa no mercado de trabalho a predominância feminina na organização das tarefas do lar se dá como uma obrigação destas.

Bourdieu (2014) reflete:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (p. 49).

São diversos os campos onde a dominação masculina se manifesta de forma sutil e com a ideia de natural e inerente aos indivíduos. Instituições como família e escola através de diversos ritos manifestam o que esperado para os sujeitos pertencentes ao sexo masculino e feminino e as possíveis sanções por não se seguir tal normatização.

Segundo Bourdieu (2014):

A dominação masculina encontra assim reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na

objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus* moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (p. 54).

É necessário desestabilizar e desconstruir a ideia de que o binômio dominação e submissão tem que ser colocado em prática na relação entre homens e mulheres, que estas devem ser guiadas pelo e para o desejo masculino. Há também que desestruturar as formações de pensamento pautadas na ideia de que o sexo dos sujeitos define as diferenças de comportamento e pensamento levando para a discussão as construções que atribuíram tal diferença.

Para Bourdieu (2014):

As mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional, capaz de pôr em relação a economia doméstica, e portanto a divisão de trabalho e de poderes que a caracteriza, e os diferentes setores do mercado de trabalho (os campos) em que estão situados os homens e as mulheres. (p. 147).

A sociedade institui mesmo que de forma velada uma diferenciação dos ofícios exercidos por homens e mulheres. São conhecimentos arraigados nas mentalidades que seguem condicionamentos arbitrários. Nas relações coletivas as identidades são formadas,

mas com aparência de inerentes.

Para (Furlani, 2011, p. 23) “É possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados”.

Para a autora a ideia de neutralidade pode e deve ser questionada no campo educacional. A escola apesar de auxiliar na inculcação de valores e na manutenção do *status quo*, tem em suas relações manifestações de resistência por parte dos grupos em geral que nela estão presentes.

Aponta Beleli (2010):

Ao levantar os títulos mais procurados pelas crianças em uma escola infantil de Campinas, Cruz&Beleli (2008) chamam atenção que o livro *Cinderela* só foi retirado por meninas. Cinderela é apresentada como uma menina pobre, branca e de cabelos loiros que sonha em encontrar um príncipe encantado. (p. 70).

Sem uma análise de gênero que permita refletir sobre um dado como o citado por Beleli (2010) pode-se acreditar que essa escolha aconteça por uma natural predileção das meninas por contos de princesas que são próximos da fragilidade e encarnadas em sua própria natureza.

Um “simples” conto de fadas/maravilhosos, por seu caráter majoritariamente lúdico, pode ocultar ideais de comportamento tanto para meninas quanto para meninos; podem ensinar que mulheres devem ser sonhadoras, calmas, passivas, salvas por um homem e acima de tudo belas, já os homens que devem ser corajosos, aventureiros, protetores, etc. O destino da mulher no conto da Cinderela como em muitos outros está nas mãos de homens como os pais, irmãos e de quem os salva que acabam por casar com elas.

As meninas estão permeadas dos ideais de feminização, os brinquedos com seus estímulos a maternidade, cuidados do lar, profissões consideradas femininas, as roupas nas cores rosa, vermelho e lilás e que não permitem muita flexibilidade e aventura e também no enfoque dos conteúdos ofertados, como por exemplo a Literatura Infantil que em suas histórias de princesas e fadas encantam os imaginários infantis e a identificação com determinados tipos de personagem.

2.4 Inculcações de Gênero: a prática do currículo como instrumento de reprodução das desigualdades sociais

Uma reflexão necessária é o uso que se faz do currículo nas instituições escolares, sua finalidade, seleção e apreciação. Finalidade no sentido do que se espera alcançar com determinado currículo e dentro do que se espera alcançar com o conceito que se tem no campus escolar no que diz respeito aos agentes presentes nesse espaço, crianças, professores, funcionários e pais. A história da educação é marcada por um modelo de escola envolvida com a doutrinação infantil e uma hierarquização no qual a criança é assumida como um receptáculo pelos professores que são responsáveis por preenchê-los com conhecimentos tidos como necessários e valorosos.

As teorias críticas e pós-críticas começaram a questionar no que diz respeito ao currículo, os interesses e as relações de poder, que fazem com que determinado conhecimento seja considerado de mais valor que outro, assim como também a necessidade de alguns conteúdos estarem presentes na seleção curricular enquanto outros são deixados de lado. Tais teorias mostram que o currículo está intimamente ligado a estruturas de poder complexas

presentes na sociedade.

Como aponta (Da Silva, 2005, p. 16) “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Podemos nos questionar sobre o que é assumido na escola como currículo necessário e refletir sobre como essa seleção acaba atendendo aos interesses de uma dada população que tem muitas vezes o conhecimento como algo presente em seu dia a dia. Também vemos na história da educação que a ampliação das massas, no contexto escolar, motivado por luta política e social no Brasil veio acompanhada de uma inserção ainda muito desigual que, pesando sobre um discurso democrático voltado para acesso e permanência, não se fazia igual para todos.

Apple (1995) aponta que a decisão de se definir o conhecimento de um grupo como mais digno de ser transmitido na escola exclui a história e cultura de outros grupos e revela quem detém o poder na sociedade. O conhecimento selecionado pode assim ser visto pela dimensão de poder que oculta e que intensifica a ideia de que um conhecimento é mais valioso que outro.

Segundo Cambi (1999):

No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais central na sociedade (para ofuscar essa centralidade só por volta do fim do século, na época do *mass media*). Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário. (p. 513).

Para tal autor a escola se reformulou, colocando a criança no centro e voltando-se para suas necessidades e capacidades. A escola tem sido pensada na modernidade por diversos ângulos e perspectivas, mas ainda precisa se reformular e se reconhecer como parte participante na formação dos *habitus* dos sujeitos que ali transitam; reconhecer que os agentes envolvidos têm suas marcas de vida pautadas em suas vivências e que estas transbordam nas relações entre esses e claramente no que é transmitido.

Segundo Candau (2008):

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade. (p. 33).

O currículo que se manifesta como o responsável pelo acesso ao conhecimento, está envolvido por uma rede de poder que tem imbricada uma complexidade magnífica, que por se colocar tão sutil na sua ação diária, ensina conteúdo e também atitudes, formas de ser, estar e agir.

A prática curricular manifesta-se em dois sentidos, sendo um voltado para ação e outro como o que se coloca como oculto e é responsável por aquilo que se manifesta em relações desenvolvidas na escola de forma que a atividade docente, repleta de ideais formadores de sua identidade, acaba por reproduzir ideais de mundo.

Segundo (Nogueira, 2010, p. 37) “Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma dada classe, a cultura escolar precisaria, portanto, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra”.

O currículo durante muito tempo foi tratado como seleção de conteúdos de forma linear sem considerar a dinâmica social no qual ele é colocado em prática; as relações entre os sujeitos que são o foco da aprendizagem não eram tomadas em sua complexidade. Estas relações que se travam no seio escolar são tidas como o currículo oculto porque não se coloca como uma realidade prevista e na maioria das vezes não identificada; tal currículo pode ser considerado como as características presentes na instituição sem fazer parte do currículo oficial e explícito que influenciam grandemente nas aprendizagens que são tomadas como relevantes na sociedade.

Há a necessidade de compreender o currículo não somente em sua dimensão instrumental, mas também em seus aspectos ocultos, já que os conhecimentos que são valorizados no processo de escolarização são tidos como conhecimentos necessários e que a necessidade se faz para todos de forma igual sem pensar e integrar a diferença de forma concreta em toda dimensão curricular de forma a buscar possibilidades de superação que apontem para uma sociedade mais justa.

É necessário que se analise criticamente o contexto social e cultural meritocrático em que a sociedade brasileira se encontra, descortinando a ideologia de neutralidade sobre a escola; essa transmite a ideia de que as oportunidades são iguais e que os que alcançam assim o fazem por mérito e dedicação e que os que não conseguem são responsáveis pelo próprio fracasso, começando na escola e se arrastando por toda a vida do indivíduo.

A escola não é um campo neutro e está repleto de transmissões de juízos de valores e de formas de ser, estar e agir em sociedade. O currículo não passaria longe desta construção perversa e excludente e os professores, muitas vezes despreparados e não atentos a esta faceta, acabam por reproduzir muitas das desigualdades de forma naturalizada e incoerente, por acreditar que o conhecimento que é trabalhado na escola se dá de forma asséptica.

Dentro da perspectiva apontada por Callai & Serpa (2012) podemos fortalecer a ideia de que a escola segue a lógica de seleção e que esta passa inevitavelmente pela exclusão. A ordem hegemônica que busca ajustar os indivíduos e que exclui os que se não são capazes de fazê-lo, de forma que ele acredite que é responsável por não ter sido capaz de se ajustar. Esta lógica não se dá de forma linear e absolutamente sem conflito, podemos ver formas de resistência brotando e gritando nas paredes da escola, mas que na maioria das vezes são tachadas como indisciplina e como absoluta “falta de vontade” de estar ali e de querer aprender por parte dos estudantes.

Como aponta Nogueira (2010):

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola, na perspectiva bourdieusiana, passa a exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. (p. 37).

Compreender o currículo por esta perspectiva passa inevitavelmente pela necessária compreensão e imersão na história das diferentes perspectivas e no ângulo que cada uma delas tem para o que é necessário enquanto saber, quais conhecimentos são considerados importantes e o que os indivíduos devem se tornar; esta seleção pode pautar as conexões entre saberes, identidade e poder.

Para Apple (1995):

Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião(. . .). (p. 39).

Levando em conta a história do currículo pode-se perceber que a sua complexificação, dentre outras coisas, a sua fragmentação, segmentação e seleção começa a firmar-se diante da intensa massificação da instituição escolar. Durante muito tempo o estudo do currículo ficou limitado aos aspectos instrumentais e técnicos como se este seguisse uma lógica de neutralidade e descolado dos embates travados no seio da sociedade.

Diante da problemática da desigualdade de acesso a gama de conhecimentos considerados valiosos em nossa sociedade se coloca outra questão que é a possibilidade ou não de superação dos mecanismos que excluem e selecionam os “mais aptos” e a construção de práticas escolares mais igualitárias no que diz respeito a direitos e menos enquadratória quando se pensa em cultura. Desestruturar a ideia etnocêntrica de que existe uma cultura melhor que a outra e que esta é que deve prevalecer nos muros da escola é um desafio que deva ser assumido por todo educador.

Da Silva (2005) traz a importante questão da cultura popular ao incorporar as contribuições de Henry Giroux nos estudos sobre currículo e também por mostrar a perspectiva da possibilidade de resistência no processo de possível transformação social; a superação do pessimismo e imobilismo são incorporados e tidos como necessários. (Da Silva, 2005, p.54) aponta que “É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornar conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”.

Trazendo a questão multicultural, Da Silva (2005) afirma que não temos que tratar a diferença como algo que deva ser tolerado ou respeitado, mas como uma questão permanentemente e dessa forma amplia o leque da compreensão dos mecanismos que são responsáveis pela resposta às desigualdades como não pertencentes unicamente nas

dinâmicas de classe, mas também atendendo às dinâmicas como as de gênero, raça e sexualidade. A vertente multicultural também questiona sobre a não obtenção da igualdade simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo considerado hegemônico, mas sim por uma mudança estrutural no currículo que é tido como “universal”.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar.

Podemos perceber através da problematização de Sacristán (2013) sobre a construção do currículo em toda a sua complexidade, que este atende a interesses externos à instituição escolar, e que as marcas que podemos encontrar em todos os rituais empreendidos na escola, são marcas que delimitam o que se espera que os estudantes aprendam. A submissão, dominação e subordinação são estimuladas e sendo assim a escola age no sentido de reforçá-la sempre.

Reforça-se assim que o currículo não é uma realidade abstrata e neutra, mas sim uma práxis, e que é carregado de valores e conflitos e regado de relações de poder; para pensá-lo temos que pensar tanto nos aspectos técnicos/instrumentais quanto nas relações que se estabelecem no âmbito escolar e que são repletos de mecanismos seletivos e excludentes.

Segundo Apple (2001):

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. (p. 53).

Temos que pensar o currículo em duas direções, tanto o que está estabelecido e

previsto com toda sua dinâmica complexa de organização, quanto o currículo que se circunscreve nas relações presentes na instituição escolar e que se manifestam através de relações entre os participantes. Para ser formado, o currículo passa por julgamentos de valores, nada se dá de forma neutra e descolada das relações complexas e forjadas na sociedade; se as relações são atravessadas por mecanismos de poder, a construção do currículo não poderia se dar de forma diferente.

Louro (1997) aponta a importância de questionar em um primeiro momento o que é tomado como natural e transmitido de forma sutil no interior escolar, os currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, material didático e processos de avaliação e problematizar desta forma o que tem sido ensinado pela escola. Questionar o que é dado como natural ou imutável é um comprometimento que todo educador deve ter, refletir sobre o que é “transmitido” pela escola é um desafio que deve ser assumido no sentido de qualquer luta por transformação social.

Segundo Louro (1997) a escola utiliza-se de símbolos e códigos para afirmar o que cada pessoa pode ou não pode fazer e que dessa forma delimitam-se os espaços que se espera que cada um ocupe. As marcas se fazem presente na estrutura da escola e assim vão “sutilmente” mostrando quem deve ser seguido e como.

A escola atua no sentido de fixar as formas de ser, estar e agir nos estudantes, enquadrando e delimitando o que é considerado normal seguindo a lógica do que se espera enquanto carga cultural que se circunscreve na sociedade como um todo. Para tanto ela se utiliza de um leque de artefatos seja materiais/concretos ou psicológicos de inculcação de valores. Ainda nos dias de hoje, a instituição escolar é a responsável pela conformação nos estudantes e pelo preparo para adultos que se enquadrem na forma.

Apple (2001):

O currículo, então, não pode ser apresentado como ‘objetivo’. Em vez disto, ele deve constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ele deve ‘reconhecer suas próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. O ‘mesmo tratamento’, conforme o sexo, a raça, a etnia ou a classe, não é absolutamente o mesmo. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos ‘diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles. (p. 68).

Diante desta situação, como afirma (McLaren, 1997, p.35) “Mas parece que as condições deste presente momento conferem certa urgência a esta luta entre as pessoas que trabalham na educação”. Os profissionais da educação têm um importante papel neste contexto de supremacia do capital, que rejeita relações humanas mais igualitárias – no sentido de direitos iguais para todos, inclusive de ser diferente –, para a construção de uma sociedade mais justa e desvinculada de preconceitos que estigmatizam, inferiorizam, oprimem e condicionam diversos grupos a seguirem uma lógica que se espera que seja seguida por eles. O universo de preconceitos e discriminações que estão presentes nas relações sociais vivenciadas na sociedade precisa ser desconstruído de forma que qualquer tipo de naturalização seja questionada e superada, e formas mais igualitárias, no sentido de direitos iguais para todos e não homogeneização, se solidifiquem.

Devemos questionar e resistir à tradição escolar que idealiza a cultura europeia (ocidental), brancos, homens, cristãos, classe média, jovens, fisicamente capacitados, heterossexual etc. e que faz com que os que destoam deste padrão sejam considerados piores

e inferiores. Compreender que os preconceitos de todos os tipos têm raiz histórica e cultural e que a sua superação passa inevitavelmente pelo domínio da informação.

Segundo Apple (1995):

Essas ideias têm a ver com algumas pressuposições muito profundamente arraigadas, mas frequentemente inconscientes, sobre a ciência, a natureza dos homens e das mulheres, e a ética e política de nossas teorias e práticas curriculares e pedagógicas cotidianas. Acreditava firmemente naquela época, e ainda hoje acredito, que a forma mais séria de realizar esse exame crítico é resituar nossas instituições de educação formal na sociedade mais ampla e cheia de iniquidades da qual elas fazem parte. (p. 44).

A dinâmica escolar, por exemplo, deve ser repensada pelos profissionais da educação de forma a reconhecer e desconstruir as tendências homogeneizadoras que impregnam, dentre outras coisas, o currículo formal e as práticas escolares que são empregadas na instituição. Se a sociedade tem vivenciado uma conscientização maior na compreensão dos mecanismos de impressão do caráter monocultural produzido pela educação escolar, não se pode deixar de atribuir tal transformação às lutas empreendidas por alguns movimentos críticos que questionam a ordem social vigente. Tais lutas, empreendidas por movimentos contestadores, se faz presente na formulação de políticas públicas em educação e traz consigo a temática do respeito à diversidade como um projeto a ser colocado em prática pelos profissionais da educação.

Ao refletirmos sobre como a formação de professores pode atuar diante de toda esta problemática esbarramos em outra questão preocupante que é o próprio currículo dos cursos de formação. Como já explicitado, currículo está imerso nas teias de poder e não seria

diferente quando se trata dos cursos que formam os futuros educadores; estes continuam a dedicar uma carga maior para as disciplinas de fundamentos e menor para as metodologias. Os professores se sentem muitas vezes despreparados para assumir uma sala de aula por achar que não sabem o suficiente para assumir a prática docente.

Devemos levar em conta que muitas mudanças ocorreram ao longo da história e que a educação não se coloca como acabada e estática o que pode nos motivar e nos fazer acreditar que há possibilidade de superação dos mecanismos que selecionam e excluem. Há movimentos de resistência que vão contra as formas de opressão e exclusão e que tem auxiliado em uma visão crítica sobre a escola.

Assumir enquanto educador uma postura crítica diante de tudo que é considerado normal e lutar por mudanças para a escola é uma posição assumidamente política de forma que pensar e formular o Projeto Político Pedagógico se dê de forma coletiva, levando em conta toda a potencialidade deste é como um caminho necessário e possível para mudanças no contexto escolar.

Um currículo que se volte para a transformação social tem que se preocupar com as especificidades ligadas a raça, gênero, orientação sexual, inclusão, religiosa etc. , desconstruindo os mecanismos ideológicos que segregam e hierarquizam de forma que a todo momento sejam plantadas possibilidades que caminhem para uma sociedade mais justa, com direitos iguais para todos e o respeito a cada singularidade.

Como afirma (Da Silva, 2005, p. 102) “Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la”.

Desconstruir a ideologia de escola neutra é um caminho complexo já que o poder não se manifesta de forma explícita, mas sim utilizando-se de artifícios simbólicos muito sutis e

naturalizados.

Freitas (2002):

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. (p. 320).

Dar-se conta e agir no sentido de mudança das relações culturais que estão repletas de mecanismos de poder, constituindo hierarquias e marcando preconceitos e discriminação a determinados grupos é um desafio que encontramos na educação do século XXI. O que se propõe é uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Macedo (2010) problematiza o quanto essa seleção curricular pode estar pautada na ideia de que há conteúdos universalmente importantes e necessários para serem incorporados nas aprendizagens escolares e outros, vistos como inferiores, devendo ser ignorados. A diversidade vista como algo necessária e importante na formação integral dos sujeitos ainda vê-se como uma incógnita na forma como deveria ser incorporada no contexto escolar.

Reflete Macedo (2010):

Desconstruir aqui significa, portanto, mostrar o quanto elas são arbitrárias, o quanto são, como são e porque foram construídas deliberadamente assim. Trata-se de libertar a cultura dos sentidos únicos que lhe foram sendo imputados como formas de manutenção do poder. Contingentes e mutáveis são os adjetivos que precisam ser acrescentados às fixações. (p. 32).

Desenvolver a desconstrução não é um processo simples, já que temos que desconstruir a nós mesmo no processo e colocar em xeque nossas crenças, estas que foram construídas na e pela cultura e influenciaram o que assumimos como objeto de valor. A educação nesse contexto desconstrutivo terá que passar por várias reflexões do que é assumido como conhecimento válido ou não e a que se destina.

Bourdieu (2015) nos faz refletir sobre como a escola segue como uma instituição neutra e responsável por transmitir os conteúdos e saberes considerados válidos e importantes e o quanto estes estão repletos de relações de poder sancionando no percurso os sujeitos que tem sucesso como inteligentes e esforçados e os que não acompanham como fracassados; não se considera a origem social, econômica e cultural dos diferentes sujeitos, mas sim os assume como sendo igualmente em saberes iniciais. A escola, por dar uma aparente oportunidade e julgar que todos são igualmente capazes se houver esforço, sanciona que o fracasso é unicamente de responsabilidade do indivíduo que não alcançou.

A instituição escolar pode tanto contribuir com o fracasso escolar e sua reprodução, como sancionar de forma dissimulada e sutil as desigualdades sociais; ela também pode atuar como possibilidade de resistência e mudança, se na contramão intervir de forma crítica e com consciência política, levando os agentes em processo de aprendizagens escolares, a refletir sobre as construções históricas que, com a falsa ideia de arbitrarias, são na verdade o fruto de uma manutenção de status que privilegiam uns em relação a outros.

Com (Gomes, 2006, p. 37) podemos pensar esse fenômeno de possibilidade de reflexão e ruptura na creche e pré-escola; tal autora problematiza “Certamente, as creches e pré-escolas constituem investimentos promissores para desencadeamento desse processo de mudança; por meio delas, pode ser possível inculcar nas crianças *habitus* primários

precursores da equidade e, possivelmente, de uma sociedade mais justa”.

