

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DANIELA FINCO

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPAÇOS DE CONFRONTO E
CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS:**

**Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que
transgridem as fronteiras de gênero**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

São Paulo

2010

DANIELA FINCO

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPAÇOS DE CONFRONTO E
CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS:**

**Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que
transgridem as fronteiras de gênero**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo, como requisito parcial à obtenção do título
de Doutora em Educação, na área de Sociologia da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

São Paulo

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Finco, Daniela

F493e Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero / Daniela Finco; orientação Cláudia P. Vianna. São Paulo: s.n., 2010.

216 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação infantil 2. Pré-escola 3. Relações de gênero 4. Infância
5. Sociologia da infância 6. Diversidade I. Vianna, Cláudia P., orient.

DANIELA FINCO

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPAÇOS DE CONFRONTO E
CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS:**

**Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que
transgridem as fronteiras de gênero**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de
Doutora em Educação e aprovada em sua forma final
pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade
de São Paulo

São Paulo, _____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

*Dedico este trabalho à todos meninos e meninas,
com carinho especial para Arthur, Miguel e Otávio.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa Dra. Cláudia Pereira Vianna, pelas orientações, pela dedicação e carinho ao longo da formulação deste trabalho. Agradeço as palavras de incentivo diante dos momentos de dificuldades. Foi muito bom compartilhar esses anos de aprendizagem e amizade!

Aos membros da banca examinadora, por terem aceitado o convite de participar da discussão desta a pesquisa.

À todos da Emei, meninas e menino e às professoras que aceitaram participar desta pesquisa e aos meninos e meninas que compartilharam comigo suas infâncias.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da Faculdade de Educação da USP, pelo pelos momentos valiosos de discussão, estudo e amizade, especialmente ao Paulo, Cris, Carol, Claudio, Edna, Sandra, Tamara, Beth, Rose, Lula, Karen, Maria Jose, Marcelo, pessoas queridas com as quais dividi momentos especiais.

Às amigas do Grupo de estudos sobre Educação Infantil do Gepedisc da Faculdade de Educação da Unicamp, a Maria José, Joseane, Márcia, Lara, Patricia, Sueli, Miroca, Cris, Maura, Anamaria, Rosali, Reny, Edna, Adriana, Clélia, Marta, Fabiana . Agradeço pelos a quais não passei longos tempos, mas tempos significativos: Marta, Fabiana, Principalmente a professora Ana Lúcia, pela oportunidade de aprender sobre as crianças e as infâncias de meninas e meninos, e também sobre uma educação mais prazerosa.

Aos Professores e colegas do Grupo de Estudos do Instituto de Estudo da Criança. Especialmente à professora Natalia Soares, por ter me recebido de forma tão acolhedora e por compartilhar comigo suas concepções tão significativas para os direitos da infância. Ao professor Manuel Sarmento, por possibilitar momentos de crescimento acadêmico e cultural. E também aos colegas luso-brasileiros: Ângela, Nelson, Zel, Ordália, Mara, especialmente Amanda e Aline, pelo carinho e amizade..

À professora Maria João Cardona, do Instituto Superior de Educação de Santarém, agradeço pela oportunidade de conhecer a política para igualdade de gênero em Portugal.

Aos professores da Faculdade Network, amigos e amigas para boas conversas, pessoas com as quais aprendi que a experiência aprender e ensinar se faz no grupo, agradeço especialmente a Bia Eckert, Ângela, Clécio, Rosana, Cristina, João Vilhete, Maria Aparecida, Paulo Silva.

As mulheres e professoras da Creche Menino Jesus de Praga, Patrícia, Renata, Cleide, que mostraram que não existem dificuldade para alcançar desejos e sonhos, agradeço especialmente a Aparecida, tudo só foi possível por tua perseverança e alegria.

As crianças e adultos da brinquedoteca do Centro Infantil Boldrini em especial, Nina Mazzon, com quem aprendi que “brincar é um remédio”

À querida professora Olga FrancoGarcia, pela amizade que atravessa o tempo e o espaço, por compartilhar comigo seu ideal de uma outra sociedade.

Aos colegas e amigos professores da Faculdade de Educação da USP, pelos valiosos momentos de discussão e crescimento intelectual.

Aos meus amigos e amigas, em especial às Fernandas, Cacilda, Peterson pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação e da biblioteca da Faculdade de Educação da USP, pela atenção e dedicação que sempre me demonstraram.

À CAPES, pelo auxílio financeiro à pesquisa e ao Programa de Programa Mobilidade Internacional de Pós-Graduandos do Programa Santander / Banespa o qual possibilitou o estágio de 6 meses na Universidade do Minho, em Portugal.

À minhas famílias: todos da família de Taubaté, pelos cuidados e carinho. E a minha família de Atibaia, meus irmãos e cunhados, a tia, por todo apoio, carinho e amor, especialmente à minha mãe e meu pai, por compreenderem a distância durante estes últimos anos.

Ao meu companheiro Flavio, pelo amor, carinho e incentivo, em todos os momentos.

Para tod@s aqueles que mesmo citados aqui, compartilharam desse trabalho, parte desta etapa da minha vida. A todos agradeço, profundamente.

RESUMO

Esta tese apresenta o resultado de um estudo realizado em uma escola municipal de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo (Emei). O objetivo foi observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Trata-se de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu quatro turmas de crianças de 3 a 6 anos e suas professoras e recorreu aos registros das observações em caderno de campo e às entrevistas realizadas com professoras. Apresenta os construtos e os conhecimentos nos quais as professoras se baseiam, ao lidar com os conflitos relativos às questões de gênero na infância, tais como a explicação das diferenças baseada na Biologia e na Genética e a compreensão da identidade de gênero das crianças como estática e universal. Os resultados apontam para práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços, caracterizadas por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos. Destacou-se, nesta forma de organização institucional, uma intencionalidade pedagógica que tem no sexo um importante critério para a organização e para os usos dos tempos e dos espaços. Entretanto, apesar dessas formas de controle, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral, e o processo de socialização não se dá de forma passiva. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da pré-escola e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, a sociabilidade e as amizades, os tempos e os espaços com menor controle das pessoas adultas, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão. A pesquisa revela ainda os espaços da pré-escola como espaços de encontro, confronto e convívio com a diversidade. Nesse contexto, as possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero interagem de maneira complexa e colocam-nos muitos desafios. Diante da necessidade do reconhecimento e da valorização das diferenças de gênero, esta investigação aponta para a emergência da inclusão da perspectiva de gênero e de novos direitos das crianças nas políticas públicas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; pré-escola, relações de gênero; infância; Sociologia da Infância; diversidade

ABSTRACT

This thesis presents the study of gender in a municipal school of Early Childhood Education (Emei). Conducted in the city of São Paulo, the objective of the study was to analyse the interactions between teachers and children and, in special, observe and interpret the children that, to crossing the line of the patterns imposed on them, transgress the gender limits, giving new meaning and structure to their social practices. This ethnographic research is qualitative, it investigates four groups of children (aged 3 to 6 years) and their teachers; to do this, field records and interviews were used. We investigate the basis of the knowledge used by teachers to deal with conflicts and gender issues in childhood; the explanation of these differences are based on biology, genetics, and in the understanding of children gender identity as static and universal. The results point to existence of practices and strategies, for time and space organization, characterized by a heteronormativity discipline control, regulation and standardization of bodies and desires. This thesis figured out a pedagogic intention in the usage of sex as criteria for time and space control. However, despite the forms of control, the power of the teachers on girls and boys is not universal, neither one-way relationship; the process of socialization does not happen passively. Girls and boys find gaps in the management policy and, smartly, create strategies to achieve their desires and wills. Several factors as, for example, the different possibilities for collective participation in preschool, imagination, the freedom during the play time, easy sociability and desire for friendships, especially in times and spaces with less control of adults, creates a condition to get around the proposed structures, bypassing them, and always starting a new movement into transgression zones. The research also reveals that the preschool is an special place and time for found, facing and living with difference and diversity; the plenty of possibilities of production, reproduction and resistance to gender discrimination interact in a complex way, bringing us many education challenges. This research, aware of the importance of gender issues, claims that is immediately needed to include new rights of children in the public policies for early childhood education.

Keywords: early childhood education, preschool, gender relations, childhood, sociology of childhood, diversity, difference

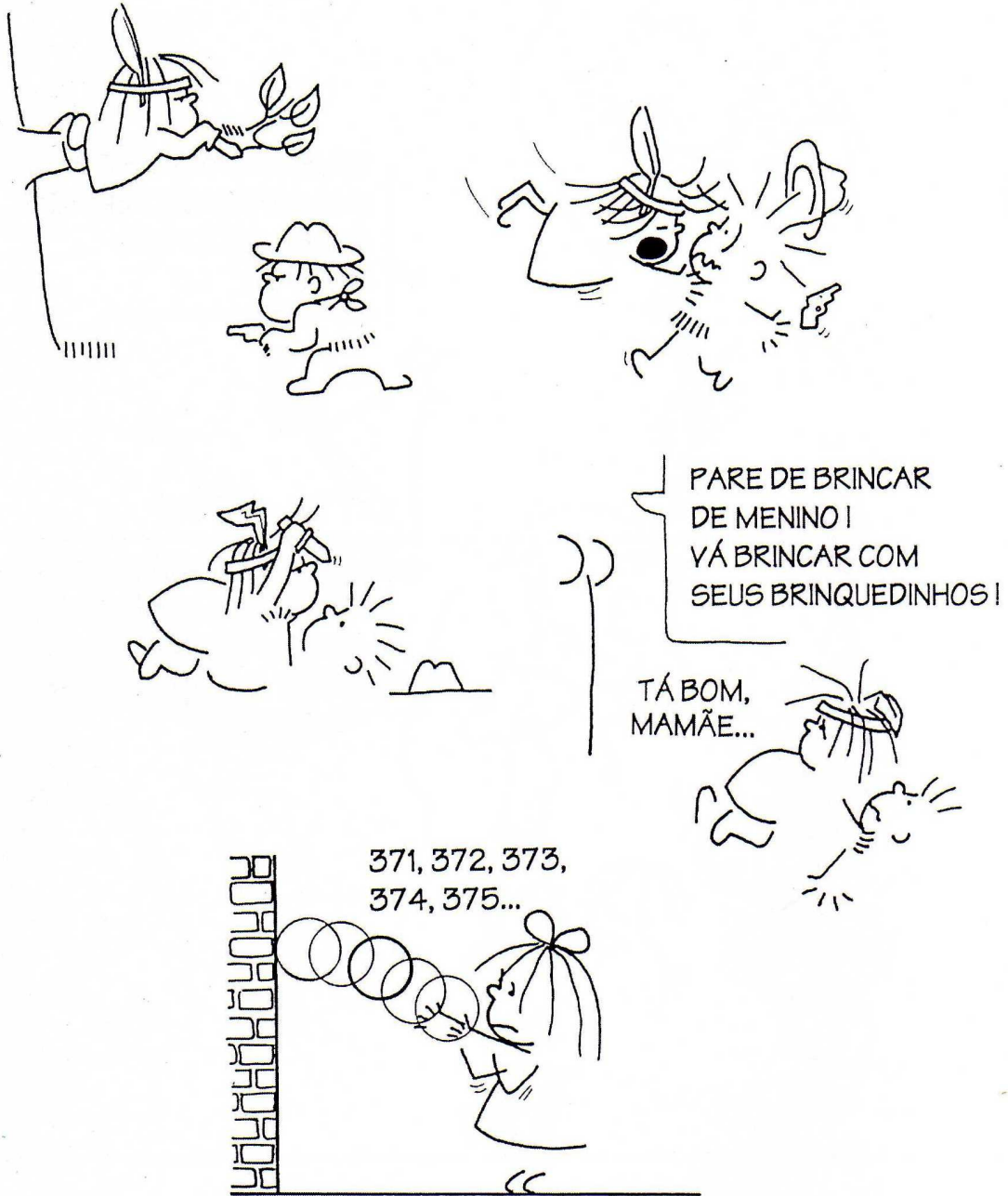
LISTA DE SIGLAS

ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
ANPED - Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação
ARIADNE - Base de Dados Ariadne de trabalhos acadêmicos sobre gênero, sexualidade e educação formal, produzidos no Brasil entre 1990 e 2005
CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CF - Constituição Federal
CIG - Comissão Europeia para cidadania e igualdade de gênero
CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da UERJ
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI - Coordenação de Educação Infantil
COLE - Congresso de leitura do Brasil
COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil
CORSA - ONG Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor
DOU - Diário Oficial da União
DRU - Desvinculação de Receitas da União
ECOS - ONG Comunicação em Sexualidade
EdGES - Grupo de Pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual da FEUSP
EI - Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (Creche e Pré-escola)
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil (Pré-escola)
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP - Faculdade de Educação da USP
FG - Encontro Fazendo Gênero
GDE - Curso Gênero e diversidade na escola
GEPEDISC - Grupo de estudos e pesquisa em educação e diferenciação sócio-cultural
GLTTB - Gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais,
GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
IDES/AL - Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo - América Latina, Buenos Aires
IEC - Instituto de Estudos da Criança
IMS - Instituto de Medicina Social da UERJ
INADI - Instituto Nacional contra a discriminação, a xenofobia e o racismo
ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Universidade de Lisboa
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONG - Organização não-governamental
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
REDEFEM - Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas
SEADE - Sistema Estadual de Análises de Dados – São Paulo
SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH/PR - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEED/MEC - Secretaria de Educação à Distância
SEPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM
SEPPPIR - Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial
SPM - Secretaria Especial de Políticas para mulheres
UCLA - Universidade da Califórnia, Los Angeles
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UM - Universidade do Minho, Braga, Portugal
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
NATURALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA	19
1.1. Bases médicas e biológicas: dicotomias pela natureza	20
1.2. Infância e corpo: dualismo social <i>versus</i> natural	30
CAPÍTULO 2	
INFÂNCIAS, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.1. Dilemas contemporâneos da infância	36
2.2. Bases sociológicas e psicológicas: dicotomias que permanecem	40
2.3. Novo paradigma sociológico: meninas e meninos como atores sociais	44
2.4. Pedagogias da infância e Sociologia da infância: para além das dicotomias	46
2.5. Educação infantil e relações de gênero: por uma pedagogia das diferenças	52
CAPÍTULO 3	
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: a construção dos novos direitos das crianças	56
3.1. Impasses e desafios para a construção dos direitos das crianças	58
3.2. Políticas de reconhecimento e valorização das diferenças de gênero na infância	64
3.3. Políticas afirmativas de combate à desigualdade de gênero na educação	76
3.4. Políticas recentes para Educação Infantil: retrocessos nos direitos?	84
CAPÍTULO 4	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	89
4.1. A pesquisa etnográfica	90
4.2. A Educação Infantil no município de São Paulo e o local da pesquisa	92
A comunidade	96
Espaço físico	96
Equipe profissional	96
As professoras e as entrevistas	97
As turmas de crianças	100
CAPÍTULO 5	
TEMPOS, ESPAÇOS, BRINCADEIRAS NA PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS: entre fronteiras e transgressões de gênero	103
5.1. “Meninas para um lado, meninos para outro”: sexo como critério da organização institucional e do uso dos tempos e espaços	104
5.1.1. Expectativas diferenciadas e avaliação do comportamento	105
5.1.2. “Primeiro as meninas! Meninas podem ir! Somente as meninas!”:	109
5.1.3. “Já para a mesa das meninas!”: a organização das mesas	112
5.1.4. “Os meninos são uns fominhas de bola”: uso da quadra	115
5.1.5. “O que tão fazendo aí? Vai virar menininha?!”: o mistério dos banheiros	120
5.2. “Quem terminar, pode ir para a brinquedoteca”: limitações para brincar	124

5.2.1. “Amanhã tem brinquedoteca, professora?!”: o poder do adulto e a brincadeira _____	125
5.2.2. Brincadeira com acessórios, roupas e o corpo: o menino e o colar _____	126
5.2.3. Meninos e bonecas: paternidade e curiosidade sexual _____	128
5.2.4. Meninas com futebol e carrinho, mas com maquiagem _____	131
5.2.5. Juntos ou separados? Uma questão de intencionalidade pedagógica _____	133
5.3. “Ele era feliz à sua maneira”: brincadeira e transgressão _____	136
5.3.1. Corpos que escapam: meninas e meninos na fronteira _____	136
5.3.2. O papel das amigadas e a construção das culturas infantis _____	140
5.3.3. Fantasias, faz-de-conta e a construção das identidades de gênero _____	144
5.4. “Com sete anos a criança já tem seu caráter formado”: biologização das identidades de gênero na infância _____	146
5.4.1. “A gente tem que ir aos poucos levando para o outro lado”: questionando o desencorajamento _____	150
5.4.2. “Para mim é uma questão de dentro para fora”: heteronormatividade na Educação Infantil _____	152
5.5. Socialização, escola e famílias _____	156
5.5.1. “A gente tem que ser mãezona”: mulher, professora, mãe? _____	157
5.5.2. Papel da pré-escola? Papel da família? Substituta da ideologia familiar? _____	162
5.5.3. “Aonde vai dar esse menino!”: sexualidade e heteronormatividade _____	169
 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	 171
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	 176
 ANEXO _____	 196



(1975) As brincadeiras de menina

(FRATO, 1997)

INTRODUÇÃO

O texto apresenta o resultado de um estudo de inspiração etnográfica em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo (Emei). A investigação teve por objetivo revelar e interpretar as interações que as professoras estabelecem com as crianças em geral e, especialmente, com as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Analisa as práticas educativas com aquelas(es) meninas(os) que contrariam as expectativas das pessoas adultas e fogem aos padrões considerados “adequados” para cada sexo. Também observa a relação entre as crianças e destas com os adultos e tenta compreender outra ordem, advinda dos interesses, dos valores e das regras das próprias crianças; entender essa ordem instituinte das crianças e a estruturação de seu grupo social a partir da perspectiva de gênero.

A escolha por observar a transgressão das crianças está relacionada com o diálogo com a Pedagogia da Infância baseada na perspectiva da criança e justifica-se pela necessidade de refletir sobre o planejamento de um sistema de educação inspirado nas experiências de Reggio Emilia:

A experiência fascista os havia ensinado que as pessoas conformadas e obedientes eram perigosas e que, na construção de uma nova sociedade, era imperativo salvaguardar e comunicar esta lição e alimentar e manter uma nova visão de crianças que possam pensar por si mesmas [...] Os pedagogos de Reggio Emilia tentaram se afastar do legado da modernidade com seu universalismo e com suas oposições binárias entre ordem e desordem, a natureza e a cultura, o racional e o irracional, o pensamento e o sentimento, para romper com os processos de normalização, padronização e neutralização e abrir caminho para celebrar a diversidade, a diferença e o pluralismo (Bonacci - Prefeito de Reggio Emilia na década de 60- 1995, p. 8, 16 apud entrevistado por DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 23)

Nesta pesquisa pretendi, sobretudo, dar continuidade às questões levantadas na Dissertação de Mestrado (FINCO, 2004), na qual investiguei as diferentes formas de expressão de meninas e meninos por meio das brincadeiras. Ali constatei que, na Educação Infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de relacionar-se é um ponto importante, pois permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. É por meio das brincadeiras que essas relações ganham potencialidade. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão.

Ao encontrarem espaço para a transgressão, meninas e meninos vão além dos limites do que é predeterminado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e buscam outros sentidos, ressignificando a cultura na qual estão inseridos e demonstrando formas variadas e originais de relacionamento. Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas, criam novas formas de relações, transgridem. A positividade das transgressões traduz-se no modo como resistem aos padrões preestabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam maneiras de brincar, de ser menino e de ser menina (FINCO, 2004).

A pesquisa de mestrado mostrou ainda, ao considerar que meninas e meninos nem sempre estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que eles/elas façam, que é necessário tratar do tema das relações de gênero na infância a partir de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não adultocêntrico, observando os movimentos de transgressão e discutindo as resistências aos modelos.

A transgressão em relação à utilização dos brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo foi observada por mim em vários momentos de brincadeira. Os meninos e meninas brincam de tudo que lhes dê prazer: com bola, boneca, empinar pipa, carrinho, casinha, panelinhas, espada. Ao brincar com todos os brinquedos que desejavam, não deixavam que idéias, costumes e hábitos limitassem suas formas de conhecer e vivenciar o mundo, determinando o que devem ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar. (FINCO, 2003, p. 97)

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças ainda encontram espaços para a transgressão: meninos e meninas reagem como podem e, sendo assim, algumas crianças resistem à pressão das expectativas. As expectativas e as concepções materializadas nos brinquedos e nos corpos das crianças têm como contraponto as transgressões operadas por estas.

Portanto, ao dar continuidade aos estudos sobre gênero e infância, a pesquisa de doutorado investigou como essas meninas e esses meninos, ao demonstrarem “comportamentos considerados não apropriados para seu sexo”, estão sendo educados em uma instituição de Educação Infantil. Desse modo, os objetivos gerais deste trabalho foram:

- Revelar e compreender os espaços de convivência e de confronto em que professoras e crianças desenvolvem múltiplas e complexas interações, desvendando e interpretando seus sentidos e significados sobre a permanência e a transgressão das normas e padrões de gênero estabelecidos.
- Analisar e discutir as formas como as relações sociais se estruturam e

conformam condições hierárquicas de controle e subordinação em relação a meninas e meninos.

- Contribuir para a reflexão sobre a programação de práticas educativas não sexistas, que possam combater as desigualdades de gênero.

