

# Conversando Sobre Gênero em uma Escola de Educação Infantil: Percepções dos Educadores

## Talking about Gender in Preschool: The Educators' Perceptions

Heloisa Gasparotto Kronbauer<sup>a\*</sup>; Suzana Feldens Schwertner<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Centro Universitário Univates, Curso de Psicologia. RS, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino. RS, Brasil.

\*E-mail heloisak95@hotmail.com

---

### Resumo

Questões de gênero cabem à Educação Infantil? Como os educadores lidam com essas discussões? Pensando nessas e em outras perguntas, foi realizado um grupo focal com oito educadoras de uma escola de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2017. Como objetivo geral da pesquisa, buscou-se analisar as percepções de professoras e monitoras de Educação Infantil sobre as questões de gênero. Para tanto, promoveu-se uma discussão sobre gênero, a partir de imagens, reportagens e vivências das profissionais, além de realizar estudo sobre o Projeto de Lei “Escola sem Partido”. O tratamento do material foi realizado a partir da análise de discurso foucaultiano. As educadoras demonstraram que as questões sobre gênero estão fortemente presentes no contexto escolar e se revelam tanto nas brincadeiras infantis, como em conversas com os familiares das crianças. Indicam que se trata de uma questão cultural, política e social, marcada por uma herança de estereótipos e preconceitos, que se perpetuam por meio de comentários, ações e pensamentos. Também, destacaram que as discussões de gênero fazem parte de seus estudos, seja nas graduações, formações continuadas, ou até mesmo aprofundamentos por interesse próprio. Referente ao Projeto de Lei, mostraram desconhecimento sobre a pauta e debateram sobre as possíveis influências dessa no trabalho na Educação Infantil. Percebe-se a importância de estudos nesta área e a necessidade das discussões de gênero fazerem parte das formações dos educadores da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação Infantil. Educador. Formação Continuada.

### Abstract

*Do questions about gender belong to the preschool education? How do educators deal with this discussions? Thinking about this and other questions, a focus group was developed with eight educators from a pre-primary school in the countryside of Rio Grande do Sul during the first semester of 2017. The main research purpose was to analyze the teachers and monitors' perceptions from preschools about gender. In order to do so, a discussion about the subject was proposed from images, reports, and experiences of the professionals, as well as a study about the bill called "School without political party". The materials discussion and approach were based on the Foucauldian discourse analysis. The educators showed that the questions about gender are highly present in the school environment and are unveiled by the children's games and conversations with their families. It indicates it is a cultural, political and social question, marked by heritage of stereotypes and prejudice perpetuated through comments, actions, and thoughts. Also, it was highlighted that the discussions about gender are part of their researches, in the undergraduate courses, continuous trainings or even in studies performed for personal interests. Regarding the bill, they showed a lack of knowledge about the issue and debated on the possible influences of it in the Preschool work. It is noticeable the importance of studies in this area and the necessity that the discussions about gender be part of the preschool educators' qualifications.*

**Keywords:** Gender. Preschool. Educator. Continuous Training.

---

### 1 Introdução

Uma cena da tirinha de Armandinho<sup>1</sup>, em que uma criança questiona os adultos sobre os papéis socialmente designados como femininos ou masculinos é comum nas escolas. Especialmente, nas escolas de Educação Infantil, em que as crianças estão descobrindo papéis e, portanto, fazem muitas perguntas aos educadores. Nos dias de hoje, a partir do empoderamento feminino (ou pelas tentativas de que isso aconteça), nota-se que a mulher vem ocupando espaços que antes eram considerados masculinos (como a direção de veículos,

política, ciência, entre outros campos). O mesmo acontece com os homens, que vêm percebendo sua responsabilidade na educação dos filhos e nas atividades domésticas.

Por isso, faz-se o seguinte questionamento para iniciar esse trabalho: realizar discussões sobre gênero cabe ou não à escola? Esta pergunta esteve (e ainda está) presente no cotidiano dos brasileiros, especialmente, após as tentativas de retirar o tema das discussões em sala de aula, nas escolas públicas do país, através do projeto de lei “Escola sem Partido”<sup>2</sup>. Nas mídias (televisão, jornal, revistas, sites), várias

---

1 “Armandinho” é um personagem fictício de quadrinhos, criado por Alexandre Beck. Disponível em <http://tirasarmandinho.tumblr.com/page/13>

2 Projeto de Lei tramitando no Senado Federal, de autoria do Senador Magno Malta, que visa a normatização do ensino em escolas do país. Dentre as orientações, o Projeto de Lei veda a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

peças foram chamadas para dar opinião: representantes políticos, religiosos, psicólogos, estudiosos sobre identidade de gênero, profissionais da educação. Algumas posições de diferentes profissionais, inclusive, revelam opiniões pautadas em preconceitos, denunciando a falta de informação sobre o assunto e a necessidade de investimento em estudos e pesquisa sobre a temática. Para tanto, recentes pesquisas (BUSS-SIMÃO, 2013; JUNGES; SCHWERTNER, 2017; KRUG; SOARES, 2016; RAMOS, 2016) têm contribuído para as discussões sobre gênero nas escolas de Educação Infantil e mereceriam ser explorados na formação dos educadores.

Acredita-se que para falar sobre gênero se faz necessário, nesse primeiro momento, diferenciar do conceito de sexualidade que, por sinal, muitas vezes se confundem, embora não sejam sinônimos. Meyer (2003) faz uma descrição sobre gênero a partir da conceitualização nos movimentos feministas, que identificam esse campo como construção sociocultural, por meio das relações de poder.