A escola pode ser locus propício para desconstruir fixações que excluem, segregam e oprimem em nome de uma falsa “ordem natural” de arranjos sociais, porém é necessário que ela passe pelo crivo crítico sobre o que ela transmite, por que transmite e para quem transmite? E se questionar sobre como enxerga os agentes sociais aprendizes, esses sujeitos são vistos como capazes de compreensão, reflexão e crítica?

A instituição escolar precisa rever seus currículos e as metodologias postas em prática de forma que se possa identificar e desconstruir o que é assumido como processos de composição e perpetuação do que se assume estabelecido e do que é considerado diferente que se fazem presente na rotina institucional.

A possibilidade de mudança para uma sociedade mais justa e igualitária de fato não se dá de uma hora para outra, mas é preciso que a escola se reinvente de forma que ela possa estar imersa em uma luta por igualdade de direito para todos e respeito às diferenças para que todos se sintam bem em suas escolhas futuras.

A escola precisa ser pensada em suas práticas e discursos, naquilo que é silenciado na escola como um todo e que ultrapassa os muros de tal instituição moldando relações que qualificam uns e desqualificam outros.

(Goellner, 2010, p. 82) aponta “Por fim, qualquer prática pedagógica se faz por meio da intervenção de pessoas concretas, cujas ideias podem tanto reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las”.

Os agentes participantes do processo de ensino e aprendizagem podem ter um grande potencial transformador desde que estes compreendam as amarras sociais presentes nos conteúdos incorporados na escola e também os conhecimentos relacionais que se desenrolam neste contexto. É preciso desestruturar a ideia de que determinados conteúdos são ensinados

por força do hábito e também é necessário que se reflita sobre o que está por trás de tal conteúdo. Os mecanismos de poder precisam ser identificados, problematizados e por que não superados.

2.5 O contexto histórico-cultural dos Contos de Fadas/Maravilhosos e o imaginário social sobre o feminino, masculino, família, criança e infância.²

Se analisamos o século XVIII percebemos que é neste tempo histórico que os estudos da Literatura Infantil identificam, no ocidente, o nascimento desta literatura voltada para crianças e sua inserção no contexto pedagógico como inserção de ideais unificados. Poderemos ver que pela Literatura Infantil identificamos não só a preocupação nascente com o sentimento de infância, mas também o de família e suas implicações na sociedade que passa por diversas rupturas nos arranjos sociais.

No Brasil segundo De Moraes & Rubio (2013):

Na perspectiva de mudar de uma vida rural para uma vida urbana, a sociedade passou a confiar a responsabilidade da escola, acreditando ser o melhor meio de desde a infância favorecer essa transformação, é entre o século XIX e XX que se privilegia a criação de obras didáticas e literárias destinadas ao público infantil. (p. 3).

A ordem burguesa se expande repleta de novos ideais o que faz necessário toda uma base de relações que permitam a sua manutenção; é esperado que se tenha um ordenamento nas relações entre os sujeitos de forma esta nova demanda se insira como “espontânea” e

2 Este capítulo foi apresentado no Congresso Brasileiro de Educação de 2015 como parte teórica integrante desta dissertação; tal artigo foi classificado como trabalho completo e pode ser encontrado nos anais do referido congresso. <http://www2.fc.unesp.br/cbe/files/anaisVCBE>

natural. Para a família exigisse que seja entre dois sujeitos heteronormativos desenvolvendo funções sociais distintas, sendo o homem provedor do lar e a mulher como a responsável pela educação dos filhos e manutenção da casa, toda uma relação de gênero e sexualidade se forma e se instaura de forma naturalizadora contando com os diversos meios possíveis da absorção destas condutas.

Para Gregorin (2009):

Essas listas de opções e figuras vem sendo produzidas desde que a pedagogia propôs que se publicassem textos adequados ao mundo da criança, sendo, então, uma produção cultural que vem sendo retroalimentada à medida que novos valores vão sendo instaurados na sociedade e o próprio conceito de criança vai sendo reconstruído, pois nada é estático no meio social. (p. 109).

O espaço que antes era compartilhado pelos diversos grupos, inclusive as crianças, se complexifica e estas começam a ser assumidas de forma diferente. Forma-se a consciência de que estas crianças possuem especificidades e que para se tornarem adultos de bem precisam ter seu caráter moldado e ser preparado gradualmente para entrar na fase adulta considerada a fase ideal. A criança é agora vista como um adulto em potencial e que já não pode ter acesso a todo e qualquer conteúdo.

Dois autores são importantes na discussão que se traça sobre o universo infantil, sendo Philippe Ariès (1914-1984 Paris) aquele que incorpora a problemática histórica e social do nascimento do sentimento de infância em seus primeiros momentos de manifestação, utilizando-se da iconografia e o outro autor situado em outro tempo histórico e com outras problemáticas incipientes presentes no universo infantil que é Neil Postman (1931-2003 Estados Unidos) que trazendo uma discussão muito rica nos apresenta um panorama

preocupante em relação a destruição da infância da forma como a compreendemos com características e especificidades.

Segundo (Ariès, 1981, p. 91) “O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e razão”.

A instituição escolar transforma-se no meio de maior propagação dos ideais esperados para os indivíduos na sociedade e dessa forma vários mecanismos ideológicos são colocados em prática em forma de currículo e ritos para que de forma “sutil” os sujeitos ajam conforme o que é esperado; a Literatura Infantil desde sua formação acompanhou os interesses pedagógicos com tom moralizante, servindo aos interesses políticos e econômicos da época. Assim podemos reconhecer que o conceito de criança e infância são construções históricas e com o nascimento desta nova concepção, todo um universo que a representasse foi sendo criado e estruturado.

A Literatura infantil só foi possibilidade com este novo sentimento que durante tanto tempo não existiu e que fez com que os contos da tradição oral fossem transmitidos sem qualquer cuidado com o teor do que se era contado. Para que houvesse histórias pensadas para crianças era necessário primeiramente o sentimento de criança e infância como uma fase com particularidades e objetivos. Quando a criança passa a ser tomado como um futuro adulto em potencial, diversos mecanismos ideológicos são necessários para a preparação de tal adulto e a Literatura é um dos meios de assimilação destes ideais.

Para (Ariès, 1981, p. 104) “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”.

A Compreensão de que o mundo da Infância e Criança nem sempre existiu da forma como conhecemos nos dias de hoje, mas sim que foram sendo construídos ao longo da história e fazendo parte da cultura são importantes para que se entenda que mesmo na atualidade existem muitas formas destes conceitos se manifestarem e que em cada cultura infância e criança se apresentam de formas diversas. Tanto o conceito de Criança quanto o de Infância tem que ser tomado de forma plural e não romantizada de forma a acreditar que todas gozam dos mesmos direitos e são amparadas pela legislação, já que muitas vivem em situação de risco partilhando do mundo no qual historicamente e simbolicamente foi separado dos adultos.

Segundo (Andrade, 2010, p. 55) “O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social”.

A Literatura Infantil, mas particularmente os Contos de Fadas/Maravilhosos, enquanto artefato cultural seguiu e segue, ao longo da história, diversas transformações em sua estrutura e conteúdo se adaptando aos diferentes contextos; mas podemos perceber que embora modificados algumas características do conto se mantêm de forma que os reconhecemos assim que começemos a ler e este não tenha o título descrito. O processo histórico de transformação dos Contos de Fadas/Maravilhosos com conteúdo aceito para crianças apesar de retirar parte do conteúdo que começa a ser encarado como inadequado para crianças mantêm muito da matriz de sua história.

Postman (1999) reflete que uma das marcas do nascimento de infância são os segredos, aquilo que passa a ser escondido do universo infantil e que ela passará a saber quando “conquistar” a fase adulta. Os segredos sexuais são citados como exemplo por tal

autor e ao levarmos para os Contos de fadas/Maravilhosos podemos ver o quanto alguns contos tiveram as mensagens sexuais retiradas ao se transformarem em Literatura para crianças.

Ariès (1981) nos permite compreender este contexto histórico de nascimento da infância, utilizando-se da análise da iconografia nos mostra uma sociedade que vai se transformando no que diz respeito a criança e a infância; ele exemplifica através de tais análises que durante muitos séculos as crianças foram representadas como adultos em miniatura e que muito se assemelhavam destes na vestimenta, ambiente frequentado, jogos e brincadeiras. A criança frequentava os mesmos lugares que os adultos e compartilhava do mundo destes sem uma distinção que lhes atribuísse características próprias de uma fase distinta que devesse ser protegida. Tal autor levanta algumas hipóteses que podem ser responsáveis por esta “falta” de cuidado em relação a criança como o alto índice de mortalidade infantil que muitas vezes tinha como consequência o pouco tempo de vida que fazia com que muitas crianças não chegassem a ter tempo para que se criasse um vínculo efetivo.

Segundo Ariès (1981) é possível perceber por volta do século XIII que mesmo com a taxa elevada de mortalidade infantil uma nova sensibilidade em relação a infância foi crescendo, de forma que antes os seres que não tinham aparente relevância social começavam a serem vistos e representados e que tal mudança pode ser atribuída a Cristianização que se inseria nos costumes do povo. Quando nos voltamos para o estudo da história dos contos de fadas/maravilhosos percebemos que muitos dos ideais Cristãos se fazem presente e que a crença de que o sofrimento material e uma vida terrena possa ser alcançado na busca por uma redenção futura se faz presente.

Ariès (1981) aponta que durante muito tempo as sociedades Medievais tinham

explicações sobrenaturais para os diversos fenômenos e que muitas das crenças eram propagadas pelo povo. Coelho (1991) reflete sobre o poder da oralidade na transmissão dos contos maravilhosos e quanto tais contos estavam envolvidos pelo universo do desconhecido e sobrenatural. Acredita-se que os homens criavam tais mecanismos a fim de aliviar suas angústias e dúvidas sobre fenômenos assumidos como inexplicáveis.

Tanto Ariès (1981) quanto Postman (1999) problematizam sobre esta transformação da maneira como as crianças são encaradas no contexto social ao longo da história, mas não assumem os mesmos marcos que podem ter gerado tal transformação. Para o primeiro é a inserção das crianças na instituição escolar e para o segundo a prensa tipográfica que traz consigo uma gama de transformações na sociedade como um todo e que acabou gerando mudanças inclusive de cunho psíquico ao se complexificar as relações e a comunicação o que levou a necessidade de separar as crianças dos adultos e dessa forma criar mecanismos simbólicos de separação destes dois mundos.

Para Ariès (1981) a burguesia começou a assumir o conceito de infância no sentido moderno aproximadamente no século XVII e tal conceito estava ligado a ideia de dependência, daquele que é considerado inferior não sendo capaz de gerir-se sozinho. É importante ressaltar que a fonte estudada pelo autor (iconografia e diários) não podem abarcar todas as realidades, mas sim dos extratos sociais mais abastados, já que eram estes que possuíam o poder aquisitivo para arcar com os registros que não eram acessíveis a todos.

Para Postman (1999) a criança foi invisível durante muito tempo, dessa forma a concepção moderna/atual de infância inexistiu até o fim da Idade Média e assim ele toma como marco do sentimento de infância a palavra impressa de forma que esta tenha motivado uma sociedade letrada no qual a escola entra como instituição responsável por desenvolver as capacidades psíquicas nos indivíduos. Nasce um ideal de adulto letrado e a ideia de que o

mundo infantil tem que se distinguir do mundo adulto e estes com diferenças bem delimitadas.

A Idade Média é assumida por Postman (1999) como um ambiente em que todos os grupos se comportavam de forma infantilizada, em um mundo não letrado não há a necessidade de distinguir a criança do adulto porque existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instruções sobre como entendê-la; a sociedade era marcada pela oralidade que não tinha conceitos definidos de adulto e criança. O conceito de vergonha inexistia e as crianças circulavam no mundo do adulto partilhando de seus repertórios e ações.

(Postman, 1999, p.32) problematiza: “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura”. A estrutura do pensamento foi alterada e o caráter do símbolo é inserido de forma intensa exigindo uma complexidade maior por parte dos indivíduos. Outras alterações são identificadas no avançar da história como a vestimenta e a escola que passam a marcar uma crescente distinção do mundo adulto e do mundo infantil, não acompanhando o mesmo ritmo dependendo da classe social e do gênero. Vemos a problemática de gênero muito forte nesta transformação histórica, já que as meninas são apontadas como levando mais tempo para serem diferenciadas das mulheres e também para frequentar escolas.

De Moraes & Rubio (2013):

Estas narrativas de tradição oral, estavam num contexto em que não existia uma distância entre casa e trabalho, nem do mundo da criança e do adulto, pois não se tinha um olhar especial para a criança. Quando ocorreu a separação entre casa e trabalho, e entre criança e adulto, os contos de fadas/maravilhosos ficaram nos lares com as crianças. (p.4).

A literatura infantil inseriu-se nos lares assim como na instituição escolar com função moralizante e pelo seu caráter “ingênuo” e mágico tinha um poder muito forte por passar-se como distração e não ensinamento moral.

Quanto as diferenças de gênero elas estão presentes nos Contos de Fadas/Maravilhosos marcando uma distinção nas relações entre homens e mulheres. Com o fortalecimento da sociedade burguesa os Contos intensificam os ideais esperados pra cada sexo tornando-se mecanismo da inserção de valores e moralidade nas crianças de forma “sutil”, transmitindo formas aceitáveis na formação das identidades de meninos e meninas.

Em relação aos jogos e brincadeiras estes foram também afastados do mundo adulto e inseridos como representação do mundo infantil sendo abandonadas por estes. A literatura infantil segue este mesmo movimento, já que era partilhada em ambos os mundos e transferida fortemente pela oralidade sem que se tivesse cuidado ou pudor com o conteúdo de sua transmissão, sendo assumidos com o tempo pelo universo infantil.

Ariès (1981) aponta:

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornado-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. (p. 47).

A formação familiar é reorganizada de forma que há todo um esforço voltado para sua organização e manutenção dos seus integrantes inclusive as crianças que passam a ter proteção para que sobrevivam, o sujeito é visto com importância a partir do nascimento e

desta forma todo esforço necessário para que sobreviva tem que ser assumido pela família. A necessidade de infância protegida e a separação destas do mundo adulto fortalece a ideia de que nem tudo possa ser de acesso infantil e que cabe a família manter seus filhos longe de conteúdos inadequados, como por exemplo os segredos sexuais. Para (Postman, 1999, p.58) “Quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna, tomou forma também”.

Para Ariès (1981):

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação __ a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (p. 105).

Essa nova ordem possuía uma dinâmica bem diferente da anterior no qual a criança durante muito tempo não era alvo de preocupação e em que investimentos não eram colocados em prática para sua formação biológica, social e psicológica.

O conhecimento passa a ser inserido de forma hierarquizada seguindo a lógica de que a criança necessita estar apta psiquicamente para aprender um novo conhecimento. Família e escola atuam juntos buscando a garantia de que o mundo infantil e adulto não se misturem e que o pudor seja incorporado nesta nova estrutura familiar. Nasce a ideia de que a idade adulta tem que ser conquistada gradualmente e que a instituição escolar enquanto local de enclausuramento vá inserindo de forma gradual todo conhecimento necessário para que a criança se torne um adulto bem preparado para a vida adulta.

Vemos com Andrade (2010) que passa a existir uma cadeia de relações adultocêntrica no qual o adulto é assumido como um ideal a ser conquistado pela criança sendo esta passiva

e receptora de informações nas quais ela em sua imaturidade e desenvolvimento incompleto é incapaz de compreender. A instituição escolar como responsável em preparar as crianças para essa chegada a fase adulta incorpora essas relações de forma que a educação que acaba por predominar ao longo da história tem contornos autoritários e hierárquicos sem que se tenha espaço para criar e questionar.

A criança é tomada neste contexto escolar como um sujeito que absorve conhecimentos gradualmente de acordo com sua maturidade intelectual de forma que pensar criticamente sobre o conhecimento pelo qual ele toma acesso não é possibilidade estimulada por aqueles que são responsáveis pelo ensino e aprendizagem.

A Literatura Infantil que vai sendo transformada para atender a um mundo infantil que começa a ser visto como um mundo onde a inocência possa prevalecer ganha contornos moralizantes penetrando no interior dos lares e contribuindo com o ideal de criança e infância que deve ser protegida, afastada dos segredos sexuais e com a heteronormatividade compulsiva. Sendo assim a família passa a ter a função de preparar a criança para viver no mundo adulto e que é repleto de simbologia e no qual a criança deve ser imaculada e protegida.

Muitos conhecimentos passam a ser proibidos para crianças. Como aponta Ariès (1981):

Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade. (p. 75).

Os segredos sexuais passam a ser uma característica de preservação do que se

considera inocência e na qual a criança é vista como não tendo maturidade para entender.

Um dos ideais que deve prevalecer segundo (Postman, 1999, p. 107) “As crianças precisam acreditar que os adultos têm controle sobre seus impulsos para a violência e que têm uma concepção clara do que é certo e errado”. Os contos de fadas/maravilhosos enquanto organizados pelos irmãos Grimm atuam nesta direção. O conto fica sob o controle do adulto que insere e auxilia na assimilação das crianças diversos ideais. Dois extremos são colocados, o bem e o mal, fazendo com que toda representação considerada maldade seja tomada com aversão na formação das crianças de forma que os exemplos dos Contos mostram que o bem deva ser escolhido e prevalecido caso contrário as consequências são bem graves.

Com Bettelheim (1980) vemos uma defesa de que a criança deveria se desenvolver gradualmente o que demonstra o conceito moderno de infância já que problematiza a necessidade da criança ser protegida de alguns segredos que o adulto domina e ser inserida aos poucos no mundo de frustração. Embora o autor faça uma análise de cunho Psicanalítico sobre os contos de fadas/maravilhosos, que não é alvo neste trabalho, ele contribui muito ao trazer a importância de se trabalhar os contos com crianças já que esses contribuem com a construção da personalidade dos indivíduos.

Assumo dessa forma uma visão crítica sobre a inserção destes contos seguindo uma estrutura de pensamento única e de forma que exclui o fato de que nem todas as crianças são iguais o que faz com que elas não recebam o conteúdo do conto de forma idêntica, mas fazendo associações com o contexto em que está inserida. Vejo o conto como um meio de cada criança em sua particularidade de pensar suas vivências compartilhando-a e entendendo muitas vezes a realidade do outro com o diálogo que possa ser empreendido no coletivo.

Os Contos de Fadas/Maravilhosos podem auxiliar a construção da personalidade, mas de uma forma muito mais construtiva, sem restrições de comportamentos e que podem

aparecer na fala e representações escritas das crianças. A criança que é chamada a pensar o Conto clássico e criar hipóteses em cima dele é chamada a pensar sua própria trajetória e a dos colegas e compartilhar no grupo suas angústias, expectativas e aspirações; essa criança pode sim compreender que tais contos foram resultados de um contexto histórico, político e cultural e que mediante as transformações presentes nas mais diversas sociedades ele pode ser transformado e adaptado por eles mesmos.

Compreender o Contos de Fadas/Maravilhosos enquanto formação histórica com ideais objetivados é fundamental para que não se tenha uma visão ingênua sobre a relevância destes contos na formação das personalidades infantis. Contos de fadas como Branca de Neve, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela entre outros que são muito conhecidos e apreciados, mas que sofreram diversas transformações para que se chegasse a um ideal que era a moralização das crianças e dessa forma muito do conteúdo destes contos que fazia parte da transmissão oral foi sendo retirado; os segredos sexuais, ideal de família e heteronormatividade foram incorporados para que atendesse a formação da sociedade moderna que se inscrevia.

Os estudos da história da literatura infantil apontam que os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolheram as narrativas populares propagados pela narrativa oral em diversas províncias alemãs e que tinham uma motivação a exaltação e valorização de sua cultura devido ao contexto de resistência a invasão napoleônica. Grimm & Grimm (1996) apontam [no prefácio de Soriano]:

(. . .) as histórias faziam parte do repertório do adulto, mas, devido a seu conteúdo feérico, os irmãos Grimm as dedicam às crianças, legitimando, desse modo, a confusão entre os repertórios popular e infantil. Assim se explica o título escolhido: Histórias das crianças e do lar. Há uma evidente preocupação educativa por parte dos

irmãos Grimm, manifesta na forma como eles desenvolvem determinadas características do manuscrito de 1810. Outros temas, considerados imorais ou demasiado cruéis, desaparecem. (p. 14).

A criança é assumida como frágil, inocente e valorosa ao se modificar o repertório das histórias da tradição oral; tais sentimentos vão ao encontro dos que se manifestavam na sociedade da época.

Há estudos recentes que problematizam a influência dos Contos na formação das identidades de meninos e meninas, como reflete Xavier (2011):

As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas e ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica. (p. 594).

Os contos de fadas/maravilhosos continuam se fazendo presente na seleção de conteúdos a serem trabalhados na Educação e apesar da influência destes nas subjetividades muito de seu conteúdo é repassado sem que ocorra uma crítica com o grupo de crianças envolvido. Lanço a reflexão de que devemos questionar se a ideia que está subentendida na seleção dos contos clássicos é de que crianças não possuem a capacidade crítica para tal movimento de crítica? Essa criança é tomada de forma passiva?