Os objetivos específicos assim se expressam:

- Atentar para como as práticas educativas das professoras organizam o dia a dia das crianças na instituição de Educação Infantil e examinar como se estabelecem suas funções, seus mecanismos de vigilância e controle na construção de ordens e em relação à transgressão de meninos e meninas.
- Identificar de que modo as crianças se manifestam culturalmente e interagem com o contexto examinado, observando as curiosidades, os desejos e as relações de meninos e meninas que encontram espaço para a transgressão das normas e dos padrões de gênero estabelecidos.

Para isso, esta investigação examinou, em uma pré-escola da rede pública, como se articulam as práticas educativas, seus mecanismos de vigilância e controle e a construção de ordens sociais segundo estratégias de poder. Além disso, a pesquisa buscou evidenciar, nas transgressões da maneira de agir e de querer de meninas e meninos, movimentos de resistências, de oposição e de afrontamento.

Existem diferenças na forma como meninos e meninas estão sendo educados na pré-escola? O que é imposto para meninas e meninos que vivem em um ambiente coletivo e público da pré-escola? Dentre aquilo que lhes é imposto, o que meninas e meninos estão produzindo, questionando e contrariando? Quais os sentimentos causados, quando um menino pede uma boneca, usa batom ou veste um vestido de noiva? Como é vista aquela menina que não tem preferência pelo cor-de-rosa, possui como seus melhores amigos os meninos e vive jogando futebol? Quais práticas pedagógicas estão sendo tomadas em relação àquelas crianças que contrariam as expectativas determinadas para cada sexo? Como estão sendo rotulados meninos e meninas que contrariam as expectativas dos adultos e que fogem aos padrões de comportamento considerados “típicos” para o seu sexo? Em quais saberes e construtos se baseiam essas práticas? Quais são as estratégias de resistência aos poderes arbitrários impostos pelas professoras? Como esses meninos e meninas constroem seus valores, suas regras, suas identidades de gênero diante dessa relação com as/os professoras/es?

Este estudo busca defender o lugar e o espaço das crianças pequenas em uma escola de Educação Infantil municipal. Para isso, tem como uma das bases teóricas a

Sociologia da Infância, que deseja romper com as abordagens clássicas da socialização e tratar as crianças como atores sociais. O desafio é o de estudar as crianças não como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos dos processos de socialização. Dessa forma, apresento a organização deste estudo que se estruturou em cinco capítulos:

No primeiro capítulo apresento uma discussão sobre as bases teóricas que influenciaram os conceitos tradicionais da abordagem da infância. A minha preocupação inicial foi a de mostrar de que maneira essa distinção natureza/cultura é atribuída ao corpo e produzida pelas ciências médicas, biológicas e sociais, em um determinado contexto social, histórico e cultural, contribuindo para construção da concepção de infância. Como estas diferentes disciplinas do conhecimento vêm construindo dicotomias que permanecem muito fortemente nos dias de hoje, na maneira como organizamos nossas vidas e na forma como educamos nossas crianças. Afinal, qual o papel que a Biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais? Como os conceitos de “natureza humanizada” e de “corpo social e biologicamente inacabado” podem ajudar-nos a refletir sobre estas questões? Questões essas cujas respostas nos mostram como as falsas dicotomias — corpo e mente, razão e emoção, força e sensibilidade — acabam presentes na nossa concepção de infância e educação, caracterizadas por uma “educação do corpo”, desenvolvida por uma “ortopedia pedagógica” justificadas por uma “pedagogia dos hormônios”.

Ao considerar os processos de socialização e as experiências corporais neles contidas, encontro na corporalidade das crianças significados, movimentos e desejos que se tornam recursos fundamentais para a compreensão da infância de meninas e meninos e de suas vivências em instituições de Educação Infantil.

As tensões entre corpo e infância são abordadas quando analiso as formas como os corpos de meninas e meninos são socialmente classificados e hierarquizados, determinando papéis sociais. Estabelecer relações de poder e a reflexão sobre o elo entre criança, gênero e corpo exigiu o diálogo com as diferentes concepções de socialização, tarefa que busco realizar no segundo capítulo.

No capítulo 2 faço uma discussão sobre as diferentes abordagens do papel da socialização nos processos de institucionalização da infância e problematizo a concepção que, por muito tempo, repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixaria de ser natural. Aponto como os conceitos de infância e criança foram revistos a partir da releitura crítica do conceito de processos de socialização, contribuindo fundamentalmente para a consideração da criança como ator social; e destaco, assim, as contribuições da Sociologia da Infância e

da Pedagogia da Infância, que nos ajudam a pensar as relações entre professores/as, meninas e meninos, tendo a criança como crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca, buscando os elementos para a construção de uma Pedagogia da Infância e de uma Pedagogia das diferenças que respeitem os direitos de meninas e meninos a uma educação de qualidade.

No capítulo 3 destaco a questão da condição infantil, como outro elemento a ser levado em conta na discussão sobre os processos de socialização e sobre a construção das políticas públicas de Educação Infantil. Discuto como as nossas concepções e crenças a respeito da criança e da infância, abordadas no primeiro capítulo, influenciam e afetam as nossas perspectivas acerca dos direitos das crianças. Examinado a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas de Educação Infantil, iniciando pela contribuição dos movimentos feministas – fazendo um paralelo entre os direitos das mulheres e das crianças, desde os primeiros documentos que reivindicavam a creche como direito das crianças¹, até as discussões atuais, que propõem atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Dou ênfase para os documentos “Creche Urgente” (1987 e 1988), “Nossa Creche respeita os direitos das crianças” (1994), “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), “Indicadores de Qualidade” (2009) e apresento brevemente as propostas de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas no final de 2009. Enfatizo, dentre esses documentos, as políticas de reconhecimento e valorização das diferenças de gênero na infância e analiso o modo como as políticas públicas de Educação Infantil trataram a inclusão da perspectiva de gênero, evidenciando a construção dos novos direitos das crianças.

No capítulo 4 descrevo os procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa, de inspiração etnográfica, realizada em uma pré-escola da rede municipal da cidade de São Paulo, envolvendo 4 turmas de crianças de 3 a 6 anos e suas professoras. Contextualizo, brevemente, a Educação Infantil no município de São Paulo, explico a escolha do local da pesquisa, descrevo a comunidade, o espaço físico e a composição da equipe profissional. Apresento um quadro com a estrutura de organização e funcionamento da Emei, descrevendo a organização de horários, em turnos e turmas, e as mudanças dessa estrutura, ocorrida ao longo da pesquisa de campo. Descrevo a

¹ As teorias feministas podem trazer contribuições para os estudos sobre as crianças e a infância, dentro desta perspectiva da Sociologia da Infância, pois, tal como aconteceu com as perspectivas das mulheres, que estiveram esquecidas na história durante muito tempo, também as perspectivas das crianças estiveram totalmente ausentes (HENDRICK, 1997).

minha entrada no campo de pesquisa, a relação com as professoras e com as crianças e como as observações de campo e as reflexões teóricas suscitadas pela bibliografia serviram como base para a organização das entrevistas. Conto as condições nas quais as entrevistas se desenvolveram: o mapeamento do perfil das professoras, o agendamento das entrevistas, a elaboração do roteiro semiestruturado e a escolha dos locais e dos horários para entrevista. Mostro como a observação em campo e os dados coletados nas entrevistas tornaram possível acompanhar e registrar vivências e experiências relacionadas às questões de gênero protagonizadas pelas próprias crianças e por suas professoras.

No capítulo 5, trago as análises desta pesquisa que ressaltam alguns construtos e conhecimentos nos quais as professoras envolvidas na pesquisa se baseiam ao lidar com os conflitos relativos às questões de gênero na infância, tais como a explicação das diferenças baseadas na Biologia e na Genética e a compreensão da identidade de gênero das crianças como estática e universal. Descrevo algumas práticas e estratégias de organização do dia a dia caracterizadas pelo controle, pela regulação e pela normatização dos corpos de meninas e meninos, como o uso do banheiro; a organização das filas e das crianças nas mesas da sala; do uso da quadra de futebol. E destaco a intencionalidade pedagógica na forma de uma organização institucional que tem no sexo um critério para a organização e o uso dos tempos e dos espaços. Aponto para a existência de uma disciplina heteronormativa, que separa, segrega meninos e meninas e individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um “caso” a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado. Trago os relatos das professoras sobre as transgressões de meninas e meninos, destacando aquelas que mais incomodam e afligem as professoras: os comportamentos que se repetem, como o *“caso do menino que se vestia de noiva”* e o *“caso da menina que usava um tênis de dinossauro”*. Além disso, apresento questões relacionadas à sexualidade das crianças e às posturas das professoras ao tratar dessas questões com as famílias das crianças. Mostro que, apesar de todas as formas de controle identificadas, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da Emei e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, os tempos e os espaços com menor controle dos adultos, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão.

CAPÍTULO 1

NATURALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Neste primeiro capítulo problematizo a tensão entre o caráter biológico e o caráter social no interior da análise da construção da identidade de gênero na infância. Alerto para a permanência de falsas dicotomias como biologia/cultura, corpo/mente e essencialismo/construtivismo e para a necessidade de sua superação. A proposta é desconstruir os conceitos tradicionalmente utilizados para a abordagem da infância e com os quais as crianças têm sido sistematicamente tematizadas nas ciências sociais, com os objetivos de discutir as bases teóricas da Medicina, da Biologia e da Psicologia e problematizar os fundamentos do determinismo biológico na construção das diferenças entre meninas e meninos.

Aponto a necessidade de estarmos atentos para como os resquícios das contribuições das áreas médicas, biológicas e psicológicas ainda estão presentes no imaginário das pessoas nos dias de hoje e influenciam na “educação do corpo”. Para isso, analiso como a infância e o corpo têm se configurado como temas legítimos de interesse sociológico, isto é, pertencentes à esfera social e necessitados de desligamento de seu confinamento prévio do que é considerado “natural”. Porém, tanto o conceito de infância quanto o de corpo vêm se desenvolvendo de modo a destacar o caráter social de sua construção.

Defendo que o olhar para o corpo das crianças, buscando seus significados, seus movimentos e desejos, torna-se um recurso fundamental para a compreensão da infância. Isso porque, como poderemos ver a seguir, os debates teóricos sobre corpo e infância têm sido marcados pelo contraste entre duas posições: o determinismo biológico e o construtivismo social.

Finalizo este capítulo apresentando as contribuições dos estudos sobre o corpo para a compreensão dos processos de socialização e da experiência corporal nele contida. Faço uma reflexão sobre a construção da identidade de gênero na infância a partir das discussões sobre o corpo como elaboração das construções identitárias. Elas nos ajudam a pensar a questão da corporalidade nos cuidados com as crianças na esfera coletiva e pública da Educação Infantil, pois, “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2007, p. 7), principalmente para a criança pequena, que ainda não perdeu sua capacidade de expressar-se com todas as suas linguagens, entre elas a

linguagem corporal.

1.1. Bases médicas e biológicas: dicotomias pela natureza

Ainda hoje, pesquisadores e pesquisadoras sustentam que, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, os cérebros de meninos e de meninas processam de modos distintos a linguagem, as informações, as emoções, o conhecimento e tantas outras características tidas como naturais. Frequentemente lemos ou escutamos diferentes relações sociais explicadas pelas características biológicas, como, por exemplo, “meninos dominariam com mais facilidade conceitos das ciências exatas e noções geográficas” e “meninas teriam mais desenvoltura nas áreas de expressão, como linguagem e artes”.

Mas será, de fato, possível afirmar que as preferências, as competências e os atributos de personalidade são originalmente configurados conforme cada sexo? Será verdade o que aprendemos sobre as justificativas biológicas para as diferentes habilidades de meninas e meninos?

A insistência, cada vez mais cedo, na dicotomia homem/mulher em nossa sociedade tem um papel profundo na maneira como organizamos nossas vidas. As contribuições de Anne Fausto-Sterling (2000), no livro *Sexing the body* são fundamentais para compreensão do que ela denomina “falsas dicotomias” como biologia/cultura e essencialismo/construtivismo. A autora busca compreender de que maneira as diferenças sociais são atribuídas ao corpo e analisa as contribuições de várias vertentes teóricas, produzidas pelas ciências médicas, biológicas e sociais, que fazem referência às diferenças sexuais baseadas no corpo (cérebro, genes, hormônios e fisiologias masculina e feminina), para explicar possíveis variações das habilidades, das capacidades, dos padrões cognitivos e da sexualidade humana:

Como o conhecimento sobre o corpo adquire gênero? [...] Como, em outras palavras, o social se materializa? Investigações bem-sucedidas sobre o processo de incorporação do gênero devem utilizar três princípios básicos. Primeiramente, o par natureza/criação é indivisível. Em segundo lugar, organismos — humanos ou outros — são processos ativos, alvos móveis, desde a fertilização até a morte. Terceiro, nenhuma disciplina acadêmica ou clínica sozinha nos fornece a verdadeira ou a melhor maneira de se entender a sexualidade humana. Os insights de muitas pessoas, das teóricas críticas feministas aos biólogos moleculares, são essenciais para se compreender a natureza social da função fisiológica. (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 235).

A autora observa como grande parte dos processos e resultados de pesquisas da

área médica são simplistas. Aponta que é necessário um sistema interdisciplinar, de abordagem dinâmica para estudar sexo, gênero e sexualidade. Além disso, Fausto-Sterling traz uma perspectiva interdisciplinar para o estudo da sexualidade. Como cientista e bióloga, seu conhecimento sobre a história da ciência levou-a a centrar-se na forma como a produção do conhecimento científico é influenciada pelas histórias enraizadas em práticas humanas, língua, política e cultura. Essa perspectiva é uma das grandes contribuições dos estudos da autora para esta pesquisa de doutorado.

Para Fausto-Sterling, os fatos científicos não são universais, mas são sempre construídos dentro de um determinado contexto histórico e social. Como a nossa visão social tem mudado, também se vêm transformando as nossas opiniões científicas sobre a sexualidade e o corpo humano.

As ideias de Foucault (1977) sobre disciplinas e regimes de verdade são também evidentes nos estudos de Fausto-Sterling. Foucault alegou que os constrangimentos estruturais das disciplinas formam nossa capacidade de olhar para o mundo. Ele também descreveu como os nossos conceitos de normalidade estão presentes na forma como construímos o conhecimento. Desse modo, Fausto-Sterling aponta para outra importante ideia, quando afirma que a influência da normalidade no estudo da sexualidade e das identidades de gênero tem sido particularmente perniciosa.

Além disso, ela argumenta que as investigações sobre sexualidade e as identidades de gênero se manterão constrangidas, enquanto nós continuarmos a aceitar o dualismo “mente e corpo”, no qual — sustenta ela — o corpo (natureza) é o fundamental precursor de comportamento. A pesquisadora defende uma perspectiva mais flexível sobre as identidades de gênero e sexualidade: aquela que não dá significado primário ou *status* aos genitais, mas permite ao indivíduo o direito de redefinir a sua identidade sexual. É necessário mudar a nossa perspectiva, ver a natureza e a cultura como sistemas indivisíveis e dinâmicos.

Articulando Biologia, Medicina e Ciências Sociais, a bióloga revela ainda como essas pesquisas usam as relações sociais para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem a ela o mundo social. Em outras palavras, passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e questionam quais os efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade. Fausto-Sterling mostra-nos que é necessário questionar em quais bases as diferenças são construídas e, como nos aponta a filósofa belga Françoise Collin:

Como é que a diferença se instalou nos dois? Por que a afirmação da diferença ontológica se vê confrontada com a realidade tristemente

empírica de uma dualização generalizada das funções sociais? Que acidente ou que peripécia pode justificar ou elucidar esta passagem da “neutralidade” da sexuação, da diferença que difere a cada instante, para a dualidade e, o que é pior ainda, para a hierarquia? (1991, p. 336)

Assim como Collin, Fausto-Sterling acredita que iríamos fazer mais progressos se abandonássemos a dualidade e estivéssemos a centrar-nos sobre as múltiplas diferenças individuais e sobre como “o cérebro se desenvolve como parte de um sistema social” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 145).

Para compreender como são tratadas as múltiplas diferenças de gênero no espaço da Educação Infantil, é importante ressaltar os vestígios da história da nossa concepção de “hormônios sexuais” e como esse conceito foi aplicado à investigação sobre o sexo e as identidades de gênero.

Em 1940, os cientistas tinham identificado, nomeado os hormônios sexuais e chegaram a um consenso geral sobre a forma de medi-los e de avaliar seus efeitos. A nova ciência de hormônios, a Endocrinologia, tornou-se enormemente influente na construção moderna do discurso sobre a sexualidade. Como essa investigação progrediu, tornou-se evidente que aquilo que foi chamado de hormônios sexuais, de fato, desempenha vários papéis e afeta muitas áreas do corpo, incluindo o cérebro, o fígado, a vesícula, os rins, a formação dos glóbulos, o sistema circulatório, os lipídios e os carboidratos, o metabolismo e as atividades musculares. Fausto-Sterling diz como a relação entre os hormônios sexuais e o gênero foi profundamente enraizada e difícil de abandonar.

Desde 1950, psicólogos, sexólogos e outros pesquisadores trabalham com teorias sobre as origens das diferenças sexuais, envolvendo especialmente identidade de gênero, papéis de gênero e orientação sexual. As concepções sobre a diferença da natureza de gênero formam e até mesmo refletem nosso entendimento sobre nossos corpos físicos.

Em 1958, o Projeto de Pesquisa sobre Identidade de Gênero foi constituído no Centro Médico para o Estudo de Intersexuais e Transexuais, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). O trabalho do psicanalista Robert Stoller (1968) discutia e generalizava as descobertas do projeto da UCLA. Stoller apresentou o termo “identidade de gênero” ao Congresso Internacional de Psicanálise, em Estocolmo, em 1963. Para ele o produto do trabalho da cultura sobre a biologia era o centro — a pessoa produzida pelo gênero, um homem ou uma mulher. Stoller “formulou o conceito de identidade de gênero no quadro da distinção biologia/cultura, de tal modo que sexo

estava vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero à cultura (psicologia, sociologia)” (HARAWAY, 2004, p. 216).

Donna Haraway (2004), ao analisar a relação entre Biologia e cultura, autodenomina sua discussão sobre a Sexologia, a Medicina e a Biologia – escrita em um verbete sobre “gênero” para um dicionário marxista – como um escândalo trivial. Em suas próprias palavras: “Além disso, mesmo se Marx e Engels – ou até Gayle Rubin – não se aventuraram pela sexologia, medicina ou biologia em suas discussões sobre sexo/gênero, ou sobre a questão da mulher, eu sabia que teria de fazê-lo”. (2004. p. 207). Para ela,

A versão da distinção natureza/cultura no paradigma da identidade de gênero era parte de uma vasta reformulação liberal das ciências da vida e das ciências sociais no desmentido do pós-guerra, feito pelas elites governamentais e profissionais do ocidente, das exposições de racismo biológico de antes da Segunda Guerra. Essas reformulações deixaram de interrogar a história sócio-política de categorias binárias tais como natureza/cultura, e também sexo/gênero, no discurso colonialista ocidental. Este discurso estrutura o mundo como objeto do conhecimento em termos da apropriação, pela cultura, dos recursos da natureza (HARAWAY, 2004, p. 216).

A pesquisadora centra-se na forma como a produção do conhecimento científico é influenciada pelas histórias enraizadas em práticas humanas, língua, política e cultura. Busca compreender de que maneira essa distinção natureza/cultura é atribuída ao corpo é produzida pelas ciências médicas, biológicas e sociais, em um determinado contexto sócio-histórico e cultural.

Outra importante contribuição foi a do psicólogo e sexologista John Money, conhecido por suas pesquisas sobre a identidade sexual e de gênero nos campos da Medicina e da Psicologia, professor dos cursos de Pediatria e de Psicologia Médica na Universidade Johns Hopkins, de 1951 até sua morte, em 2006. Lá ele desenvolveu estudos sobre os comportamentos de homens e mulheres e sobre a cirurgia do *reassignment* do sexo.

John Money, a partir da base institucional da Clínica de Identidade de Gênero (criada em 1965) da Faculdade de Medicina da Universidade Johns Hopkins, desenvolveu e popularizou a versão “interacionista do paradigma de identidade de gênero”, na qual a mistura funcionalista de causas biológicas e sociais dava lugar a uma miríade de programas terapêuticos e de pesquisa sobre as “diferenças de sexo/gênero” – o que incluía cirurgia, aconselhamento, pedagogia, serviço social e assim por diante. “O livro de Money e Ehrhardt, *Man and woman, boy and girl* (Homem e mulher, menino e

menina), tornou-se um manual amplamente utilizado nas escolas secundárias e nas universidades.” (HARAWAY, 2004, p. 207).

Money e outros pesquisadores, que trabalhavam na Universidade Johns Hopkins nos anos 1950, defendiam que a identidade de uma criança pequena de até dois anos ainda não tinha sido sedimentada e que sua identidade de gênero poderia ser moldada sem danos psicológicos. Em Money, o uso inicial do termo “gênero” apareceu no contexto de uma compreensão da maleabilidade do “papel do gênero”.