O gênero não deve ser confundido com sexo biológico ou mesmo sexualidade. Afinal, segundo Meyer (2003), o gênero está ligado aos papéis e ao reconhecimento cultural de feminino e de masculino, sendo constantemente atravessado pelas instituições do período histórico em que se vive. Torna-se impossível, assim, desvincular as discussões de gênero das instituições escolares, por exemplo, nas quais os sujeitos estão se constituindo e descobrindo esses papéis que, inclusive, atravessam a escola e são atravessados pelo ensino.

Golin (2013, P.74) afirma que a sexualidade está presente nos mais diferentes contextos da vida das pessoas, sendo atravessada pelas relações de poder “ela rompe a fronteira do privado e se torna mais uma das questões de interesse público”. Portanto, enquanto o gênero está relacionado com determinados papéis produzidos pelo contexto histórico e social, a sexualidade está presente no cotidiano das pessoas e é elaborada, a partir das relações de poder que se estabelecem em diferentes contextos, nos quais o indivíduo pode estar inserido.

O Projeto de Lei nº 9.394, que visa a implementação do “Programa Escola sem Partido”, de autoria do Senador Magno Malta (BRASIL, 2016), tende a restringir a liberdade de expressão dos professores, em sala de aula, posicionando-se contrário, entre outros itens, às discussões de gênero nas escolas.

Nota-se uma contradição na lei, pois ao mesmo tempo em que afirma que a escola não influenciará a ‘opção sexual’ dos alunos, toma como verdade que o gênero está ‘em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo’, descartando a relação com a identificação de gênero desse sujeito. Além disso, esse projeto de lei contradiz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em seu artigo 3º, sobre os princípios pelos quais o ensino deverá ser ministrado, sendo que a escola deve propiciar: “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL,

1996, p. 1).

A partir disto, acredita-se que as correntes que pretendem extinguir as discussões de gênero nas escolas, defendendo que esta seria uma forma de doutrinação da sexualidade, podem estar cometendo um equívoco. Conforme a justificativa, apresentada pelo Senador Magno Malta, para a aprovação do projeto de lei “Escola Sem Partido” (BRASIL, 2016), os materiais didáticos utilizados e os professores estariam utilizando a “audiência cativa” dos alunos para fomentar uma “moral sexual”. Já estudiosos na área da Educação apontam diferentes percepções e apontam para a importância de discussões sobre essa temática. Britzman (2001) relata que pesquisas indicam que as escolas, de modo geral, oferecem aos alunos aulas em que temas relacionados à sexualidade são abordados, porém de uma forma que não se permitem discussões e reflexões mais aprofundadas. Apesar da diferença entre sexualidade e gênero, nota-se uma junção entre os termos, que são relacionados no ambiente escolar. Desta forma, se um destes temas não é abordado pela escola, o outro automaticamente é excluído.

Os debates envolvendo temas relacionados à sexualidade na escola costumam ser breves e superficiais, sem grandes discussões e aprofundamentos, sem envolvimento dos docentes e dos estudantes no modo como são propostos. Logo, as discussões sobre gênero também não recebem espaço e aprofundamento no contexto escolar. Acredita-se que tanto as questões de gênero, quanto a sexualidade, não cabem apenas em discussões restritas ao ambiente familiar (ainda mais quando se sabe que nem sempre esse tema encontra abertura para ser discutido entre pais e filhos). Essas discussões carecem de maior amplitude, pois têm proporções muito maiores e rompem as barreiras do espaço privado, justamente porque atravessam os sujeitos constantemente (GOLIN, 2013).

Considera-se que cabe também à escola e a seu currículo tanto as discussões sobre gênero quanto as relacionadas à sexualidade.

Várias organizações praticam a chamada “pedagogia da sexualidade”, dentre essas a escola. Tal pedagogia normatiza certas manifestações de sexualidade e exclui outras, podendo promover sofrimento e repressão de todos os atores envolvidos. Além da educação, existem outras instituições e organizações que visam instituir a “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2001).

Muitas vezes, as informações que são apresentadas pela mídia são tomadas como verdades, independente da existência de fundamentos técnicos e/ou científicos. Acredita-se que se esses veículos têm tal poder, da mesma forma, a escola pode fomentar produções de verdades, que podem ou não ser fundamentadas.

Buscou-se, com esta pesquisa, responder ao seguinte questionamento: “Como professores de uma escola de Educação Infantil de um município do interior do Rio Grande

do Sul percebem e trabalham as questões de gênero?”. Como objetivo geral se buscou analisar as percepções de professoras e de monitoras de Educação Infantil sobre as questões de gênero; e como objetivos específicos, identificar como se manifestam as questões de gênero em uma escola de Educação Infantil; compreender como os educadores trabalham as questões de gênero em suas práticas pedagógicas; desenvolver o estudo coletivo e discussão do Projeto de Lei Escola Sem Partido; e fomentar discussões sobre gênero entre educadores de uma escola de Educação Infantil.

## 2 Material e Métodos

Buscou-se, por meio desta pesquisa, identificar, compreender e discutir o que pensam e como trabalham educadoras de Educação Infantil de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, quando se trata de questões de gênero. A pesquisa foi desenvolvida por metodologia qualitativa, que segundo Strauss e Corbin (2008, p.23) se refere: “[...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Dessa forma, para pesquisa qualitativa podem ser utilizados dados quantificados, mas para além disso, a análise desses dados se desenvolve a partir de um processo não-matemático de interpretação, embora as metodologias quantitativas e qualitativas possam se complementar.