Segundo Grimm & Grimm (1996) [no prefácio de Soriano]:

Histórias das crianças e do lar: com o tempo, esse título adquiriu outro sentido. Já não se trata de fazer pregações morais às crianças, mas de utilizar esses relatos do passado para despertar a curiosidade juvenil e orientá-la para a reflexão independente, com o objetivo de que atuem no sentido de criar um mundo melhor. (p. 17).

A reflexão que propõe é se o Conto para a Criança também tem assumido este caráter curioso e de reflexão independente? Se há uma proposta pedagógica em que a criança possa refletir sobre o conteúdo do Contos de Fadas/Maravilhosos trazendo suas vivências e curiosidades para a partilha coletiva?

Na passagem da versão oral para a escrita houve um grande empenho para a padronização e homogeneização dos contos, alguns conteúdos foram acrescentados e outros retirados por serem considerados muito pesados e inadequados. Vemos que o ideal moderno de Criança e Infância exerce influência na organização destes contos pelos irmãos Grimm. Para Gregorin (2009), podemos perceber a origem dos Contos de Fadas/Maravilhosos no século XVIII, já que alguns destes foram adaptados nesta época para atender à educação das crianças, de forma que possam transmitir valores morais inseridos na educação.

De Moraes & Rubio (2013):

Mesmo a Literatura Infantil tendo surgido como gênero por meio de Charles Perrault, somente após cem anos no século XVIII, na Alemanha e com as contribuições dos irmãos Grimm, que recolheram dos povos, narrativas, lendas e sagas formaram-se o que é chamada hoje de Literatura Clássica Infantil. (p.2).

Os irmãos Grimm não criam os contos, mas sim os organizaram de forma que viram grande potencial ao modificá-los com conteúdo aceitável para crianças. Tais autores mostraram uma nítida preocupação com a Literatura para as crianças o que foi algo inteiramente novo e que nos auxilia na compreensão de que a infância não é um fenômeno dado naturalmente, mas sim fruto de transformações históricas e culturais.

Marcus Mazarri na apresentação do livro Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos

{1812 – 1815} (Grimm & Grimm, 2012) nos mostra um rico panorama histórico sobre o contexto que permeava a organização destes contos e como esses foram chegando ao universo infantil de forma tão aceitável. O cunho sexual foi retirado e dessa forma tal autor dá o exemplo do Conto da Rapunzel em que na narrativa oral revela a senhora Gothel (bruxa) que suas roupas estão muito justas acabando por revelar que estava recebendo visitas íntimas do príncipe que subia pelas suas tranças até a torre. Nesta coletânea, pelo Conto estar bem próximo de como ele foi coletado da tradição oral é possível perceber o quanto a sexualidade foi sendo retirada e a violência suavizada ou suprimida.

No conto de João e Maria a história transmitida oralmente narra uma mãe que decide abandonar seus filhos na floresta por estarem todos passando fome e dessa forma terem menos pessoas para comer em casa; o pai resiste, mas acaba cedendo aos pedidos da esposa. O conto quando coletado e com a ideia de ser para as crianças têm este contexto modificado, já que a figura da mãe é substituída pela madrasta o que naturalmente não fere a ideia de núcleo familiar o que é necessário para a estabilidade familiar e o sentimento de que uma mãe não seria capaz de desejar a morte de um filho. Na narrativa oral podemos questionar o infanticídio que perdurou durante muito tempo na história de forma encoberta, já nas escritas e pensadas para as crianças fica claro que tal fenômeno já era considerado abominável e inaceitável para elas. Grimm & Grimm (1996):

Andaram a noite inteira e, quando amanheceu, chegaram à casa paterna. O pai ficou muito contente ao rever os filhos porque ele não tinha gostado nem um pouco de abandoná-los sozinhos, e mãe fingiu alegria, mas no fundo estava brava. (p. 87).

Com os estudos da literatura infantil percebemos a vasta produção cultural e histórica e que dessa forma vai se transformando dependendo dos valores que vão se cristalizando na

sociedade, assim como o conceito de criança e infância que vai se reconstruindo ao longo da história por não ser estático e que acabou por dar bases para que tal literatura pudesse existir. A criança, aponta (Gregorin, 2009, p. 110) para a nossa sociedade “é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano”, não podemos ver a criança de uma forma singular e com características idênticas, já que a pluralidade de crianças e infâncias são muitas.

Dessa forma percebemos que os Contos de Fadas/Maravilhosos foram sendo apropriadas pelo universo infantil a medida que este passou a existir enquanto definição na sociedade ocidental. Sua criação buscou levar para a criança ideais de convivência e formas de se relacionar e assim atender a ordem burguesa que se formava e que via na família sua maior forma de propagação e manutenção. A criança assumida enquanto o centro do núcleo familiar e no qual todo investimento sendo necessário se expandiu criando ideais de ser criança e viver a infância.

Os Contos com seus mecanismos ideológicos foram criados de forma que seu poder de manutenção fosse exatamente a ideia de que estes são inocentes e apropriados para crianças. Sua aparente neutralidade faz com que seus conteúdos mantenham-se firme na história e apesar de diversas adaptações continuem a se fazer presente na construção das identidades de meninos e meninas.

Mediante a compreensão dos mecanismos históricos e culturais que motivaram a construção de uma Literatura para crianças no Ocidente no século XVIII manifesta na compilação dos Contos populares feita pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm podemos identificar ao pesquisar como os contos eram organizados anteriormente que passou-se a ocultar o conteúdo que fizesse alusão a sexualidade e que alguns conteúdos foram acrescentados para que se intensificasse as diferenças de gênero. A apropriação da Literatura

como recurso didático acompanhou o escopo de que caberia não só a família, mas também a instituição escolar a função de atribuir valores e delimitação de papéis pelos sujeitos que por ela passavam.

Os contos de Fadas/Maravilhosos com aparência naturalizadora e sutil são ótimos instrumentos propagadores de estereótipos de gênero e se fazem presente na seleção curricular ainda nos dias de hoje. Diante de tal problemática manifesta-se a indagação de qual ideal de criança e infância o trabalho com os contos de fadas/maravilhosos tem se pautado e se estes ainda tem atuado no sentido da propagação de ideais moralizantes que dizem respeito as relações de gênero pautadas em uma heteronormatividade compulsiva em que tanto como meninos/homens e meninas/mulheres assimilam formas aceitáveis e positivas de estar e agir no mundo social.

Nossa sociedade manifesta-se de forma muito mais complexa em relação ao contexto propagador de muitos dos contos compilados pelos irmãos Grimm o que torna-se necessário uma postura de ruptura e superação por parte dos educadores de práticas que propagam desigualdades nas relações entre os sujeitos justificadas por critérios sexuais (homem/mulher). Tal ruptura só será possibilitada se as crianças que são agentes do processo educacional não sejam vistas de forma limitada e impedidas de pensar o conteúdo dos contos, mas sim como sujeitos críticos e participativos no processo de aquisição do conhecimento de forma que seus saberes, angústias e criatividade sejam explorados e levados em conta ao se trabalhar com os Contos Clássicos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido com pesquisa de caráter qualitativo. Gomes (2007) aponta que o foco principal da pesquisa qualitativa é:

(. . .) a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo de material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor, Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos. (p. 79).

A metodologia estruturou-se na praxiologia empreendido pelo campo conceitual bourdieusiano que busca dentre outras coisas o afastamento da dicotomia entre objetivismo e subjetivismo assumido durante muito tempo como uma ruptura nas Ciências Humanas. Desta forma a pesquisa volta-se para o encontro do aspecto objetivo e que se faz manifesto e o subjetivo nas esferas psicológicas que dizem respeito as ações dos indivíduos.

A base teórica-metodológica ancorou-se pelos pressupostos de Pierre Bourdieu, marcada pela perspectiva metodológica, a interioridade e exterioridade estão em constante dialogicidade na busca pela compreensão dos motivadores das relações manifestas. Os

agentes são assumidos como sujeitos que tem suas representações e ações construídas no meio cultural de convívio e tendo suas relações muitas vezes cerceadas, pelas próprias condições materiais de existência específico da fração de classe do qual é originário este agente social.

Segundo Peters (2013):

Como instrumento heurístico de orientação à pesquisa de universos sócio-históricos diversificados, a teoria da prática de Bourdieu está ancorada na tese da existência de uma inter-relação causal entre as matrizes socialmente adquiridas de produção da conduta individual (*habitus*), de um lado, e as propriedades estruturais dos contextos de socialização, atuação e experiência dos agentes (*campos*), de outro. (p.52).

Primeiramente a pesquisa se baseará nos estudos teóricos-metodológicos bourdieusianos que darão sustentação aos conhecimentos necessários para a formulação do questionário e a posterior análise dos dados coletados. O questionário foi elaborado buscando identificar a trajetória pessoal e profissional dos professores participantes associadas ao contexto em que os Contos de Fadas/Maravilhosos foram incorporados em tais campos. Peters (2013) assume Campo na teoria de Bourdieu como espaços objetivos de relações entre agentes diferencialmente posicionados segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, isto é, de capitais múltiplos que operam como meios socialmente eficientes de exercício de poder, campo, trajetórias, dentre outros.

As trajetórias docentes são marcadas pelas experiências adquiridas nos diversos contextos em que fez e faz parte e que marcam suas trajetórias. Segundo (Reina, 2009, p. 43) “Neste sentido, as experiências vividas pelos professores se integram na unidade de uma

biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe experimentada num tipo determinado de estrutura familiar”.

A seleção do grupo a ser investigado motivou-se pela descrição presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2010 que coloca a Educação Infantil como dever do Estado com a Educação e conquista de diversos movimentos como os das mulheres e dos trabalhadores. Tal segmento da escolarização é assumido por tal documento como um campo no qual se faz presente diversas concepções sobre crianças e em que se faz necessário o fortalecimento de práticas pedagógicas.

Os DCNEI (2010) assume a Educação Infantil como Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 à 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Segundo tal documento a criança é pensada como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (p.12).

Os DCNEI (2010) assumem currículo como “Conjunto de práticas e saberes que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 à 5 anos de idade”. O documento avalia que é importante que a criança tenha acesso aos conhecimentos historicamente e culturalmente adquiridos, mas dá autonomia para que as instituições de Educação Infantil

possam formular o Projeto Político Pedagógico elaborado pela equipe escolar com a intenção de nortear o trabalho que será desenvolvido na escola com participação dos presentes na instituição.

Levando em conta que os agentes, responsáveis pela transmissão dos conteúdos socialmente valorizados pela instituição e assumidos como necessários, tem sua formação identitária construída na e pela cultura e que tal formação possa ser reproduzida no processo de ensino e aprendizagem o projeto que aqui se propõe buscará identificar e analisar com o questionário se tal relação de construção do sujeito no gênero que lhe é designado socialmente está sendo reproduzido na prática docente dos agentes investigados e se tal reprodução se dá de forma passiva e naturalizada ou consciente com finalidade.

A pesquisa foi direcionada com professores que lecionavam no momento com crianças de 5 à 6 anos de idade pertencentes a Educação Infantil. O grupo de professores estava mesclado em relação as escolas e nível de escolaridade. Na busca por participantes teve-se como um dos critérios que fossem variados entre mulheres e homens, porém na rede pública onde empreendeu-se a pesquisa o número de mulheres é extremamente maior o que dificultou o encontro de participantes homens.

A ferramenta utilizada foi questionário com perguntas abertas no qual os próprios participantes pudessem refletir sobre suas lembranças de trajetórias com os contos de fadas/maravilhosos e como desenvolvem sua prática com esses contos.

O questionário foi entregue acompanhado de termo de consentimento de participação na pesquisa e combinado o prazo de uma semana para que os participantes pudessem responder. Foi entregue uma folha de papel almaço para que eles escrevessem suas respostas.

O termo de consentimento foi elaborado pela pesquisadora e se comprometia a manter o anonimato dos participantes. Modelo de Termo de Consentimento presente no apêndice.

Foram entregues 10 questionários para professores que aceitaram participar da pesquisa, após o prazo de uma semana 1 participante não entregou justificando que não havia conseguido responder por falta de tempo, 8 entregaram no prazo e 1 alongou o prazo de entrega para mais uma semana. As respostas foram bem descritivas e interessantes demonstrando interesse dos participantes em se manifestar na pesquisa. Alguns participantes tiveram dificuldade de relembrar suas trajetórias iniciais, por se tratarem de lembranças de longo prazo, mesmo assim trazendo uma riqueza de vivências e experiências no que puderam resgatar e compartilhar.

A análise será organizada primeiramente anunciando o que buscou-se identificar em um determinado bloco de perguntas relacionado ao referencial teórico, posteriormente a anunciação de um quadro com informações principais para identificação de divergências e similaridades nos conteúdos apresentados pelos professores, seus registros mantidos em sua particularidade será registrado logo após para que não se perca a riqueza de suas trajetórias e pontos únicos de registro e por último a análise de conteúdo ancorada no referencial teórico.

4 DADOS DE PESQUISA COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE REPRODUÇÃO, *HABITUS*, TRAJETÓRIA DOCENTE E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

4.1 Análise do Perfil profissional dos participantes

Para o desenvolvimento da pesquisa foram convidados participantes que lecionavam com crianças na faixa etária de cinco à seis anos de idade no seguimento da Educação Infantil da rede municipal e cujo perfil de formação fossem distintos; sendo assim professores com níveis e área de escolaridade e docência distintas foram selecionados e convidados a responder o questionário.

O tempo de trabalho dos professores que aceitaram participar foram bem próximas representando um demonstrativo de perfil profissional similar. Foram convidados professores com mais tempo de docência e que não aceitaram participar da pesquisa (professoras próximas de se aposentar) e com menos tempo de trabalho o que também foi mais difícil de encontrar; mediante a dificuldade de encontrar professores com menos tempo de trabalho que atuem com a faixa etária de cinco à seis anos foi-se necessário compreender essa média de tempo de serviço que se apresentou no perfil médio dos pesquisados.

A escolha por grupo de idade para o ano de trabalho é feita seguindo normas como possuir sede na escola de escolha e por organização de pontos que formam uma hierarquia para atribuição na escola. Tempo de trabalho na rede (Tempo de exercício), tempo propriamente no local da sede (Pontos na unidade escolar), pontuação por escolaridade (Títulos), plano de carreira, capacitações, aperfeiçoamentos, etc.

Professores habilitados em concurso de Educação Infantil podem lecionar com crianças de 0 à 6 anos sendo dividido em grupos que formam a creche e a Pré-escola que nem sempre são ofertados na mesma escola na rede onde foi realizada a pesquisa. Os professores

com maior pontuação encontram-se na Educação Infantil nas regiões mais centrais da cidade e nas periféricas professores com menos pontuação.

A pesquisa desenvolve-se com nove participantes sendo oito mulheres e um homem. Atualmente na rede municipal onde os professores lecionam possui poucos homens atuando na Educação Infantil o que tornou a procura um pouco difícil comparada com o número de mulheres que aceitaram participar.

A questão da feminização do magistério não apareceu nas respostas de nenhum participante, mas não deixa de ser algo a ser refletido já que a dificuldade de encontrar um professor homem para participar da pesquisa foi muito mais difícil do que mulheres. Historicamente e Culturalmente no Brasil a mulher inseriu-se no mercado de trabalho de forma muito lenta e primeiramente em carreiras no qual se aproximavam do universo privado voltado para cuidados, zelo, carinho, atenção dentre outros e também de forma que suas remunerações eram inferiores à dos homens. As mulheres tiveram diversos avanços, porém ainda estratificado na sociedade uma desvalorização de sua força de trabalho.

Segundo Venturini (2013) a Educação Infantil é marcada por uma presença maior de mulheres e por trás do trabalho docente há uma gama de estereótipos que condicionam a configuração desse trabalho como uma missão feminina desde o início de seu campo de trabalho até os dias de hoje.

Há segundo tal autora uma idealização marcada por esterótipos segregacionais no qual os homens são assumidos como agressivos, militaristas e racionais e para as mulheres dóceis, afetivas e sensíveis. Essa caracterização limita a gama de possibilidades na escolha de profissões e para áreas como Educação Infantil no qual as funções também volta-se para os cuidados as mulheres são assumidas como socialmente mais habilitadas.

Na esfera do simbólico, ao longo da vida dos sujeitos vai se construindo uma gama de

conceitos de forma arbitrária que por darem-se como inerentes refletem em posturas assumidas por homens e mulheres. Ambos os sexos sofrem com as limitações que tais formações ocasionam e que são responsáveis por podar diversas possibilidades, dentre elas assumir algumas profissões que são vistas como sendo para determinado sexo.

Atualmente, fruto de lutas enfrentadas por movimentos sociais, a sociedade encontra-se um pouco mais igualitária para ambos os gêneros o que não modifica por completo as naturalizações presentes no seio da sociedade. Segundo Martínéz (2013):

Essas mudanças têm permitido que as mulheres tenham acesso à educação e aos espaços que, tradicionalmente, eram exclusivos dos homens. Contudo, essa presença e incorporação das mulheres somente tem significado a ocupação de espaços anteriormente vedados, já que os códigos de gênero regem tais âmbitos mantêm uma hierarquia entre o masculino e o feminino. (p.90).

Novas formas de oposição entre os gêneros foram-se construídas e fazem-se presente nas divisões de disciplinas, nas “escolhas” das carreiras, nos ganhos financeiros inferiores das mulheres em relação aos homens e da exclusão das mulheres do poder. Embora tendo-se uma ideologia de escolha e esforço pessoal, a carreira do Magistério vista de forma desvalorizada pela sociedade no que diz respeito à status e rentabilidade acaba não sendo uma opção muito procurada por homens e quanto menor grau de ensino como uma profissão próxima dos modelos de cuidado esperados para o gênero feminino.

(Da Silva, 2005, p. 92) “Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres”.

A escola durante muito tempo contribui no âmbito dos conteúdos, ideologias e relações o que era esperado para as mulheres e para os homens socialmente. O material didático, por exemplo, durante muito tempo em suas ilustrações colocavam as mulheres nas representações de empregos cujo ganho financeiro eram menores e os homens nos mais valorizados. A escola também ensina pelos símbolos que coloca em prática pelo currículo formal, informal e nas relações em geral que permeadas por relações de poder auxilia na reprodução do *status quo*.

A carreira docente quanto menor o grau de ensino é composto por mulheres que por responderem a uma idealização social de expectativas de cuidados maternos é vinculada a educação das crianças pequenas. Não há um impedimento legal que opera negando a presença masculina, mas as condições ideológicas muitas vezes os repelem deste contexto como se fosse algo que os desqualifique diante de sua masculinidade.

Segundo Bourdieu (2014):

(. . .) quando um homem ocupa uma profissão considerada feminina, duas situações opostas podem ocorrer: além do fato de que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas, socialmente, designadas como inferiores, entre outras razões porque está excluída a ideia de que ele possa realizá-las; as mesmas profissões podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando realizadas por mulheres. (p. 75).

Segundo Venturini (2013) a inserção do homem no universo da Educação Infantil pode ser muito positivo para que as crianças possam entrar em contato com a perspectiva masculina e reconhecer neles um educador que também cuida com zelo e sensibilidade.

Compartilho de tal colocação por acreditar que esse reforço de que os homens não possam ser sensíveis, carinhosos e zelosos caminham na direção contrária da ruptura de comportamentos agressivos e abusivos que são socialmente responsáveis por uma sociedade no qual faz das mulheres vítimas de diversos tipos de violência.

Para garantir o anonimato dos participantes foi designado numerais para representá-los e que serão constantes ao longo de todo o trabalho de análise. O quadro demonstrativo do perfil profissional, incluindo formação de ingresso no concurso, formação atual, tempo de trabalho e classe econômica.

Quadro 1 - *Perfil profissional*³

entrevistado	idade (anos)	sexo	experiência profissional (anos)	escolaridade base	escolaridade atual	classe econômica familiar
Professor 1	37	feminino	17	Magistério	Doutorado em Linguística (andamento)	C
Professor 2	38	feminino	20	Magistério	Bacharelado em Ciências Sociais e Bacharelado em Psicologia	média baixa
Professor 3	39	feminino	16	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e Especialização em letramento (<i>latu-sensu</i>)	média baixa
Professor 4	36	feminino	16	Magistério	Mestrado em Educação	média baixa
Professor 5	37	feminino	10	Magistério	Especialização em Psicopedagogia (<i>latu-sensu</i>)	média
Professor 6	44	feminino	21	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	média
Professor 7	39	feminino	11	Magistério	Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola (<i>latu-sensu</i>)	média baixa
Professor 8	52	feminino	30	Magistério	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras	média baixa
Professor 9	38	masculino	11	Pedagogia	Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola (<i>latu-sensu</i>)	média

Nota: elaboração própria

Professor 1 – 17 anos de prática pedagógica. Sua primeira formação é de Magistério, com formação superior em Letras (Português e Espanhol), Mestrado na área de Linguística e Doutorado em andamento também na área de Linguística. Tal participante se enquadrou economicamente na classe C (IBGE – Classe social)

Professor 2 – 20 anos de prática pedagógica. Sua primeira formação é de Magistério, com formação superior Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais e também uma segunda formação de ensino superior com Bacharelado em Psicologia. Tal participante se enquadrou economicamente como pertencendo a Classe Média Baixa.