Embora pesquisadores como John Money acreditassem que a formação da identidade de gênero durante a primeira infância fosse extraordinariamente maleável, eles também pensavam que a ambiguidade de gênero posteriormente adquirida fosse patológica. Esses estudos do campo da Psicologia afirmavam que o esquema psicológico de uma criança é desenvolvido conforme a imagem de seu corpo. Segundo as detalhadas descrições de Fausto-Sterling, um fisiologista da época prescreve:

Todo esforço deve ser feito para desencorajar o conceito de que a criança é parte masculina e parte feminina. [...] Todos os esforços devem ser feitos para desencorajar qualquer sentimento de ambiguidade sexual. É necessário evitar informações “contraditórias e confusas” para meninas e meninos ao acrescentar a incerteza aos pais/professores. (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 214)

Nos anos de 1950, Money e seus colaboradores argumentaram que a escolha de sexo, a criação de papéis de gênero e a orientação sexual para adultos prognosticados, na época, como hermafroditas são mais acuradas do que qualquer outro aspecto de seu sexo biológico. Para Money, as descobertas indicavam que nenhuma doutrina puramente hereditária ou puramente meio-ambiental sobre as origens do papel de gênero era adequada. Se, por um lado, era evidente que o papel de gênero e a orientação não são determinados por algo automático, inato, de forma instintiva pelos agentes cromossômicos. Por outro lado, também era evidente que a escolha de sexo e o prognóstico não determinavam o gênero e a orientação sexual mecânica e automaticamente.

Em 1965, Milton Diamond, propôs um novo paradigma para a compreensão do desenvolvimento de comportamentos sexuais. Eles argumentavam que os hormônios, não o meio ambiente, constituíam-se no fator decisivo. E até os dias atuais os hormônios sexuais continuam sendo uma das explicações mais frequentes para a origem das diferenças de gênero.

Inspirados por teorias de desenvolvimento e da personalidade, educadores gradativamente passaram a utilizá-las como subtexto na interpretação de atitudes de

jovens e crianças no ambiente escolar, ainda que raramente para tratar diretamente do tema da sexualidade ou para conduzir qualquer tipo de educação sexual. Em pesquisa recente, Vera Paiva (2008) explica que:

A natureza do sexo e seus hormônios explicariam comportamentos menos civilizados e definiriam a “natureza rebelde” de uma etapa universal do desenvolvimento humano não descrita até então: a adolescência. A verdade sobre essa sexualidade natural e normal definiria também “a” família natural e normal. “Famílias desestruturadas” (não-naturais), para usar a linguagem que se fala na escola ou nos serviços de saúde e de assistência social, explicariam desvios de comportamento a serem tratados ou prevenidos. (PAIVA, 2008, p. 263)

Os hormônios, esses mensageiros químicos atuam diretamente para organizar o cérebro; produzem o que na puberdade pode ser ativado pelo cérebro e organizado para produzir comportamentos sexuais específicos, tais como a maternidade. Embora essas teorias estejam baseadas em estudos de roedores, Diamond confronta pesadamente seus ataques ao trabalho de Money. Diamond argumenta que Money e seus colegas estavam essencialmente sugerindo que os humanos fossem sexualmente neutros ao nascer. Ele desafiou as interpretações de Money aos seus dados, argumentando que muitos dados são inconsistentes com noções mais clássicas de sexualidade inerente no nascimento.

Em particular, desde 1970, os intersexuais tornaram-se centrais para a busca científica por causas hormonais de diferenças de comportamento entre os sexos. Manipulações deliberadas de hormônios durante o desenvolvimento eram realizadas em ratazanas, ratos e macacos, por não poderem ser feitas em humanos. Fausto-Sterling critica o resultado de pesquisas que demonstram, com base na construção sobre extensiva pesquisa animal, que hormônios influenciam o desenvolvimento de comportamentos diferentes, entre os sexos, relacionados às diferenças no desejo sexual, nas brincadeiras infantis e na cognição, especialmente no que se refere às habilidades espaciais.

Alguns cientistas alegam que “as diferenças de gênero na anatomia cerebral são tanto visíveis quanto significativas” (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 115). Haveria diferenças anatômicas entre os cérebros dos homens e das mulheres. Alegam que o corpo caloso das mulheres é maior e mais bulboso do que o dos homens. Tal diferença explicaria por que a maioria das mulheres tem dificuldades em áreas que envolvem Matemática, Engenharia e Ciência. Entretanto, ela é enfaticamente contestada por Fausto-Sterling problematiza o mau uso e a confusão provocada com os conceitos de sexo e gênero:

Se as meninas não podiam aprender matemática tão facilmente quanto os meninos, o problema não estava em seus cérebros. A dificuldade decorria das normas de gênero — expectativas e oportunidades diferentes em relação a meninos e a meninas. Ter um pênis ou uma vagina é uma diferença de sexo. O desempenho superior dos meninos em relação às meninas em provas de matemática é uma diferença de gênero. É de supor que estas possam ser mudadas, ainda que aquelas não o possam (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 16).

O estudo sobre as partes do corpo mais visíveis, como o número de dedos nas mãos, é mais simples. Essa “retórica da visibilidade” é utilizada pelos cientistas para falar sobre as diferenças de gênero no cérebro, mas essa transposição das estruturas externas para as internas é complicada.

Diante dessas pesquisas, que se prolongaram por anos, a autora defende que os cientistas usam as relações sociais para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem o mundo social a ela. As diferenças entre homens e mulheres não podem ser explicadas pelo hormônio ou pelo corpo caloso. Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre as diferenças sexuais, pois “quanto mais procuramos uma base física para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura.” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 19).

As ciências das áreas médica, biológica e psicológica passaram da discussão das diferenças externas para as diferenças internas e explicam, a partir dessa análise, quais os efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

Os paradoxos inerentes a tais raciocínios continuam a rondar a medicina dominante, situando mais e mais os debates escolares e as bases do ativismo ao redor das identidades sexuais. Apesar do desenvolvimento tecnológico, insiste-se na polaridade e justifica-se a natureza binária. Essas ideias reforçam os tabus e os mecanismos de defesa impostos sobre uma prepotência biológica e médica. Maria Cristina Cavaleiro (2009) vai nos falar de uma “pedagogia dos hormônios”:

Articulando o fundamento da sexualidade universal e biologicamente determinado, os hormônios entram em ação, reduzindo-a a uma essência interior, uma pulsão. Atravessada por sutilezas e deslizando mecanismos de disciplinarização da sexualidade, a ordem dos hormônios produz alusões, citações e significações que orientam condutas e ações. (CAVALEIRO, 2009, p. 121)

A “força dos hormônios” revela, ao mesmo tempo, o poder que esse discurso confere aos adultos. Interessa-nos problematizar o sentido e o significado que adquire esse discurso ao moldar as identidades das crianças no interior das práticas educativas na pré-escola.

Esse tipo de orientação está presente, nos dias atuais, na forma como professores/as educam as crianças pequenas. Por isso, não é de achar estranho que atualmente todos os esforços da educação de meninas e meninos se concentrem na educação dos corpos, dos desejos e das vontades.

Débora Thomé Sayão (2008) afirma que, para enfrentar a dicotomia corpo e mente, presente em nossa sociedade ocidental, teríamos que enfrentar a Biologia para buscar argumentos que fundamentassem alguns dados que nos parecem “determinantes” com relação às crianças. Seriam essas características inatas, adquiridas, genéticas ou construídas socialmente? Em que elas interferem na Educação Infantil? Algo certo é que bases de cunho biológico interferem sobremaneira em nossas concepções de educação. A tradição ocidental, que separa o corpo e mente, materializa-se em diferentes disciplinas do conhecimento, resultando em uma certa “ortopedia pedagógica” (SAYÃO, 2008).

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina — existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. Há uma forte preocupação, na história dos estudos dos comportamentos masculinos e femininos durante a infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na “maleabilidade das identidades das crianças” pequenas. É necessário estar atento para como os resquícios das contribuições das áreas médicas, biológicas e psicológicas ainda estão presentes no imaginário das pessoas nos dias de hoje e influenciam na “educação do corpo”, como nos alerta Carmen Soares (2002).

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico. Segundo Maria Luiza Heilborn (1997, p. 108), tais interpretações científicas também são construídas socialmente, e “o papel que a biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais é fraco, pois a espécie humana é essencialmente dependente da socialização”. Imediatamente após o nascimento da criança, já se encontram indícios claros da ação da cultura sobre o desenvolvimento da criança, a qual, pela mediação social do outro, opera “conferindo aos *gradientes* de evolução biológica as *marcas do humano*”. A investigação realizada por Angel Pino, que teve como base a teoria do desenvolvimento

cultural de Vygotsky, estudou a articulação entre as funções biológicas e culturais no desenvolvimento da criança, resultando na trama dialética entre cultura e natureza.

Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma cultura que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma “natureza humanizada.” (PINO, 2005, p. 268).

Outro ponto relevante nesta discussão é a questão das diferenças culturais. Para a Antropologia, que estuda a diversidade cultural das sociedades, em se tratando de cultura, a dimensão biológica da espécie humana não é tomada como um fator explicativo relevante, pois é própria da condição desses seres a capacitação cultural como essencial à sobrevivência. É a cultura que humaniza a espécie, e o faz em sentidos muito diferentes (HEILBORN, 1997). A partir da comparação entre diversas sociedades, percebe-se que homens e mulheres são modelados socialmente de maneira muito variada. Pode-se deduzir, em consequência, a fraca determinação da natureza na definição de comportamentos sociais; a espécie humana é essencialmente dependente dos processos de socialização (ELIAS, 1994b).

É fundamental desconstruir a ideia de um corpo essencialmente natural. O corpo não é uma entidade meramente natural, ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura. Nossa sensação física passa, obrigatoriamente, pelos significados e pelas elaborações culturais que um determinado meio ambiente social nos dá (MAUSS, 1974). É necessário, portanto, problematizar a ideia de que existe uma natureza humana, uma essência imutável, que percorreria todas as culturas, todos os grupos sociais; e que homens e mulheres teriam uma espécie de substrato comum, que seria mais ou menos inalterável. Não é possível desvincular o homem da cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. Cultura essa que não é um ornamento, um algo a mais que se sobrepõe à natureza animal. A cultura foi a própria condição de sobrevivência da espécie. Portanto, pode-se dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural (GEERTZ, 1973).

Estudos médicos e biológicos, pautados na teoria do determinismo biológico buscam na anatomia e na fisiologia justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna. Se acreditarmos nessa explicação natural sobre as diferenças entre os sexos, será inviável uma política social igualitária para a formação de homens e mulheres. Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas, tidas

como naturais e, conseqüentemente, imutáveis.

A desigualdade de gênero, ainda presente em nossa sociedade, afeta até mesmo as pesquisas sobre o desempenho e o desenvolvimento cognitivo de meninas e meninos. No entanto, as afirmações biológicas sobre diferenças sociais nem sempre são válidas do ponto de vista científico, pois o conhecimento destas últimas também é socialmente construído. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem que essas preferências são construídas socialmente e, portanto, são passíveis de transformações.

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em reações automáticas, em pequenos gestos cotidianos — cujos motivos e objetivos nos escapam — que repetimos sem ter consciência de seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. Como diz Agnes Heller “todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato da escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real do indivíduo”. (HELLER, 1992, p. 59).

Diante das opressões que as crianças sofrem, meninos e meninas deixam de exercitar habilidades mais amplas, deixam de experimentar, de inventar e de criar. O modo como estão sendo educados pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

Anete Abramowicz, quando afirma que “as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não”. (2003, p. 20). Desse modo, essa dimensão fica comprometida quando não existem relações horizontais, quando as professoras definem significados precipitados, sem buscar compreender, muitas vezes, o significado para da criança.

Cabe destacarmos também o quanto é relevante para educadoras e educadores incorporarem em suas práticas escolares outras representações culturais de corpo que circulam na sociedade. Falar de um corpo que não se simplifica apenas numa matriz biológica – capaz de explicar preferências, habilidades, comportamentos dos indivíduos – mas que está sendo também constantemente produzido na e pela cultura. Abordar outras representações de corpos masculinos e femininos na prática escolar possibilita-nos discutir o quanto tabus, preconceitos acerca dos mesmos são construídos culturalmente e encontram-se engendrados em relações de poder-saber. Ou seja,

atentarmos de que forma elas têm funcionado como um currículo cultural em que as identidades de gênero são constituídas e o conhecimento é produzido e legitimado por um saber científico. (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2009, p. 706)

Assim como o corpo, a concepção de infância e de criança como um fato essencialmente biológico deve ser problematizada, para a compreensão das bases teóricas nas quais infância e criança vêm sendo investigadas.

1.2. Infância e corpo: dualismo social *versus* natural

A infância e o corpo têm se configurado como temas legítimos nas pesquisas sociológicas recentes, isto é, pertencentes à esfera social e necessitados de desligamento de seu confinamento prévio ao mundo “natural”. Porém, têm se desenvolvido em vias separadas e com pouco contato entre ambas:

Desde 1980 tanto a “infância” e o “corpo” foram reavaliados como tópicos legítimos da teoria social e da investigação sociológica. Em geral, no entanto, esses avanços têm ocorrido em faixas separadas notavelmente com pouco contato entre os dois campos e apenas ocasionalmente algumas referências cruzadas. Notável, porque, independentemente das suas diferenças, há um importante paralelo: em ambos os casos o construcionismo social tem exercido um efeito poderoso sobre a sua imaginação teórica e intenções analíticas. (PROUT, 2000, p. 109)

Para Lourdes Gaitán (2006), o nascimento e o desenvolvimento da Sociologia da Infância, que tiveram a intenção de demonstrar as construções estruturais sobre a autoria das crianças, levaram a uma radical distinção entre sociedade e biologia: a preocupação era demonstrar que a infância era uma construção social, mais do que natural.

Algo similar aconteceu nas pesquisas sobre o corpo, com uma tendência a cair em um reducionismo, ou biológico ou cultural. Em um extremo, considera-se que o corpo é uma entidade real e material, está conectado, mas é diferente dos distintos marcos de significados que se representam nas culturas humanas. Assume-se que existe algo constante que funciona independentemente do contexto social em que ele se encontra. No extremo contrário, não se deseja fazer uma distinção entre o corpo e suas representações, inclusive pode-se chegar à argumentação de que não há corpo material, somente as percepções, as construções e as compreensões sobre o corpo. Menos extrema é a visão que se concede à materialidade do corpo, mas somente podemos ter acesso a ela através de diferentes discursos sobre o modo de representar o corpo, que estruturam e conformam nossas experiências e os significados que damos ao corpo. Esta visão traz aos sociólogos a tarefa de analisar essas representações e estudar os processos

sociais através dos quais são produzidos os significados.

Alan Prout (2004) sugere que a proposta do construcionismo social merece um reexame, muito embora seja necessária e útil, talvez mesmo imprescindível para o contraponto ao reducionismo biológico, pois ajuda a criar um espaço para pensar conceitualmente sobre o caráter não-biológico tanto do corpo quanto da infância. É evidente que esta pesquisa, que parte da ótica da Sociologia da Infância, esteja mais preocupada com um dos lados desta relação entre corpo/infância e natureza/cultura.

Para aprofundar esta questão, Prout (2000) sugere que os objetos de investigação sociológica, como corpo ou infância, possam ser apreendidos como entidades materiais e representacionais quando colocados em uma perspectiva teórica que torne o caráter social (como o “construcionismo social”) também problematizado. Assim, Prout toma a postura de recusa a uma resposta contida na distinção entre natureza e cultura e um reconhecimento de que, entre outras coisas, “corpo” e “criança” fazem parte de processos de construção simultâneos e inseparáveis.

James e Prout (1990) questionam se a infância poderia ser vista exclusivamente como uma fase de crescimento biológico, ou como uma construção social; perguntam também qual seria o peso a ser dado a cada uma dessas dimensões da infância. Para os pesquisadores, o desafio está em aceitar a legitimidade de ambas as abordagens, usando cada uma como e quando seja necessário e vê-las como, de certa forma, diferentes, mas necessariamente em relação e em diálogo.

Para tentar escapar a essa dicotomia sociedade versus natureza, Chris Shilling (apud Prout, 2004) tenta sintetizar estas duas abordagens e, ao fazê-lo, desenvolve uma posição que é de grande potencial para estudos da infância. A essência da sua sugestão é que o corpo humano é “social e biologicamente inacabado” no momento do nascimento: segundo a pesquisadora, ao longo da vida é evidente, através de mudanças de processos que são simultaneamente biológicos e sociais. Para Shilling a relação entre corpo e sociedade é recíproca: a sociedade trabalha no corpo, tal como o organismo trabalha na sociedade. E nesse sentido, sua proximidade com as reflexões de Lourdes Gaitán é evidente: “o tema do corpo como social e biologicamente inacabado reconecta o que o construcionismo separou, fazendo nos prestar atenção em como o corpo e a sociedade trabalham um sobre o outro”. (GAITÁN, 2006, p. 85).

O corpo é representado e classificado simbolicamente, mas há também as práticas sociais que o moldam materialmente, como por exemplo, dieta, exercício e regime disciplinares. Podemos considerar que o corpo está inacabado no nascimento e, no curso da vida, vai mudando mediante processos simultaneamente biológicos e sociais

(Prout, 2004). Assim, ele se constroi ininterruptamente por meio de processos de socialização, e é durante a infância, que está marcada por uma rápida mudança no corpo, quando este processo de “acabado” pode revelar-se particularmente bem (GAITÁN, 2006). E “se o corpo deve ser, por consequência, compreendido como ente tanto biológico como social – mas inacabado em ambos aspectos [...] as diferenças de sexo e o modo como elas se originam são um excelente exemplo.” (PROUT, 2004, p. 85).

Desse modo, como veremos mais adiante nos resultados desta pesquisa, esta ideia de que o corpo termina de desenvolver-se na infância, muito difundida na Psicologia e na Sociologia da Educação, está presente na forma como as professoras apropriam a construção das identidades de gênero.

Desse modo, como veremos mais adiante nos resultados desta pesquisa, a ideia de que o corpo termina de desenvolver-se na infância, muito difundida na Psicologia e na Sociologia da Educação, é apropriada pelas professoras também para a compreensão das identidades de gênero das crianças.

Os estudos sociológicos mostram-nos que o corpo humano não se reduz a sua dimensão biológica. O corpo é também artefato impregnado de símbolos, de representações e de significados. Assim, a cultura pode ser expressa no corpo e em suas ações. No final da década de 1960, diferentes abordagens levaram em consideração, sob diversos ângulos, as modalidades físicas da relação do ator com o meio social e cultural que o cerca. O corpo faz, assim, sua entrada na pesquisa em Ciências Sociais (FOUCAULT, 1977; ELIAS, 1994; BOURDIEU, 1995) e encontra, nos caminhos que trilham seus investigadores, usos físicos, representações e simbologias que fazem por merecer cada vez mais a atenção do domínio social. Alguns estudos franceses (VIGARELLO, 1995; LE BRETON, 2007) dedicam-se de modo mais sistemático a desvendar as lógicas sociais e culturais que se imbricam na corporalidade.

Marcel Mauss também contribuiu decisivamente nesta área com seus estudos sobre “A expressão obrigatória dos sentimentos” e “As técnicas dos corpos”. Questiona Émile Durkheim, quando aponta que em sua obra o corpo permanece implícito. Nesse sentido, a corporalidade ficaria muito mais da competência da Medicina ou da Biologia do que da Sociologia.

Os estudos de Marcel Mauss afirmam que há uma construção cultural do corpo feminino diferente da construção do corpo masculino; descreve uma classificação das técnicas corporais, que inclui o sexo como um dos critérios.

O corpo, desse modo, é objeto da cultura na medida em que é produzido,

moldado, modificado, adestrado e adornado segundo os parâmetros de cada cultura, como já constatado por Mauss (1974). Por isso, é importante considerar o corpo como passível de uma análise cultural e que há uma construção cultural definida e colocada em prática, em virtude das especificidades culturais do corpo (DAOLIO, 1995, p. 100).

Assim, quando nos referimos ao corpo, falamos de um corpo que come, bebe, faz sexo, limpa-se, corre, anda, nada, medica-se, ornamenta-se, dorme, descansa, gesticula e fala (MAUSS, 1974; ELIAS, 1994b). E, ainda, um corpo socialmente classificado e hierarquizado – negro, branco, infantil, homossexual, adulto, feminino, heterossexual, forte, masculino – de forma a determinar papéis sociais e estabelecer relações de poder. Os corpos e sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura, e as imagens de corpos podem ser consideradas como registro de marcas e de lugares sociais ocupados:

Como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção do poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos (SOARES, 1998, p. 48).

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais que acontecem nas relações entre as crianças, entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Pela corporalidade, a criança faz do mundo a extensão de suas experiências. O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar identidade, precisamente porque, assim como esta última, ele é instável. Como afirma Georges Vigarello, o corpo é “um objeto suscetível de esclarecer um mundo.” (2003, p. 23). O corpo produz sentidos continuamente e assim participa de forma ativa do espaço social e cultural.

O processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social da criança. É a relação com os outros, crianças e adultos, que dá ao corpo o relevo social de que necessita; oferece a possibilidade de constuir-se como ator social.

O conceito de infância não foi muito debatido em Sociologia, embora tenha sido entendido precisamente como uma transição da natureza à cultura. O conceito de socialização, portanto, “não só tendeu a colocar as crianças em uma relação passiva à cultura, mas também repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixaram de ser natural.” (Prout, 2000, p.110). Desse

modo, é a releitura crítica do conceito de processos de socialização, que acaba contribuindo fundamentalmente para a construção do conceito da criança como ator social.

Desse modo, corpo e infância tornam-se compreensíveis como fenômenos complexos da relação entre cultura e natureza. A forma como as crianças vivenciam seus corpos é, portanto, um elemento importante pelo qual as crianças criam ativamente as suas identidades. O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar a identidade, precisamente porque, assim como esta última, ele é instável. O que poderemos ver ao longo desta pesquisa é a intrínseca relação entre a construção da identidade de gênero das crianças e os significados do corpo na infância.