A escolha por essa metodologia se deve ao fato de que as pesquisas qualitativas realizadas, em ambientes escolares, favorecem não apenas a formação dos acadêmicos, como visam reflexão e o pensamento crítico dos próprios educadores e demais profissionais da área sobre suas práticas (WELLER; PFAFF, 2010). Para Strauss e Corbin (2008, p.21), a “importância dessa metodologia é que ela garante um senso de visão, no qual o analista quer seguir junto com a pesquisa” Nesse sentido, o pesquisador deve estar envolvido com a sua pesquisa, ao ponto de ser transformado por essa, enquanto a realiza. Fischer (2005) aponta para a necessidade de pesquisas apresentarem um caráter de experiência, na qual o pesquisador teria que fazer o exercício de estar, simultaneamente, dentro e fora de si mesmo.

Para isso, foi realizado um grupo focal com oito educadoras de uma Escola Pública de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, com formações mistas de Pedagogia (seis educadoras) e Educação Física (duas educadoras), que atuam com crianças de idades entre zero e cinco anos e onze meses. O grupo realizado para essa pesquisa foi composto por professoras e monitoras de Educação Infantil de uma mesma escola, seguindo descrição de Gatti (2005) sobre a composição de grupos focais. Tais educadoras participaram, voluntariamente, da pesquisa, sendo convidadas a participar do encontro a partir do contato com a direção e coordenação pedagógica da escola.

O encontro aconteceu na escola, fora do horário de expediente, com duração de duas horas. Este momento foi gravado com gravador digital, por meio do consentimento das participantes. Foram utilizados alguns disparadores, como perguntas, imagens e vídeos, tendo como objetivo produzir discussões e reflexões sobre gênero no trabalho das educadoras. O primeiro disparador foi a tirinha do personagem Armandinho, apresentada no tópico “Introdução”. Em seguida, foi utilizado como disparador a imagem de Romeo, menino britânico de cinco anos de idade, que foi proibido de frequentar o turno inverso pela escola, por gostar de usar vestidos<sup>3</sup>.

Após a apresentação de imagens, as participantes foram desafiadas a contarem uma cena sobre discussão de gênero do cotidiano de trabalho. No segundo momento foi realizada leitura e discussão do Projeto de Lei Escola Sem Partido (BRASIL, 2016).

Devido à amplitude do problema de pesquisa e das diversas problematizações produzidas, a partir dele foi utilizada a Análise de Discurso para discutir os resultados desta investigação. A escolha pela Análise de Discurso como método está relacionada ao fato de que este permite analisar aquilo que é dito, a partir de um contexto histórico que forma esse discurso. Segundo Foucault (2008, p.28):

O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre conduzida.

Acredita-se que a análise discursiva possibilita que o discurso apareça naquilo que Foucault (2008, p.28) chama de “irrupção de acontecimentos”, ou seja, no momento em que a discussão é lançada e as diferentes percepções são apresentadas pelos professores.

Para Fischer (2006, p.85), o discurso “[...] constitui nossas práticas e é construído no interior dessas mesmas práticas”. Assim, o discurso atravessa o sujeito o tempo todo, mas também é atravessado por ele. Logo, o discurso pode ser entendido como parte do processo de subjetivação, atravessando a sociedade, ao mesmo tempo, em que também se forma a partir dela. O discurso é igualmente constituído através da linguagem, da história e da ideologia do sujeito e de seu contexto social (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Dessa forma, acredita-se que com essa análise, é possível compreender como é pensado e realizado o trabalho de professores de Educação Infantil, quando se tratam das manifestações e discussões de gênero com as crianças, a partir do contexto cultural, histórico e político em que se vive.

3 Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>.

O projeto de pesquisa foi aprovado por banca examinadora e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Após aprovação da Instituição de Ensino (CAAE: 65743317.1.0000.5310), a pesquisa foi desenvolvida.

### 3 Resultados e Discussão

As temáticas ligadas à sexualidade e as discussões sobre gênero extrapolam o privado, adentrando diversos contextos. Logo, as discussões sobre gênero merecem atenção no contexto escolar. A justificativa para essa necessidade está no fato de que, como afirma Furlani (2003), o próprio currículo e os materiais didáticos apresentados nas escolas tendem a fomentar preconceitos e desigualdades quando se trata de gênero.

Os resultados obtidos, nesta pesquisa, a partir do grupo focal com educadoras serão apresentados a seguir, por meio das seguintes unidades discursivas: Questões culturais nas discussões de gênero: perpetuação de preconceitos; Brincadeiras de meninos e de meninas –seguem-se determinando escolhas?; Formação continuada na Educação Infantil: pensando projetos de lei, ações e a prática cotidiana.

#### 3.1 Questões culturais nas discussões de gênero: perpetuação de preconceitos

Conforme foi discutido ao longo deste trabalho, as questões de gênero estão diretamente relacionadas ao contexto cultural, histórico, social e político em que se vive. Para as educadoras, as questões sobre gênero na Educação Infantil são manifestadas a partir da influência, que a família exerce na criança. A Educadora 1 relata uma cena em que uma criança de dois anos verbaliza que uma panela rosa é um brinquedo de menina. Ela critica o modo como a família exerce papel na constituição deste pensamento:

E1<sup>4</sup>: Eu fiquei assim, eu nunca tinha visto uma criança dessa idade, né, com uma reação assim. E eu acho que isso muito vem da família. Da influência da família.