3 O item “classe econômica familiar” foi inserido, na íntegra, conforme descrição dos entrevistados.

Professor 3 – 16 anos de prática pedagógica. Sua primeira formação é Magistério, com formação superior em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e também especialização em Alfabetização e Letramento. Tal participante se enquadrou economicamente como classe média baixa.

Professor 4 – 16 anos de prática pedagógica. Primeira formação Magistério, nível superior em Biblioteconomia e Pedagogia e Mestrado na área de Educação. Tal participante se enquadrou como economicamente de classe baixa.

Professor 5 – 10 anos de prática pedagógica. Sua primeira formação foi no Magistério, Superior em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e psicopedagogia Tal participante se enquadrou como classe média.

Professor 6 – 21 anos de prática pedagógica. Sua primeira formação em Magistério, Licenciatura em Pedagogia. Tal participante se enquadrou economicamente como de classe média.

Professor 7 – 11 anos de prática pedagógica. Magistério, Nível superior em Administração e em Pedagogia, e especialização em Ética, Valores e Saúde na escola. Tal participante se enquadrou como de classe média baixa.

Professor 8 – 30 anos de prática pedagógica. Magistério, Nível superior em Letras e nível superior em Pedagogia. Tal participante se enquadrou economicamente como classe média baixa.

Professor 9 – 11 anos de prática pedagógica. Nível superior em Pedagogia com especialização em Ética, Valores e Saúde na escola. Tal participante se enquadrou como classe média.

4.2 Trajetórias familiares

Buscando a trajetória pessoal dos participantes foram feitas questões que tinham como objetivo compreender o meio econômico e cultural desses a fim de identificar em qual fração de classe os participantes pertencem e como as relações de gênero se desenvolveram na configuração familiar que pertenceram em suas trajetórias iniciais. Os participantes expuseram um pouco de seu *habitus* primário adquirido no seio familiar e que fazendo parte da construção de suas identidades fazem-se também presente nas relações empreendidas na vida adulta.

O *habitus* primário marcando as primeiras construções de comportamento que se manifestam nos agentes é perceptível ao entrarmos em contato com o relato das trajetórias dos professores participantes compreendendo um pouco de suas relações familiares e o contexto cultural, social e econômico no qual são provenientes.

Com o quadro é possível traçar um panorama do histórico familiar dos professores:

QUADRO 2 - *Trajetórias familiares*

entrevistado	profissão dos avós				profissão dos pais		escolaridade dos pais		responsáveis pela tarefa na casa	você auxiliava nestas tarefas?
	materno		paterno							
	avó	avô	avó	avô	mãe	pai	mãe	pai		
Professor 1	Do lar	Trabalhador rural	Do lar	Trabalhador rural	Contadora	Técnico agrícola	2º grau técnico	2º grau técnico	mãe	sim
Professor 2	Trabalhadora rural	Trabalhador rural	Do lar	Servente de escola	Do lar	Servente de escola	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental incompleto	mãe	sim
Professor 3	Trabalhadora rural e do lar	Trabalhador rural	Costureira	Lavrador	Do lar	Técnico de segurança do trabalho	ensino médio	ensino superior incompleto	mãe, com auxílio do pai em algumas tarefas	sim
Professor 4	Do lar	Trabalhador rural	Do lar	Serviços gerais	Diarista	Metalúrgico	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental incompleto	mãe e avó materna	sim
Professor 5	Trabalhadora rural	Trabalhador rural	Do lar	Caminhoneiro	Culinarista	Caminhoneiro	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental	mãe	sim
Professor 6	Agricultora	Agricultor	Agricultora	Agricultor	Do lar	Tipógrafo e comerciante	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental incompleto	mãe	sim
Professor 7	Cozinheira	Pedreiro	Do lar	Agricultor	Do lar	Mecânico de manutenção	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental incompleto	mãe	sim
Professor 8	Do lar	Agricultor	Do lar	Não sabe	Do lar	Instrutor técnico mecânico	ensino fundamental incompleto	ensino médio (supletivo)	mãe e irmãs	sim
Professor 9	Não informado	Trabalhador rural	Não informado	Condutor de bonde	Doméstica	Metalúrgico	analfabeta funcional	ensino fundamental incompleto	mãe e irmãs	não

NOTA: elaboração própria

Professor 1 – Tal participante relata que a avó materna era “do lar” e o avô paterno trabalhador rural, avó paterna “do lar” e avô paterno trabalhador rural; o pai era técnico agrícola e a mãe contadora, o nível de escolaridade dos pais era de 2º grau técnico. As tarefas domésticas eram realizadas pela mãe.

Professor 2 – Avós maternos eram trabalhadores rurais, avô paterno servente de escola e avó paterna “do lar”; o pai era servente de escola a mãe era “do lar”. Os pais com ensino fundamental incompleto. A mãe era responsável pelas tarefas domésticas sendo auxiliada por ela (participante mulher).

Professor 3 – Avó paterna costureira e avô paterno lavrador, avó materna lavradora e “do lar” e avô materno lavrador. O pai técnico de segurança do trabalho e mãe “do lar”, o pai com ensino superior incompleto e mãe com ensino médio completo. A participante escreveu sobre

quem era responsável pelas tarefas da casa: “Minha mãe na grande maioria das tarefas e o meu pai auxiliava nos finais de semana limpando as áreas externas, nas refeições, lavando louças, no plantio e cuidados com uma horta que tínhamos em casa e com os animais de estimação. Eu auxiliava minha mãe lavando louças, limpando a casa e passando roupas desde os 9 anos”.

Professor 4 – Avó materna “dona de casa” e avô materno trabalhado rural, avó paterna “dona de casa” e avô paterno serviços gerais. Mãe diarista e pai metalúrgico. Mãe com ensino fundamental incompleto (2ª série) e pai também (4ª série). Sobre os cuidados com a casa: “Minha mãe e avó materna. Sim, eu auxiliava na limpeza da casa e ajudava minha mãe a passar roupa, pois além de ser diarista ela lavava roupas de alguns estudantes para complementar a renda”.

Professor 5 – Avós maternos trabalhavam na lavoura e avô paterno caminhoneiro e avó paterna “dona de casa”. Pai caminhoneiro e mãe culinária. O pai com ensino fundamental e mãe até 4ª série do Ensino Fundamental. A mãe era responsável pelas tarefas domésticas contando com o auxílio dela (participante mulher).

Professor 6 – Avós maternos e paternos pequenos agricultores. A mãe era “do lar” e o pai tipógrafo e comerciante. Mãe e pai com ensino fundamental incompleto. A mãe era responsável pelas tarefas domésticas contando com sua ajuda para pequenas tarefas (participante mulher).

Professor 7 – Avó materna cozinheira e avô pedreiro, avó materna “do lar” e avô materno agricultor. Pai mecânico de manutenção e mãe “do lar”. Pai estudou até a 5ª série e mãe 4ª série. A mãe era responsável pelas tarefas do lar com seu auxílio (participante mulher).

Professor 8 – Avó materna “dona de casa” e avô materno agricultor/lavrador, avó paterna “dona de casa” e avô não soube responder. A mãe “dona de casa” e o pai instrutor

técnico/mecânico – CBT. A mãe ensino fundamental 4ª série e o pai ensino médio supletivo. A mãe era responsável pelas tarefas domésticas e contava com a participação das filhas. A participante relatou “sempre ajudei nas tarefas de casa e gostava muito de arrumar casa”.

Professor 9 – Avô materno trabalhador rural e avô paterno condutor de bonde (Não escreveu sobre as avós). Pai metalúrgico e mãe empregada doméstica. Pai estudou até a 4ª série e a mãe analfabeta funcional. O participante escreveu que a mãe era responsável pelas tarefas domésticas e que as irmãs ajudavam e que ele raramente auxiliava (participante homem).

Análise

A configuração econômica e social dos participantes mostra-se bastante similar no que diz respeito ao contexto nos quais seus avós e pais estavam imersos. A fração de classe em que esses professores pertencem seguiram com poucas alterações de trabalho para os homens entre uma geração e outra e com uma manutenção perceptível para as mulheres. As avós maternas e paternas eram em sua maioria “Donas dos/de lares/casa” e de forma numerosa manteve-se na geração das mães.

Alguns participantes designaram o trabalho da mãe como “do lar” ou “dona de casa” mostrando com tais termos uma aproximação com o universo privado no qual a mulher historicamente e culturalmente foi reservado o espaço do lar e ao homem o espaço da rua; a mulher os cuidados com os filhos e o homem enquanto provedor da família que sai e trás o sustento.

Todos os participantes relataram que a mãe era responsável pelas tarefas domésticas e em um caso isolado em que o pai o fazia era como ajuda em tarefas específicas e não divisão de tarefas.

Temos neste primeiro momento um dado de pesquisa que aponta para uma configuração nas relações marcadas pelo “universo” considerado feminino e aquele entendido

como masculino. As relações são dualizadas e a reprodução dessa divisão de tarefas presente na forma como a família transporta para seus descendentes as marcas sociais de gênero.

Com os relatos dos participantes em relação ao seu envolvimento com os trabalhos domésticos pode-se perceber que numa amostra de 9 pessoas, sendo 8 mulheres todas relataram que desde muito novas se envolviam com tais afazeres e que na configuração familiar que estavam presentes as filhas mulheres o faziam e os homens não. O único participante homem relatou que não auxiliava em tais tarefas e que sua mãe era responsável por desempenhá-las com a ajuda de suas irmãs.

O *habitus* primário mostra-se presente no relato dos participantes demonstrando uma relação familiar marcada por diferenças de gênero na divisão do trabalho e que de forma naturalizada foi transmitida aos descendentes. Podemos refletir sobre esses lugares habitados pelos gêneros femininos e masculinos, para tanto trago a reflexão feita pela autora Cabral (1995):

Desde o momento em que foi estabelecido o lar como o lugar da mulher, enquanto ao homem diziam respeito os trabalhos na lavoura e a participação nas guerras, esta dicotomia não só se manteve como foi se moldando a novas situações, variando apenas na condição socioeconômica em que homens e mulheres estavam inseridos. (p. 70).

Há uma relação diferenciada no que rege aos diferentes tipos de serviço histórico e social para homens e mulheres e com os dados obtidos é perceptível perceber como essas relações se davam pelas famílias. Os professores manifestaram em suas lembranças um pouco de sua configuração familiar em relação a ocupação dos espaços pelas mulheres (privado) e dos homens (externo), a mulher como aquela responsável pelos afazeres

domésticos e transmitindo para suas descendentes tais atribuições e os homens como aquele que vai para a rua trabalhar e trazer o sustento para a família. Na geração das avós sendo bem mais forte e na geração das mães já com algumas mudanças.

O *habitus* construído primordialmente no seio da família patriarcal, o que culturalmente e socialmente se faz presente na sociedade ocidental, manifesta-se na formação dos educadores participantes e assim como em diversos contextos posteriores impregnou a formação de suas identidades de forma naturalizada no que diz respeito as diferenças dos tipos de trabalhos assumidos por seus pais. Percebe-se quanto os sujeitos são construídos socialmente que muitas vezes não nos damos conta de tais inculcações, por assumirmos como diferenças inerentes ao sexo que os sujeitos nasceram. A compreensão de que mulheres e homens são diferentes devido a sua natureza biológica que os diferencia e que determina inclusive a divisão do trabalho.

Segundo Bourdieu (2014):

(. . .) é produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas “linhas de demarcação místicas” conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada. (p. 75).

Os corpos são transformados de forma diferenciadora por sugestões e injunções explícitas, construções simbólicas de visão do corpo biológico, produzindo *habitus*. Masculinização e feminilização como construções intermináveis e que se alicerçam como pertencentes a uma natureza dada que só tende a ser assimilada.

Bourdieu aponta (2014):

É, sem dúvida, no encontro com as “expectativas objetivas” que estão inscritas, sobretudo implicitamente, nas posições oferecida às mulheres pela estrutura, ainda fortemente sexuada, da divisão do de trabalho, que as disposições ditas “femininas”, inculcadas pela família e por toda a ordem social, podem realizar, ou mesmo se expandir, e se ver, no mesmo ato, recompensadas, contribuindo assim para reforçar a dicotomia sexual fundamental, tanto nos cargos, que parecem exigir submissão e a necessidade de segurança, quanto em seus ocupantes, identificados com posições nas quais, encantados e alienados, eles simultaneamente se encontram e se perdem. (p.85).

A participante oito ao relatar “sempre ajudei nas tarefas de casa e gostava muito de arrumar casa” nos faz refletir sobre essa apropriação das tarefas domésticas como algo que as mulheres assimilam de bom grado e que as aproxima do universo de suas mães. O participante 9 ao escrever que “a mãe era responsável pelas tarefas domésticas e que as irmãs ajudavam e que ele raramente auxiliava (participante homem)” nos faz perceber essa transmissão também pela ótica masculina, já que mesmo ele sendo homem assume não ter tido que desempenhar tais tarefas em sua casa, mas que suas irmãs por serem mulheres sim.

Os homens assim como as mulheres apreendem as estruturas de gênero no contato com o grupo de pares de forma intensa e constante, vivenciando formas cristalizadas de se colocar na sociedade. No que diz respeito ao mundo do trabalho todo um esquema de transmissão da herança é colocado em prática pela família, que nos dias de hoje conta com o reforço de instituições como a escola, que investem no futuro dos filhos. Para Bourdieu (2015):

Não pode desejar a identificação do filho com sua própria posição e com suas

disposições e, não obstante, trabalha continuamente para produzi-la por meio de seu comportamento e, em particular, pela linguagem do corpo que contribui tão fortemente para modelar o *habitus*. (263).

Os pais sonhando muitas vezes com a ascensão social e econômica dos filhos e que esses os superem, ao mesmo tempo vivendo uma contradição pelo receio de que essa superação seja a sua “morte”, no sentido de que a não transposição de uma geração para a outra seja como a morte do pai. Segundo Bourdieu (2015):

Ele diz: seja como eu, faça como eu, e, ao mesmo tempo: seja diferente, desapareça. Toda a sua existência encerra uma dupla injunção: tenha êxito, mude de situação, torne-se burguês, e, por outro lado, permaneça simples, sem orgulho, próximo do povo (de mim). (p. 263).

Buscando encontrar as possíveis influências econômicas e sociais da construção do *habitus* dos sujeitos participantes da pesquisa foi indagado se a família de origem recebia amigos em casa ou se frequentavam a casa de amigos, o nível de escolaridade deste grupo de convívio e se as mulheres trabalham fora de casa.

QUADRO 3 - *Trajétórias complementares*

entrevistado	seus pais recebiam amigos em casa?	qual nível de escolaridade?	as mulheres trabalhavam fora de casa?
Professor 1	sim, parentes	Ensino fundamental incompleto	poucas
Professor 2	sim, do pai	não soube informar	citou que as mães de amigas, no qual frequentava a casa, tinham nível médio ou superior e trabalhavam fora de casa
Professor 3	não	-	não
Professor 4	sim	Ensino fundamental incompleto	geralmente diaristas
Professor 5	sim	não se recorda	poucas
Professor 6	sim	não soube informar	auxiliavam no comércio da família ou do lar
Professor 7	sim	Ensino fundamental incompleto	não
Professor 8	sim	não se recorda	sim, em lojas, comércios ou indústrias
Professor 9	sim, parentes	não se recorda, mas não eram de nível superior	poucas

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Não. As pessoas que frequentavam nossa casa eram vizinhos e/ou familiares.

A grande maioria tinha apenas o Ensino Fundamental, muito incompleto”; Quanto as mulheres trabalharem “Poucas e as que trabalhavam eram empregadas domésticas”.

Professor 2 - “Os amigos do meu pai frequentavam nossa casa, mas nós não frequentávamos a casa deles. Eu porém, visitava a casa de amigos, os quais moravam próximo da minha casa. Dentre eles, posso citar Mariana, cuja mãe possuía nível superior de escolaridade; Viviane, Ellen e Vanessa, cujos pais possuíam nível médio”; “Não me recordo da dinâmica familiar dos amigos do meu pai. Sobre as quatro amigas que citei, as mães de duas dela trabalhavam fora de casa”.

Professor 3 - “Não. Frequentávamos a casa de poucos amigos onde haviam festas de aniversário e outras. As que me recordo mais eram da casa dos padrinhos da minha irmã do meio. Eram muitas festas! O padrinho tem o Ensino Médio completo e a profissão era de bombeiro e a madrinha tem o ensino fundamental completo”; sobre as mulheres trabalharem fora “Não”.

Professor 4 - “Não visitávamos a casa de amigos com frequência e nem recebíamos, mas quando isso ocorria essas pessoas tinham ensino fundamental incompleto”; sobre as mulheres trabalharem fora “Sim, geralmente como diaristas”.

Professor 5 - “Recebiam poucos amigos. Não me recordo do nível de escolaridade deles”; sobre as mulheres trabalharem fora “A maioria das mulheres não trabalhava fora”.

Professor 6 - “Meus pais sempre foram de poucos amigos. Quase não frequentávamos casa de amigos. Os poucos amigos que tínhamos eram pequenos comerciantes”; “Algumas mulheres auxiliavam no comércio da família e as demais o trabalho se sustentava nos deveres da casa”.

Professor 7 - “Sim. Recebíamos amigos e frequentávamos casas de amigos, Isaías (5ª série), Israel (colegial completo), Maria (5ª série) e Ivone (4ª série)”; “A maioria das mulheres eram donas de casa”.

Professor 8 - “Sim, mas não me recordo”; “Sim. Em lojas, comércios e indústrias”

Professor 9 - “Meus pais recebiam parentes. Frequentávamos suas casas. Eram irmãos e irmãs deles, com suas respectivas famílias. Não recordo o nível de escolaridade, mas sei que nenhum possuía nível superior, e um tio chegou até o nível técnico”; sobre o trabalho fora de casa “Algumas, não todas”.

Análise

As trajetórias pessoais são permeadas também pelas relações estabelecidas com os

diversos grupos em que os agentes fazem parte, a família como a maior responsável pela inculcação do *habitus* primário reforça as diversas aprendizagens trazendo para o âmbito de convívio de seus descendentes pessoas que se aproximam em afinidade, sendo essa conectada ao capital cultural, social e econômico. Por mais que as relações pareçam surgirem de conexões amorosas, elas não estão desprendidas daquilo que marca e aproxima um determinado grupo.

Nesse bloco de perguntas pode-se perceber nos relatos sobre visitas que destoavam em suas trajetórias iniciais, já que há relatos em que a frequência era inexistente, outras intensas e com pouca; o nível de escolaridade das visitas também variou, já que alguns relataram que os visitantes tinham nível fundamental incompleto, nível fundamental completo e outros níveis médio completo. Só uma participante contou sobre a mãe de uma amiga que tinha nível superior e no qual tinha bastante contato.

Para Bourdieu (2015):

Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual. (p.46).

Tal autor aponta que é necessário uma avaliação mais densa das vantagens e desvantagens transmitidas pelo seio familiar e que para isso é necessário levar em conta não somente o meio cultural dos pais, mas também dos ascendentes dos dois lados da família. As atitudes dos familiares diante em relação à escola diante da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são também manifestações dos sistemas de valores implícitos ou

explícitos que está interligado à posição social que o indivíduo possui dentro do grupo.

A maioria dos participantes relatou que as mulheres nesses grupos de frequentadores não trabalhavam fora, mas as que trabalhavam o faziam como domésticas ou diaristas. Duas participantes relataram que as mulheres que frequentavam suas casas auxiliavam no comércio. Uma relatou que as mulheres que iam em sua casa trabalhavam em indústrias e lojas.

Segundo Bourdieu (2015):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (p.75).

O grupo de aproximação mostra bastante similaridade quanto à nível de escolaridade e divisão do trabalho no seio familiar. Além das construções do habitus influenciado pela família há uma intensificação no contato com grupo de amigos dos pais. Para Bourdieu (2015):

Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente e inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade,

etc) ou institucionalmente garantidas (direitos). (p.76).

Há uma reprodução de cunho social, mas que reproduz-se como inserido nas estruturas biológicas que por transmitir-se consciente e inconscientemente o capital acumulado assegura a perpetuação das estruturas sociais ou da “ordem social” e que constroem papéis sociais.

Segundo Louro (1997):

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (p. 24).

4.3 Configuração Familiar – Número de irmãos

Professor 1 - “Sim, 2 irmãs”

Professor 2 - “Sim, uma irmã e dois irmãos”

Professor 3 - “2 irmãs mais novas”

Professor 4 - “Sim, tenho um irmão mais velho”

Professor 5 - “Não possuo irmãos”

Professor 6 - “Sim. Eramos em cinco meninas, irmãs de sangue e uma irmã do coração (eramos em 6 meninas a qual me incluo)

Professor 7 - “Sim. 2 irmãs”

Professor 8- “Sim, 02 meninos e 02 meninas”

Professor 9 - “Somos em 3 homens e 4 mulheres”

A maioria dos participantes pertence a família com irmãos. Sendo apenas a participante número cinco, filha única.