Sayão (2008), ao criticar a vinculação do corpo à natureza, afirma que uma das questões centrais para a construção de uma Pedagogia da Infância é aquela que diz respeito aos lugares do corpo e suas experiências:

[...] parece-me que, até o momento atual, aquilo que sabemos sobre o corpo das crianças pequenas nos é repassado por algumas disciplinas reconhecidas hegemonicamente como “disciplinas somáticas”, utilizando uma expressão do Alain Corbin (1991). Boa parte dessas disciplinas tem como objeto de seu estudo o corpo compreendido como matéria, como unidade desvinculada do social. (SAYÃO, 2008, s/p)

É necessário problematizar a tensão da relação entre corpo e infância, “em favor de uma ampliação dos espaços de protagonismo do primeiro, no que se refere ao respeito às múltiplas expressões da segunda” (SAYÃO, 2008, s/p). Desse modo, a atenção ao corpo das crianças e à forma como estas são vivenciadas e construídas é, então, claramente importante para a compreensão das práticas educativas e do processo de escolarização, do qual meninas e meninos participam, na relação com pessoas adultas.

Sobre esta questão, Pia Christensen (1993) destaca que a atividade criativa das crianças está em relação paradoxal com o adulto, mostra como as experiências das crianças e suas expressões corporais possuem formas bastante diferentes dos adultos seus educadores, tais como professoras. A pesquisadora amplia esta questão, mostrando que as crianças podem exprimir experiências corporais de modo bem distinto dos adultos que cuidam delas (apud, JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Os estudos sobre o corpo, apesar de não terem como foco a infância, podem ajudar-nos a discutir a questão da condição infantil. O que poderemos ver, ao longo desta pesquisa, é que a construção da identidade de gênero está relacionada à construção

de significados em torno do corpo na infância, pois “paralelamente à palavra os movimentos do corpo contribuem para a transmissão social dos sentidos.” (LE BRETON, 2007).

Mais do que isso, olhar para essa construção na Educação Infantil é também perguntar-se pela forma como as professoras concebem, reforçadas pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Sociologia da Educação, a constituição das identidades de gênero, cujo corpo é visto como algo que termina na infância e ao longo da vida se cala, passando a existir somente quando adoece. A construção das identidades de gênero é pautada em uma Psicologia do Desenvolvimento como um movimento linear, ao longo de uma sequência de estágios biologicamente orientada.

Entretanto, olhar para o corpo e sua corporalidade, pode dar-nos dicas de como o corpo da criança, muitas vezes escolarizado, classificado e hierarquizado, também encontra formas de ser um corpo livre e transgressor, que vivencia experiências de forma a assumir papéis sociais e estabelecer relações de poder, na constituição de suas identidades de gênero. As diferentes formas de ser menino e de ser menina são evidenciadas dentro de um processo de socialização, no processo de escolarização, onde as crianças são atores sociais.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIAS, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faço uma revisão do conceito tradicional de socialização e do processo de escolarização de meninos e meninas e aponto para as especificidades desta primeira etapa da educação básica. Desse modo, problematizo a concepção de socialização que, por muito tempo, repousava sobre uma visão da criança como social, apenas na medida em que gradualmente deixa de ser natural. Aponto como os conceitos infância e crianças foram revistos, a partir da releitura crítica do conceito de processos de socialização, contribuindo fundamentalmente para a consideração da criança como ator social. Destaco, desta forma as contribuições da Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância, que nos ajudam a pensar as relações entre professores/as, meninas e meninos, tendo a criança como crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca.

2.1. Dilemas contemporâneos da infância

As concepções tradicionais, que durante tanto tempo dominaram os estudos da infância, conduziram, segundo alguns autores do campo das Ciências Sociais, ao silenciamento da infância e das crianças, focalizadas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos. Dessa forma, problematizo, neste capítulo, o conceito de processos de socialização, que por muito tempo repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixa de ser natural. Pois, como afirma Alan Prout (2000), uma das principais proposições a ser promovida através de novas abordagens sociológicas para infâncias, “é que a infância deve ser compreendida como uma construção social ou cultural, e que as diferenças entre adultos e crianças não podem ser interpretadas diretamente como biológicas, tais como tamanho físico ou sexual, maturidade.” (PROUT, 2000, p. 147).

Discuto como os conceitos infância e criança foram revistos, a partir da releitura crítica do conceito de processos de socialização, contribuindo fundamentalmente para a consideração da criança como ator social. Essa proposta traz uma noção de desenvolvimento da infância — diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança.

Assim, discuto a partir do referencial da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, as relações entre professores/as, meninas e meninos, e destaco o pressuposto de que a criança é crítica do seu tempo, participante ativa da realidade

social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca.

Um dos aspectos que merecem destaque na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil está relacionado à concepção de infância e seu processo de escolarização, isto porque tradicionalmente se utiliza a noção de criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação ao adulto. O outro aspecto diz respeito aos elementos para uma Sociologia da Infância, que surge em oposição à concepção de criança considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais.

Apresento os desafios desta área de pesquisa, apontando a crítica feita por Alan Prout (2004) sobre como a Sociologia da Infância se estabeleceu com base nas dicotomias, resultadas de resquícios do pensamento científico moderno: estrutura e ação/natureza e cultura, ser e devir/em formação, pois, o projeto básico da modernidade era a busca pela ordem, pela pureza e o desejo de excluir a ambivalência. Segundo o pesquisador explicita, o pensamento científico atribuído àquele momento exigia a classificação do mundo. Mas, diante de sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e transbordantes em fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, inconstantes, líquidos e em rede, a teoria social foi obrigada a procurar novos termos de análise. A ideia da separação pela qual a modernidade lutou já não era adequada para a tarefa de perceber a vida social contemporânea.

Foi neste contexto, ressalta Alan Prout (2004), que a Sociologia da Infância contemporânea deu os primeiros passos, neste período em que a vida social assumia um caráter diferente e a teoria social enfrentava uma difícil crise. A construção de uma Sociologia da Infância constituiu uma dupla tarefa. Em primeiro lugar, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico. Em segundo lugar, houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância como fenômeno contemporâneo e instável. Assim, o autor aborda o problema de a criação de um lugar para a infância na Sociologia ter sido conseguido através de designações que reproduzem as dicotomias da Sociologia moderna: por exemplo, estrutura e ação/natureza e cultura; ser e devir/em formação. Assim, segundo o pesquisador “o problema está evidente na reprodução, no âmbito da Sociologia da Infância, das dicotomias que caracterizam a Sociologia moderna.” (Prout, 2004, p. 11).

Ressalta a primeira dicotomia como sendo a “Estrutura e ação”, um dualismo problemático no âmbito da Sociologia da Infância, representada pela questão da infância como elemento da estrutura social e das crianças como autoras. A infância, como estrutura social, ocupa-se da padronização da infância de uma dada sociedade. Parte do

princípio que os padrões em larga escala explicam a ação dos autores individuais e coletivo, ao invés de tentar revelar as crianças e as suas ações sociais constitutivas de infâncias plurais. Os estudos das crianças como autores são praticamente a imagem invertida disso. As infâncias são construídas de um modo mais diverso e local, através da integração contínua entre autores humanos.

A acção [agency] das crianças enquanto actores é frequentemente analisada de forma breve, tida como característica humana essencial e virtualmente não mediada que não requer muitas explicações. A verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é. (Prout, 2004, p. 8)

A segunda dicotomia problematizada é a “natureza e cultura”, que se centra na análise crítica da infância como construção social. O objetivo reside nas dualidades dos tempos modernos as quais têm origem na separação radical que promovem entre cultura e natureza, separação essa que tem sido a condição histórica para a criação das “ciências naturais”. De acordo com esta disposição das coisas, a “ciência” tomou a “natureza”, tida como cultura externa, por seu objeto, enquanto que a “cultura” e a “sociedade”, tidas como externas à natureza, foram delegadas ao que se veio a chamar de “ciências sociais”. Uma das razões pelas quais a infância foi negligenciada pela Sociologia foi porque parecia desafiar a divisão entre natureza e cultura. Isto diz respeito à divisão clássica do conceito de socialização, que concebia que as crianças pertencem a natureza até serem integradas na realidade social:

O carácter híbrido da infância, em parte natural, em parte social, parece claramente não estar à vontade com a mentalidade moderna e a sua preocupação em dicotomizar os fenómenos. A solução parcial que encontrou foi ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), que se manteve-se até aos últimos anos do século XX. Este fato foi integrado na Sociologia como socialização - tornar-se social. As crianças pertencem à natureza até serem integradas na realidade social. (PROUT, 2004, p.14)

A fundamentação da Sociologia da Infância na ideia de que a infância é uma construção social revela-se, deste ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico, substituindo-o pelo reducionismo sociológico.

E, finalmente, a terceira dicotomia descrita por Prout (2004) é a questão do “ser e devir” (ser/ser em formação, ou ser em devir). Para ele, importa que se consiga considerar a criança, simultaneamente, ser de direitos próprios e ser em formação. Assim, esta consideração implica que se entenda que o carácter inacabado da vida dos

adultos é tão evidente quanto o das crianças. Tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos, nestes termos, como seres em formação, sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas. “Crianças e adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes.” (Prout, 2004, p. 9). A Sociologia da Infância necessita reconhecer, desta forma, ambas as condições — ser e devir.

Para Prout, todas as dicotomias deverão ser consideradas e ultrapassadas para a construção de uma teoria social da infância. Frente à problemática, na busca da compreensão da complexidade da infância e das vidas das crianças, a tentativa de escapar das dicotomias e libertar a Sociologia da Infância do controle dessa corrente de pensamento moderno acarreta o desenvolvimento de uma estratégia que permita incluir o terceiro excluído. “Entre outras coisas, tal poderá exigir que se preste maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo da realidade social, suas redes e mediações, mobilidade e relações intergeracionais.” (Prout, 2004, p. 12). A preocupação está em analisar o problema criado por esta divisão: o problema está no fato de as categorias, por serem teóricas, serem mutuamente exclusivas:

É difícil encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque estas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua e obstruindo elementos importantes acerca do modo como as infâncias contemporâneas são construídas. (PROUT, 2004, p. 11)

Para explicitar o que vem a chamar de “terceiro excluído”, Prout utiliza o conceito de “meio incluído” de Norberto Bobbio que, nas suas próprias palavras, “tenta encontrar o seu espaço próprio entre dois opostos não os elimina [...] deixam de ser totalidades que se excluem mutuamente, como duas faces da mesma moeda que não podem ser vistas ao mesmo tempo.” (BOBBIO, 1996, p.7, apud PROUT, 2004). Para Prout, o desenvolvimento e a exploração de novas ideias deveriam concentrar-se na inclusão do terceiro excluído. E deveriam ainda tentar ver a infância como um fenômeno complexo ainda não preparado para reduzir-se a um dos polos da separação.

A partir destas considerações, surgem algumas questões: como esses complexos elementos estão presentes na construção de uma proposta educativa que permita às crianças seus protagonismos? Como a superação destes elementos dicotômicos podem favorecer a construção de uma Pedagogia da Infância, que respeite meninas e meninos e

suas expressões e favoreça a produção de suas culturas infantis? Essas questões ajudaram a problematizar as interações entre professoras e crianças e entre crianças, observadas dentro da Emei.

2.2. Bases sociológicas e psicológicas: dicotomias que permanecem

A socialização é tema antigo da Sociologia da Educação, mas não podemos dizer o mesmo da reflexão sobre os múltiplos significados, sobre as linguagens e os comportamentos de crianças pequenas que remetem às relações de gênero. As Ciências Sociais e Humanas custaram a focar a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas; demoraram a fazer suas análises nas relações entre sociedade, infância e escola e a entender a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações os desejos da criança, buscando interpretar as representações de mundo que ela faz. Isso porque, como pudemos ver, os estudos sobre criança e infância eram temas confinados ao seu caráter “biológico” e “essencialmente natural”.

Tal como está construído, o conceito clássico de socialização, até o de desenvolvimento infantil, priva as crianças da possibilidade de serem atores sociais de pleno direito. “A psicologização das crianças considera-as como futuros humanos, mais do que atuais humanos, e impede de reconhecer que a ação da criança tem atributos sociológicos importantes e realizam funções sociais.” (GAITÁN, 2006, p. 26).

Portanto, é fundamental perceber como as crianças foram marginalizadas em função das suas posições submissas na sociedade e das concepções teóricas da infância e da socialização:

A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, tem menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos, proteção implica provisão que implica por sua vez, relações de poder desiguais. (QVORTRUP, 1999, apud TOMÁS; SOARES, 2004, p. 6)

Segundo Catarina Tomás e Natália Soares, há uma tradução real dessas concepções nas atitudes, nos discursos e nas práticas sociais, e no desmerecimento do que as crianças dizem ou fazem. E dessa forma, aponta para a necessidade de questionar a posição de subalternidade das crianças em relação ao grupo dominante, do adulto, e a necessidade de considerar a sua participação na sociedade:

É necessário destacar a necessidade de (re)pensar formas de promover

mecanismos teóricos e práticos, junto do grupo social das crianças e dos seus principais interlocutores (pais, professores, pares...), que permitam desvelar os intrincados trilhos da sua ação, participação e protagonismo (TOMÁS E SOARES, 2004, p. 7).

Portanto, para discutir os processos de socialização, é necessário retomar a concepção tradicional do que é ser criança: um fato biológico, vivido por todo ser humano. Quando a criança é vista apenas no sentido biológico, ela acaba se tornando um objeto abstrato, destinado a passar por níveis diversos de aquisição de competências, o que Claude Javeau (2005) chama de “etapas de fabricação da personalidade” dos indivíduos.

Na Psicologia, há muitos estudos sobre as fases de desenvolvimento das crianças que consideram suas competências cognitivas e comportamentais. Muitas vezes, estas são traduzidas em fases do desenvolvimento infantil e são tão enfatizadas que ganham uma caracterização normativa, ignorando as variações dos contextos nos quais esses indivíduos se desenvolvem e, portanto, a forma como participam da construção social dessa realidade. A

[...] concepção de infância como algo que se compartimentaliza em fases tão delimitáveis que, quase naturalmente, coloca às crianças um modelo definitivo e definidor na construção de seu desenvolvimento e de sua identidade social, reforçada pelas teorias etapistas de desenvolvimento infantil e por pré-noções em relação à infância. (PRADO, 2002, p. 106)

Isso acontece quando se espera que as crianças de diversas culturas e histórias passem pelos mesmos processos de desenvolvimento, no mesmo tempo: acabamos por desconsiderar suas peculiaridades. Tal concepção impede o questionamento das condições sociais presentes na base da sua produção.

A infância, compreendida como uma construção social, fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. Vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico, tanto estrutural quanto cultural, de um grande número de sociedades. A infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (JAVEAU, 2005).

O trabalho de desconstrução da naturalização dos conceitos de criança e de infância implica questionar a sua relação com os adultos, buscando compreender a ordem que constringe as suas vivências. Essa relação, ao ser encarada como intrinsecamente humana, faz coincidir a incompetência social das crianças com a “sua

natureza”, ocultando o caráter social da representação estabelecida e a natureza social da relação entre adultos e crianças. Os adultos agem com as crianças conforme referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância. O peso dos saberes psicológicos serve para definir e legitimar modelos padronizados de desenvolvimento e escolarização:

Essas cauções que as práticas sociais e os conhecimentos se conferem reciprocamente têm favorecido uma intensa atividade de observação e de medição dos desvios em relação a essas normas. Assim, as instituições têm desenvolvido diagnósticos, cada vez mais precoces, dos sintomas de toda forma de anormalidade, o que por sua vez gerou uma rede institucional e profissionalizada bastante florescente. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 394)

Segundo de acordo com Solange Jobim e Sousa (1996) a Psicologia do Desenvolvimento tem se destacado, no âmbito das ciências psicológicas, como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência. No que diz respeito a uma compreensão consensual entre os psicólogos, a Psicologia do Desenvolvimento “distingue-se como disciplina acadêmica que faz parte das ciências do comportamento, e que pretende, objetivamente, observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida”. (ibidem, p. 39-40).

As investigações realizadas por essa disciplina apresentavam o desenvolvimento humano sob os enfoques: biológico-evolucionista” e “pedagógico-normativo”. A Psicologia do Desenvolvimento busca compreender a criança a partir da sua constituição biológica numa perspectiva evolucionista, isto é, compreendendo-a como um ser biológico, de pouca idade, que se encontra em curso natural de desenvolvimento rumo à maturidade. Assim, para essa disciplina, a infância e a adolescência representam períodos que antecedem evolutivamente a idade adulta, estágio de plena maturidade e estabilidade. Segundo Jobim e Souza (1996), Piaget e Freud são expoentes desse primeiro enfoque.

A Psicologia do Desenvolvimento tem exercido importante papel nas relações de poder (Dahlberg, Moss e Pence, 2003), através de um sistema de conceitos e classificações, baseada em uma visão adultocentrada e na concepção a-histórica das crianças, pois toma o adulto como parâmetro de normalidade e evolução, imprimindo à infância um caráter natural e atemporal. Segundo Rosemberg (1996), esta perspectiva acaba por retirar da infância seu caráter histórico, ou seja, seu potencial transformador.

Por isso, somente a Psicologia do Desenvolvimento não é suficiente para conceituar os períodos de infância. Ao enfatizar as etapas do desenvolvimento, acaba definindo e buscando garantir a normatividade que se impõe às crianças na escola, em séries de mesma faixa etária; assim, em alguns casos, torna as crianças protagonistas de desvio de norma, pois as “transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade.” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

O que interessa ressaltar, para esta tese, é que as etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e biológico, assim como nossas identidades de gênero, variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro.

A Sociologia da Infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas — que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano — e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como “indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.” (SARMENTO, 2004, p. 114).

Essa proposta obriga a uma recomposição do campo sociológico, quer em termos teóricos, quer metodológicos, solicitando que a Sociologia da Infância possa ser, mais do que uma Sociologia da escolarização e da família, uma Sociologia da socialização, centrada na análise dos processos de socialização de que participam adultos e outras crianças.

Nesse sentido, a socialização passa a ser compreendida como um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais: adulto-criança e criança-criança. Esta concepção de socialização que problematiza a perspectiva que toma a criança como ser universal está presente no conceito moderno de infância:

[...] a visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes

formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineia-se um outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade. (ROCHA, 1999, p. 38).

As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se em uma forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. As transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos, além dos quais se abrem as vias da anormalidade.

Compreender o processo de socialização da perspectiva interacionista permite que, ao considerá-lo um processo em aberto e pluridimensional, em que também as crianças têm participação ativa, relativize-se a denúncia de uma “má-socialização” produtora de juízos estigmatizantes ou “atividades reparadoras” – como assinala Mollo-Bouvier (2005, p. 393).

Assim, outra noção de desenvolvimento da infância — diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança — pressupõe seu desenvolvimento histórico, social, político e cultural. Aponta para a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

2.3. Novo paradigma sociológico: meninas e meninos como atores sociais

A releitura crítica do conceito de socialização contribuiu fundamentalmente para a consideração da criança como ator. Essa nova noção de socialização é identificada como um modelo interativo no qual “a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social” (CORSARO, 2007, p.3). E também pelo o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2005) traz a ideia de que as crianças contribuem ativamente tanto para a preservação, como para a mudança social. O termo captura a noção de que as crianças não estão apenas internalizando a sociedade e a cultura; pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural.

Podemos afirmar que meninos e meninas são atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a adotar medidas em relação a eles. Portanto, crianças têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam. E a investigação sociológica com crianças deve focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências; deve centrar-se nas experiências cotidianas das

crianças, especialmente nas suas relações com outras crianças e com os adultos.

A emergência de novos estudos sociais da infância, restabelecendo as crianças como atores de seus próprios direitos e não como meros receptáculos dos conhecimentos e normas dos adultos (Qvortrup, 2000). Portanto, esta proposta traz um novo paradigma sociológico, antropológico e também pedagógico, como sugere Prado (2006).

Se a vontade de um indivíduo de atuar e ser reconhecido como ator social é o que define o sujeito, como afirma Alain Touraine (1976), temos que concordar que as crianças estão distantes de serem atores completos, principalmente pela falta de reconhecimento social. Isso porque a percepção tradicional de criança está condicionada pela evidência de sua limitação física e mental, apesar de que, muitas vezes, espera-se das crianças condutas próprias de uma forma de ser adulta.

A discussão sobre as crianças como sujeitos ou atores sociais mostra que elas, não importando sua idade, são pessoas com seus próprios direitos, gente com características e habilidades específicas que devem ser apreciadas e respeitadas por seus semelhantes, os adultos, seres humanos. É uma visão oposta à das crianças como objetos para os adultos, visão que nega a necessidade de proteção especial para as crianças, mas não à custa do seu direito de compartilhar e participar da vida social. Por isso, a posição da infância é contraditória: as crianças são, ao mesmo tempo, objetos de proteção e sujeitos de direitos e atores sociais:

Para o estudo e o entendimento da condição infantil, é preciso levar em conta, portanto, que “as crianças estão imersas nos processos de socialização dos modos de vida dos adultos e, por isso, possuem autonomia relativa em relação a esses modos e aos processos de institucionalização da infância, de atenção e de controle de suas experiências. (PRADO, 2006. p. 22).