Para Oliveira e Haddad (2016), desde a infância, a educação de meninos e meninas é definida a partir de expectativas socialmente construídas para o sexo feminino e masculino. Segundo as autoras, é possível afirmar que o conjunto de determinadas características vinculadas a um gênero, automaticamente, exclui o que for considerado oposto. Assim sendo, desde muito pequenas, as crianças são apresentadas a um mundo estruturado por determinadas representações, especialmente, naquilo que tange a distinção de gênero: somos meninas ou não somos meninas; somos meninos ou não somos meninos. Marcadores culturais vão definindo esta identidade e são mais ou menos reforçados no ambiente familiar. Ao chegar à escola de Educação Infantil, a criança traz consigo uma série de marcas, propostas pela família, pela mídia e outras tantas instituições que as atravessam (JUNGES; SCHWERTNER, 2017).

Referente a esses marcadores culturais, uma das educadoras destacou uma cena vivenciada com o pai de um aluno:

E5: Só que outra coisa, às vezes a gente acha que isso acontece naquelas famílias onde que não tem muito esclarecimento né, que eles são mais pobres[...] Só que também aconteceu numa escola particular que eu trabalhava e era meu colega e no dia dos pais a gente fez um trabalho[...] e o menino escolheu a cor de rosa pra pintar. Ele (o pai) ficou enfurecido quando ele recebeu o cartão cor de rosa. E ele me questionou porque eu tinha dado a cor rosa pra ele pintar, daí eu disse: ‘Pai não, tinha todas as cores e ele escolheu a rosa e eu nem me lembrei, nem pensei e deixei ele pintar’. E ele disse: ‘Que seja a última vez que meu filho pinte com cor de rosa! E eu não quero mais ver isso, em trabalho nenhum!’

Na sequência do relato desta cena, as educadoras afirmam que esses posicionamentos são mais presentes entre pais de meninos. Segundo elas, os pais de meninas tendem a ser “mais liberais” (sic). Além disso, elas acreditam que alguns discursos parentais são distintos da prática, em que pais educam e passam informações a seus filhos de forma diferente da realidade em que vivem.

E8: Mas uma coisa, assim, eu acho que os papéis nas casas estão assim, não é mais coisas de homem e coisas de mulher, isso eu acho interessante. Não é mais assim estipulado, mas ainda assim se incute nos filhos isso. Porque teve uma vez que eu vi, da mesma charge (Armandinho), tem um que diz assim: ‘O que que é um homem?’, ah, o pai diz, né: ‘Homem é aquele que toma todas as decisões, que cuida, que faz esse papel na família’. Aí ele diz: ‘Quando eu crescer eu quero ser um homem que nem a mamãe’ (Risos de todas). Então, assim, na família isso tá assim, não tem mais coisa de homem e coisa de mulher, é coisas da família. Só que quando tu vai passar pro filho, eles parecem que generalizam. De tanto medo que eles têm, eu não sei do que que eles têm tanto medo. Porque não adianta, o que teu filho escolher ser quando ele for grande ele vai escolher ser. E não vai mudar.

A divisão de papéis na família na contemporaneidade vem tendo destaque nas discussões sobre gênero. Buss-Simão (2013, p. 943), ao discutir o “arranjo entre os sexos” esquematizado por Goffman, destaca que a divisão do masculino e feminino: “[...] é uma questão totalmente cultural, como a divisão de trabalhos, a socialização entre irmãos na família e a segregação dos banheiros”. As professoras buscaram debater, a partir do excerto selecionado, sobre as possibilidades de pensar diferente e apontaram, inclusive, como a divulgação de charges, por exemplo, pode auxiliar a questionar estes papéis e arranjos estratificados. Inicialmente, apontam a família como o espaço de perpetuação do preconceito, mas na sequência se percebe que se trata, também, de sua construção pessoal, como se discutirá a seguir.

As educadoras questionaram seus próprios preconceitos, especialmente, em relação à homossexualidade. Segundo algumas delas, casais homossexuais em espaços públicos “chamam a atenção” (sic):

E1: É que causa um certo impacto, porque, vamos supor

4 Para preservar a identidade das participantes da pesquisa, elas serão identificadas em suas falas por “E” (educadora) seguido do numeral de identificação.

né? Nós não fomos criadas, ou o mundo, não sei quando começou, pra ter um outro gênero, digamos assim, mas sim o gênero feminino e o gênero masculino. Aí quando entra praticamente um terceiro gênero, né, causa um pouco de espanto. Por isso, assim como tu diz, até hoje a gente olha com um olhar diferente.

Observa-se que as discussões de gênero precisam fazer parte da formação das educadoras, tanto em aspecto acadêmico inicial, como em formação continuada. Nardi (2013) chama a atenção para uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística – IBOPE, em 2011, afirmando que o preconceito está relacionado a aspectos culturais, sexuais e com o grau de escolaridade. Na fala da educadora 5 sobre a cor escolhida por um menino para pintar um cartão de dia dos pais, ela afirma que existe a crença de que o preconceito é comum entre famílias com baixa renda, embora tenha presenciado uma cena em que o preconceito é manifestado em uma família com maior poder aquisitivo. O estudo de Nardi (2013) revela que, de fato, não existe uma relação comprovada estatisticamente entre preconceito e classe social.