4.4 Capital Cultural

Foram feitos questionamentos sobre como se dava a prática de leitura na trajetória pessoal dos participantes, se a leitura era feita em casa e quem a realizava e se o participante frequentava bibliotecas.

QUADRO 4 - *Capital cultural*

entrevistado	leitura em casa	quem lia?	frequentava bibliotecas?
Professor 1	sim	pai e irmãos	somente para fazer trabalhos escolares
Professor 2	não	a entrevistada	sim, da escola e a municipal
Professor 3	sim	pais	somente para fazer trabalhos escolares
Professor 4	não	estórias contadas pelos familiares, propagadas pela oralidade	sim, da escola e a municipal
Professor 5	sim	pai	somente para fazer trabalhos escolares
Professor 6	sim	Pai, mãe e avó materna	da escola
Professor 7	não	-	somente para fazer trabalhos escolares
Professor 8	não	-	não
Professor 9	sim	pai	muito

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Sim, meu pai lia revistas, enquanto minhas irmãs e eu líamos aquilo que a escola pedia”; quanto a frequentar bibliotecas “Não, apenas quando precisava fazer trabalhos, geralmente de História. Passei a frequentar com mais frequência durante o Magistério”

Professor 2 - “Meus pais não possuíam o hábito de leitura, tampouco liam para mim. Entretanto, passava boa parte do meu dia na casa da minha avó materna, a qual possuía uma boa biblioteca que eu explorava assim que comecei a ler, independente do grau de dificuldade da leitura”; “Sim, a biblioteca da escola na qual eu estudava, a biblioteca municipal [...]”

Professor 3 - “Sim. A leitura era muito presente na nossa infância e tanto a mãe quanto o pai liam para nós três”; “Sim. Durante todo o ensino fundamental e médio realizávamos muitas

‘pesquisas’, como eram chamadas pelos professores, na biblioteca municipal”

Professor 4 - “Não. A leitura com livros não era realizada em minha casa, porém a contação de histórias, principalmente, de assombração eram feitas por minha mãe e meus avós maternos. Eram histórias sobre as fazendas que moraram, ou seja, a cultura oral era muito presente”; “Sim, na escola e a biblioteca municipal”.

Professor 5 - “A leitura não era tão presente. Mas nas vezes que ocorria, era feita pelo meu pai”; “Frequentava pouco, na maioria das vezes quando precisava fazer algum trabalho de escola”.

Professor 6 - “Sim. A minha mãe sempre lia e minha avó materna. O meu pai sempre lia notícias do jornal do dia”; “Eu frequentava pouco, pois não havia uma próxima de casa, sendo assim costumava frequentar a da escola”.

Professor 7 - “Não. Meus pais não tinham o hábito de ler para nós”; “Sim. Mas só para fazer trabalhos de escola”.

Professor 8 - “Muito pouco... Tínhamos pouquíssimos livros – Não me lembro de ter visto meus pais lendo em nenhum momento. Ninguém (nenhum adulto) lia para mim. Minhas primas e nós mesmas brincávamos de ler e algumas poucas vezes de escolinha”; “Não... somente comecei a frequentar biblioteca (pouco) na adolescência.

Professor 9 - “A leitura era muito presente. Meu pai lia para nós até alcançarmos autonomia para lermos sozinhos”; sobre frequentar biblioteca “Muito”.

Análise

Dos nove professores cinco escreveram que a leitura se fazia presente e com frequência em suas casas, seja pelo pai, mãe ou avó. Quanto a frequentar bibliotecas oito relataram que iam com a finalidade de fazer trabalhos para a escola e um disse frequentar muito.

Seis dos participantes relataram que a leitura se fazia presente em suas casas e desses seis cinco apontaram que a leitura era realizada pelo pai ou avô. Segundo Bourdieu (2015):

Mas é sem dúvida, na própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família – por intermédio, entre outras coisas, do efeito Arrow generalizado e de todas as formas de transmissão implícita. (p. 84).

Para Bourdieu o conjunto de bens culturais que fazem parte do ambiente são tomados por efeitos educativos que enquanto capital cultural acumulado no estado objetivado são incorporados pela ação educativa automaticamente exercida no ambiente. A família inicia o processo de reprodução dos saberes acumulados historicamente na sociedade.

A linguagem, oral ou escrita, pode estar envolvida nas relações de poder. A linguagem é marca distintiva culturalmente, socialmente e economicamente.

Segundo Bourdieu (2015):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.(p. 46).

A frequência em biblioteca foi questionado por se tratar de um meio de identificação sobre as práticas escolares; o controle expresso sobre o que é assumido como saber necessário e o limite da autonomia que é colocado em prática por tal instituição. Dois

professores relataram frequentar com bastante intensidade bibliotecas, sem mencionar que iam para fazer trabalhos escolares, os outros sete relataram que iam para pesquisas solicitadas pela escola. Com tais dados podemos ver o quanto a escola no lugar de estimular o estudo autônomo fortalece estratégias de controle para que os estudantes se limitem dentro das possibilidades de conhecimento.

Para alguns estudantes a presença de livros e a prática de leitura são intensos e presentes em suas casas, mas para muitos há a inexistência e a esperança de que a escola possa suprir essa lacuna. A frequência em biblioteca que para muitos estudantes seria uma opção de acesso a livros não é estimulada para que aconteça de forma autônoma, mas sim limitando-se a pesquisas para escola.

Segundo Bourdieu (2015):

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. (p. 68).

As práticas de leitura que ocorrem na escola sofrem determinações da cultura como um todo. Tais práticas são também envolvidas por relações de poder, que controlam inclusive os significados que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. A distinção dos conhecimentos que são legitimados e tidos como importantes dos que não são dignos de serem ensinados.

A educação caminha nesse sentido para a normatização das condutas dentro dos

conhecimentos que serão acessíveis daqueles que são distintivos de um grupo social em relação a outro.

Segundo Louro (1997):

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (p. 64).

A escola inserida nas relações de poder contribui de forma expansiva ou limitadora para o acesso ao conhecimento, este muitas vezes se dando de forma enviesada e como reprodutor de desigualdades sociais, étnicas, gênero etc. A escola em sua pseudoneutralidade ideológica auxilia no inculcamento de diversos conteúdos segregacionistas.

4.5 Interação com os Contos de Fadas/Maravilhosos na construção do *habitus* primário: reprodução dos estereótipos de gênero ou ruptura?

QUADRO 5 - *Interação com os contos de fadas/maravilhosos*

entrevistado	leitura de contos de fadas em casa	como eram lidos?	se identificava com algum personagem dos contos?	qual o motivo?	conto de fadas que o marcou na infância	qual o motivo?
Professor 1	raramente	em livros didáticos	nenhum	não sou explicar	três porquinhos	sempre gostei de animais
Professor 2	muito presente na infância	oralmente, pelo avô materno, o qual era analfabeto	A pequena sereia	ao se tornar humana, sentia facadas nos pés durante o caminhar	pequena sereia	pelo explicado anteriormente
Professor 3	presente	pelos pais e entre os irmãos	maria (joão e maria)	por ser a irmã mais velha e que tentava 'proteger' as irmãs em situações que considerava perigosas, além do medo de perder os pais	joão e maria	pelo explicado anteriormente
Professor 4	não	-	O patinho feio	Sentia-se assim na escola, por ter sofrido <i>bullying</i> dos colegas por causa do cabelo encaracolado e com volume	O patinho feio	pelo explicado anteriormente
Professor 5	presente	pelo pai	com princesas	encantamento com a beleza das princesas e seu encontro com o príncipe encantado, com o final feliz	chapeuzinho vermelho, os três porquinhos e joão e o pé de feijão	não soube explicar
Professor 6	não, eram contadas fábulas e contos populares	-	formiga (fábula: a cigarra e as formigas)	não especificado	-	-
Professor 7	não	-	não se identificava com nenhum	não especificado	nenhum	-
Professor 8	não	-	não se identificava com nenhum	-	nenhum	-
Professor 9	não	oralmente, pelo pai	pinóquio	por causa de sua trajetória dramática	pinóquio	pelo explicado anteriormente

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Raramente, quando líamos histórias/textos/contos presentes em livros didáticos. Tínhamos (eu e minhas irmãs) alguns livrinhos de literatura, mas não eram de histórias tão conhecidas quanto a dos contos de fadas”; sobre se identificar com algum personagem e o motivo “Nenhum, mas não sei dizer o porquê”; se fosse para escolher um personagem que marcou na infância “Os três porquinhos. Porque sempre gostei de animais”

Professor 2 - “Os contos de fadas se fizeram muito presentes na minha infância por meio do meu avô materno, o qual, por ser analfabeto, não os lia, mas os contava”; “Não sei se se trata de uma questão de identificação, mas um personagem que me chamou a atenção foi a pequena sereia. Meu avô me contou uma versão nada amena, na qual ao se tornar humana,

ela sentia facadas nos pés durante o caminhar”; “A pequena sereia, pelo motivo citado anteriormente”.

Professor 3 - “Sim. Os contos de fadas faziam parte do nosso universo infantil, através dos poucos livros que tínhamos, comprados pelos pais e que ganhávamos das nossas tias. Também possuíamos os antigos ‘disquinhos’. Quando éramos menores os nossos pais liam utilizando os livros, depois contávamos umas para as outras. Me recordo também de algumas peças teatrais que vimos no Bosque, em X, onde morei por 10 anos também”; “Talvez com ‘Maria’ de ‘João e Maria’, acredito que por ser a irmã mais velha e que tentava ‘proteger’ as irmãs em situações que consideravam perigosas e o medo de perder os pais”

Professor 4 - “Pouco, como disse anteriormente as histórias contadas pelos meus avós e minha mãe eram na maioria contos de assombração”; ‘Patinho feio’; ‘Escolho Patinho feio’, porque era um pouco assim que eu me sentia na escola, já que sofri muito bullying dos colegas por causa do meu cabelo encaracolado e com muito volume”.

Professor 5 - “Sim. Tenho até hoje uma coleção de Contos de fadas. Eram lidos por meu pai em momentos em que ele possuía um tempo livre”; “Minha identificação era maior com os contos em que as princesas apareciam, como Cinderela, por exemplo. O motivo da identificação era o encantamento com a beleza das princesas, o encontro delas com príncipe encantado, o final feliz”; “Acredito que alguns contos marcaram minha infância: Chapeuzinho Vermelho, os Três Porquinhos, João e o Pé de Feijão. O motivo por terem me marcado”

Professor 6 - “Não. Minha mãe e avó lia para nós ‘fábulas’, contos populares, poesia, etc.”; “Nas fábulas me identificava com as formigas: ‘A cigarra e as formigas’”.

Professor 7 - “Não. Só na escola”; “Nunca me identifiquei com personagens de contos de fadas”; “Não me lembro de nenhum conto de fadas que tenha marcado a minha infância”.

Professor 8 - “Não! Não tive uma influência com contato com leitura e literatura. Minha infância era/foi pautada/vivida nas brincadeiras de rua, casinha, na fazenda, subir em árvores, rios; Meu universo não cabia princesas, príncipes, reis ou rainhas... Brincávamos de casinha representando papéis: mãe, pai, filhinhos etc... Algumas histórias conheci por meio das minhas primas que contavam (verbalmente) como o sapo podia se transformar em um príncipe ou a maçã estava envenenada, pois minha tia é professora e sempre estimulou/motivou a leitura nas filhas”; Não se identifica com nenhum personagem; “Nenhum ‘livro’ de conto de fada marcou minha infância. Não que me recorde... Sempre gostei bastante do Sítio do Pica-pau amarelo, mas a televisão foi o instrumento de contato. Gostava do minotauro, da Iara e do Saci, mas pouco ou nada sabia sobre a origem dessas histórias, seus autores [...]”

Professor 9 - “Não me lembro muito de conto de fadas em livros em casa. Meu pai contou oralmente os que conhecia: ‘João e Maria’, ‘Pinóquio’ e ‘Cinderela’; ‘Me identificava com o Pinóquio, por causa de sua trajetória dramática’; ‘Pinóquio’. Como já disse, a dramaticidade da narrativa chamou minha atenção, despertando a afetividade com o personagem”.

Análise

Quatro participantes mostraram familiaridade com a leitura dos Contos de Fadas/maravilhosos no universo privado, apontando que a leitura se dava por algum familiar, mãe, pai, irmãos/es mais velhos, avós, primos etc. Em contrapartida cinco participantes relataram a ausência da leitura dos Contos, mas a presença da leitura de fábulas e de outros gêneros textuais.

Os estudos voltados para a história da Literatura Infantil apontam que sua origem deu-se no século XVIII sendo possível identificar que nesse período há a adaptação das histórias transmitidas pela tradição oral para atender à educação de crianças; uma educação pautada no

doutrinação e transmissão dos valores morais dentro do fortalecimento da família burguesa.

A família burguesa entendendo a criança como aquela que precisa ter seus instintos controlados e no qual há que se investir para o futuro tem uma preocupação com a educação que é dada e os recursos que possam auxiliar na inculcação das “boas” maneiras são utilizados. Os professores participantes demonstraram familiaridade com a leitura em sua infância e que sendo ministrada por adultos em sua maioria fizeram-se presente em suas trajetórias.

Para Alanen (2014):

A perpetuação da família, no entanto, não depende apenas do trabalho institucional constante dos agentes históricos no campo familiar, como a Igreja, o Estado e o sistema educacional. O trabalho prático e simbólico constante a fim de construir e reconstruir a família é necessário, assim como a criação contínua do sentimento de família, ou seja, a base afetiva para a adesão, que é vital para a existência do grupo familiar e de seus interesses. (p. 49).

A leitura de um conto no seio familiar tem por trás de si uma preocupação moderna com a atenção voltada para os cuidados e educação da criança que se prepara para o futuro. É um momento no qual o adulto dedica um tempo para uma criança que é vista com importância social e que aprenderá formas de condutas aceitáveis pelo grupo que faz parte.

Participante 2 mostrou através da identificação com o conto de “João e Maria” que alguns contos podem marcar pela aproximação que tem com nossas histórias, receios e alegrias. Os participantes que apontaram uma aproximação com algum personagem justificaram que a história havia sido marcante pôr o personagem apresentar conflitos

personais que para eles eram interessantes. Como exemplificado pelo professor 9 que identifica-se com Pinóquio e diz que para ele a trama é interessante.

A professora 5 disse identificar-se com as princesas e relatou que a beleza, a espera do príncipe e o final feliz a encantava. Tal relato chama atenção no contexto deste trabalho por enxergarmos a formação do ideal de feminização em tal relato. Os contos de fadas/maravilhosos propriamente voltados para a história de princesas contém em seu alicerce a subjugação das mulheres e a tutela destas nas mãos dos homens seja o pai, irmãos, príncipes e reis.

Segundo De Moraes & Rubio (2013):

O conto de fadas tendo final feliz permite que a criança não receie que seu inconsciente iguale ao acontecimento da estória, permite ainda que situações fantásticas e exageradas se apresentem à criança de forma que possam ser aceitas por elas, o que não aconteceria se fosse mostrado no real. (p. 8).

Tais autoras defendem que por meio das figuras dos contos de fadas/maravilhosos as crianças conseguem externalizar os dilemas em sua mente e que utilizando-se da identificação com os personagens consegue lidar com seus desejos de destruição e de satisfação.

Segundo Xavier (2011) as crianças constroem representações associadas ao que socialmente e em termos hegemônicos é considerado ideal de masculinidade e feminilidade. (Xavier, 2011, p. 594) “As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente”.

O ideal de amor romântico que foi também citado pela professora 5 pode ser visto

como um forte estímulo reforçado pelos contos clássicos de princesas a realização pelo casamento, a completude de si no encontro com o outro e não como uma possível imersão em si mesmo.

Segundo (Bourdieu, 2014, p. 153): “O ‘amor puro’, esta arte pela arte do amor, é uma invenção histórica relativamente recente, como a arte pela arte, o amor puro da arte com a qual ele tem relação, histórica e estruturalmente.

A Literatura Infantil enquanto artefato cultural que permeiam as práticas de leitura nos lares e na instituição escolar auxiliam na construção dos *habitus* dos sujeitos. Formas cristalizadas de se pensar a feminilidade e a masculinidade são apresentados e por dar-se por vias indiretas reforça conceitos engessados que limitam as possibilidades dos sujeitos.

Segundo Costa (2007):

Em consequência, ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário. (p. 27)

4.6 Trajetórias escolares iniciais

QUADRO 6 - *Trajetórias escolares iniciais*

entrevistado	leitura dos contos de fadas na escolarização	como ocorria?	qual motivo da incorporação dos contos?
Professor 1	sim	livro didático	para fins educativos em língua portuguesa
Professor 2	sim	leitura realizada pela professora	-
Professor 3	não	-	-
Professor 4	sim	livro didático	para fins educativos em língua portuguesa
Professor 5	sim	leitura realizada pela professora	resolução dos conflitos internos das crianças
Professor 6	sim	livro didático	para fins educativos em língua portuguesa
Professor 7	não	-	-
Professor 8	não	-	-
Professor 9	não	-	-

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Não me recordo se eram contos de fadas, mas no 1º ano, após terminar a cartilha , recebemos um livro didático com muitas histórias que eu amava. As histórias eram trabalhadas como parte da “leitura em voz alta”, “interpretação de texto” e “exercícios”. “Porque “eram, são” considerados um gênero é direcionado ao público infantil e também para a “leitura em voz alta”, “interpretação de texto” e “exercícios” como já foi dito na questão anterior.

Professor 2 - “Sim, lembro-me que a professora lia os contos em pé, diante da sala, enquanto nós, alunos, permanecíamos sentados em nossas carteiras. Ao final da leitura de cada página ela nos mostrava a ilustração”.

“Provavelmente por uma questão curricular”.

Professor 3 - “Não me recordo. Contudo, acredito que não haviam os momentos de contação de história naquele período da década de 80. Me recordo muito das cartilhas e as leituras eram apenas estas.

“Não”.

Professor 4 - “Sim. Porém as leituras ocorriam na maioria das vezes, por meio do livro didático (cartilha) que às vezes traziam os contos de fadas como conteúdo”.

“O motivo principal era realizar a interpretação após a leitura, por meio de questionário e com perguntas e respostas mecânicas, como: Qual o personagem principal?”.

Professor 5 - “A leitura de contos ocorria. Era feita por meio de rodas de história (pré-escola)”.

“Acredito que incorporavam a leitura dos contos de fadas por fazer parte do imaginário infantil e ajudar as crianças a compreenderem certos conflitos internos que as rondam nessa idade”.

Professor 6 - “A recordação que tenho sobre os contos de fadas, se deu no ensino fundamental, onde éramos solicitados a realizar a leitura em voz alta e o outro colega dava continuidade”; “Aprimoramento da leitura, desenvolvimento da linguagem oral e escrita”.

Professor 7 - “Sinceramente, eu não lembro”; “Na minha infância, não me recordo de história contada por professores”.

Professor 8 - “Não frequentei pré-escola e minha escola primária foi um terror. Muito medo... jamais houve leitura de contos ou de qualquer outro tipo de literatura ... o único livro

usado era a bendita cartilha Caminho Suave... gostava de ver na capa aquelas crianças felizes caminhando para a escola ... tudo mentira para mim ... a escola era horrível para ler a professora indicava a fila e uma criança de cada vez tinha que ler ... era horrível ... ler: OVO - UVA - decodificar não sabia – entrava em choque e chorava”; “Não eram ... isso não existia! Pelo menos na minha vivência”.

Professor 9 - “Acredito que sim mas não me recordo. Desculpe!”; “Idem 17”.

Análise

Nem todos conseguiram resgatar as lembranças ligadas a leitura na infância o que é bem compreensivo em se tratando de lembranças de longo prazo, mas os professores que trouxeram as lembranças à tona contribuíram muito para a identificação de como os contos eram trabalhados em suas trajetórias escolares.

O percurso escolar caminha na formação dos agentes acompanhadas das famílias que operam na construção do *habitus* primário e esse resgate das trajetórias dos professores foi importante para compreender como o conto acontecia se é que acontecia e como era essa escola que eles frequentavam em se tratando de ensino dos conteúdos.

Nitidamente nas respostas aparecem uma menção dos contos inseridos em cartilhas e sendo incorporados pelos professores como algo mecânico desprovido de uma problematização social do que os conteúdos ensinam. Diante de estudos modernos vemos que a percepção de que tais conteúdos podem transmitir desigualdades de gênero é um fenômeno recente e a possibilidade de problematização na escola é um processo lento por possuir marcas tradicionais dos conteúdos ensinados e uma forte participação no processo de moralização dos sujeitos ali presentes.

Segundo Araújo e Santos (2013):

Quando afirmamos que a cartilha é, também, um objeto cultural, estamos nos

remetendo a um material que não apenas desenvolvia as habilidades de leitura e escrita, mas nos trazia informações sobre a cultura e as belezas do Brasil através de imagens. É neste sentido que, a imagem também, é detentora de significados e valores. (p. 5).

Com o relato da professora 8 “o único livro usado era a bendita cartilha Caminho Suave... gostava de ver na capa aquelas crianças felizes caminhando para a escola ... tudo mentira para mim” podemos refletir sobre esse impacto da imagem em sua infância e o quanto tal material didático transmitia ideais nem sempre alcançáveis.