O grande desafio está em compreender que, como categoria social específica, as crianças atuam a partir de suas próprias especificidades, a partir de sua visão de mundo, no impacto que produzem suas primeiras experiências, na relação com os adultos, às vezes controladoras, às vezes protetoras, fonte de satisfação, mas também de frustração. Somente buscando situar a perspectiva da infância, buscando a ótica das próprias crianças, é possível começar a pensá-las como seres atuantes e entender até que ponto as medidas de proteção que se lhes aplicam servem aos seus interesses ou as constroem sem justificativas.

Assim como os adultos, meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. Porém, como fazer para

incorporar as crianças como atores sociais na pesquisa? Olhar para as particularidades das crianças no contexto da infância e na forma como se identifica e interpreta suas relações: “uma teoria politicamente sensível centrada na criança, que seria uma forma adicional de tornar a disciplina mais inclusiva e, conseqüentemente, mais democrática”. (HENDRICK, 2005, p. 29)

As crianças possuem especificidades que as diferenciam de outras categorias sociais, são sujeitos “em devir”, um devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir criança:

O devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetos, como forças intensivas. Devir é um jeito que a criança tem de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos. [...] Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18-19).

Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam.

2.4. Pedagogias da infância e Sociologia da infância: para além das dicotomias

O campo da Pedagogia elabora uma análise particular da infância em situação escolar e estabelece um recorte específico, a partir do qual busca identificar padrões de normalidade no desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores (ROCHA, 1999). Ao considerar a criança como um ser biológico que percorre etapas etariamente definidas, encobre-se sua vinculação social e histórica e toma-se o que é particular pelo universal:

A intervenção pedagógica tem oscilado permanentemente entre o “desabrochar” de uma formação humana conduzida pela natureza, e a disciplinação e a conformação a regras e modos sociais dominantes, das quais resultam diferentes formas de transgressão. No âmago deste antagonismo, consolidam-se na pedagogia alternativas fundamentadas em projetos sociais utópicos que propõem relações educativas onde autonomia e coletividade ganham novas dimensões. (ROCHA, 1999, p. 21)

Embora ainda hoje tenhamos fortemente a escola na educação das crianças

maiores — nas filas, divisão por idade; lápis e papel; mesa e cadeira etc. Ana Lúcia Goulart de Faria (2005) ressalta a necessária construção de uma pedagogia da Educação Infantil fundamentalmente não escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis. (p. 1016). Uma pedagogia da Educação Infantil que, segundo Miguel Arroyo (1995, p. 20-21), respeite a criança e seus direitos:

[...] A pré-escola, o que significa esta palavra? Significa que entre os cinco/seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada, já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita porque assim evitamos a reprovação na primeira série. Esta concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante. Não vai ser esta a nossa direção. Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce. (p. 20-21)

Assim, ao propor uma Educação Infantil que respeite as especificidades das crianças e que não antecipe a escolarização, e que busque uma “forma da educação infantil” como sugere Marcos Cezar de Freitas (2007), uma forma própria, diferente do formato escolar

Freitas (2007) aponta para as especificidades desta etapa da educação, que possui um “conteúdo próprio”, com categorias de espaço, tempo, organização e práticas que não admitem a condição reducionista de “etapa prévia” em relação ao período de escolarização. “Não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se desapegue de objetivos próprios para constituir-se mero ‘degrau’ para um arranque que só se sustenta no bojo das representações sobre as “fases de formação.” (p. 11). É necessário refletir sobre as características singulares da Educação Infantil, de seus “conteúdos em si e para si”, pois trata-se de um universo com forma própria, dentro do qual estão a forma creche e a forma pré-escola:

Trata-se de um universo com forma própria, que não pode se confundir com a formatação escolar, porque tem uma maneira peculiar de construir seu espaço, tempo, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações que transbordam da “cultura da infância” quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno. (FREITAS, 2007, p. 12).

Educar as crianças pequenas exige um(a) profissional que não siga o modelo escolar, que também esteja atento para as questões de gênero e que esteja atento para o protagonismo das crianças (FARIA, 2006). A “convivência com a diversidade é um ponto importante: é na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da

organização e das práticas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria” (FREITAS, 2007, p.10). Assim, as vivências e os conflitos nas formas de ser criança no ambiente público e coletivo da Emei podem representar uma riqueza de possibilidades de aprender sobre o outro, sobre as diferenças e sobre o respeito. Como veremos a seguir, as brincadeiras na brinquedoteca ressaltavam essas possibilidades.

Na instituição de Educação Infantil, as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças, o que permite que essas relações ocorram de forma não centrada no adulto, ou seja, que não se estabeleça uma relação unívoca, na qual o adulto desempenha o papel de emissor, aquele que ensina; e a criança, o papel de receptor, aquele que aprende. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha uma presença própria e que a potencialidade do convívio e suas diversas formas de relações podem propiciar uma nova relação.

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil, também possui suas singularidades, ela “deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc”, (FARIA, 1999, p. 74). Estas dimensões estão contempladas nos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995b).

Esta outra forma de olhar para a relação adulto-criança na Educação Infantil possibilita pensar na construção de uma Pedagogia da Infância e de uma Pedagogia das diferenças como sugere Faria (2006), pode ajuda na reflexão sobre o significado do processo de escolarização para se pensar outras formas de relações e outras práticas.

A pré-escola é um espaço coletivo infantil, onde as crianças se encontram, constroem diversas experiências de vida e produzem a cultura infantil. Meninas e meninos têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se. Estando em constante contato com o outro, aprendem a viver em um contexto educativo coletivo, relacionando-se e exercitando sua capacidade de estabelecer múltiplas relações.

Para que essa outra forma de lidar com o corpo seja incentivada, é necessário que sejam viabilizados espaços e tempos para que se respeitem as necessidades da criança na Educação Infantil. Portanto, parece importante não separar a cabeça do corpo, não controlar nem limitar seus movimentos e desejos, não segmentar seu tempo em atividades mecânicas.

inúmeras pesquisas, até que pudéssemos falar numa “pedagogia da infância”. Desde os anos de 1970, na França e na Itália, têm sido feitas investigações em que, olhando, observando, dando voz e ouvidos à criança – mesmo quando ela ainda não fala, anda ou escreve –, torna-se possível reconhecê-la como capaz de estabelecer múltiplas relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idade diferente e com adultos. (FARIA, 2005, p. 1016).

Para conceitualizar esta Pedagogia, utilizo as contribuições da proposta italiana de Educação para Infância, na qual o potencial intelectual, emocional, social e afetivo de cada criança é tratado de forma integral, não se separando a cabeça do corpo. A bibliografia italiana tem valor fundamental para realizar esta reflexão: essas pesquisas mostraram uma criança competente, que faz, e a escola da infância surge como a instituição que recebe crianças para serem educadas em ambientes coletivos de educação, numa ação partilhada com as famílias. (CIPOLLONE, 2003; GALARDINI, 1996, 2000; GHEDINI, 1994; BONDIOLI, 1998, 2004; MANTOVANI, 1997, 1999; MUSATTI, 1998; SIEBERT, 1998).

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que tem como foco as crianças, como sujeitos plenos de direitos e não apenas como alunos, tem colocado para este campo o desafio de conhecer as crianças para além dos modelos historicamente apresentados pela Psicologia, propondo um diálogo com os demais campos do conhecimento, tais como a Sociologia da Infância (PINTO, 1997; PINTO; SARMENTO, 1999; QVORTRUP, 2005; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2002; QUINTEIRO, 2002; MOLLO-BOUVIER, 2005) e a Antropologia (COHN, 2003; GEERTZ, 1985; MAUSS, 1974).

Atualmente é possível encontrar na área da Educação Infantil um movimento investigativo em torno das crianças e suas infâncias. Esse esforço de compreensão vem agregar-se a outras contribuições de diferentes áreas do conhecimento na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. Pedagogia esta que estará mais próxima das crianças à medida que sua constituição puder contemplar pesquisas que informem a respeito das especificidades da infância.

Um dos aspectos importantes que merece destaque na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil está relacionado à concepção de infância, isto porque tradicionalmente se utiliza a concepção de criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação ao adulto.

De acordo com Cerisara (2002), a infância apresenta-se como tema multidisciplinar, objeto de diferentes campos disciplinares, tais como a Sociologia, a Antropologia, a História e a Psicologia. E essa multiplicidade de enfoques supõe ainda a

superação do determinismo biológico, supõe olhar a infância como fato social que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea. Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias.

Desse modo, a Pedagogia deve também contemplar as diversidades das crianças nas suas competências e nas suas possibilidades. Vários mitos foram construídos sobre a infância, que tiveram e ainda têm grande impacto sobre a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil e, segundo Cerisara (2002), é preciso desconstruí-los a partir da problematização das concepções tradicionais de socialização que os sustentam. Para elas, as crianças são consideradas como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptores de uma ação de socialização, em que esta é vista como um processo vertical, conduzido exclusivamente pelos adultos; em que o brincar é como uma ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância.

Torna-se necessário definir os objetivos centrais da Pedagogia da Infância, no sentido de compreender suas intencionalidades educativas. De acordo com os estudos de Rocha (1999), pode-se concluir que, na sociedade brasileira atual, tais instituições, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, apresentam contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil põem-se, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família.

Para a pesquisadora, escola tem como sujeito o aluno tem objeto fundamental, o ensino nas diferentes áreas, através da aula; no entanto a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e, como sujeito, a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

De acordo com Moisés Kuhlmann Jr., não se trata de dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil, porém a dimensão que assumem na educação das crianças pequenas coloca-os numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário.

Tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que, para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (KUHLMANN JR, 1999, p. 65).

Desse modo, para Rocha (1999) o objetivo final da educação da criança

pequena, não se limita ao conteúdo escolar nem das ações de complementaridade aos cuidados e socialização da família. Mas possui “dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, linguística e cultural”. Dimensões essas que segundo a pesquisadora que têm sido constantemente esquecidas” em nossa sociedade.

Pensar a educação da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos nesse processo (social, familiar, cultural, psicológico etc.) e a totalidade do sujeito-criança. Isso significa que é necessário resgatar, no espaço da educação das crianças pequenas, as suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. (ROCHA, 1999, p. 30)

Dessa maneira, as contribuições da Pedagogia da Educação Infantil têm como foco as relações das crianças com outras crianças, com professores, com pais, com sua própria história, ponderando que a infância é uma condição social e que é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história.

O conjunto dessas relações pode ser identificado como objeto de estudo da Pedagogia da Infância, que tem como preocupação a própria criança, seus processos de constituição como sujeito da história, como produtora de cultura e capaz de múltiplas relações.

A complexidade de fatores presentes nas relações que ocorrem nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Infância que tenha como objeto a própria relação educacional-pedagógica expressa nas práticas educativas. Para Rocha, isto exige das(os) professoras(es) a consciência de um espaço que contemple as dimensões do humano, por meio da “intervenção educativa atenta e vigilante para evitar o excesso de poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação”. (ROCHA, 1999, p. 31)

Investigar a relação adulto-criança exige uma reflexão sobre uma Pedagogia da Infância que tenha como objeto um projeto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado. Exige pensar nas instituições de Educação Infantil como espaços políticos e de relações de poder. Espaços que se configuram na tensão entre diferentes sujeitos: meninas, meninos, professoras, famílias e comunidade que, segundo Patrícia Dias Prado (2007), caracterizam-se como lugares de encontros e

desencontros, de estranhamentos e de familiaridades.

2.5. Educação infantil e relações de gênero: por uma pedagogia das diferenças

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL,1996), marca o início do processo de aprendizagem social das crianças, quando convivem pela primeira vez num grupo social mais amplo, com características diferentes das do meio familiar e da escola obrigatória. As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se, de certo modo, como uma importante forma de introdução de meninos e meninas na vida social mais ampla, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando das construções sociais.

Um dos elementos centrais que caracteriza a especificidade da educação em creches e pré-escolas está ligado aos diferentes contextos em que a educação pode acontecer. Em casa, junto aos pais, a educação da criança acontece de forma individual e privada; já o ambiente coletivo e público da pré-escola possibilitam uma educação coletiva, o que propicia à criança diferentes experiências, possíveis por meio da convivência com as diferenças de sexo, idade, etnia, religião etc.

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculino. Portanto, é necessário analisar o papel da educação na socialização de meninas e meninos, realizada pela instituição de Educação Infantil e questionar sobre os processos da construção desta diferenciação. É preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância.

O que a instituição de Educação Infantil faz com as diferenças que as crianças, de meninas e meninos? O que faz com a diversidade que as crianças apresentam? Qual a “forma” da organização de seu espaço, tempo e práticas e para quais interesses atuam?

Dessa forma, proponho discutir, neste estudo, além das formas de controle escolarizantes, outra forma de controle do corpo, mais sutil e muitas vezes despercebida no cotidiano da pré-escola: a demarcação das fronteiras entre o feminino e o masculino. Além das marcas da escolarização antecipada, outros aspectos podem ser evidenciados nos corpos das crianças: as experiências dos diversos papéis sociais são realizadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das

futuras desigualdades na vida adulta. Daí a importância da realização de pesquisas sobre as práticas educativas e de iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas.

Desse modo, trago a questão, a ser aprofundada, acerca da infância como uma categoria social integrada ao gênero (SCOTT, 1995), para pensar as relações sociais no âmbito da Educação Infantil. Atrelar infância e gênero permite revelar como é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais generificados.

James, Jenks e Prout (1998) chamam nossa atenção para o fato de que a produção das culturas infantis existe apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle, como os pátios e os parques de recreação existentes nas escolas; nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos; nos grupos de ruas – espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. Para os autores, as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças.

Olhar para a organização do cotidiano da instituição e para as experiências corporais que meninas e meninos vivenciam pode ser um elemento para discutir as transgressões das fronteiras de gênero na produção das culturas infantis. As culturas infantis podem, assim, ser vistas como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) diante das estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. “É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes.” (PROUT, 2000, p.78.)

Busco, dessa forma, contribuir para o aprofundamento e o questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas e da Educação Infantil pública brasileira, numa perspectiva de gênero, para a construção de uma Pedagogia da Infância e:

Uma pedagogia da alteridade que respeite as crianças, que reconheça uma condição infantil (no plural), para além de uma natureza infantil (no singular), inscrita na capacidade das crianças de conviver e de estabelecer relações na diferença no convívio educativo, de reproduzir e de transformar a educação e a sociedade, de inventar e descobrir, de construir culturas infantis. (PRADO, 2006, p. 87)

Os processos de socialização são interativos, as crianças participam ativamente dessa relação, elas a reinventam e a transformam. É possível observar a capacidade das crianças em arranjar estratégias de transgressão das regras estabelecidas pelos adultos;

são capazes de constituir outras, a partir das relações construídas no grupo.

Assim, na Educação Infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de relacionar-se é um ponto importante: é a vivência no coletivo que permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. É na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho educativo com crianças pode ganhar uma tonalidade própria.

Assim, a infância é vista como uma fase da vida tão provisória (e concomitante) como as outras fases. E o espaço da Educação Infantil é tido como um espaço coletivo, de educação tanto de crianças quanto de adultos, um espaço de reflexões sobre o respeito à diversidade e também de planejamento de práticas pedagógicas, a fim de permitir e favorecer a diversidade.

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc. –; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, ateia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina [...] (FARIA, 2006, p. 87).

Ao investigar, conhecer e compreender as práticas educativas, as relações e as interações de adultos e crianças, no interior da instituição, foi possível discutir questões relacionadas à constituição das identidades, à circulação de preconceitos, aos modos de lidar com a diversidade, às relações de autoridade, isto é, à distribuição de poder entre crianças e adultos. Além disso, foi possível refletir sobre a construção de uma pedagogia das diferenças, na qual é de fundamental importância pensar em uma outra forma de organização dos tempos, dos espaços e das práticas cotidianas:

Podemos dizer que esse espaço coletivo de convívio entre crianças de várias idades, meninos e meninas, de origens culturais diversas e entre profissionais docentes, mães, pais e entre adultos e crianças pode ter dado origem a uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, à qual pretendemos dar continuidade e na qual a criança é a protagonista. (FARIA, 1999, p. 69).

Desse modo, inspirada em Faria, esta pesquisa acaba contribuindo para refletir sobre uma outra Pedagogia: uma “pedagogia da escuta”, uma “pedagogia das relações”, uma “pedagogia da diferença”, onde a Pedagogia busca “a ausência de modelos rígidos

preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença”. (FARIA, 2006, p. 286).

Mas por que olhar para as práticas educativas das professoras de Educação Infantil? Olhar para elas consiste em repensar o modelo da educação voltada para as crianças de zero a seis anos e analisar os estudos de uma Pedagogia voltada para Educação Infantil; possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, de valorização da cultura construída pela criança, nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, para garantir-lhe o direito de ser criança. Pois, como ressalta Faria “a superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças” (2006, p.18).

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: a construção dos novos direitos das crianças

“[...] é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa.”
(SCOTT, 2005, p. 29)

Neste terceiro capítulo, discuto como as nossas concepções e crenças a respeito da criança e da infância, abordadas anteriormente, influenciam e afetam as nossas perspectivas acerca dos direitos das crianças e das políticas públicas de Educação Infantil. Para discutir os impasses e os desafios dos direitos das crianças, é preciso refletir sobre as concepções de infância e crianças, sobre as mudanças no processo de socialização e sobre as relações entre adultos e crianças, especificamente quando se trata do complexo binômio dependência/proteção, baseado nos critérios de idade e de dependência do adulto. (QVORTRUP, 2000; SOARES, N. 2001), ALDERSON, 2003; MARCHI, 2007, 2009; PRADO, 2006, 2008). Discutir os direitos das crianças está estreitamente relacionado com a nossa concepção de infância e criança e com a forma como nós, adultos, relacionamos com ela.

Aponto como o estudo das políticas educacionais na perspectiva de gênero para infância é um desafio. Segundo Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum (2006) podemos contar com “uma riqueza de conhecimento acumulado sobre a relação entre educação e política, porém o mesmo não pode ser dito para a ligação entre as políticas de educação e as questões que contribuem para a construção da desigualdade de gênero”. (p. 410). Segundo as pesquisadoras, as poucas investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais possuem como recorte a discriminação contra as mulheres, expressa em materiais e currículos. As crianças não são examinadas em detalhe, quando se trata de questões de políticas públicas de educação. Nas escolas, as relações de gênero também têm pouca relevância entre os educadores e os currículos dos cursos de formação de professores. Considerando essas características, o olhar sobre as políticas públicas voltadas para educação e gênero indica o progresso e as limitações da aplicação prática dos princípios que assegurem o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e feminilidade de políticas públicas relativas à Educação Infantil.

Por isso, este capítulo, dedica-se a identificar, nos diferentes momentos da história recente da Educação, o contexto político nacional voltado para a Educação Infantil e a mapear as contribuições das reformas na legislação federal, levando em consideração a perspectiva de gênero. Dessa forma, faço um mapa da inclusão da perspectiva de gênero nas políticas de Educação Infantil, iniciando pela contribuição dos movimentos feministas – traçando um paralelo dos direitos das mulheres e das crianças, desde os primeiros documentos que reivindicavam a creche como direito das crianças.

Dentre os documentos das políticas para Educação Infantil, dou ênfase para os seguintes documentos: *Constituição Federal de 1988*, *Creche Urgente* (1987 e 1988), *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990*, (Lei nº 8.069/1990), *Nossa Creche respeita os direitos das crianças* (1994), *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (1996), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/volume 1 e 2* (2006), *Indicadores de Qualidade* (2009). É importante ressaltar que recentes propostas de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil², publicadas no final de 2009, estão em discussão para reformulação dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Busquei enfatizar, dentre esses documentos, as políticas de reconhecimento e valorização das diferenças de gênero na infância e analiso o modo como as políticas públicas de Educação Infantil trataram a inclusão da perspectiva de gênero, evidenciando a construção dos novos direitos das crianças.

Problematizo a questão das políticas públicas para Educação Infantil e diversidade, discutindo as dificuldades de articulação entre as práticas educativas e as questões de gênero, principalmente para a Educação Infantil. Pois, ainda que possamos considerar os avanços nas proposições, sobretudo na concepção de educação de crianças pequenas e na formação de profissionais da área, o Estado, principal responsável pela produção, pela manutenção e pela implementação e estabelecimento de políticas de igualdade, ainda tem muito por fazer.

Neste capítulo apresento as políticas que pretendem garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para uma formação docente que dê conta de práticas emancipatórias, dirigindo os esforços no sentido de contrapor os

² As discussões que propunham a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o processo de construção coletiva das novas Diretrizes, iniciado em 2008, coordenadas por Rita Coelho (Coedi) e com participação do Mieib, foram sistematizadas no DOU (09.12.2009, p.14), após aprovação no CNE em 11 de novembro de 2009. O parecer completo encontra-se disponível no sítio do CNE.

paradigmas androcêntricos e autoritários. Indico, brevemente, as ações afirmativas de políticas públicas recentes que visam combater as desigualdades de gênero e promover a valorização e o reconhecimento das diferentes identidades. Ressalto ações políticas mais amplas, como o “Curso gênero e Diversidade na Escola”, o “Programa Brasil sem homofobia” e o “Premio igualdade de gênero” que, ainda que não diretamente voltadas para a Educação Infantil, ajudam-nos a refletir sobre o enfrentamento das situações de desigualdade de gênero na educação da infância.