A seguir será apresentada a unidade discursiva sobre as brincadeiras infantis e o quanto a sociedade segue determinando escolhas sobre o que são consideradas brincadeiras “de meninos” ou “de meninas”.

### 3.2 Brincadeiras de meninos e de meninas – segue-se determinando escolhas?

A escola de Educação Infantil tem como prática de seus trabalhos o incentivo ao lúdico, às brincadeiras. Neste contexto, as discussões sobre gênero se fazem presentes na definição de brinquedos e brincadeiras “para meninos” ou “para meninas”. O relato a seguir surgiu a partir da exibição da tirinha do personagem “Armandinho” (apresentada no item “Introdução”), quando a Educadora 1 falou sobre sua experiência com brinquedos em uma turma de bebês (até dois anos):

E1: [...] E aí um menino, ele pegou uma panelinha rosa e aí ele disse assim ó: ‘Menina! É de menina!’. E aquilo me chamou a atenção e eu falei pra minha colega. [...] E aquilo me surpreendeu e ele insistia: ‘É menina! É menina!’. E eu disse: ‘Não, os meninos também podem brincar com o rosa’. E ele insistindo, querendo dar pras meninas aquela panelinha rosa, né?

Percebe-se, na fala, que os brinquedos utilizados no espaço escolar têm sido definidos socialmente e reproduzidos pelas próprias crianças como “de meninos” ou “de meninas”. Além do conteúdo, a fala do aluno também chamou a atenção da educadora por se tratar de uma criança de dois anos. Com isso, percebe-se o quanto as discussões sobre gênero são pertinentes à Educação, desde os primeiros contatos da criança com o espaço escolar. Pode-se pensar na relação cultural da família nestas concepções, que aparecem na fala de uma criança de dois anos, bem como as propostas das escolas, que nem sempre permitem que a criança escolha suas brincadeiras sem a determinação do adulto. Desta forma, a própria criança

demonstra estranhamento, quando as brincadeiras que lhe são proporcionadas fogem dessa lógica.

A própria vestimenta da criança promove a discussão sobre gênero na Educação Infantil. O olhar do adulto para as possibilidades do uso de fantasias pelas crianças, muitas vezes, direciona as concepções de gênero pré-determinadas. A Educadora 2 relata uma cena sobre a escolha de uma fantasia por um menino, que despertou sua curiosidade:

E2: Eu já passei por uma situação dessa coisa da fantasia. Um menino sempre queria usar um vestido de, de princesa, né? [...] E daí um dia eu perguntei pra ele porque que ele queria tanto usar o vestido de princesa. Que ele também queria ter uma roupa que rodava, que nem as meninas, que ele queria ver como era rodar. Não era por causa que era de princesa, era porque era grande e girava. Daí ele descobriu que girava, usou duas ou três vezes, matou a curiosidade e não usou mais. Era só pra descoberta né?

Sabe-se que, muitas vezes, o adulto não questiona a criança sobre o seu desejo; deixa-se levar pelo que escuta brevemente e dispõe uma resposta baseada em suas percepções pessoais. Permitir-se escutar a criança, fazer perguntas a ela e de fato entendê-la é um exercício que demanda tempo por parte do adulto, mas que permite à criança a experimentação de coisas novas, e exploração de sua criatividade e a descoberta por gostos e desejos (BUSS-SIMÃO, 2013; JUNGES; SCHWERTNER, 2017).

Percebe-se também que, além dos brinquedos, a Educação Infantil desenvolve a determinação de brincadeiras “para meninos” e “para meninas”. Algumas educadoras afirmaram realizar a prática de separar meninos e meninas nos momentos de brincadeiras. Quando outras educadoras afirmaram que não adotam esta medida, em seu trabalho, as profissionais que costumam fazer a separação se mostraram surpresas. Uma atividade que gerou, para estas educadoras, uma discussão, foi quando citaram os momentos em que utilizam elementos cosméticos em suas práticas, como o esmalte e o batom - elementos típicos do universo feminino. Algumas vezes, os meninos também solicitaram que as unhas deles fossem pintadas ou mesmo que pudessem usar batom. A dúvida de realizar ou não tais atividades com os meninos recebeu diferentes soluções das profissionais. Em relação ao uso do esmalte, enquanto algumas demonstraram não se importar com esta dúvida, outras já foram mais reticentes em realizar tal atividade:

E3: Onde é que tu viu guri pintar unha, os marmanjão lá?

E5: Gurias faz muito tempo que eu não tenho os maiores, mas quando eu tinha a última turma e os meninos pediram pra pintar eu dizia: ‘não a profe só vai pintar a das meninas, o papai não pinta a unha então tu também não vai pintar’.

E4: Ou então pega uma boneca e manda ele pintar da boneca.  
E5: [...] E eu vou ser bem sincera, eu não pinto!

E7: Pinta e depois tira.

Na sequência, outra cena foi apresentada, desta vez com o uso de batom. A educadora 2 relata uma maneira própria de lidar com uma situação semelhante, apresentando um outro desfecho:

E2: É, na escola que eu trabalhava no ano passado também teve umas meninas que tavam na fase de passar batom, eles tinham quatro anos. E daí um menino queria porque queria passar um batom e a profe também não sabia o que fazer. Daí ela foi lá perguntar pra diretora. Daí a diretora disse ‘Passa e vê o que ele vai achar. Só diz pra ele tirar antes de ir pra casa’. Daí ele passou olhou no espelho e disse ‘Ah, nem ficou bonito’ foi lá tirou e daí deu.