Araújo e Santos refletem que a Cartilha, expõe um ponto de vista cultural e escolar de uma época e que as imagens, por exemplo, eram vistas como “naturais” em sua época de difusão e uso escolar, é preciso portanto contextualizar tais conteúdos.

Não se problematizava a falta de diversidade presente nas representações, quem era mostrado e em quais situações. Tais questionamentos vieram posteriormente e trouxeram para as problematizações do currículo as imagens como também transmissoras de valores que seguiam no currículo em um fluxo naturalizador.

A utilização dos contos em suas trajetórias primárias escolares aparecem associadas a utilização de seus professores no currículo a contação com fins de inserção de conteúdos ligados as normas gramaticais. O que refere-se a problematização de tais contos enquanto conteúdo ideológico que insere valores a escola não se manifestava. Posso acreditar que o conto então seguia como um conteúdo leve no qual as crianças se divertem e aprendem, mas que atribui nos muros da escola também uma aprendizagem que moraliza os comportamentos esperados para meninos e meninas.

Os conteúdos ideológicos inseridos de forma sutil no currículo contribuem com as

relações de dominação presentes na sociedade e seguem muitas vezes sem que sejam pensados em sua natureza e necessidade.

As lembranças sobre um ensino que se apoiava no uso de cartilha foi citada pela maioria dos participantes e sobre como a escola assumia uma firmeza em relação a postura, participação dos alunos, configuração do espaço escolar com carteiras enfileiradas e a literatura infantil quando utilizada inserida nas normas gramaticais. A participante 8 chamou atenção por mencionar que a leitura de qualquer literatura não ser feita e o quanto a escola era ruim para ela, inclusive usando o termo “Horível”, uma escola com ares bastante tradicional no qual os alunos não eram estimulados a se posicionarem e fechada no material didático cartilha.

Para Bourdieu (2014) a escola apesar de laica continua contribuindo com a transmissão dos ideais patriarcais, com as maneiras de ser e as de se ver e representar as próprias inclinações. Ela auxilia na construção dos destinos sociais como também à intimidade das imagens de si mesmo.

As relações de dominação fazem-se presente no campo escolar e através de seus agentes contribui para a reprodução social. Há que se perceber que assim como há a reprodução há a possibilidade de transformação.

4.7 – Trajetórias Profissional e prática pedagógica

Esse bloco de questões caminhou na direção de identificar como os professores participantes da pesquisa posicionam-se em relação ao trabalho com os Contos de fadas/maravilhosos em suas práticas pedagógica.

Perguntas 19, 20 e 21 foram responsáveis pela identificação da incorporação de contos de fadas/maravilhosos nas práticas pedagógicas dos professores participantes e sua motivação, a intensidade de trabalho com os contos e como é desenvolvido a leitura à fim de reconhecer se há trabalhos de desconstrução dos estereótipos de gênero ou não.

QUADRO 7 - *Trajectoria profissional e prática pedagógica*

entrevistado	necessário a incorporação dos contos de fadas na prática?	por qual motivo?	utiliza os contos na prática?	qual frequência?	como você desenvolve a leitura com os contos?
Professor 1	sim	bem cultural da humanidade, atentando para o cuidado da não reprodução dos estereótipos de gênero	sim	não soube responder	leitura deleite, roda de conversa, teatro
Professor 2	sim	trabalhar os conflitos psíquicos que as crianças possam ter	sim	esporadicamente	roda de conversa
Professor 3	sim	reflexão do imaginário para o real, valores morais e convívio social	não	-	-
Professor 4	sim	bem cultural da humanidade	sim	não respondeu	na hora do conto e livros disponibilizados na sala de aula
Professor 5	sim	curiosidade, trabalhar os conflitos psíquicos que as crianças possam ter e estimular a leitura	sim	três vezes por semana	roda de conversa
Professor 6	sim	trabalhar gênero, diversidade, valores e ética	sim	ao longo do ano	semana de contos
Professor 7	sim	estimular a leitura, a curiosidade e a imaginação	sim	três vezes por semana	leitura deleite, roda de conversa, reconto (pelas crianças) e desenho
Professor 8	sim	recorte da vasta gama literária	sim	semanalmente	as crianças votam qual conto de fadas gostariam de conhecer: roda de conversa
Professor 9	sim	estimular a leitura e a curiosidade, trabalhar os conflitos psíquicos que as crianças possam ter e compreensão de mundo	sim	não respondeu	roda de conversa (com leitura dinâmica), reconto (pelas crianças)

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Sim porque fazem parte dos bens culturais da humanidade. No entanto, é preciso cuidado com a maneira como são trabalhados em sala de aula para que não sejam apenas um incentivo, para nossas crianças, do tipo “casaram e viveram felizes para sempre”, como se essa fosse a única possibilidade de ser feliz na vida”; “Sim, utilizo. Ele é mais um dos diversos gêneros que trabalho quando se trata de literatura infantil. Não sei dizer a frequência de trabalho com o gênero textual contos de fadas/maravilhosos, mas a literatura infantil está presente todos os dias”; “Como leitura deleite, roda de conversa, teatro (de fantoches, dedoches, “corpo”).

Professor 2 - “Entendo como necessária a incorporação de qualquer gênero literário,

inclusive dos contos de fadas. Apesar de alguns contos fazerem apologia à submissão feminino, ao sexismo e a uma visão eurocêntrica do mundo, do ponto de vista da psicanálise, eles comunicam ao inconsciente infantil que o bem sempre há de prevalecer e que os conflitos psíquicos possuem solução”; “Sim, mas esporadicamente”; “Sentamos em círculo e cantamos uma música de introdução à leitura. Ao final da canção, leio a história e, ao final de cada página mostro-lhes a ilustração, ora eu conto a história sem me valer do portador de texto”.

Professor 3 - “Sim, bem como todos os gêneros literários. Os contos de fadas trazem a reflexão do imaginário para o real, dos valores morais, do convívio social”; “Não costumo utilizar os contos de fadas nas aulas, uma vez que acredito que as crianças já possuem recursos para a compreensão de diversos gêneros literários e que os contos de fadas já foram abordados nas séries/turmas anteriores, pois leciono há alguns anos no último seguimento da educação infantil (ou seja, para as faixas etárias de 5 e 6 anos)”; “Quando os utilizava era a partir dos livros, ou contados pelas crianças e por narrativas em CDs (que possuo alguns como “soldadinho de chumbo”, “Patinho Feio”)”.

Professor 4 - “Sim. Os contos de fadas são narrativas que trazem valores culturais elaborados pela tradição oral. Sendo assim, eles devem estar presentes no contexto escolar, mesmo porque as crianças já chegam na escola conhecendo essas histórias”; “As leituras são desenvolvidas, geralmente na do conto, mas as crianças também tem possibilidade de ter contato com os contos, por meio dos livros que ficam disponibilizados na sala de aula”.

Professor 5 - “Sim, a leitura dos contos de fadas se faz necessária no contexto escolar, pois através deles a criança é levada a ter curiosidade e também poderá encontrar respostas para problemas que esteja vivenciando. Além disso desperta o interesse pela leitura, contribuindo para formação de leitores”; “Utilizo, sim. Pelo menos umas três vezes por semana costumo

ler os clássicos”; “Por meio de rodas de leitura, conversa com as crianças, participação delas antecipando o que ocorrerá durante a história”.

Professor 6 - “Atualmente, acredito ser interessante, pois muitos contos de fadas, através desses, é possível trabalharmos questões tais como: gênero, diversidade, valores, ética, etc.”; “Utilizo os contos de fadas na minha prática pedagógica durante o decorrer do ano. Já trabalhei semana de contos, por exemplo, semana de fábulas, etc. Também já ocorreu de trabalhar para realizarmos teatro, onde a criança após conhecer diversos contos, escolheria representar a emoção daquele personagem, onde a representação se deu através da “linguagem corpo e movimento”.

Professor 7 - “Sim. Acredito que os contos de fada são importantes para despertar o interesse pela leitura, estimula a imaginação e a curiosidade das crianças”; “Sim. Geralmente realizo as leituras três vezes por semana”; “Leio o livro para as crianças. Conversamos sobre o conto na roda de conversa. As crianças recontam a história e desenham o que mais gostaram do livro”.

Professor 8 - “Considero muito importante a apresentação e contato com os clássicos desde cedo. Sejam eles contos de fadas ou outras literaturas. Na minha opinião a literatura assim como as artes, teatro, música, dança, (outras linguagens) deveriam ser o eixo estrutural do planejamento e conteúdos. Os contos de fadas são um recorte da vasta gama literária, sendo referência e tendo relevância no imaginário representativo das crianças. É fato que por meio das histórias existe a possibilidade de um profissional ou das pessoas manipularem conceitos, muitas vezes inconscientemente, mantendo o *status quo* ou ainda buscando transformar a sociedade para e não com o outro o que penso ser tão controlador quanto a manutenção do que está pronto”; “Sim; sempre usei bastante os contos de fadas, fábulas, histórias de vida (biografia), outros na minha prática. Talvez como uma maneira de compensar a ausência da minha infância. No entanto, sempre tive o cuidado submeter a escolha das crianças que

votavam em qual conto de fada preferiam conhecer... atualmente, tenho repensado essa prática da escolha sob a forma de controle e não como processo de libertação. A ideia é trabalhar com o conceito de consenso progressivo com as crianças”; “Hoje estou um pouco mais cuidadosa, mas ainda falta muito para aprender sobre quais as melhores indicações e usos para os contos ... procuro fazer a leitura dos livros escolhidos pelas crianças – evitando “manipulá-las” com meus conceitos e interpretações acerca das emoções contidas nas tramas dos contos (veladas ou não). Procuro perguntar para as crianças quais trechos ou personagens elas mais gostaram ou se “identificaram”? Por quê? Essa atividade costumo chamar de Círculo da leitura que acontece toda semana no horário definido (sempre o mesmo) e dia determinado (o mesmo) – rotina. Faço intervenção somente se houver algum comentário de cunho discriminatório/preconceituoso, que agrida o direito da pessoa humana ou ainda se alguma criança interromper a outra no momento de sua fala (respeitar a vez do outro falar – significa respeitar o que ele está falando, neste estágio”).

Professor 9 - “É necessário como ferramenta de estímulo à leitura, estimular a curiosidade, lidar com situações problemáticas, enxergar e compreender o mundo que os cerca. Além disso, os contos atingem os alunos emocionalmente, comovendo, encantando, contribuindo para uma educação indireta”; “Utilizo com frequência, mas dentro de um conteúdo que contempla outras formas de narrativa (fábulas, folclore brasileiro, lendas, poemas etc)”; “Procuro informar aos alunos o que será lido. A seguir promovo um diálogo ouvindo os conhecimentos prévios. Mostro o livro informando o autor (a) e ilustrador (a). Faço a leitura de forma dinâmica (permitindo manifestações, mostrando as gravuras) e dramática (procurando interpretar os personagens). Por fim, faço um reconto, ouvindo dos alunos o que entenderam da história, ao mesmo tempo em que discutimos aspectos importantes (mensagem, valores, conceitos, etc.). E o mais importante, permito que manuseiem os livros

em algum momento do dia”.

Análise

A maioria dos professores disseram incorporar os contos no currículo e utilizá-lo como ferramenta para estímulo da leitura e escrita. Cinco apontaram que os contos possa ser um ótimo recurso principalmente se utilizado na prática inseridos em projetos pedagógicos, mas atentaram para o conteúdo que pode conter sexismo e que portanto tem que ser utilizado com cuidado para não reforçar esterótipos mantenedores do *status quo*.

Somente a professora três disse que não costuma trabalhar por acreditar que as crianças cheguem na faixa etária de cinco e seis anos já tendo tido no currículo em anos anteriores, então ela não acha necessário.

A professora de número oito refletiu sobre a ação de escolha proposta pelo professor que segue muitas vezes enviesada e repleta de mecanismos dominadores que ocultam a limitação do que é ofertado. Para ela o currículo é marcado pelo que se assume como digno de valor para ser incorporado e sendo assim configura-se em relações de poder que podem mascarar a ideia de que as crianças possam ter escolha.

A professora um demonstrou uma apropriação dos contos de fadas/maravilhosos em sua prática e problematizou a importância de tal gênero literário para o desenvolvimento das crianças. Chamou atenção para o cuidado ao se trabalhar o conto, pois ele reproduz ideais de beleza marcadas pelo eurocentrismo e a associação da felicidade pelo casamento.

A professora dois diz ser importante trabalhar os contos de fadas/maravilhosos e leva a reflexão dessa importância para a sua área de formação que é a psicologia vendo a incorporação do conto como positivo para o desenvolvimento infantil. Aponta uma prática pedagógica em que os alunos são participantes no processo de leitura e que não se manifesta com moldes escolares tradicionais com a leitura sendo feita enfileirada sem que os alunos

falem.

A professora cinco demonstrou um trabalho intenso com os contos de fadas/maravilhosos por vê-lo como um estímulo à leitura para as crianças. A forma de trabalho apontada demonstra uma participação das crianças no momento de contação de forma que se apropriam da história que está sendo contada participando e não apenas como ouvintes passivos.

A professora seis trouxe a possibilidade de se trabalhar questões como o gênero e a diversidade dentre outros assuntos na incorporação dos contos de fadas/maravilhosos no currículo. A inserção dos contos no currículo é assumida por ela constantemente em sua prática e utilizada para diversos fins, inclusive para trabalhar o corpo.

Professora sete trabalha com grande frequência com os contos de fadas/maravilhosos e utilizando-se de roda de conversa e da ferramenta reconto que dá a liberdade da criança reimaginar o conto conforme suas vivências de forma que seu conteúdo matriz é mantido permitindo o reconhecimento de qual conto se trata, mas permitindo que a imaginação acrescente novas possibilidades. Dar a possibilidade das crianças expressarem-se por desenho também é muito positivo, já que esta pode passar para o papel a sua compreensão e interpretação da história.

A professora oito apontou um trabalho com os contos inserido na rotina das crianças e descreveu sua prática de forma muito diferente dos demais relatos, já que ela assume uma prática no qual o respeito pelas escolhas das crianças é algo que se faz presente. Ela explicou que interfere na leitura para problematizá-la se ver que há algum tipo de conteúdo que possa ferir os direitos de alguém mais uma vez demonstrando que sua prática pedagógica é atravessada pelo respeito ao próximo e a consciência de que toda ação pedagógica é permeada por relações de poder que podem tanto servir para libertar quanto para oprimir.

Segundo Louro (1997):

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através das relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma ou pode ser subvertida. (p. 85).

Os conteúdos ideológicos podem ser transmitidos por vias diretas do currículo como também de forma inconsciente naturalizado nos saberes assumidos como importantes e necessários. A instituição escolar apesar de assumir um discurso de neutralidade está envolvida nas relações de poder presentes na sociedade.

O professor nove também manifesta a incorporação dos contos em sua prática pedagógica e pelo relato demonstra que se posiciona como aquele que é responsável pelo ensino aprendizagem, informando as crianças sobre o que elas terão de conteúdo e não trazendo as crianças para a seleção e problematização do conteúdo trabalhado. Ao especificar que ele “permite” que as crianças manuseiem o livro em algum momento demonstra uma alta hierarquia na posição de professor.

Pode-se afirmar que o conto segue fazendo-se presente na seleção curricular de quase todos os professores e que estes veem o conto como uma ferramenta para a leitura e trabalho com ortografia. O número de professores que apontaram que os contos possa ter em seu conteúdo estímulo a formas fixas de ser e estar na sociedade foi bem relevante o que

demonstra uma compreensão de que o tal conteúdo apesar de selecionado por eles é visto com certa cautela no que diz respeito aos discursos hegemônicos.

Segundo Costa (2007):

A questão central acerca do trabalho com a literatura na escola relaciona-se à formação do professor para atender à indicação de acervos e à motivação para formar leitores. Essa formação muitas vezes sustenta idéias equivocadas sobre a literatura na escola, como por exemplo, a função moralizadora dos textos. (p. 11).

A incorporação dos contos no currículo pelo grupo de professores voltando-se para o estímulo a leitura pode gerar também a inculcação de valores naturalizados socialmente para homens e mulheres. Os valores morais no interior dos conhecimentos compreendidos como necessários e importantes seguem moldando sujeitos e instituindo formas de ser, estar e agir. Alguns professores participantes atentou que o trabalho com os contos precisa ser bem pensado para que não se reproduza esterótipos sexistas.

Para Costa (2007)

Em consequência, ao tomar contato com a Literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário. (p. 27).

A literatura infantil por seu caráter lúdico chega de maneira muito perspicaz nas mentalidades e de forma discreta aciona uma aprendizagem para as relações sociais; relações que não são igualitárias entre homens e mulheres e tratando-os como ambivalentes. Os

professores escreveram que compreendiam tal conteúdo propagado pelos contos, mas a maioria também disse trabalhar com os contos.

QUADRO 8 - *Crítica aos contos de fadas/maravilhosos*

entrevistado	crítica aos contos	qual o motivo?
Professor 1	sim	reforço de ideias do senso comum, utilização apenas como função moralizante
Professor 2	sim	reforço do sexismo
Professor 3	sim	gêneros engessados, eurocentrismo
Professor 4	sim	submissão feminina, padrões de beleza reforçado pelas ilustrações
Professor 5	sim	submissão feminina, eurocentrismo
Professor 6	sim	submissão feminina, desigualdade social e étnica
Professor 7	sim	padrões de beleza
Professor 8	sim	relações de poder na contação
Professor 9	sim	eurocentrismo, submissão feminina e padrões de beleza

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Os contos de fadas como parte da literatura infantil pode exercer diferentes funções: lúdica, cognitiva, catártica e pragmática, podendo propiciar o desenvolvimento da criança. A crítica negativa que eu vejo com relação a esse gênero textual é quando ele é utilizado apenas com função moralizante ou para reforçar ideias que são vistas no senso comum como “padrões e verdadeiras” como por exemplo: só é princesa quem é branca e com

padrão de beleza europeu”.

Professor 2 – “Minha crítica aos contos de fadas clássico é a possibilidade de eles se constituírem num recurso pedagógico para reforçar uma única maneira de ser menino e menina. No entanto, se esses padrões forem problematizados pelo professor, eles podem empregados sim”.

Professor 3 - “A partir do que me recordo de alguns contos de fadas considero como crítica a questão fechada dos gêneros de cada personagem, ou seja, os papéis de cada gênero na sociedade. Bem como os modelos de família “eurocêntrica”, ou seja, com a presença dos pais e irmãos; e que as princesas e príncipes são sempre de olhos claros e loiros”.

Professor 4 - “Quando penso no contexto atual, em que vivemos uma realidade bem diferente, a minha crítica seria em relação ao papel da mulher, sempre dependentes dos homens e também em relação as ilustrações dos livros, pois trazem um padrão de beleza que não condiz com as diferentes realidades. Mas entendo que essas histórias são fruto da tradição oral de uma outra época, um tempo em que a mulher realmente não tinha papel ativo na sociedade”

Professor 5 - “Sim. A questão da família, que hoje não se constitui mais da mesma forma, o termo “Felizes para sempre”, que também não condiz com a realidade, a submissão feminina”.

Professor 6 - “Sim. Por exemplo: “Final Feliz”, “O príncipe encantado”, e principalmente a dependência da mulher não posso deixar de mencionar a questão da separação de “classes sociais” e a não valorização das etnias (todas)”.

Professor 7 - “Sim. As princesas são brancas e magras”.

Professor 8 - “Penso que a literatura como expressão cultural e como parte do contexto histórico cultural e social de determinada época serviu e pode servir a algum fim. No entanto,

penso que no caso dos contos de fadas e outros históricos a dominação e controle está acima de tudo na voz e na intenção de quem conta (faz uso da sua leitura) do que de quem a ouve. Assim, há de se observar na leitura tonalidade da voz, gestos, intenções, direcionamento, etc...”.

Professor 9 - “Algumas. Não são totalmente adequados à miscigenação cultural brasileira, e sua força literária por aqui demonstra a supremacia de uma classe/raça historicamente. Outro porém é o papel da mulher, quase sempre em busca de um bom casamento (demonstrando submissão) o que torna contos como “Cinderela”, “Branca de Neve”, “A bela adormecida” verdadeiras odes ao machismo, e por fim, uma preocupação exagerada com a aparência, criando esterótipos que podem levar à conceitos preconceituosos”.

Análise

Todos os professores fizeram críticas sobre os contos de fadas/maravilhosos conterem estereótipos de gênero que limitam as possibilidades de meninos e meninas; também questionaram o ideal de beleza eurocêntrico que permeiam o universo dos contos e que consagram um determinado tipo aparência física como bonito e desejado, corpos “saudáveis”, brancos e magros; alguns professores citaram a submissão feminina como sendo estimulado no contexto das histórias e o quanto isso é desigual nas relações entre homens e mulheres; a realização social para as mulheres conquistada por um casamento também foi criticada por uma das professoras.

Em sua totalidade os participantes afirmaram que os contos contem conteúdos excludentes e que podem contribuir com ideais naturalizados na sociedade envolvendo gênero, questões étnicas raciais, sexualidade, etc. O desconhecimento sobre o alcance do conteúdo ideológico não apareceu em nenhum dos relatos.