3.1. Impasses e desafios para a construção dos direitos das crianças

Na sociedade moderna, a ideia de infância foi universalizada, baseando-se nos critérios de idade e de dependência de pessoas adultas. As características hegemônicas colocam a criança, independentemente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência e, portanto, concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar. Quando partimos da premissa de que as crianças podem ser dependentes dos adultos, mas que os adultos também são dependentes das crianças (QVORTRUP, 2000), abrimos caminho para compreender as relações da infância com outras gerações e suas proposições para iluminar o entendimento das relações e dos conceitos no interior da própria infância (PRADO, 2006).

Para Pia Alderson (2003), ao longo do último século os direitos dos adultos sofreram grandes alterações, pelo menos em teoria: todos os adultos são respeitados como indivíduos, com opinião, e não como submissos dependentes. Porém, as crianças continuam a ser consideradas no limbo das ideias do século XIX acerca da infância. Elas são excluídas de muitas áreas da sociedade – tal como acontecia com as mulheres. “As crianças raramente são consideradas como pessoas reais, competentes e pensantes, continuando a ser encaradas como pré-pessoas que precisam do firme controle do adulto enquanto as suas mentes crescem lentamente à medida dos seus corpos” (ALDERSON, 2003, p. 264).

Natália Fernandes Soares³ (2001) ressalta que a infância não é um fenômeno natural, mas, como tende a ser percebida assim, seus processos de socialização por vezes podem ser banalizados e subestimados. Segundo a pesquisadora uma noção de “desenvolvimento da infância”, diferentemente do desenvolvimento psicológico

³³ Professora e pesquisadora nos domínios dos direitos da criança políticas urbanas e metodologias participativas com crianças, do Grupo de Estudos da Sociologia da Infância, que, como supervisora dos estudos de estágio de doutorado, recebeu-me no Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (UM), em Portugal, no período de setembro de 2008 a março de 2009.

individual da criança, pressupõe seu desenvolvimento histórico, social, político e cultural.

Assim, Soares (2001) aponta que a tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta conscientização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e à aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas.

Não se sabe de sociedade ou cultura que não espere de suas crianças que cresçam e se tornem adultos na sociedade e cultura em que nasceram. O que difere de uma sociedade, cultura e época para outra é o modo como os seus membros entendem que isto deva se dar. Decorrente disto existe uma grande diversidade social, cultural e histórica do que se entende por infância e seu portador – a criança – assim como de sua educação/socialização. A batalha social que se instala em torno da negociação desta definição (e, naturalmente também da de “adulto”) envolve diversos atores sociais em seus desiguais níveis de poder, incluídas as próprias crianças, adolescentes e jovens. (MARCHI, 2007, p. 30)

Podemos iniciar com um primeiro paradigma, que propõe entendermos as crianças como sujeitos de direitos — uma reflexão que, apesar de estar muitas vezes presente nos discursos sobre a infância, continua a apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico. Decorativo porque é politicamente correto referenciar o discurso dos direitos para a infância, como um discurso adequado e que agrada a muita gente ou, como diria Boaventura Sousa Santos, como a “linguagem das políticas progressistas”; e quimérico porque, apesar de muito invocado, não é necessariamente considerado relevante ou de possível concretização no quotidiano das crianças.

Segundo Natalia Soares, persiste a ideia de que as crianças são irresponsáveis, irracionais, vulneráveis e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhe dizem respeito, protelando-se assim o exercício da sua autonomia de participação. É fundamental ultrapassar o modelo protetor nas relações entre adultos e crianças e considerar que elas não têm somente necessidades, mas também, e fundamentalmente, direitos. Considerando que não podemos ignorar a vulnerabilidade da criança relativamente ao adulto, a autora explicita dois tipos de vulnerabilidade: a vulnerabilidade inerente e a vulnerabilidade estrutural.

A vulnerabilidade inerente tem a ver com a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência das crianças que as torna dependentes da proteção do adulto – este aspecto é

inquestionável e tão mais visível quanto mais pequena for a criança. A vulnerabilidade estrutural relaciona-se com a falta de poder político e econômico e de direitos civis das crianças. A vulnerabilidade estrutural é uma construção social e política, que deriva de atitudes históricas e das presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade. (SOARES, 2001, p.61)

Adotando e enfatizando aqui alguns possíveis contornos dessa arquitetura da infância, novas tendências, teorias, metodologias devem ser reivindicadas para que as crianças sejam estudadas sob seus próprios pontos de vista. Para tanto, Qvortrup (2000) também passa a ideia dessa possível inversão da ordem instituída, quando coloca que as crianças podem ser dependentes dos adultos, mas que os adultos também são dependentes das crianças, abrindo caminho para compreender as relações da infância com outras gerações e suas proposições para iluminar o entendimento das relações e dos conceitos no interior da própria infância (PRADO, 2002, 2008).

Os limites para a compreensão da infância “estão amparados nas relações de dependência da criança com o adulto” e, segundo Soares (2001, p.65), ocorrem em duas dimensões: a biológica e a social. A “dimensão biológica” refere-se à sobrevivência, ao direito à vida e ao direito ao desenvolvimento físico e psicológico. Quanto menor a criança, mais dependente é dos cuidados do adulto. Esses limites etários de dependência parecem mais visíveis no estabelecimento da vinculação com as responsabilidades atribuídas às professoras. Já na “dimensão social”, o estabelecimento de limites etários à infância “está intrinsecamente ligado ao fato da condição infantil não ser uma condição natural, mas uma construção relativa e histórica, que depende de diferentes formas de organização familiar, as quais, por sua vez, são influenciadas por fatores de ordem econômica, social e ideológica” (Soares, 2001, p. 38). Assim há diferentes formas e tempos de “estar na infância” e esses modos estão relacionados à dependência social.

A pesquisadora coloca-nos uma importante questão para discussão dos direitos das crianças: “Como é que poderemos simultaneamente reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos, e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da nossa proteção?” (p. 65). As tensões que existem entre o exercício dos direitos de proteção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades; por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afetam as suas vidas.

Enquanto é quase universalmente aceito que a criança deva possuir direitos que promovam e assegurem a sua proteção, o reconhecimento e a aplicação dos seus direitos de participação encontram grandes obstáculos

Para Natália Soares (2001) os resultados da análise das legislações relativas à participação das crianças, desde a década de 1980, mostram que ao invés de colocar as crianças em perigo, têm demonstrado e reforçado a sua capacidade para tomar decisões sem as consequências desastrosas previstas nos discursos paternalistas. Argumentam também os defensores dessa perspectiva que não se pode confundir o direito de fazer alguma coisa com o dever de fazer tal coisa certa, porque, dessa maneira, o argumento poder-se-ia aplicar também aos adultos. Finalmente, defendem que negar à criança direitos de participação é uma injustiça, na medida em que ela nada pode fazer para modificar as condições que influenciam a negação de tais direitos.

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências. (SOARES, 2001, p. 331)

Natália Soares (2001) descreve que a primeira Declaração das Nações Unidas, de 1979, definia um documento que “reconhecia a individualidade de cada criança e incorporava também uma diversidade de direitos que têm tendido a ser agrupados em três categorias” (p.118) como os três “P” dos direitos das crianças:

Direitos de provisão: onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de proteção: onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito

Direitos de participação: onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (SOARES, 2001, p.122)

Para ela os três “P” revelam um dos maiores problemas da literatura educativa, na medida em que se concentram nas responsabilidades de proteção e de provisão que

os adultos devem assumir relativamente às crianças e aos jovens, mas tende a ignorar um conjunto de direitos da criança, igualmente vitais, que são os direitos de participação.

Os direitos de provisão e proteção são normalmente aceites como benéficos, necessários e incondicionais. Os direitos de participação e autonomia e a liberdade de escolha das crianças tendem a ser vistos separadamente e de uma forma controversa, apesar da necessidade de considerá-los de uma forma integrada. Os direitos de participação e de tomada de decisão podem ser atribuídos a pessoas que partilhem de quatro competências básicas: a competência de compreender e processar informação; a competência de exercer os seus direitos de uma forma razoável e de tomar decisões seguras, tendo em consideração valores que perduram; a autonomia pessoal ou a capacidade de defender as suas decisões sem culpar os outros pelos seus erros ou falhas; a autonomia pública ou a capacidade de assegurar que as outras pessoas e o Estado respeitem os seus direitos e sua autonomia.

Tradicionalmente, os adultos assumem que têm tais competências, mas que escasseiam às crianças:

[...] há que exercitar e construir um outro olhar através do qual se possa conhecer a infância e os vários contextos onde ela se constitui no sentido de poder intervir nas discussões e definições de políticas e programas sociais dirigidos à criança, particularmente aquelas referentes a socialização escolar e a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. (QUINTEIRO, 2000, p. 156)

Com esta concepção de infância, podemos perceber a influência da socialização e da Psicologia Educação. Não há dúvidas de que o conceito tradicional de socialização apresenta dificuldades para entender a sociedade contemporânea e a participação das crianças:

Seria limitador pensar que o estágio de desenvolvimento físico e emocional das pessoas determinaria absolutamente a sua participação social. Isso implicaria assumir o desenvolvimento como algo biológico e socialmente limitador, e não como um processo em constante construção, o que algumas perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento vêm apontando. (SOARES, 2001, p. 125)

Pensar a criança em uma sociedade complexa exige a revisão de todas as concepções tradicionais construídas ao longo do século XX, que colocaram a criança em uma posição de irracionalidade, incompetência, ignorância e inferioridade em relação ao adulto (MÜLLER, 2008). Rita Marchi (2007) traz a tese do esgotamento, uma importante contribuição para pensar sobre as bases pelas quais a infância veio

sendo estudada, como a Sociologia da Educação e a Psicologia, atualmente:

O esgotamento em relação ao “modelo autoritário” da socialização/educação das crianças (na família e na escola) que entra em contradição com os princípios de individualização na segunda modernidade e, não universalização das condições sociais e econômicas que tornariam a adoção do modelo preconizado não somente necessária, mas possível para classes sociais mais amplas. (2007, p.13).

A pesquisadora compreende que as atuais transformações que envolvem a ideia de infância na contemporaneidade devem ser percebidas como problemas relacionados à imposição de uma norma ou um “tipo ideal” de infância e criança.

O que podemos exercitar, quando discutimos os direitos das crianças, é um afastamento da concepção da criança como um vir a ser. As vidas das crianças são merecedoras de atenção no presente, e não simplesmente para os efeitos das suas vidas futuras. O mundo adulto não é o ponto de chegada perfeito depois da infância. Todos nós mudamos e aprendemos ao longo da nossa vida e, dessa forma, infância e mundo adulto são, em muitos aspectos, semelhantes e constituem etapas igualmente importantes das nossas vidas. O valor da vida não pode ser medido pela sua duração, mas sim pela sua qualidade.

A partir desta vertente, há um esforço teórico em pensar a infância em suas positivities, naquilo que ela já é, nas suas capacidades, singularidades e potências – nos devires –, e não como uma fase ou etapa, passageira, seja de desenvolvimento ou comportamento; e nem mesmo pensá-la como aquilo que será, um vir-a-ser, o adulto (ABRAMOWICZ, 2008, p.08-09).

Para Faria (2005) enxergar a criança como sujeito de direito, possibilita a desconstrução a idéia de sua incompletude com relação ao adulto. “deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos um vir-a-ser”. (FARIA, 2005, p. 1014). Tendo clareza dessas concepções e de seus significados práticos para uma relação adulto-criança, poderemos considerar que “meninos e meninas são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais” (SIROTA, 2001), e sujeitos de direitos:

Cada vez mais, os estudos sobre crianças pequenas vêm percebendo a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase da vida. Assim deixa-se de buscar os significados dos comportamentos e características das crianças em suas implicações para a vida adulta atual e se passa a considerá-los como parte de um sistema adaptado às necessidades, a cada fase, que são também social e historicamente constituídas: pelos adultos e pelas crianças que vivem novas infâncias. (ROSEMBERG, 1996, p. 22)

Assim, novas infâncias, demandam novos direitos das crianças, que começam a ser repensados e construídos.

3.2. Políticas de reconhecimento e valorização das diferenças de gênero na infância

Esta contextualização das condições políticas sobre a temática investigada empenha-se em identificar quais os impasses e os desafios para que se possa iniciar um processo de sensibilização sobre a temática do gênero na infância, para que as/os profissionais da área possam ter instrumentos para refletir a respeito desses temas e lidar com eles.

Para a discussão das políticas de reconhecimento e valorização das diferenças de gênero na infância, as contribuições feministas são de fundamental importância, pois temos hoje, no mundo ocidental, a creche como um patrimônio do feminismo (FARIA, 2006, p. 6). Embora os movimentos de mulheres e o feminismo tenham construído trajetórias que podem ser contadas de diferentes formas e sob diferentes óticas, as historiadoras registraram sua história mais recente, fazendo referência a uma primeira e a uma segunda onda do movimento feminista (GONÇALVES, 1998). A primeira onda organizou-se fundamentalmente em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender às mulheres o direito de votar; e este, no Brasil, começou praticamente com Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de 40 anos depois. A luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito a educação, a condições dignas de trabalho. A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreveu-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associou, também, aos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. A segunda onda do feminismo remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas sobretudo compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. Pretendia-se, com isso, qualificar as possíveis formas de intervenção com as quais se pretendiam modificar tais condições.

Evidentemente que tal subordinação e invisibilidade vinham sendo confrontadas, há centenas de anos, por mulheres camponesas e de classe trabalhadoras que, movidas pela necessidade cotidiana de assegurar sua subsistência, desempenham atividades fora do lar, na lavoura, nas oficinas de manufaturas e, depois, nas primeiras fábricas que se instalaram com o processo de industrialização (MEYER, 2003, p. 11).

No Brasil, para as feministas, a luta pela creche significava, no final da década de 1970, uma das bandeiras para a emancipação. As mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, incluíam a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizaram, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. O movimento feminista trouxe para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações. “O filho não é só da mãe”, diziam os cartazes nas manifestações (ROSEMBERG, 1989).

Assim, a partir de meados da década de 1970, no Brasil, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão, em parte ligado aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e em parte vinculado aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

Embora as creches e as pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas a parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações impuseram-se, pela própria natureza das instituições. No Estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KHULMANN JR, 1999). A legislação trabalhista de 1932, que previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, nunca foi atendida.

Faria (2005) mostra que justamente o movimento feminista, a independência das mulheres e seu ingresso em massa no mercado de trabalho é que iriam exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulando-se aos movimentos sindicais e das esquerdas:

O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças

pequenas. Não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos. (FARIA, 2005, p. 1015)

A partir da década de 80, ocorreu a abertura política, e os movimentos pelos direitos humanos intensificaram-se. Na Constituição de 1988, aumentaram as leis que protegem os cidadãos e seus direitos, o direito à educação e o apoio à Educação Infantil. A partir da Constituição, as famílias passaram a ter direito a creche para seus filhos até 6 anos de idade:

A Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2001, Art. 3). Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409)

Diante do intenso processo de urbanização das décadas de 1970 e 1980, as mulheres, organizadas, conseguiram introduzir a Educação Infantil na pauta como um direito à educação. Foi assim que o feminismo brasileiro viu contemplada na CF/1988 a proposta de creche, que adquiriu um duplo caráter: o direito da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (ROSEMBERG, 1999, 2002; HADDAD, 1991; FARIA, 2005).

Para Faria (2005), as lutas feministas agregaram, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também passaram a ser legisladas. Esta atenção dada às crianças pequenas de 0 a 6 anos, assim como a todos os novos atores, veio acompanhada do respectivo controle:

O binômio atenção/controlado pode favorecer um tipo de análise das políticas de regulação da educação básica aqui na sua primeira etapa, na educação infantil: cada vez que é dada atenção e um novo ator social entra em cena, um controle o rege. No nosso país será no finalzinho do século XXI que as crianças de 0 a 6 anos passarão para o

reino da cidadania. (Faria, 2005, p. 1016)

Kuhlmann Jr. (1999), ao analisar a história das instituições de Educação Infantil, afirma que as instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar.

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, uma condição mínima para garantir a igualdade de condições de trabalho para homens e mulheres. Nesta ocasião, o Conselho Nacional das Mulheres e do Conselho de Estado sobre o Status da Mulher trouxe papel importante na introdução do tema da sexualidade e gênero na educação da primeira infância.

Nesse contexto histórico e político foi criado, pelo Conselho Estadual da Condição Feminina e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Em 1987, um documento pioneiro “Creche urgente: criança compromisso social”, que trazia as primeiras diretrizes para pensar a educação da criança pequena, de 0 a 6 anos, fora do ambiente privado da casa, para além dos cuidados da família. O documento destaca “o papel da creche enquanto uma instituição, de fornecer um espaço complementar ao da família para a criança, desde os primeiros anos de sua vida” (BRASIL, 1987, p. 4). O documento visava contribuir para o debate e a instalação de um movimento amplo e nacional pela defesa da criança e da mãe, como cidadãs com direitos, sujeitos historicamente definidos e situados; trazia propostas que indicavam direções para questões específicas a respeito da criança e suas necessidades. Assim, destaco do documento um dos trechos que faziam uma crítica ao papel da mulher na sociedade:

Historicamente, o fato de termos sido identificadas com as crianças, por um lado, e nossa característica de procriá-las por outro, gera a falsa idéia de que isto é um “dom divino”, “natural” e nos tem exigido muito trabalho, diferenciando-nos dos homens negativamente. Como seres “inferiores”, frágeis, e ao mesmo tempo maternos, sedutores, devemos cuidar das crianças, assim como dos homens, servindo-os como ama. (BRASIL, 1987, p. 08).

O documento questionava ainda a ideia de que a presença materna é a única alternativa de crescimento saudável para a criança, denunciava que a sociedade oferecia poucas instituições para atendimento dos filhos e afirmava que as que existiam sofriam, naquela época, as influências de uma ótica assistencialista, substituta precária da mãe ideal. O documento já afirmava que a presença da mãe não era a “única relação possível e saudável que a criança deva ter com o adulto”, apontando para a capacidade da criança

pequena de possuir múltiplas relações. Apontava para a superação da concepção da creche como “mal necessário” (KHULMANN JR, 1999), adiante das novas necessidades da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Além de questionar o papel das mulheres na sociedade, o documento “Creche Urgente”, de 1987, trazia a concepção de criança como “um pequeno cidadão do presente”, destacando seus direitos e necessidades, como os de todo cidadão que vive e pensa o mundo. Segundo Miguel Arroyo, “o trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Surge, portanto, a infância como categoria social, não mais como categoria familiar. (1995, p. 19)

O documento, além de defender a “creche enquanto extensão do direito universal à educação da criança de 0 a 6 anos”, preocupava-se com as desigualdades entre homens e mulheres, pois propunha que as creches auxiliariam homens e mulheres a posicionarem-se de maneira diferente na educação de seus filhos, dando direito a uma relação prazerosa, de troca e de crescimento.

Tinha como foco o direito da mulher sobre seu próprio corpo, pois defendia que as “creches tornam-se uma opção de atendimento à criança pequena e a família”. Isso favorecia a realização profissional e a participação social e política, até então inexistentes, em razão das atribuições decorrentes do direito de ser mãe. E, finalmente, enxergava a creche como instrumento de mudanças na realidade social, ao considerar que a creche poderia transformar as relações significativas e a interação adulto-criança, adulto-adulto e adulto-criança.

Podemos dizer que a Educação Infantil, no Brasil, nasceu como um instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade. Esse fenômeno não pode ser esquecido, quando pensamos no papel do professor na Educação Infantil. E, em um contexto no qual a infância está em constante mudança, ela agora aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.

Assim, o momento histórico da criação da creche, inserido nas ideias emancipadoras do movimento feminista, exerceu influência sobre as propostas educativas para a pequena infância, trouxe orientações sobre a importância de as crianças terem experiências variadas, de serem estimuladas à experimentação, à imaginação e à socialização. Destaco do documento “Creche Urgente: dia-a-dia” a proposta emancipatória, também para as crianças (BRASIL, 1988, p. 14), no que trata das questões de gênero:

Educar crianças reforçando as semelhanças entre meninos e meninas

significa formar cidadãos que cresçam sabendo que compartilham de um mesmo mundo, das mesmas tarefas e possibilidades. No processo educativo, as brincadeiras infantis não são neutras. Quando se oferece às meninas, basicamente, a opção de brincarem com panelinhas, bonecas, fogões ou vassouras e aos meninos, aviões, bolas e correrias, estão sendo reforçados valores culturais que confinam as mulheres no plano doméstico e os homens no espaço externo. Expressões como “isto não são modos de meninas” ou “meninos não choram” são formas de reforçar conceitos de feminilidade e de masculinidade, valores culturais que acentuam, no homem, características de agressividade, independência, força e atividade; e na mulher, características de fragilidade, dependência docilidade e passividade. Nesta construção cultural do masculino e do feminino, que começa já desde a primeira infância, retira-se do ser humano a sua dimensão integral, resultante do convívio dialético, na mesma pessoa, de todas estas características. (p. 14)

O documento aponta para novos direitos das crianças e, segundo Faria (2006, p. 282), “não é por acaso que a década da criança, anos 80, é posterior à década da mulher”. O documento alerta para a importância de estarmos atentos às limitações que uma educação preconceituosa pode acarretar para a formação do adulto – filho da criança. Destaca que “a educação deveria permitir que as crianças desenvolvessem plenamente seus sentimentos e aptidões” (BRASIL, 1987, p. 15).

Assim, os direitos das crianças foram se reconfigurando com as pesquisas destes últimos 30 anos, que passaram a observar o que as crianças pequenas fazem quando estão entre elas num ambiente coletivo organizado não por parentes, mas por profissionais adultos e/ou adultos com intencionalidade educativa. Ainda com forte viés na Psicologia, essa pesquisa foi se tornando multidisciplinar, para conhecer o a criança “para além da patologização, do higienismo, da incompletude, do apenas um vir-a-ser”. (FARIA, 2006, p. 89).