Observa-se que esta situação causou insegurança na educadora, que teve que se certificar com a direção da escola sobre qual atitude tomar. Isto revela que, por mais que estas discussões estejam presentes no contexto educacional, o olhar do adulto vem carregado de estigmas que precisam ser desconstruídos. Para Rodrigues e Miorando (2012), a fantasia exerce um papel importante na infância, que nem sempre é percebido da forma adequada pelo adulto:

Para os adultos, que possuem uma visão de controlar e de se responsabilizar pelos atos das crianças, compreenderem a importância que a fantasia exerce na construção de mundo delas, eles precisam, muitas vezes, mudar seus paradigmas e procurar entender o porquê de as crianças utilizarem as fantasias. E são estes pontos de vista que devem ser questionados, a partir da afirmação de que enxergamos somente o que estamos preparados para enxergar (p. 71).

Os adultos, muitas vezes, não permitem que a criança vivencie seus desejos e sane sua curiosidade. Muitas vezes, o preconceito e/ou a falta de escuta do adulto determina o que é permitido ou não para a criança na escolha de brinquedos, de brincadeiras, de vivências cotidianas. Desta forma, a criança é privada de experimentações no mundo lúdico, o que trará reflexos em sua construção de mundo, como aponta Rodrigues e Miorando (2012).

No tópico a seguir, buscou-se pensar na formação da Educação Infantil, fomentando discussões sobre a prática e a regulamentação do trabalho dos educadores.

### 3.3 Formação continuada na Educação Infantil: pensando projetos de lei, ações e a prática cotidiana

Pode-se pensar que a escola é um ambiente que possibilita debates, reflexão, pensamento crítico e cuidado com o outro, para os estudantes e entre os profissionais que ali trabalham, bem como pode esta mesma instituição favorecer o preconceito sexista, a estigmatização da mulher e das identidades de gênero, que não são regulamentadas pela organização escolar (LOURO, 2003). Percebe-se que essa normatização faz parte do cotidiano nas escolas:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2003, p. 43-44).

Por isso é tão importante que professores, educadores,

especialistas em Educação e gestores nessa área contemplem, em seus estudos, as questões de gênero, seja em seus currículos de graduação e de especialização, seja em formações continuadas. Conforme questionário respondido pelas participantes no final do encontro (Anexo A), tais discussões estão presentes em suas formações: seis participantes afirmaram que o assunto foi contemplado na graduação; três relataram a presença do tema em formações continuadas; e uma delas disse ter buscado aprofundamento no tema por interesse próprio.

Para pensar em práticas que primam pela liberdade de expressão, é preciso passar por um processo de desconstrução de concepções que já foram constituídas. Segundo Louro (2003), esse processo de desconstrução trará reflexos posteriores na prática dos educadores, podendo gerar bons resultados:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. [...] Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (LOURO, 2003, p. 51).

Para essa desconstrução, é preciso suavizar as resistências em inserir as discussões de gênero nas escolas. E esse é um trabalho que precisa ser constante, pois se acredita que tais resistências sejam uma construção cultural e histórica. Afinal, as regulamentações e normativas do ensino existentes no Brasil, como a Lei de Diretrizes Básicas da Educação - LDB (BRASIL, 1996) primam pela igualdade e pelo respeito às singularidades. Segundo Balbino, Silva e Abreu Junior (2016):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, tornou-se um documento fundamental para (re)produzir a educação brasileira, seus alicerces norteiam a liberdade, o direito e autonomia daqueles que fazem parte da formação dos sujeitos, não obstante, suas referências devem estar sintonizadas com os valores norteadores do respeito à diversidade sexual, mais que isso, por possuir uma constituição histórica, ou seja, tem sua gênese em determinado período de acesso da democracia e pressão por parte dos conservadores, seu conteúdo deve ser revisto e atualizado para as novas necessidades que vêm surgindo através da participação de todos enquanto ação articulada entre governo e sociedade.

Balbino, Silva e Abreu Junior (2016) ainda afirmam que as discussões de gênero nas escolas não devem se deter apenas ao aspecto teórico, mas também servir como fundamento para construir políticas públicas na área da educação, que possibilitem superar os estereótipos e preconceitos. Groff, Maheirie e Mendes (2015, p.1440) acreditam que a educação sexual e as discussões de gênero nas escolas não devam ficar condicionadas: “[...] às decisões do campo consensual ou às legislações que intencionam silenciar as diferenças e a pluralidade dos modos de vida presentes no universo escolar”. Os autores ainda afirmam que é necessário que educadores

provoquem o dissenso, para que possa ser respeitada a amplitude dessas discussões e promovido o respeito às diferenças. Para isso, acredita-se que seja necessário investir na formação continuada de professores, que pode, inclusive, contar com o trabalho da Psicologia. O profissional dessa área teria o papel de promover reflexões e discutir estratégias de trabalho com esses professores (GESSER *et al.*, 2012).

Discutindo sobre o Projeto de Lei, as educadoras da escola afirmaram não conhecer seu conteúdo, tampouco ouviram alguma notícia sobre o tema. Após a leitura coletiva do Projeto de Lei, as educadoras foram questionadas se acreditam que, se caso for aprovado como Lei Federal, este Projeto traria alguma influência sobre o trabalho delas. Houve diferentes opiniões:

E7: Não sei...

E8: É que enquanto instituição pública aqui a gente não pode né ter...

E1: Opiniões...