A simbologia discriminatória nos contos pode ser assumida como aponta Bourdieu

(2014, p. 60) “A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos”. As formações se dão de forma sutil e por diversos meios de propagação, mas auxiliam na reprodução de formas naturalizadas socialmente.

Um dos objetivos específicos que era identificar se os professores trabalhavam com os contos de fadas/maravilhosos sem compreender que seu conteúdo possui ideologias excludentes foi descartado. Todos fizeram críticas e também assumiram saber que sabiam que os contos podiam reproduzir os conteúdos ideológicos.

A questão 23 voltou-se para a identificação se os professores haviam entrado em contato com a reflexão sobre os contos de fadas/maravilhosos em sua formação profissional e se essas reflexões eram feitas em disciplinas específicas de forma que citassem quais foram elas. A questão 24 indagou se eles acreditavam que a formação profissional deles influenciou em suas práticas pedagógicas no que diz respeito a seleção de conteúdos escolares. Ambas perguntas buscam adentrar no universo de suas formações profissionais para compreender um pouco de suas trajetórias profissionais.

QUADRO 9 - *Influência da formação profissional na prática pedagógica*

entrevistado	na formação profissional, foi levado a refletir sobre o trabalho com contos?	quais foram?	em quais disciplinas?	influência da formação profissional na prática pedagógica
Professor 1	sim, escolarização	qualidade de determinados livros e histórias quanto à sua literariedade	Literatura Brasileira, Portuguesa, Espanhola e Hispano-Americana	sim, além de legislações
Professor 2	pouco, escolarização	diferenças existentes entre a interpretação freudiana e a jungiana dos contos de fadas	tópicos avançados	sim
Professor 3	sim, cursos de capacitação	-	-	sim
Professor 4	sim, escolarização	questões psicológicas	especialização em Psicopedagogia	sim
Professor 5	não	-	-	-
Professor 6	sim, escolarização	houve pouca reflexão	Alfabetização e Letramento	sim, além de formação pessoal
Professor 7	não	-	-	-
Professor 8	não	-	-	-
Professor 9	sim, escolarização	não citado	Sociologia, História, História da Educação, Didática, Metodologia da Língua Portuguesa, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação	sim

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Não apenas com os contos de fadas, mas com outros gêneros textuais, em geral. As disciplinas eram as de Literatura Brasileira, Portuguesa, Espanhola e Hispano-americana. Não discutíamos apenas o gênero textual em si, mas também a qualidade de determinados livros, histórias quanto a sua literariedade”; “Sim, apesar dos documentos oficiais que listam, sugerem tais conteúdos como o RCNEI, a proposta dos Conteúdos da Educação Infantil da rede municipal, que também servem de referência”.

Professor 2 - “De maneira geral, posso afirmar que não. No entanto, numa disciplina do curso de Psicologia, intitulada Tópicos Avançados, fiz um trabalho sobre as diferenças existentes entre a interpretação freudiana e a jungiana dos Contos de fada, as quais enfatizam

as tarefas requeridas para a consecução da maturidade pelo sujeito e as soluções dos conflitos intrapsíquicos”; “O magistério apresentou um cunho bastante ideológico. Os cursos de Ciências Sociais e Psicologia, no entanto, me levaram a conceber os temas que comumente são tidos como transversais, como centrais. Dentre tais temas, posso destacar Gênero e Diversidade, História e Cultura de Povos não Ocidentais, entre outros”.

Professor 3 - “Não. Me recordo apenas no magistério que uma professora da disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa abordou alguns clássicos dos quais realizamos as chamadas “caixa de história” e dramatizações. Acredito que o acesso aos novos livros era difícil e não havia esta larga escala de produção literária que temos hoje, como por exemplo, os contos, também clássicos, de origem africana, pois cada grupo possuía a sua forma de abordar as questões de valores morais como nos contos de fadas”; “Sim. A cada momento que participo de cursos de formação, o acervo literário também aumenta consideravelmente, como por exemplo, os contos de origem africana (que relatei anteriormente)”.

Professor 4 - “Sim. Fiz uma especialização em Psicopedagogia e a questão dos contos de fadas foi abordado, com ênfase nas questões psicológicas”; “Sim, pois formações anteriores não abordaram todas as questões que envolvem os contos de fadas com profundidade, isso faz com que eu tenha uma outra visão na hora de planejar as aulas”

Professor 5 - “Em minha formação, não teve espaço para discutir e refletir sobre os contos clássicos”; “Acredito que sim”.

Professor 6 - “Quando cursei a Licenciatura em Pedagogia exploramos pouco sobre o trabalho com os contos de fadas clássicos. Não houve muita reflexão. Os contos foram explorados na disciplina: “Alfabetização e Letramento””; “A minha formação profissional contribui na minha prática pedagógica (continuidade na formação). Porém a minha formação pessoal (leitura crítica) se faz mais presente”.

Professor 7 - “Na minha formação nunca fui levada a fazer reflexões sobre os contos de fada”; “Não acredito”.

Professor 8 - “Com os contos de fadas clássicos não. No entanto, já pude ouvir e ler textos da internet que abordam o tema considerando negativas algumas atitudes e ações ocorridas na trama os chamados politicamente correto: Por exemplo – Quando o príncipe beija a Bela adormecida que está desfalecida. Atitude de beijar poderia ser considerado uma “invasão do outro” - “abuso” - beijar alguém sem sua permissão e o pior alguém que está privado de sua consciência. Tenho buscado informações por interesse próprio”; “Acredito que minha prática pedagógica aliada a minha formação acadêmica e em grande parte (maior delas) minhas vivências enquanto sujeito histórico cultural possibilita que eu faço e reforço a busca em propiciar conteúdos mais progressistas e criativos as crianças”.

Professor 9 - “Fizemos muitas reflexões, em Sociologia, História, História da Educação, Didática, Metodologia de Língua Portuguesa, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação”; “Sim”.

Análise

A maioria dos professores registrou que acreditam que a formação que tiveram faz-se presente na prática pedagógica. A professora 1 citou que também há documentos referências na área de Educação Infantil mesmo existindo documentos que dão referência sobre o que ser trabalhado em cada seguimento. Apenas uma participante afirmou não achar que a formação influencia na prática.

Também foi relatado algumas disciplinas dentro de suas formações que entraram na discussão do enfoque ideológico de gênero nos contos de fadas e os ideais impostos e valorizados. Não foi citado por eles uma disciplina específica que trata-se sobre a questão, mas sim disciplinas presentes na grade curricular que trouxeram a questão de gênero como

alvo de reflexão.

Para (Carvalho & Guizzo, 2016, p. 200) “consideramos imprescindível que sejam criados programas de formação continuada de professores(as) de Educação Infantil, nos quais as temáticas de gênero e sexualidade sejam a tônica central das discussões”. Tais autores trazem a discussão o despreparo de professores de Educação Infantil problematizando que tal falta possa se dar pela limitação das questões de gênero nas grades curriculares dos cursos de formação e também pelos documentos educacionais que regem tal seguimento tratem de forma muito superficial a abordagem de gênero.

Uma das possibilidades de transformação das limitações do trabalho com gênero seriam as capacitações, aperfeiçoamento e cursos de formação continuada que na maioria das vezes não é fornecido pelo órgão público de educação, o que acaba só acontecendo se for por interesse do próprio educador. Pelo contexto social repleto de tabus no que diz respeito ao trabalho com gênero a ação pedagógica acaba limitando-se a alguns conhecimentos sobre o assunto, mas com pouca quebra de paradigmas e estratégias de superação.

A fim de compreender se os professores participantes se viam abertos a incorporar no currículo trabalhos voltados para a questão de gênero foi questionado primeiramente se eles se viam dispostos a incorporar no currículo questões ligadas a diversidade e posteriormente sobre o trabalho com gênero em seu contexto de trabalho que é a Educação Infantil. Foi também dada a opção de que se eles respondessem não dissessem em qual faixa etária considerariam possível. Questões 25 e 26 do questionário.

QUADRO 10 - *Contos de fadas/maravilhosos, diversidade e gênero*

entrevistado	se acha aberto para trabalhar com a diversidade no currículo?	vê como importante e necessário trabalhar gênero na educação infantil?	contos de fadas e gênero
Professor 1	sim	sim	sim, podendo levar a questionamentos ou inculcações
Professor 2	sim	sim, tomando cuidado para que esse trabalho não reproduza os estereótipos de gênero	não, reforço de estereótipos
Professor 3	sim	não, acredita que se desenvolve nas relações do dia a dia	sim, assim como os demais gêneros literários
Professor 4	sim	sim, pois a identidade está em formação	sim, tendo a família como parceira e adotando estratégias lúdicas
Professor 5	sim	sim, situar a criança dentro de sua realidade	sim, trabalhando os conflitos psíquicos que as crianças possam ter
Professor 6	sim	sim, pois a identidade está em formação	sim, trabalhando os conflitos psíquicos que as crianças possam ter
Professor 7	sim	sim	sim
Professor 8	sim	sim, busca por equidade social	sim, estimulando protagonismo da criança
Professor 9	sim	sim, tomando cuidado para que esse trabalho não reproduza os estereótipos de gênero	sim, desconstruindo o conto clássicos em seus conteúdos discriminantes com as crianças

NOTA: elaboração própria

Professor 1 - “Sim”; “Sim”.

Professor 2 - “Sim, entretanto há uma resistência em trabalhos com esta temática por parte de alguns colegas professores e de algumas famílias”; “Considerando que a identidade de gênero se desenvolve ao longo da vida de um sujeito, penso que é importante trabalhá-la na Educação Infantil. Entretanto, há que se ter cuidado para que esse trabalho não reproduza os estereótipos socialmente atribuídos ao gênero”.

Professor 3 - “Acredito que sim, pois procuro abordar os diferentes temas no decorrer do ano letivo, a partir das histórias, das músicas etc.”; “Acredito que não há necessidade do trabalho

separado com este tema, pois acredito que as crianças vão construindo estas relações no dia a dia, no ambiente em que convivem, e no ambiente escolar é da mesma forma”.

Professor 4 – Número 25 não foi respondida pela participante. “Sim, é importante, pois desde seu nascimento a criança é um ser social (LURIA, 1979), sendo assim, ela esta inserida em diferentes contextos. Esse trabalho na Ed. Infantil é necessário, pois essa identidade está em formação” Participante citou: LURIA, Alexander Romanovich. Atividade consciente do homem e suas raízes históricos-sociais. Cursos de Psicologia Geral, v. 1, 1979, p. 71 -84.

Professor 5 - “Sou totalmente aberta à mudanças e a incorporar novos conteúdos ao meu trabalho”; “Acho importante este trabalho na educação infantil, como forma de situar a criança dentro de sua realidade”.

Professor 6 - “Sim, pois encontramos na sala de aula a diversidade, ou seja; cada qual com suas especificidades (somos todos diferentes!); “Acredito que sim, pois a criança está na descoberta do mundo e quando incorporamos valores, atitude, respeito e principalmente agirmos e percebemos o mundo com naturalidade, teremos uma sociedade mais tolerante, ética e feliz”.

Professor 7 - “Sim”; “Sim”.

Professor 8 - “Acredito que sim. Considero-me um ser diferente, pois apesar de profissional experiente contrapondo a característica da maioria possuo facilidade em aceitar e vislumbrar conceitos e novos paradigmas. Procuro manter acesa a chama da possibilidade de acreditar que um mundo melhor, mais igualitário, com mulheres e pessoas (discriminadas) mais empoderadas – capazes e conscientes de se perceberem como sujeitos da sua própria história”; “Sim, Educação Infantil (foco e desenvolvimento humano). A identidade de gênero é um recorte da pessoa humana que necessitou ser destacada por conta das intervenções fundamentais para a equidade social. Portanto, em sendo a criança um ser (pessoa) inserida

na sociedade e sujeito da sua própria história tem direito de participar desta construção desde que nasce”.

Professor 9 - “Sim”; “O trabalho com identidade de gênero é importante, mas deve ter cuidado em não reproduzir modelos sociais discriminantes, que podem causar prejuízos psíquicos aos alunos. Ex: é muito comum meninos serem alvo de piadas quando brincam com bonecas e panelas, brinquedos socialmente estabelecidos para meninas, estimulando a submissão feminina e o machismo”.

Análise

Todos os participantes se assumiram preparados para incorporar no currículo as questões voltadas para a diversidade e disseram ser importante pelos sujeitos serem marcados por suas especificidades e participação em um todo social. Alguns apontaram a formação dos alunos como estando em formação o que faz-se necessário intervenções de cunho valorativo, atitudes, respeito e tolerância.

Para Carvalho & Guizzo (2016)

Enquanto professores (as) e educadores (as), é muito provável que nossas atitudes e nossas opiniões produzam efeitos sobre nossos alunos e alunas, ou seja, eles (as) aprendem não só a partir dos conteúdos curriculares com os quais trabalhamos, mas também a partir dos posicionamentos que tomamos. (p. 199).

Ao se levar o questionamento para a esfera do trabalho com as questões de gênero vê-se certa relutância por parte de alguns professores atentando para o cuidado em haver um choque com a família dos alunos e também é colocado o cuidado para que não se reproduza estereótipos naturalizados no seio social. Uma das participantes aponta não achar necessário um trabalho em separado para as questões de gênero, já que se trabalhando o respeito pelo

diverso já se incorpora o respeito pelo próximo em sua singularidade.

Segundo Nunes & Silva (2006)

Afirmamos que a postura assumida diante da sexualidade varia muito de acordo com a sociedade, sua cultura, seu contexto histórico e ideológico. Existem comunidades de configuração social e cultural diversa da nossa que guardam diferentes práticas institucionais de iniciação e informação sobre corpo e sexualidade. (p. 33).

No Brasil por uma tradição marcada pela presença cristã no seio social as questões relacionadas a identidade sexual dos sujeitos são vistas de forma reservada e como talvez sendo alvo de problemas se inseridas na instituição escolar. A sexualidade fazendo parte da construção integral dos indivíduos pode até ser assumida como necessária e importante, mas com cautela e ressalvas.

A última pergunta do questionário voltou-se para a identificação e interligação dos contos de fadas/maravilhosos como uma possibilidade para trabalhar as questões de gênero na prática pedagógica dos participantes.

Professor 1 - “Sim, no entanto, como já dito anteriormente, dependendo do caminho seguido podemos refletir sobre tais questões ou apenas cristalizar ainda mais “verdades” que são consideradas como únicas ou melhores que outras”.

Professor 2 - “Não, pois eles podem transmitir o que é ser feminino ou masculino de maneira bastante estereotipada. Talvez eles possam ser utilizados para atender os objetivos mencionados na questão 23, para trabalhar com identidade de gênero, os recontos recentemente publicados podem ser mais interessantes”.

Professor 3 - “Podem contribuir como os demais gêneros literários”.

Professor 4 - “Sim. Contudo é preciso saber como abordar determinadas questões tentar ter a família como parceira e no caso da Educação Infantil adotar estratégias lúdicas para este trabalho”.

Professor 5 - “Seria possível trabalhar estas questões com os contos de fadas e assim percebermos o que pensam as crianças, como lidam com seus sentimentos, emoções, como expressam o que sentem”.

Professor 6 - “Os contos são importantes, como citado na questão (27), para compararmos, discutirmos e principalmente para percebermos as relações e as emoções, as lógicas que as crianças trazem e assim pode nos estabelecer diálogo para a formação tanto individual como social”.

Professor 7 - “Sim. As histórias podem ser utilizadas para trabalhar gênero e diversidade”.

Professor 8 - “Sim, Também! Quando trabalhamos com representações nos círculos de leitura as intervenções, bem como o protagonismo da criança mostram atitudes mais assertivas junto ao coletivo/turma e consigo mesma”.

Professor 9 - “Como foi dito na questão 22, alguns (maioria) dos contos de fadas apresentam problemas quanto à questão de gênero. Contá-los dialogando sobre essa pode ser uma boa estratégia para incentivar a reflexão dos alunos”.

Análise

Diante do último questionamento percebe-se que os professores compreendem os contos de fadas/maravilhosos como um recurso para incorporar a discussão de gênero com seus alunos na faixa etária de 5 à 6 anos, sendo os contos uma possibilidade para que os alunos possam refletir sobre suas histórias de vida e participação em um coletivo. Uma professora chamou atenção para o cuidado que deva ter para que não se reproduza os estereótipos de forma naturalizada reforçando desigualdades entre os gêneros, demonstrando

uma clara compreensão de que as práticas podem reproduzir conteúdos sexistas se não ocorrer um cuidado com a forma como se trabalha.

Apenas uma das participantes disse que não, por achar que os contos reforçam a desigualdade entre os gêneros masculino e feminino e citou a possibilidade de se trabalhar com os recontos de forma que os contos reformulados de forma mais igualitária possam contribuir de uma melhor forma com a discussão sobre a desigualdade que se faz presente na sociedade.

A participante 4 escreveu sobre trazer a família como parceira e por se tratar da Educação Infantil incorporar estratégias lúdicas. Pode-se questionar sobre essa possibilidade de trazer a família como parceira pôr as questões de gênero serem vistas como tabu podendo chocar-se com o que a família considera adequado que seja incorporado pela escola e o receio que professores venham a ter de terem problemas com a família.

A maioria dos participantes citou o trabalho com os contos como uma possibilidade reflexiva entre os alunos, no qual eles possam problematizar algumas de suas próprias vivências utilizando-se das histórias para pensá-las.

Segundo Silva (2005):

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. (p. 97).

Reconhecer que o trabalho com gênero pode e deve ser trabalhado na Educação Infantil é compreender que os sujeitos em toda sua complexidade de desenvolvimento são

inseridos em uma gama elaborada de construções sociais e culturais do que é esperado para o seu sexo e que por historicamente não se dar de forma igualitária tem de ser desconstruída. Entender que o currículo não é neutro e que pode ser utilizado como ferramenta de luta por igualdade social é um compromisso ético que todo educador tem que ter. Independente do contexto social que se viva no momento e que por vezes se fecha para o diálogo e o encontro com o outro é necessário que se tenha em mente que os documentos referências para Educação Infantil posicionam-se à favor do trabalho com a diversidade. Mesmo que o trabalho com gênero venha a ser vedado, trabalhar com a diversidade inclui tal esfera, já que o sujeito é atravessado por tais questões.

5 SIMILARIDADES E DIVERGÊNCIAS

Podemos ver com o perfil pessoal dos professores participantes que todos consideram-se como pertencentes a classe média baixa ou classe média e que todos relataram que os homens da família trabalhavam com o cultivo da terra como forma de sobrevivência. A maioria das mulheres tanto na geração de avós como na das mães ocupavam-se com os serviços domésticos sendo nomeadas como Donas de Casa ou Do Lar.

Os professores demonstraram bastante similaridades em suas trajetórias iniciais formando o que Bourdieu aponta como a fração de classe ao qual eles são pertencentes.

Em todos os relatos das professoras apareceu que os trabalhos domésticos eram realizados por suas mães que contava com a ajuda delas e de suas irmãs se houvesse e ausência da participação efetiva de seus pais e irmãos. Uma das professoras relatou que seu pai auxiliava em alguns tipos de trabalhos, mas não todos. O professor relatou que sua mãe com a ajuda de suas irmãs cuidava dos serviços da casa. A transposição da herança cultural e social é perceptível nas histórias de aprendizagens nas relações familiares, tanto com os avós quanto com os pais.

Praticamente todos os professores participantes escreveram que incorporam os contos de fadas/maravilhosos em sua prática pedagógica e que os consideram importantes para que as crianças tenham estímulo na leitura e escrita e assim como contam com os contos como um auxílio para que as crianças possam refletir sobre seus conflitos internos.

Indagações podem surgir da postura assumida por tais professores ao se considerarem aptos a trabalhar as questões voltadas para diversidade e a questão de gênero propriamente dita. Como se efetiva na prática pedagógica e por meio de quais estratégias? É um trabalho contínuo ou realizado com projetos espaçados?

Todos manifestaram algum tipo de crítica aos conteúdos ideológicos presentes nos contos, reconhecendo que a seleção é feita mesmo assim. Alguns disseram ser necessário um cuidado na hora de desenvolver o trabalho para que não se reforce as desigualdades e outros que incorporam no trabalho com tais contos a problematização do conteúdo com as crianças, fazendo com que elas interajam o conteúdo com suas vivências.

Todos disseram se sentir preparados para trabalhar com a temática da diversidade e que tais questões fazem parte do desenvolvimento humano, assim como as questões de gênero que a maioria disse que trabalharia por se tratar do desenvolvimento completo de todos os seres humanos. Apenas uma professora disse não achar necessário um trabalho em separado e que ao trabalhar as questões da diversidade estaria se trabalhando as de gênero.

Apenas uma professora trouxe problematizações sobre o alcance do poder na ação pedagógica e na seleção curricular. A mesma relatou espaços de desconstrução que incluem os contos de fadas/maravilhosos nas relações desiguais entre os sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da compreensão de que a construção dos gêneros masculinos e femininos se faz presente em diversas instituições e que o sistema escolar contribui com essas construções. Os sujeitos presentes na instituição são atravessados por suas histórias pessoal e de formação e carregam em si as marcas culturais do que se espera para homens e mulheres e dessa forma ao interagirem nas diversas relações acabam por colocar em prática um processo de transposição de tais marcas.