Outro ponto relevante das políticas públicas, quando se trata das questões de gênero, é relativo à qualificação profissional para atuar nessa etapa da educação. Nesta época, os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da Escola Normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães (KHULMANN JR, 2001).

Entretanto, as políticas de formação também reforçavam as dimensões implicadas com a subordinação feminina, como as relações de poder que permeavam a vida privada e as relações sociais e afetivas, que acabavam configurando a maternidade e o cuidado das crianças como “destino natural de mulher” (MEYER, 2000), trazendo a crença de uma natureza biológica universal do corpo, do sexo, das identidades:

A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço. Serviu como alibi para o reforço da educação infantil como lócus de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado (ROSEMBERG, 2002, p. 97).

Na década de 1990, apareceram formulações sobre a Educação Infantil que passaram a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG; CAMPOS, 1994). Se o cuidar também faz parte da educação da criança na Escola Fundamental (CARVALHO, 1999), na Educação Infantil, em creches e pré-escolas que não era obrigatória, esse aspecto ganha uma dimensão mais preponderante, em razão da especificidade das crianças pequena (KHULMANN JR, 1999).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, Lei nº 8.069/1990, afirmou-se uma importante conquista no Art. 54: “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente [...] Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de Idade”. (BRASIL, 1990). Ou seja a Educação Infantil é um dever do Estado e direito das crianças e das famílias. Como veremos mais adiante, uma recente proposta de emenda constitucional mudou o cenário desse direito, no qual 4 a 6 anos passara a ser obrigatória.

O papel da Fundação Carlos Chagas (FCC) nesse processo histórico é fundamental: desde sua criação inovaria nas pesquisas educacionais, investigando a mulher e o feminismo, iniciando a pesquisa sobre as crianças de 0 a 6 anos, principalmente referidas nas políticas públicas. Faria (2005) ressalta que a importância desta instituição se reflete no protagonismo de suas pesquisadoras na formulação dos conteúdos das políticas para a infância e sua educação:

Pode-se notar neste movimento uma crescente articulação entre pesquisa, política e pedagogia na educação infantil, tanto oscilando a ênfase entre a atenção e o controle como na concomitância e contradição do binômio. Mesmo sem uma amplitude nacional, cada iniciativa, ainda que isolada, na política, na pedagogia ou na pesquisa, tem quase sempre pretendido relacionar esses três segmentos (FARIA, 2005, 1016-1017).

Criado em 1995, o documento “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995a), de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, junto à Coordenação de Educação Infantil do MEC. As autoras reforçaram a concepção de creche como lugar de educação infantil, cujo foco está na criança e em seu desenvolvimento. A proposta articulou a noção de

cuidado (atenção, aconchego, higiene, saúde, alimentação) e educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão) e, ao defender os direitos das crianças, traziam importantes questões para pensarmos no direito à constituição de identidade. Este documento destacava, em alguns trechos, a questão da educação de meninas e meninos, relacionada à possibilidade de brincar lembrando, por exemplo: “os adultos também propõem brincadeiras às crianças, as meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular”. Traz a questão da importância das diferentes formas de expressão relacionadas ao “direito a desenvolver sua curiosidade imaginação e capacidade de expressão”, quando propõe a valorização das crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças, por meio de suas linguagens e da oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos. Orientava também à não repressão da curiosidade das crianças pelo seu corpo, à não repressão da curiosidade sexual das crianças.

Dentre outros direitos da criança apresentados e discutidos pelo documento, no que se relaciona a questão de gênero, destaco “o direito à proteção, ao afeto e à amizade”; “o direito a expressar seus sentimentos” e, principalmente, o “direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.” Poderia ter sido incluída aqui, também, a identidade de gênero: pois apesar deste termo não estar citado neste trecho do documento, este é um dos poucos documentos que abordam os direitos de meninas e meninos, ao invés de utilizar o termo criança no genérico.

Esses direitos foram contemplados no documento de 1994, “A Política de Creche respeita criança”, com os critérios para políticas e programas de creche que respeitam os direitos fundamentais da criança. O documento defendia uma política de creche para responder ao princípio de igualdade de oportunidades para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos; esteja comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; reconheça que as crianças têm direito à brincadeira e a ampliar seus conhecimentos.

Para isso, este documento incluiu a “Política de profissionalização”: “pois, as pessoas que trabalham nas creches devem ser reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas” (p.30). O documento alertava para a necessidade da formação prévia e em serviço e concebia que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada; reconhecia que os profissionais são elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança. “A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu

aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional” (ROSEMBERG, 1995, p. 32).

As “Políticas Nacionais para a Educação Infantil”, cujo objetivo era o de ampliar a discussão sobre o assunto, foram publicadas em vários cadernos, entre 1993 e 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), pelo Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e pela Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi); e abrangem desde o diagnóstico da área até a formação profissional, a proposta pedagógica e o currículo, bem como critérios de atendimento e diretrizes para a Educação Infantil. São elas: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Educação Infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994b); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994c); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995a); Educação Infantil: bibliografia anotada (BRASIL, 1995b) e Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996). Com base em depoimento, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006), explicam que:

o grande desafio enfrentado por essa publicação do COEDI foi ultrapassar a polarização entre duas concepções muito difundidas no Brasil sobre a função da creche. Uma priorizava o direito ao cuidado e à educação da criança. A outra tinha como foco somente a mãe trabalhadora. (VIANNA; UNBERHAUM, 2006, p. 413).

No mesmo depoimento dado às autoras, Ana Lúcia Goulart de Faria complementa: “Se você acha que é só [direito] da mãe, porque, na verdade, não tem vaga para todo mundo, você acaba priorizando a mãe que trabalha” (p.415).

A LDB 9.394/96 foi a primeira a incluir a Educação Infantil entre as diretrizes que regem a educação: como da primeira etapa da Educação Básica, continuava não sendo obrigatória, apenas direito das crianças e opção das famílias. Essas leis trouxeram modificações para a Educação Infantil, nas quais, a partir da década de 90 passa a fazer parte da Educação, e não mais do assistencialismo.

Desse modo, a formação dos profissionais também foi modificada. Observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária, em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários, e, sim, controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. Khulmann Jr. denuncia que,

no intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o pedagógico do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental.

(1999, p.22)

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) explicam que “em 1998, houve uma recomposição no grupo que dirigia a Educação Infantil no MEC e se desconsiderou essa concepção de educação. É neste processo político que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi aprovado.” (p. 413). E com ele o desprezo de todo o conteúdo feminista de lutas anteriores que articulavam cuidado e educação. As autoras destacam ainda que a elaboração desse documento contou com apoio de diversos pareceristas que analisaram a versão preliminar, destacando os aspectos positivos e negativos. Apontavam para:

[...] necessidade de a educação infantil tomar como referência a criança e não o ensino fundamental, alertando para o risco de antecipar a escolarização e descaracterizar-se uma formação na primeira infância, cuja vivência na creche e na pré-escola deveria estar voltada para a articulação entre o educar e o cuidar. (Brasil, 1998, p. 413)

Poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC. O RCNEI propôs-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente “meninos e meninas”, ao invés de “crianças”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, adverte contra a reprodução de identidades de gênero estereotipadas, sugerindo que as crianças brinquem com “as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher” (BRASIL, 1998, v. 3, p.41); também reconhece que a expressão da sexualidade, relacionada ao prazer, é de grande importância para o desenvolvimento psíquico, estando presente desde o nascimento e manifestando-se de formas distintas, segundo as fases da vida, sempre marcadas pela cultura e pela história (ibidem, p. 17).

Todavia, o discurso do RCNEI, mesmo assumindo a perspectiva cultural, parece confundir identidade sexual e identidade de gênero, o que ilustra o pouco conhecimento da problemática do gênero e de sua articulação com a sexualidade, mais elaborada no campo dos estudos feministas, e ainda não devidamente acolhida no campo da educação. O discurso do RCNEI postula o essencialismo, ao vincular o gênero às características biológicas/sexuais:

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de

uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida [...] (BRASIL, 1998, v. 3, p. 19.)

O RCNEI também parece negar o próprio caráter social, cultural e educacional da suposta separação entre meninos e meninas como contexto de construção e fixação de diferenças de gênero, tratando as segregações como “espontâneas”, naturais desta “fase” da idade:

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 20)

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica do MEC lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/volumes 1 e 2 (2006) e os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Neles o MEC apresenta os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação, com o objetivo de alertar os profissionais sobre os problemas mais frequentes encontrados nas creches e nas pré-escolas e avaliar e aprimorar a qualidade do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil.

Destaco nessa publicação as “referências de qualidade” para a Educação Infantil, a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, para “que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (2006, vol. 1, p. 3). Destaco, do volume 1, a proposta de discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade:

[...] implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (ibidem, p. 23).

As propostas pedagógicas do documento explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, de suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem:

Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (ibidem, v. 2, p. 33)

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, orienta as professoras e os professores de Educação Infantil, para que garantam e valorizem:

[...]atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente. (p. 11)

[...] oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais. (p. 40)

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto-avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.

É importante ressaltar aqui que o conceito de qualidade no campo da primeira infância, como uma entidade universal e reconhecível, tem sido questionado e problematizado. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), tem havido uma consciência crescente do contexto, da complexidade, da pluralidade e da subjetividade. A qualidade é entendida dentro de um processo de avaliações que suscitam questões, na medida em que são fundamentalmente incapazes de produzir certeza cognitiva ou respostas definitivas. As repostas não seguem a lógica da quantificação e darão origem a mais debates.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) destacam diferentes aspectos em direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. Ressalto aqui dois deles, quando tratam dos direitos das crianças de construírem suas identidades de forma não estereotipada. Um deles diz respeito “aos direitos humanos fundamentais”, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direitos

apresentam especificidades, quando se aplicam às crianças, e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Outro aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é “o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência”. E, finalmente, “os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos” e a “formação dos profissionais de Educação Infantil” são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade. (MEC, 2006, p.05)

E recentemente, em 2009, o MEC lançou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. O material propõe a organização de grupos formados pela escola e pela comunidade para analisar cada parte do questionário: planejamento institucional; multiplicidade de linguagens e experiências (formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; relação de troca e cooperação com as famílias e participação na rede de proteção social.

Destaco este documento, que busca a avaliação do “reconhecimento e valorização das diferenças” baseada na disponibilização de materiais e de oportunidades para meninos e meninas e “no combate ao uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças” (p.41).

Diante da necessidade do reconhecimento e da valorização das diferenças de gênero, o percurso das políticas públicas de educação infantil apresentam avanços, retrocessos e muitos desafios. Aponta para a emergência da inclusão da perspectiva de gênero e de novos direitos das crianças nas políticas públicas de educação infantil.

3.3. Políticas afirmativas de combate à desigualdade de gênero na educação

Muitas vezes somos obrigadas a contentar-nos com ações de pequeno alcance, restritas aos projetos pilotos, ainda que reconhecidas como boas práticas ou experiências exitosas. Sem desmerecer o chamado “efeito-demonstração” (SILVEIRA, 2003), precisamos colocar-nos a questão da disputa, por recursos orçamentários e controle social, das políticas amplas para reverter a condição de setores significativos das mulheres e das crianças. Para Maria Lúcia da Silveira, na época integrante da Coordenadoria Especial da Mulher de São Paulo, existe um grande desafio, o de

[...] encontrar apoio em diversas esferas de governo para impulsionar o alcance das ações para além da reparação das discriminações mais gritantes, o que exige recolocar na pauta a proteção social de base universalizante, mas reconhecendo o direito dos desiguais de alcançarem a universalidade por meio de políticas afirmativas, aliadas às políticas redistributivas gerais. (SILVEIRA, 2003, p. 6)

Destaco neste tópico as Secretarias e Comissões que atualmente assessoram o MEC na formulação, na coordenação e na articulação de políticas para o combate das desigualdades de gênero. Elas são responsáveis e parceiras na elaboração e na implementação de campanhas educativas e não discriminatórias, de caráter estadual e nacional, para a promoção da igualdade de gênero. Articulam, promovem e executam programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, baseadas em políticas afirmativas para a eliminação das discriminações e, principalmente, para a eliminação das desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, até que se atinja a igualdade de competitividade (GOMES, 2003, p. 13).

Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. As desigualdades, inclusive na “distribuição de renda e poder entre grupos” e, no plano institucional, de recursos orçamentários e atenção. Ou seja, falar em ações afirmativas é referir-se “a um marco redistributivo” (SILVEIRA, 2003, p.28).

Os movimentos por direitos humanos e cidadania e o de políticas de ações afirmativas e por identidades, buscam o reconhecimento de que “as desigualdades sociais se multiplicam e que certos sistemas político-culturais além de entrelaçar-se à organização da economia política em classes sociais, também colaboram para discriminações que se traduzem em “materializações negativas” (CASTRO, 2004, p. 297).

Na direção da institucionalização de organismos de governo, como é o caso das Coordenadorias da Mulher, em âmbito municipal; da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Secretaria Especial de Políticas para as

Mulheres (SPM)⁴, em âmbito nacional, capazes de articular as políticas visando diminuir as desigualdades de gênero, é importante consolidar instrumentos de elaboração de políticas públicas e mecanismos que possibilitem tornar permanentes ações que construam um Estado democrático também do ponto de vista do gênero.

A criação de uma Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), com capacidade para uma atuação em âmbito federal, amplia a possibilidade de mudanças concretas no campo da educação. Cabe destacar que esta Secretaria dispõe de uma coordenação para a educação e que, juntamente com o Ministério da Educação, vem buscando implementar algumas ações das metas estabelecidas no Plano Nacional da Políticas para Mulheres (PNPM); uma delas: a de incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal.

No ano de 2004, declarado pelo governo federal o “Ano da Mulher”, foi realizada 1ª *Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres*, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres:

A realização desta Conferência provocou grande mobilização em todo o país. Conferências municipais e estaduais anteciparam a discussão de diretrizes para a superação da desigualdade de gênero e que pudessem orientar a formulação de políticas públicas de igualdade. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p.423).

Ainda em 2004 foi lançado o *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, com forte destaque para uma educação não sexista em um de seus capítulos: “Esse plano, que procurou acolher várias das diretrizes definidas na 1ª Conferência, visa a orientar uma política nacional para as mulheres, cujo foco é a consolidação da igualdade de gênero.” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 423).

O documento inclui, entre uma de suas prioridades, “ampliar o acesso à Educação Infantil: creches e pré-escolas” (p. 17), pois a política de inclusão educacional deve também possibilitar melhores oportunidades de inserção igualitária no mercado de trabalho para mães e pais. (BRASIL, 2006, v.1, p. 18).

Para isso, criou-se, em 2006, o Programa Gênero e Diversidade na Escola, destinado a docentes de escolas públicas brasileiras e que se propõe a orientar os(as)

⁴ As pastas que hoje têm os mais baixos orçamentos são, coincidentemente, aquelas voltadas para as novas identidades de direitos, ou seja, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Não por acaso as Secretarias especiais (SPM e Seppir), no caso brasileiro, combinam a ênfase no acompanhamento das políticas nos demais ministérios em prol de seus constituintes e seus enfoques singulares, bem como reivindicam poder formular programas próprios.

docentes a lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao gênero, à etnia e às diversas orientações sexuais.

Em seu projeto piloto, o Programa de formação docente *on-line* abrangeu seis municípios de cinco Estados brasileiros e contou com os indicadores do recém-criado Sistema Nacional de Informações de Gênero (Snig) e com materiais didáticos específicos sobre gênero, etnia e orientação sexual. Também foram abertos novos financiamentos para pesquisas voltadas para as questões de gênero, como é o caso do *Editais de pesquisa sobre relações de gênero, mulheres e feminismo* (MCT/CNPq/PR-SMP 45/2005).

A ideia de um curso de formação de educadores/as *Gênero e diversidade na Escola* (GDE), que abordasse articuladamente os temas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, foi-se consolidando ao longo do processo iniciado em fins de 2004, com a realização do *Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual*. Desse processo estabeleceu-se o consenso de que seria importante incluir o conjunto desses temas em materiais didáticos e em estratégias de formação de educadores/as. O curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) teve como proposta apresentar aos educadores/as da rede pública do Ensino Fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduzisse ao respeito aos direitos humanos. Inicialmente foi oferecido para 1.200 professores da rede pública do Ensino Fundamental. A intenção foi de problematizar com os professores a questão dos comportamentos preconceituosos não só de gênero, mas também de raça e orientação sexual, buscando trabalhar uma visão ampla de direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados — gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais —, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e é necessária a formação de profissionais de educação preparados/as para lidar com essa complexidade e com novas formas de confronto.

A proposta do curso foi pautada no “Plano Nacional de Política para as Mulheres”, de dezembro de 2004, e no “Programa Brasil sem Homofobia”, um programa de combate à violência e à discriminação contra GLTTB e de promoção da cidadania homossexual, de março de 2004.

Uma importante fonte de inspiração e de pressão para a expansão das demandas dos direitos de gênero no Brasil, quando se trata de políticas públicas em educação, vem de documentos internacionais. Deste modo, o curso GDE buscou atender ao que

estabelece a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw)”⁵, que, em seu artigo 10º, reza: “Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação, em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres”. Entre as medidas propostas nos incisos desse artigo, é interessante destacar as seguintes:

- a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino. (CEDAW, 2005, p. 55)

A política nacional sofreu influência de organismos como a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação à Mulher - Cedaw. O relatório do governo brasileiro ao Comitê Cedaw (BRASIL, 2002) constata a disparidade entre homens e mulheres, nas áreas econômica e política, foi preparado pela investigação feminista e coletou documentos, dados e estratégias para superar as desigualdades de gênero.

Vianna e Unbehaum (2006) apontam que, apesar do envolvimento da sociedade civil na preparação desse documento, o movimento de mulheres escreveu posteriormente um documento com recomendações específicas, observando as principais deficiências das políticas públicas e submetido ao Comitê Cedaw, em 2003.

Destaco, ainda, duas experiências de organismos internacionais. O trabalho da Comissão Europeia para cidadania e igualdade de gênero⁶ (CIG), de Portugal e o do

⁵ A CEDAW foi adotada 1979 pela Assembléia Geral das Nações Unidas e entrou em vigor em 1981, resultado de reivindicação do movimento de mulheres, a partir da primeira Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada no México, em 1975. Ratificada pelo Brasil em 1984, com reservas aos seus artigos que tratam da igualdade entre homens e mulheres no âmbito da família, só foi completamente ratificada em 1994.

⁶ Destaco aqui as iniciativas da Comissão europeia para a igualdade de gênero e para os direitos das mulheres em Portugal, com a elaboração da Coleção Cadernos de Co-educação, do programa de elaboração de materiais didáticos

Instituto Nacional contra a Discriminação, a Xenofobia e o Racismo (Inadi)⁷, da Argentina; são organismos governamentais que apontam que a luta pela discriminação de gênero é um movimento contemporâneo mundial. E também não podemos deixar de destacar as ações de algumas ONGs, no processo de promoção da igualdade de gênero no campo da educação, como Ecos - Comunicação em Sexualidade, Corsa, Instituto Papai, EducaRede, GPTOs, Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual; Cepia, Laço Branco, Unidade na diversidade.

Apesar de importantes iniciativas políticas, somente a produção e a distribuição de materiais para a formação de profissionais de educação não garante que estes estejam preparados/as para lidar com a complexidade do tema e com novas formas de confronto. Apesar do fato de que o curso Gênero e Diversidade na Escola enquadrar-se numa ação de política pública geral, ele foi em 2006, voltado para o Ensino Fundamental e não atingiu todos os níveis da Educação Básica, deixando de fora as creches e as pré-escolas.

O mesmo acontece com a outra iniciativa do MEC, o *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, uma ação vinculada ao Programa Mulher e Ciência, da SPM, que reúne SM, CNPq, MCT, MEC e Unifem, numa iniciativa que procura dar maior visibilidade às pesquisas relacionadas à questão de gênero; e busca também, levar a temática de gênero para as escolas de Ensino Médio do País. O Prêmio aborda diferentes níveis: estudantes de ensino médio, para redações, graduado e estudantes de graduação para artigos científicos, e pós-graduandos com dissertações e teses e aborda as produções de alunas e alunos nos projetos desenvolvidos pela escola. Aqui, o Ensino Fundamental e mais uma vez a Educação Infantil são deixados de lado. Isto talvez possa ser reflexo da tradicional concepção das crianças como imaturas e incapazes de compreender temas de nossa sociedade atual.

As principais políticas de gênero na educação de alcance nacional hoje, foram implementadas pela SPM, em parceria com outros órgãos do governo federal, em

e jogos, para o combate às desigualdades de gênero, o qual tive a oportunidade de acompanhar durante o período de estágio de doutoramento, por meio do convite da professora Maria João Cardona, do Instituto Superior de Educação de Santarém, Portugal. Ver anexo a fotocópia parcial do jogo de cartas “Viver em Igualdade” recurso didático destinado a educadoras/es do ensino básico e que pode ser utilizado com crianças dos 3 aos 9 anos. O jogo tem por objetivo introduzir no processo de aprendizagem das crianças as questões da Igualdade de Gênero, nomeadamente no nível da divisão de tarefas da vida quotidiana e do uso tempo para o lazer.