E8: É e trabalhar com as crianças assim as coisas né?

E3: Eu ainda acho que não ia mudar muita coisa.

As educadoras também se mostraram preocupadas com a possível retirada das discussões sobre gênero dos currículos de Ensino Fundamental e Médio, fazendo relações com o trabalho na Educação Infantil:

E8: É um tiro no pé, porque cada vez mais se fala que tu tem que trazer isso pra dentro da escola porque antigamente não tinha isso, por isso os adultos eram meio tapados nisso, não podia falar nada. Aí isso vem vindo pra escola que é um lugar que todo mundo tem acesso, já que as famílias não têm. E aí agora querem tirar isso? Onde vai ter acesso? Vai ter acesso, muito mais fácil do que antigamente, né?

E3: Aí vem o que eu acho, eu acho que pra Educação Infantil não vai influenciar tanto como pras turmas maiores.

E8: Depende [...].

E3: Mas como? Com que?

E8: Por exemplo tu vai trabalhar...

E4: Brincadeiras... dançar menino com menino...

E8: É! Ou dançar menina com menina.

E7: E aí vem os pais questionar.

Percebe-se que, embora esse tenha sido o primeiro contato das educadoras com o Projeto de Lei, este assunto as mobilizou, gerando discussões sobre as diferentes percepções sobre a influência desta regulamentação no trabalho com a Educação em geral. Pensar sobre esse assunto, observando suas próprias atuações profissionais gerou um momento de polêmica e com algumas discordâncias, mas com preocupação geral sobre o exercício de suas funções e demonstrando o desejo em ampliar essas discussões.

Furlani (2003) acredita que a educação sexual deve fazer parte do currículo escolar de forma continuada, ou seja, não ser apenas tema pontual de projetos ou de programas específicos, que abordem somente uma determinada faixa etária, mas que possa ser pensada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abarcando todos os níveis de ensino da Escola Básica. Além disso, a autora afirma que a educação sexual deve estimular a reflexão dos e com os alunos, não apenas um “despejar” de informações, que não alcancem o

efeito esperado. Nas palavras da autora:

[...] penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as ‘verdades únicas’, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (FURLANI, 2003, p. 69).

Essa proposta de educação sexual, que tem por objetivo possibilitar a reflexão (o que, como já foi afirmado, não significa formar uma opinião hegemônica), contrapõe-se à ideia de que a discussão de gênero nas escolas pretende “doutrinar” os alunos, ou mesmo de erotizá-los. Afinal, Furlani (2003) aponta a necessidade de trazer essa temática para a discussão de forma contínua, sendo que em cada momento que essa surgir terá um foco diferente, devido aos interesses e ao nível de conhecimento de cada faixa etária, ou seja, esta discussão não seria baseada em manuais, que prescrevessem o que é certo e o que é errado, o que se pode e o que não é permitido, mas sim discutiria diferentes possibilidades de expressão sexual, de afeto, de identificação.

Em seguida, foi apresentada a imagem do britânico Romeo (apresentada no item “Materiais e Métodos”). Este dispositivo fez com que as educadoras problematizassem suas vivências. Segundo elas, muitas vezes, a “malícia está no adulto” (sic). Uma professora lembrou de uma situação que presenciou sobre esse aspecto. Segundo ela, o adulto precisa compreender a pergunta para a criança o que essa faz para que não aconteçam equívocos, já que o adulto é constituído por estereótipos que ainda não foram concebidos e/ou naturalizados pela criança:

E7: [...] A gente teve lá a história de uma profe que ela era assim, tinha medo desses assuntos assim que envolviam a sexualidade. E um dia eles tinham que trazer uma foto de casa pra botar no mural e uma criança trouxe uma foto pelada, tipo assim na praia né. E a profe ficou toda apavorada com o menino lá: ‘O que que eu vou fazer com essa foto, eu vou expor ou não vou expor?’. Daí a diretora: ‘Ah, trouxe de casa, bota no mural né’. Tá, daí foi, a profe já tinha ficado incomodada e aí tavam trabalhando coisas do mosquito da dengue também e aí o menino chegou um dia e disse pra profe: ‘Profe, eu tenho duas bolinhas!’ e daí ela ‘Sim, sim. A profe sabe, a profe sabe’, ‘Tá profe mas tu quer ver?’, e ela ‘Não, não!’ (Risos de todas). E daí ‘Mas profe é que eu não sei se o mosquito que me picou aqui é o mesmo que me picou aqui (apontando para a barriga)’. E tipo, onde tava, de quem era a malícia?

Observou-se que, ao longo do encontro, as participantes lembraram várias cenas vivenciadas no cotidiano de trabalho. É importante ressaltar que muitas dessas situações eram desconhecidas entre colegas e promoveram discussões e reflexões sobre o trabalho na Educação Infantil, evidenciando a importância de momentos de encontro como esse. Conforme o questionário respondido pelas participantes, todas afirmaram que momentos de discussão sobre gênero, como o que foi promovido no encontro, são importantes para seus trabalhos como educadoras. Apontaram como positivo a troca

de saberes e opiniões entre colegas de profissão, sinalizando a importância de momentos de reunião entre as profissionais da Escola.

#### 4 Conclusão

Percebeu-se, a partir das discussões que aconteceram no grupo focal, a importância do trabalho coletivo entre os docentes, contribuindo para suas práticas cotidianas. Foi possível promover, através do grupo focal, um momento de troca de experiências entre as educadoras, fomentar discussões sobre gênero na Educação Infantil e o estudo do Projeto de Lei Escola Sem Partido.