Compreendendo essas complexas relações estabelecidas nos contextos escolares e que são responsáveis por aprendizagens de cunho ideológico não formal nasceu o objetivo primário deste trabalho que foi identificar se o grupo de professores participantes da pesquisa reproduzem as desigualdades de gênero em sua prática pedagógica; a investigação voltou-se para o artefato cultural Contos de Fadas/Maravilhosos visto que estudos anteriores apontam uma desigualdade de gênero muito forte no conteúdo das histórias clássicas e uma incorporação grande no currículo por professores de Educação Infantil.

Foi necessário que se incorporasse na pesquisa a investigação sobre os condicionantes que levam os professores a reproduzir as desigualdades de gênero, como suas trajetórias pessoal, escolar e profissional, o meio econômico, cultural e social em que está imerso configurando assim os objetivos secundários.

A hipótese de pesquisa era de que os sujeitos (professores) não desconstruíssem os estereótipos de gênero e estivessem envolvidos no processo reprodutor de conteúdos ideológicos desiguais para meninos e meninas devido a própria construção da desigualdade em suas trajetórias pessoais que acabam por inculcar de forma naturalizada a romantização das diferenças de gênero.

Os participantes manifestaram como viam o trabalho com a diversidade e se esses se viam preparados para trabalhar com as questões mais propriamente ligadas a gênero quando trabalhadas na última fase da Educação Infantil (crianças de 5 anos). A pesquisa vislumbrou identificar se tais sujeitos se encontram aptos, segundo seu próprio reconhecimento, a desconstruir os discursos que visam homogeneizar as crianças com identidade limitada e que estão permeados de preconceitos cristalizados na sociedade.

As marcas de suas trajetórias apareceram de forma muito rica em suas respostas de forma que foi possível perceber o quanto as relações desiguais de gênero inicia-se no *habitus* primário nas relações familiares. Todos os participantes independentes da configuração familiar apontaram que em suas trajetórias pessoal estavam imersos em uma relação familiar no qual divisão do trabalho se dava de forma distinta para homens e mulheres.

Quanto a formação, foi revelador a unanimidade dos sujeitos (independente da formação) em afirmarem não terem tido em seus cursos disciplinas que focassem uma realidade desigual de gênero e a importância de se desconstruir tal desigualdade no contexto escolar. A maioria afirmou se sentir preparado para trabalhar com questões voltadas para diversidade e também para as questões de gênero, entretanto não avançaram no relato de como faziam para colocar em prática.

Percebe-se com a pesquisa que os sujeitos reproduzem a desigualdade por força de uma naturalização dos conhecimentos e instrumentos que são considerados necessários na inserção dos conteúdos escolares. Trabalham com os contos mesmo sabendo que podem conter conteúdo sexista, porque reproduzem no seio do currículo as aprendizagens que moldaram seus *habitus*. A presença de cursos de aperfeiçoamento assim como de capacitação foram apontados por alguns professores como o locus de aprendizagens sobre as relações desiguais entre homens e mulheres, o que muitas vezes significou uma insuficiência na

formação inicial.

A ordem de capítulos trouxe para a discussão em um primeiro momento a desigualdade de gênero presente na atualidade, muitas vezes se reconfigurando para que se fortaleça em uma sociedade em mudança que lança uma nova ideologia de maior equidade entre os gêneros e que se vista de forma superficial pode fazer parecer que de fato a superação ocorreu.

Em um segundo momento foi incorporada a história da sexualidade ocidental e as construções voltadas para a dominação da mulher que em uma relação desigual com o homem foi subjugada e inserida em um contexto de confinamento do lar.

As marcas de gênero na construção do *habitus* foram problematizadas e inseridas na problemática do contexto escolar que enquanto instituição assumida como neutra tem seu poder reprodutor da estrutura social de forma sutil.

O currículo foi pensado em seu poder de transmitir conteúdos responsáveis pela manutenção das desigualdades sociais dentre elas as de gênero que inviabilizados pela ideologia de escola neutra se dá de forma oculta e imperceptível.

Os conceitos de Pierre Bourdieu (Reprodução, *Habitus*, Trajetória docente e Violência simbólica) que foram propostos como categoria de análise na pesquisa foram problematizados na explanação teórica que compôs o desenvolvimento do trabalho. A análise de conteúdo foi realizada de forma que o conteúdo das entrevistas com respostas abertas é pensado à luz dos conceitos bourdieusianos.

Segundo Bourdieu (2014):

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exerce através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de

grandes instituições, nas quais se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita”, masculina, e sua “mão esquerda”, feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas), poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina. (p. 162).

Os mecanismos de dominação, presentes nas diversas instituições, se atualizam na sociedade e lançam mão de uma ideologia de superação que obscurece o reconhecimento e a possibilidade de estratégias de superação. Os sujeitos construídos socialmente e culturalmente em uma sociedade heteronormativa acabam por reproduzir as relações desiguais de forma naturalizada e inconsciente.

Com a pesquisa pode-se perceber que há uma formação do *habitus* dos sujeitos que naturaliza as diferenças entre homens e mulheres e que se cristaliza na força de trabalho diferenciada para os gêneros masculino e feminino. A interiorização nos sujeitos dessa distinção se dá de forma tão sutil e naturalizada que segue no fluxo de suas formações como algo inato.

É possível perceber que em suas formações escolares iniciais a seleção de contos de fadas/maravilhosos fez-se presente e que esta, com a finalidade de ensinar conteúdos escolares acabava por reproduzir estereótipos de gênero e atendendo ao reforço de uma moralidade, de uma “ordem” social esperada. Alguns professores resgataram e relataram traços de uma escola no qual os estudantes não tinham voz e no qual os conteúdos eram lançados sem um mínimo de possibilidade de reflexão nas atividades voltadas para leitura.

Nos relatos voltados para a formação profissional é possível perceber em seus registros que ao longo de suas formações os professores, apesar de cursos diferentes, tiveram disciplinas que abordaram de forma intensa ou leve a inserção de contos de fadas/maravilhosos no currículo e que essa discussão caminhou para a problematização do conteúdo de tais contos.

Os professores tiveram críticas aos contos de fadas/maravilhosos como o estímulo ao sexismo, ao ideal eurocêntrico, o não incorporamento de diferentes etnias, a realização de felicidade encontrada no casamento etc.; de qualquer forma apesar de manifestarem a crítica eles expuseram que trabalham com os contos, dentre outros gêneros textuais, e descreveram um enfoque de trabalho que não demonstra uma problematização de tais conteúdos criticados com os seus alunos.

A crítica ao conteúdo é feita, mas a seleção desse material continua ocorrendo e tendo espaço razoavelmente grande na rotina escolar; teve professores que relataram trabalhar toda semana com os contos e alguns ainda que trabalham três vezes por semana. Foi registrado que desenvolvem rodas de conversa com as crianças o que podemos pensar ser uma estratégia de problematização do conteúdo, mas isso não foi registrado de forma clara. Se ocorre uma discussão mais orientada ou se as crianças ficam “livres” para expressarem suas ideias.

Mediante análise, pode-se dizer que, os professores participantes, por terem tido em suas formações profissionais disciplinas que o fizessem pensar as questões de gênero, tem um reconhecimento de que os conteúdos escolares possam conter conteúdos discriminatórios dentre eles os contos de fadas/maravilhosos, mas como que por uma ordem natural veem a inserção de tal conteúdo como necessário e importante.

É possível reconhecer que os professores participantes percebem o conteúdo ideológico excludente e que estes em sua prática utilizam estratégias de desconstrução como

o uso de rodas de conversa, mas não há um aprofundamento para além de tal prática. Pode-se identificar que os participantes não tiveram uma disciplina que problematizasse de forma intensa as questões de gênero, mas que tais questões se davam no interior de disciplinas que compunham a grade curricular de seus cursos.

Enquanto educadores, há um encontro a todo tempo com relações carregadas de valores e muitas vezes não se dá conta do que se considera como normal, necessário e importante; há que se refletir sobre a prática todo tempo buscando compreender os mecanismos de poder que atravessa cada atitude e dessa forma caminhar de forma individual ou por que não coletiva na superação de tudo que tem atuado no sentido de marginalização e opressão. A prática pedagógica pode estar aliada ao rompimento de estigmas que atravessam a história naturalizando como as condutas dos indivíduos devem se colocar de forma engessada.

A contestação e a desconstrução tem auxiliado na ruptura de alguns estigmas voltados para classe, gênero, etnia, sexualidade etc.; na formação de futuros professores isso pode significar uma pedagogia voltada para a ressignificação, interrogação e desmistificação da sociedade e a construção de um novo olhar, no qual a diversidade não é vista como um problema, mas como um caminho de potencialização para os indivíduos que exercem a dialogicidade.

Defendo que a falta de uma problematização mais acurada na formação, com uma disciplina específica, voltada para as discussões de gênero, tivessem preparado de forma mais intensa esses professores e que posteriormente tais professores pudessem ter espaços de capacitação que os auxiliassem a trabalhar tais questões. O reconhecimento das problemáticas excludentes teriam que vir acompanhadas na formação por propostas de embate e desconstrução, caso contrário faz-se mais do mesmo.

Uma das estratégias seria também incorporar as problemáticas de gênero nas disciplinas presentes nos cursos de licenciatura, de forma que a formação inicial prepare os sujeitos para iniciarem um processo de ruptura de conceitos que muitas vezes arraigados seguem como naturais.

Vejo que as problemáticas de gênero e sexualidade em meio escolar são amplas e fazem com que este campo de estudo ainda tenha muito que ser explorado e compreendido. Ao alinhar estas problemáticas no seguimento da Educação Infantil percebe-se ainda muita resistência o que torna a demanda de estudos muito necessária e importante. Tenho interesse em continuar buscando conhecimentos nas práticas dos professores, de forma que suas estratégias e intervenções possam auxiliar na compreensão do que tem sido feito em relação as questões de gênero e quais os mecanismos sociais e culturais que faz com que muitas vezes estes reproduzam o que eles mesmos reconhecem como desigualdade.

REFERÊNCIAS

- Alanen, L. (2014, dezembro). Repensando a infância, com Bourdieu. *Revista NUPEM*, 6(11).
- Andrade, L. B. P. (2010). Tecendo os fios da infância. In L. B. P., Andrade, *Educação infantil: discurso, legislação e práticas educacionais* (1a ed., pp 47-77). São Paulo: Ed. da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Apple, M. W. (1995). Repensando ideologia e currículo. In A.F., Moreira e T. T., Silva, *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 39-58). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (2001). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In M. W., Apple, *Política cultural e educação* (pp. 53-78). São Paulo: Cortez.
- Araújo, G. C., & dos Santos, S. M. (2013). A cartilha caminho suave: História, memória e iconografia. *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line*. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5104/4060>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Beleli, I. (2010). Gênero. In R. Miskolci (Org), *Marcas da diferença no ensino escolar* (pp. 45-74). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Editora Paz e Terra.
- Bourdieu, P. (1983). Trabalhos e projetos. In Bourdieu, P., *Sociologia* (38-46). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (2014). *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: BestBolso.
- Bourdieu, P. (2015). *Escritos de educação* (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Cabral, J. T. (1995). *A sexualidade no mundo ocidental* (2a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Callai, C. & Serpa, A. (2012). Avaliação no cotidiano escolar. *Currículo sem Fronteiras* 12(2, pp. 393-402).
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia* (Trad. Álvaro Lorencini). São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU).
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Candau, V. M. & Moreira, F. M. (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. S. & Guizzo, B.S. (2016, abril). Políticas Curriculares de Educação Infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade* 25(45, pp. 191-201).
- Catonné, J. P. (2001). *A sexualidade, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez.
- Coelho, N. N. (1991). *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática.
- Costa, M. M. (2007). *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibplex.
- Da Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- De Moraes, J. C., & Rubio, J. D. A. S. (2013). As Contribuições dos Contos de Fadas na Infância. *Revista eletrônica Saberes da Educação* 4(1, pp. 1-14). Recuperado de <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Jaqueline.pdf>
- Figueiró, M. N. D. (2013). *Educação sexual no dia a dia*. Londrina, PR: Eduel.
- Freitas, L. C. (2002, setembro). A internalização da Exclusão. *Educação & Sociedade*, 23 (80, pp. 299-325).

- Furlani, j. (2011). *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Garton, s. (2009). *História da sexualidade: da Antiguidade à revolução sexual*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 15(1), pp. 35-42).
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonini, F. A. C.; Ribeiro, P. R. M. (2014). A sexualidade e sua contribuição histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual. In Jaboreno, M. et al, *Miradas diversas de la educacion en Iberoamérica* (pp. 265-277). Bucaramanga, Colômbia: Iris Impresores.
- Goellner, S. V. (2010, março). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), pp. 71-83).
- Gregorin F., J. N. (2009). Concepção de infância e literatura infantil. *Linha D'Água*, (22), pp. 107-112).
- Grimm, J. & Grimm, W. (1996). *Contos de Grimm* (trad. de Heloisa Jahn). São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2012). *Contos maravilhosos infantis e domésticos 1812-1815* (trad. de Christine Röhrig). São Paulo: Cosac Naify.
- Heilborn, M. L. & Brandão, E. R. (1999). Ciências Sociais e Sexualidade. In M. L., Heilborn, *Sexualidade: o olhar das ciências sociais* (pp. 7-13). Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Editores Ltda.

Laraia, R. (1999). *Cultura: Um Conceito Antropológico* (12a ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Editores Ltda.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva*

pós-estruturalista (2a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lucifora, C. de A., Perez, M. A., & Reina, F. T. (2015). A identificação cultural e

histórica do conceito moderno de infância e criança nos contos de

fadas/maravilhosos. In *V Congresso Brasileiro de Educação* (pp.2865-2875).

Bauru, SP: Faculdade de Ciências, Campus Bauru. Recuperado de:

http://www2.fc.unesp.br/cbe/files/anais_V_CBE.pdf

Macedo, E. (2010). A Cultura e a Escola. In R., Miskolci, *Marcas da diferença no ensino*

escolar (pp. 11-44). São Carlos, SP: EdUFSCar.

Martínez, C. R. (2013). A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In J. G., Sacristán,

Saberes e Incertezas Sobre o Currículo (pp. 87-107), Porto Alegre: Penso.

McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico* (Trad. Bebel Orofino Schaefer). São Paulo:

Cortez.

Minella, L. (2006, julho). Papéis sexuais e hierarquias de gênero na história social sobre

infância no Brasil. *cadernos pagu*, (26, pp .289-327).

Miskolci, R. (2010). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar.

Nogueira, M. A., & Nogueira, C. (2010). Um arbitrário cultural dominante. *Revista*

Educação: Bourdieu Pensa a Educação (pp. 36-45).

Nunes, C. & Silva, E. (2006). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas*

práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade (2a ed.).

Campinas, SP: Autores Associados.

- Pacheco, J. A. (2005). Currículo e Tecnologia Educativa. In J. A., Pacheco, *Escritos Curriculares* (pp. 123-136). São Paulo: Cortez.
- Peters, G. (2013). **Habitus**, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 28(83, pp 47-71).
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Graphia Editorial.
- Reina, F. T. (2009). *Cabeça, tronco e membros: a construção da héxis corporal de professores de educação físicas e suas relações com o cotidiano escolar*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil.
- Sabat, R. (2001) .Pedagogia Cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas* 9(1, pp. 9-21).
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo?. In J. G., Sacristán, *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo* (pp. 16-35), Porto Alegre: Penso.
- Tura, M. L. R. (2013). As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147, pp. 790-805).
- Ussel, J. V. (1980). *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus.
- Venturini, A. M. (2013). A feminização na Educação Infantil: uma questão de gênero. *Revista Científica Digital da FAETEC: EDU.TEC* 1(1, pp. 1-15). Recuperado de <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/edutec>
- Vidal, F. F. (2008). *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Xavier F., C. (2011). Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero

nas narrativas de crianças. *Revista Estudos Feministas* 19 (2, pp 591-603).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário – Mestrado Educação Sexual

- 1) Qual seu nome completo e data de nascimento?
- 2) Qual a sua formação profissional e nível de escolaridade?
- 3) Há quantos anos leciona?
- 4) Em que faixa econômica você situaria sua família?
- 5) Qual era a profissão de seus avôs maternos e paternos?
- 6) Qual profissão dos seus pais?
- 7) Qual era o nível de instrução deles?
- 8) Quem era responsável pelas tarefas domésticas na sua casa? Você auxiliava nestas tarefas?
- 9) Seus pais recebiam amigos em sua casa? Vocês frequentavam a casa de amigos? Cite alguns que você recorda e o nível de escolaridade deles?
- 10) Nestes amigos as mulheres costumavam trabalhar fora de casa?
- 11) Você possui irmãos? Se sim quantos eram meninos e quantas eram meninas?
- 12) A leitura era presente na sua casa? Quem costumava ler para você?
- 13) Você frequentava bibliotecas?
- 14) Os contos de fadas se faziam presente na leitura em sua casa? Como os contos eram lidos?
- 15) Você se identificava com qual personagem dos contos e qual o motivo dessa identificação?
- 16) Se fosse escolher um conto de fadas que lhe marcou na infância qual seria e por qual o motivo?
- 17) Em sua escolarização inicial (pré-escola e ensino fundamental) os professores incorporavam a leitura dos contos de fadas nas leituras em sala de aula? Como ocorria

tal leitura?

- 18) Você acha que os contos de fadas eram incorporados por eles nas aulas por qual motivo?
- 19) Você entende como necessária a incorporação dos contos de fadas no contexto escolar que você trabalha? Por qual motivo?
- 20) Para você o que é ser criança?
- 21) Como você descreveria infância?
- 22) Você acredita que meninos e meninas são diferentes? Dê exemplos para a sua resposta:
- 23) Em sua prática pedagógica você já vivenciou contextos de desigualdade de gênero na Educação Infantil? Como lidou com esta problemática?
- 24) Qual a função da escola para você?
- 25) O que é currículo escolar para você?
- 26) Você sente livre para selecionar seu conteúdo de trabalho?
- 27) Cite alguns documentos da Educação Infantil que amparam sua prática pedagógica?
- 28) Você utiliza os contos de fadas em sua prática pedagógica? Com que frequência costuma ser esta leitura?
- 29) Como você desenvolve a leitura com os contos?
- 30) Você teria alguma crítica aos contos de fadas clássicos? Por qual motivo?
- 31) Em sua formação profissional você foi levado a refletir sobre o trabalho com os contos de fadas clássicos? Que tipo de reflexões foram feitas em sua formação? Essas reflexões tiveram espaço em disciplinas específicas, se sim cite elas:
- 32) Você acredita que sua formação profissional influenciou sua prática pedagógica no que diz respeito a seleção dos conteúdos escolares?

33) Você se acha aberto a incorporar no currículo escolar trabalhos voltados para a diversidade?

34) Para você o trabalho com identidade de gênero é importante e necessário no contexto da Educação Infantil? Caso não, qual faixa etária você considera possível?

35) Você vê o conto de fadas como um caminho para trabalhar questões de gênero?

Justifique sua resposta:

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: A reprodução das desigualdades de gênero nos Contos de Fadas/Maravilhosos: *habitus*, trajetória docente e violência simbólica como marcas circunscritas na Educação Infantil

Pesquisador Responsável: Cristiane de Assis Lucifora

Nome do participante: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “A reprodução das desigualdades de gênero nos Contos de Fadas/Maravilhosos: *habitus*, trajetória docente e violência simbólica como marcas circunscritas na Educação Infantil” de responsabilidade da pesquisadora Cristiane de Assis Lucifora.

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

Este projeto busca identificar e compreender a inserção dos Contos de Fadas/maravilhosos no contexto familiar e de formação profissional do entrevistado e como/se o trabalho com gênero dentro destes contos acontece na prática docente;

A pesquisa será realizada a partir de aplicação de questionário elaborado pelo pesquisador com perguntas abertas para o pesquisado contar sobre suas experiências com os contos de fadas;

Esclareço que por constar no questionário perguntas de cunho pessoal o pesquisado pode sentir algum tipo de desconforto ao responder e compartilhar a informação; é de responsabilidade do pesquisador esclarecer sobre tal risco neste termo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informo que a participação na pesquisa pode trazer possibilidade de reflexão por parte do entrevistado sobre sua própria trajetória pessoal e profissional, o que pode ser um benefício para o pesquisado.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida mediante o contato por telefone com o pesquisador que encontrará o pesquisado em seu trabalho ou residência (o que for melhor para o entrevistado).

O participante terá o prazo de três dias para assinar o termo e possível preenchimento dos questionamentos presentes na pesquisa. Podendo se estender por mais dois dias caso este demonstre a necessidade e se comunicado ao pesquisador.

Garanto que a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa será mantida.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Fábio Tadeu Reina, pesquisador responsável pela pesquisa, e-mail: ftreina@ig.com, ou Cristiane de Assis Lucifora, e-mail: cristiane_pbfl@yahoo.com.br.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do voluntário