As educadoras demonstraram que as discussões sobre gênero estão fortemente presentes no contexto escolar e se revelam tanto nas brincadeiras infantis como em conversas com os familiares das crianças. Indicam que o tema trata de uma questão cultural, política e social, marcada por uma herança de estereótipos e de preconceitos, que se perpetua, por meio de comentários, de ações e de pensamentos. Apontaram para influências culturais exercidas pelas famílias nas crianças.

Também destacaram que as discussões sobre gênero fazem parte de seus estudos, seja nas graduações, formações continuadas, ou até mesmo aprofundamentos por interesse próprio. Apontam a necessidade da discussão seguir em outros momentos. Revelaram que, embora essa temática tenha feito parte de suas formações, em muitos momentos se deparam com dúvidas em como agir perante situações cotidianas.

Referente ao Projeto de Lei Escola Sem Partido, as educadoras mostraram desconhecimento sobre a pauta. Após a leitura coletiva do Projeto, debateram sobre as possíveis influências da sua aprovação no trabalho na Educação Infantil. Houve divergências de opiniões e preocupação com a interferência dessa normatização em todo sistema educacional.

Percebe-se a importância de estudos nesta área e a necessidade de as discussões de gênero fazerem parte das formações acadêmicas e continuadas dos educadores da Educação Infantil. O profissional de Psicologia pode mediar a busca de conhecimento sobre o tema, por parte dos professores e fomentar essa discussão, a partir de formações continuadas, por exemplo. Dessa forma, acredita-se que a Psicologia muito pode contribuir para as discussões de gênero no ambiente escolar, fugindo da ideia de que esta é uma profissão apenas da área da Saúde. A Psicologia é uma profissão de sujeitos para sujeitos, com seus contextos, potências, subjetividades, independente da área a que pertencem os espaços.

#### Referências

BALBINO, E.S.; SILVA, M.K.; ABREU JUNIOR, L.M. *Gênero e diversidade sexual: a (in)visibilidade da educação sexual na escola*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 9. Aracaju. *Anais...* Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2074/643>>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n. 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.83-111.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. *Rev. Bras. Educ.*, v.18 n.55, 2013.

CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm.*, v.15, n.4, p.679-684, 2006.

FISCHER, R.M.B. As imagens e nosso olhar atento: com que linguagens opera a TV? In: FISCHER, R.M.B. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.53-109.

FISCHER, R.M.B. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP, 2005. p.117-140.

FOUCAULT, M. As regularidades discursivas. In: FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p.21-85.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 66-81.

GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GESSER, M. et al. Psicologia escolar e a formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Rev. Sem. Assoc. Bras. Psicol. Escolar Educ.*, v.16, n.2, p.229-236, 2012.

GOLIN, C. Da patologia à cidadania. In: NARDI, H.C.; SILVEIRA, R.S.; MACHADO, P.S. *Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p.73-86.

GROFF, A.R.; MAHEIRIE, K.; MENDES, P.O.S.P. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Rev. Iberoam. Estudos Educ.*, v.10, n.2, p.1431-1444, 2016.

JUNGES, R.; SCHWERTNER, S. Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos. *Rev. Perspectiva*, v.35, n.1, p.262-282, 2017. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p262>

KUPFER, M.C.M. O que toca a Psicologia escolar. In: SOUZA, M.P.R.; MACHADO, A.M. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p.55-65.

KRUG C.; SOARES, R. O chinelo rosa: corpo e gênero na educação infantil. *Rev. Zero-a-Seis*, v.18, n.34 p.249-266, 2016.

LOURO, G.L. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.83-111.



- LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D.E.E. *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.85-96.
- MALUF, M.R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, R. *Psicólogo brasileiro: praticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p.195-250.
- MARTINS, L. Pelo menos oito Estados retiram referências a gênero dos planos de educação. *Zero Hora*, 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/06/pelo-menos-oito-estados-retiram-referencias-a-genero-dos-planos-de-educacao-4791753.html>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- MEYER, D.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F; GOELLNER, S.V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.9-27.
- MINAYO, M.C.C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, v.9, n.3, p.239-262, 1993.
- NARDI, H.C. Relações de gênero e diversidade sexual: compreendendo o contexto sociopolítico contemporâneo. In.: NARDI, H.C.; SILVEIRA, R.S.; MACHADO, P.S. *Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p.15-31.
- OLIVEIRA, E.M.B.; HADDAD, L. Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. *Rev. Latitude*, v.10, n.2, p.425-454, 2016
- RAMOS, M.R.N. *Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas*. Minas Gerais: UFJF, 2016.
- RESSEL, L.B. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enferm.*, v.17, n.4, p.779-786, 2008.
- ROCHA, M.L.; AGUIAR, K.F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. Ciênc. Profissão*, v.23, n.4, p.64-73, 2003.
- RODRIGUES, A.; MIORANDO, T.M. “Abrindo as cortinas”- em cena: crianças vestindo fantasias em uma brinquedoteca. In.: MUNHOZ, A.V. *et al.* *Diálogos na pedagogia: coletâneas*. Lajeado: UNIVATES, 2012. p. 59-73.
- SOARES, W. Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo. *Nova Escola*, 2015. Disponível em: < <http://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>>. Acesso em 17 nov. 2016.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- UNIVATES. Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://univates.br/graduacao/psicologia>>. Acesso em 1 set. 2016.
- WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In.: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p.12-28.