⁷ O Instituto Nacional contra a Discriminação, a Xenofobia e Racismo (Inadi), da Argentina, é uma organização descentralizada que foi criada pela Lei n.º 24.515, em 1995, e começou a trabalhar em 1997. Desde março de 2005, pelo Decreto Presidencial n.º 184, foi localizado na órbita do Ministério da Justiça, Segurança e Direitos Humanos da Nação. As ações do Inadi são dirigidas a todos aqueles cujos direitos são afetados por ser discriminado devido à sua etnia ou nacionalidade, opinião política ou crenças religiosas, de gênero ou identidade sexual, por ter uma deficiência ou doença, por sua idade ou aparência. Suas funções foram de garantir a essas pessoas os mesmos direitos e garantias apreciados por toda a sociedade, ou seja, a igualdade de tratamento, atuando em diferentes campos, entre eles no da educação.

particular, o Ministério da Educação. Assim destaca a pesquisa de Nina Madsen:

Os avanços conquistados por estas duas iniciativas: o espaço aberto para a formulação de políticas em torno das desigualdades de gênero, raça e etnia para o campo da educação; o envolvimento e o compromisso alcançados, de parte de instituições notadamente pouco permeáveis à temática de gênero, como é o caso do MEC, do CNPq e do MCT, com a implementação de políticas públicas de gênero; e abertura de frestas para a discussão de temas que não tem conseguido chegar às escolas pelas vias institucionais regulares (MADSEN, 2008, p. 133)

Também podemos citar o “Programa Brasil sem homofobia” (2004), criado pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, que traz importantes elementos para a discussão da diversidade, porém ele é mais um documento que exclui as crianças deste direito fundamental: o da não violência de gênero.

Este programa volta nossa atenção ao fato de que “as crianças são eminentemente parte da sociedade e do mundo” (QVORTRUP, 1993, p. 1) e vivenciam os acontecimentos de nossa sociedade de acordo com suas especificidades, assim como os adultos, jovens e idosos, violências de gênero. Assim como são parte da sociedade, todos os eventos, grandes e pequenos, terão procedimentos relacionados às crianças, e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e debates a cerca de qualquer questão social maior. (ibidem, p. 2)

Ao questionar o que estas políticas significam para as crianças, para suas vidas cotidianas, é importante lembrar que:

O desenvolvimento econômico, político e social mudou a estrutura da família, a economia da infância na interface com a família e sociedade, a justiça distributiva em termos de equidade geral, e mesmo os direitos das crianças, os quais finalmente foram vistos no processo de cidadania das crianças (QVORTRUP, 1993, p. 3)

Apenas recentemente as políticas de educação passaram a detalhar reivindicações políticas específicas para a introdução de gênero e sexualidade (VIANNA, 2008). Essas características estão presentes nas políticas públicas para Educação Infantil. E é necessário destacar que, apesar de não serem diretamente destinadas à educação das crianças de 0 a 6 anos, as políticas específicas de gênero e sexualidade são voltadas para todos os níveis e em todas as formas de ensino, o que inclui, mesmo de forma ainda generalizada, as creches e as pré-escolas, pois estas também fazem parte da primeira etapa da Educação Básica brasileira (LDB, 1996).

O que podemos perceber, ao analisar as políticas públicas para a infância e as políticas públicas em educação para a valorização da diferença, é a existência de uma

lacuna caracterizada pela ausência de propostas para diversidade de gênero na infância. Ao tratar das relações de gênero e das práticas educativas na Educação Infantil, destaco aqui a ausência de uma política focalizada nas especificidades das crianças pequenas e nas especificidades dessa etapa da educação, que é diferente dos outros níveis de ensino. É necessário enfatizar a necessidade de inclusão desse novo segmento, até então invisível, no espaço da cidadania.

Vianna (2008), ao analisar a produção e os debates acadêmicos sobre as temáticas de gênero no âmbito das políticas públicas de educação, destaca as contradições entre as propostas de inclusão do gênero nas propostas educativas e a ausência de ações que garantam a devida implementação das novas exigências para a prática docente nas instituições escolares. Assim, é necessário pensar em propostas de políticas que partam da visão de que é necessário reconhecer as vivências diferenciadas de meninas e meninos na Educação Infantil, a qual evidencia desigualdades que precisam ser superadas para garantir às crianças plena cidadania.

Além disso, não bastam normas que visem à garantia de direitos, sem que haja a educação das pessoas para isso, a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos. Não podemos negar que nos últimos anos o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos, por meio da educação formal e não formal. São reconhecidos os resultados de pesquisas que mostram que a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para educar para o respeito à diferença. Porém o que percebemos, ao analisar as pesquisas sobre a formação acadêmica ou sobre a formação de educadores/as em exercício, é que esta não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas.

O desenvolvimento de políticas de gênero para a educação é um processo em construção, que demanda pensar na inclusão de meninas e meninos, novos atores no cenário político. Se pudermos considerar que as políticas públicas para diversidade representam um avanço na história da política pública no Brasil, ainda temos muito que refletir sobre essa lacuna existente entre as políticas para educação das crianças pequenas e as políticas em educação para a valorização da diversidade.

Natália Fernandes Soares (1997), ao pesquisar e analisar a história dos direitos da criança no mundo, alerta que, mesmo reconhecendo avanços significativos em relação à construção de tais direitos, principalmente legais, ainda temos um longo caminho a percorrer para a sua real efetivação.

Propor políticas públicas de gênero, de acordo com Boaventura Santos (1994) exige estabelecer o sentido das mudanças, se as pretendemos com um caráter emancipatório. Para que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais, pressupõem práticas de cidadania ativa para que a justiça de gênero se concretize, sobretudo pela responsabilidade do Estado.

3.4. Políticas recentes para Educação Infantil: retrocessos nos direitos?

Olhar para a história da luta pela emancipação das mulheres e dos direitos das crianças à Educação Infantil coloca-nos um grande desafio: o de continuar lutando pela pré-escola pública, democrática e popular, juntamente com a luta pela transformação política e social mais ampla. Porém o quadro atual é bastante preocupante:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p.16)

É necessário questionar se a forma como estão sendo construídas as políticas públicas para esta etapa da educação, como estão contribuindo para a valorização e para a afirmação das diferenças na busca de relações mais igualitárias dentro da família.

Analisar as políticas públicas e para a questão dos direitos a uma Educação Infantil de qualidade demanda compreender que tanto a infância quanto as instituições dedicadas à primeira infância, em relação à época que vivemos, passam por grandes mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. É necessário estar atento para a complexidade desta nossa época; para as mudanças que ocorrem no mundo; e para suas implicações para a primeira infância e para suas instituições. Além disso, é preciso também atentar para como os novos movimentos sociais baseados em gênero e suas questões políticas influenciam na vida das crianças, pois estas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas por meio da interação com muitas forças e por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições.

Na verdade, parece-nos que muitas discussões da primeira infância ocorrem em um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças existissem a parte do mundo, como conceitos, como qualidade de desenvolvimento da criança fossem a-historicos e isentos de valor e contexto, e como se as necessidades e problemas das

instituições dedicadas a primeira infância são tão frequentemente solicitadas a tratar (desigualdade, exclusão, descolamento) houvessem surgido inesperadamente. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 21)

Estamos vivendo um momento crucial no campo da Educação Infantil, no qual é necessário analisar, denunciar e repudiar as recentes mudanças propostas para o atendimento das nossas crianças brasileiras. Depois da implementação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu e normatizou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, alterando a LDB de nº. 9394/96, não se levou em consideração o ponto de vista das discussões e as lutas travadas pelos fóruns de defesa da educação da criança de zero a seis anos. A Proposta de Emenda Constitucional 277/08 (PEC 277/08), que propõe a obrigatoriedade da educação pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos e do Ensino Médio até os 17 anos.

As manifestações de apoio à PEC 277/08 pareciam-me confusas quanto ao sentido atribuído ao termo obrigatoriedade: tanto está sendo usado como sinônimo puro e simples de universalização da oferta, quanto de seu provimento pelo Estado, quanto, muito raramente, o de forçar a família a matricular seu (sua) filho(a) de 4 e 5 anos em pré-escola. Isto reacendeu o sinal de alerta, que já fora acionado em outras ocasiões, sobre as implicações de uma mudança na concepção consagrada pela Constituição de 1988 da EI como uma opção da família. Ou seja, o que coloco em debate, e explícito desde já, não se refere à obrigatoriedade de o Estado prover EI em creches e pré-escolas, mas a de forçar a família a matricular seu filho. Quanto ao dever de o Estado prover educação pré-escolar, tendo sido instituído pela Constituição de 1988, não seria necessário uma emenda à Constituição para reafirmá-lo. O núcleo da discussão é pois, obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. (2009, p. 08)

A pesquisadora ressalta importantes questões sobre a pertinência da política de Educação Infantil brasileira em adotar a concepção de obrigatoriedade para que as mães, pais e responsáveis matriculem seus filhos de 4 e 5 anos na pré-escola.

A obrigatoriedade de matrícula/frequência da criança na educação pré-escolar é uma estratégia eficiente para sua universalização com equidade? Que impactos a obrigatoriedade de matrícula/frequência da criança na educação pré-escolar pode ter na política de EI como um todo? (ROSEMBERG, 2009, p. 10)

É importante ressaltar aqui as alterações propostas pela PEC 277/08, que se referem aos artigos 208, 211 e 212 da Constituição Federal, sobre o dever do Estado com a educação, que passam a vigorar com as seguintes alterações:

Constituição Federal de 1988 Sobre Educação Infantil	Mudanças propostas pela PEC 277/08
Art. 1º I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; acesso na idade própria.	Art. 1º I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático – escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;	VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
Art 211C A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de Colaboração, seus sistemas de ensino. § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a segunda redação.	Art. 2º § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão, seu regime de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
Art. 212C A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.	Art. PEC § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a (sic) universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Para Rosemberg (2009), as ambiguidades ou os equívocos da recente proposta de emenda constitucional podem ser o produto, não bem-sucedido, de um exercício apressado:

Se é lastimável que mudanças tão substanciais na Constituição de 1988 – cujas propostas originais foram objeto de mobilização social, numerosas audiências públicas, minuciosa escolha de termos – tenham sido acatadas sem o debate necessário e com texto ambíguo ou mal elaborado, por outro lado, as carências do texto no seu aspecto formal podem ser uma brecha importante para sua reformulação no Senado e uma estratégia para que iniciemos uma mobilização para sua reformulação. Aqui fica minha primeira sugestão: necessidade de revisão do texto por especialistas na área jurídica. (p. 37)

Em recente análise, Vital Didonet (2009), consultor parlamentar e ativista do campo da Educação Infantil, levanta a hipótese de que a PEC 277/08 estaria alterando a nomenclatura e concepção de Ensino Fundamental para educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos:

O conteúdo de hoje ainda chamado ensino fundamental já não é fundamento, mas a sequência, bem ou mal sustentada e estruturada, das aprendizagens anteriores. Essas, então, é que deveriam ser chamadas de fundamentais. A emenda, portanto, acerta em cheio e atualiza a terminologia cientificamente defasada. (p. 3, apud ROSEMBERG, 2009, p.10)

Segundo Rosemberg (2009) a avaliação de que a PEC 277/08 suscitou pequena mobilização no campo da Educação Infantil decorre do fato de não ter encontrado chamadas sobre o tema da obrigatoriedade nos *sites* das principais organizações que focalizam a EI, como, por exemplo, o do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib); o do Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unicef); o da Agência de notícias dos direitos da Infância (Andi), entre outras. Para ela, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep) e a Rede Primeira Infância foram exceções, por terem divulgado texto analítico de Vital Didonet.

A obrigatoriedade da matrícula ou da frequência na pré-escola não foi apresentada, tampouco discutida ou votada. O que se apresentou, discutiu e debateu foi a extinção gradativa da DRU e, como consequência, o aumento dos recursos para a educação. O que se conclui diante desta mudança é que a expansão da obrigatoriedade de matrícula ou da frequência está sendo usada “como estratégia para assegurar um uso respeitável dos recursos provenientes da extinção gradual da DRU e legitimar a posição do país no continente, conforme pressão de organismos internacionais.” (ROSEMBERG, 2009, p. 47). E, para tanto, a sugestão de Vital Didonet de separar DRU de recursos da obrigatoriedade escolar parece, segundo a pesquisadora, uma estratégia sábia.

As posições favoráveis à obrigatoriedade de matrícula ou de frequência na pré-escola alertaram sobre a atenção para que a oferta seja de qualidade e que não ocorra “abandono” das creches ou creche nesta etapa da EI. Não podemos deixar de ressaltar aqui a crítica situação que as creches estão propensas a vivenciar nos próximos anos, pois, como destaca Rosemberg:

O termo creche é praticamente ausente do discurso do ministro, seja quando se refere às iniciativas do MEC em matéria de EI, seja quando se refere às necessidades ou deficiências desta etapa da educação. Por exemplo, menciona os 30% de crianças de 4 e 5 anos fora da pré-escola e não menciona as nove milhões e quinhentas mil crianças de 0 a 3 anos fora da creche. (2009, p. 47)

De fato, esse retrocesso, lentamente planejado e aplicado de forma mascarada, marca a política atual para a Educação Infantil. Algumas condições básicas deveriam

estar “atreladas” à obrigatoriedade, como, por exemplo, a garantia de que os recursos cheguem aos municípios, as discussões pedagógicas e a formação continuada dos profissionais.

Como muitos direitos que vão se esvaindo, o direito dos profissionais à formação e à profissionalização e os direitos das crianças a uma educação de qualidade, uma educação emancipadora, vão ficando comprometidos.

As crianças estão em instituições de Educação Infantil e os profissionais que atuam junto a elas devem ter o direito à formação específica, além do seu direito à educação básica como cidadãos. Nesse sentido, o documento do MEC (1994) “Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil”, traz explícitos alguns subsídios para essa formação: Formação e profissionalização passam a ser considerados indissociáveis.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha dos procedimentos metodológicos que conduziram esta investigação partiu do princípio de que a criança é um ator que se constitui socialmente, o que orientou a pesquisa para uma abordagem de cunho etnográfica. Os procedimentos metodológicos baseiam-se em pesquisas brasileiras realizadas com crianças pequenas frequentando ambientes coletivos na esfera pública (BUFALO, 1997; GOBBI, 1997; DIAS, 2005; PRADO, 1998, 2006; GODOI, 2006; NOAL, 2006) e pesquisas de Educação Infantil e Antropologia (CERISARA, 2004; DELGADO, 2005).

Por meio da observação em campo, tornou-se possível acompanhar e registrar vivências e experiências relacionadas às questões de gênero protagonizadas pelas próprias crianças e por suas professoras. O estudo também tem como base os procedimentos metodológicos utilizados para captar e interpretar as interações sociais de gênero das crianças (TELLES, 2004; AUAD, 2006; GRIGOROWITSCHS, 2007), que buscam entender como um mundo contemporâneo marcado pela fragmentação, pela dispersão e pela disparidade de valores e referências (BAUMAN, 1998) afeta as diferentes maneiras de ser e de agir e influencia no processo da escolarização brasileira.

Os pesquisadores que adotam a abordagem interpretativa reivindicam com maior frequência os métodos etnográficos, com o objetivo de compreender o ponto de vista das crianças. É possível contar com estudos etnográficos detalhados sobre as relações interativas na pré-escola e sobre a cultura produzida pelas crianças (THORNE, 1993; CORSARO, 2002, 2005). Sobre a produção brasileira, vale ressaltar o modo pioneiro como Florestan Fernandes (1976) focalizou a criança em suas pesquisas na década de 1940, contribuição para este estudo: o registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observação sobre grupos de crianças e suas brincadeiras.

A construção social da infância aponta um novo paradigma de estudos: a compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos. Elas interagem no mundo do adulto, negociam, compartilham e criam culturas; é necessário refletir sobre metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, seus olhares, suas experiências e seus pontos de vista. Segundo Willian Corsaro (2005), pesquisa etnográfica com criança é uma possibilidade para este fim. Assim, a escolha pelas contribuições do método etnográfico

justifica-se pelo interesse na interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo, ou seja, um mundo autônomo, e não apenas o reflexo do início do desenvolvimento da cultura do adulto.

A inspiração do método etnográfico, possibilitou que eu pudesse adentrar e compreender que o contexto coletivo e público da Educação na Emei, conhecendo seus diferentes atores. As observações de campo e as reflexões teóricas suscitadas pela bibliografia foram a base para a organização das entrevistas, que partiram de um mapeamento do quadro de professoras da pré-escola e de um roteiro semiestruturado, com perguntas pré-formuladas em relação às práticas educativas na Educação Infantil e às questões de gênero na infância, a fim de investigar quais saberes a professora utiliza para lidar com a situação de transgressão das crianças.

A construção e o aprofundamento do conhecimento a respeito de meninos e meninas, no decorrer desta pesquisa, estão relacionados também à elaboração e ao refinamento de metodologias para pesquisa de relações de gênero na infância, o que é, sem dúvida, uma contribuição para o campo de conhecimento das Ciências Sociais e para a construção de uma Pedagogia da Infância. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para as discussões e as definições de políticas públicas e programas sociais dirigidos à educação das crianças e referentes à formação docente.

4.1. A pesquisa etnográfica

Uma das principais características da etnografia diz respeito ao envolvimento do pesquisador com seu contexto de pesquisa. Não apenas é negada a neutralidade, como também a subjetividade do pesquisador passa a fazer parte integrante da pesquisa. Assim, o objeto construído depende dos pontos de partida do pesquisador, da interação que ele possa estabelecer com a realidade, do que os outros com quem interage forneçam de informação. O texto etnográfico vai sendo construído com base nas reflexões do pesquisador sobre suas experiências no campo, as quais vão mudando à medida que o estranho passa a ser mais familiar e à medida que o familiar se torna estranho.

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, no concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos de carne e osso” (GEERTZ, 1985, p. 58). Assim, a autora, ao explicitar as características de uma pesquisa etnográfica, aponta que a ênfase é no cotidiano e no subjetivo, no contato e no diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é

nessa área de comunicação que o método etnográfico atua. Nesse sentido, a autora defende uma linha *antrológica semiótica*, segundo Clifford Geertz:

Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. [...] Mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim – que, em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos, capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros (1985, p. 59).

Um primeiro critério que leva as pessoas a classificar sua pesquisa como “etnográfica” parecer ser o pequeno número de sujeitos contemplados nos dados. A proposta é fazer uma análise intensiva de poucas pessoas. O tamanho restrito do universo é justamente explicado pela natureza qualitativa da análise. Para a pesquisadora Claudia Fonseca (1984), é nesse vaivém e com o conhecimento da complexidade do contexto, que se resgatam as sutilezas da análise social. Segundo a autora, a etnografia é um estudo da subjetividade: por envolver um número pequeno de informantes e por insistir na importância do contato pessoal do antropólogo com seu objeto, o método etnográfico propicia um estudo da subjetividade. Porém, os sentimentos e as emoções, que são a matéria-prima dessa subjetividade, não são os da Psicologia individual. Os antropólogos tratam as emoções como fatos sociais totais. Fonseca aponta ainda que, para interpretar os sentimentos, é preciso conhecer bem a sociedade de onde eles vêm – dos padrões residenciais e das normas de herança, até as atitudes corporais e os critérios estéticos e morais. Os sentimentos e os comportamentos representam outras linguagens que completam as técnicas de entrevistas.

O primeiro momento no campo de pesquisa é um período de *estranhamento*, que não tem hora nem lugar determinado para acontecer. Desse modo, o estranho vai se tornando familiar ao longo da pesquisa: a familiarização com esses conhecimentos produzidos e a sua compreensão, dentro de um contexto mais abrangente, vão acontecendo à medida que nos aproximamos do universo cultural do grupo, o que é construído no processo etnográfico. Nas reflexões sobre o uso do método etnográfico,

Claudia Fonseca reafirma o aspecto social da análise para combater uma tendência oriunda do individualismo metodológico de isolar o sujeito de seu contexto. E expõe considerações importantes:

Considerarei a importância do social para contextualizar histórias individuais; tentei mostrar como é possível chegar a generalizações a

partir de dados particulares. [...] Nossos modelos sempre serão uma simplificação grosseira da realidade. [...] A própria diferença entre nós e nossos nativos é um artifício da análise. [...] A alteridade é analiticamente construída para responder a certas perguntas; dependendo do problema, pode ser irrelevante ou até enganadora (1984, p.76).

A observação em campo de pesquisa, o registro em caderno de campo e a reflexão constante acerca do objeto de estudo em elaboração permitiu desenvolver um modelo interpretativo para as relações observadas. Como diz Frederick Erickson (1992), o trabalho de campo é um campo de aprendizagem para o pesquisador, onde o aprendiz adquire maestria através de muitas tentativas.

Estudar as interações, entre adulto-criança e entre crianças, na Emei demandou uma abordagem que exige metodologias que adentrem o ambiente vivido pelos sujeitos pesquisados; convivência; com técnicas de coleta de dados qualitativas, que descrevam formas de vida; práticas cotidianas; representações que os sujeitos atribuem às suas práticas. A Antropologia tem o desafio de procurar exercitar o olhar sobre o outro, valendo-se de uma vigilância crítica sobre como está interpretando o que o outro faz. Essa interpretação passa, portanto, também pelas formas de classificação nossas e do outro. A etnografia revelou-se como caminho metodológico indicado para tal propósito.

4.2. A Educação Infantil no município de São Paulo e o local da pesquisa

A nova Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional determinaram que a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil é dos municípios. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos.

No Brasil, o atendimento da primeira etapa da educação básica ainda está bem longe de dar conta de toda a demanda existente (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Mesmo na cidade de São Paulo, que conta com uma das maiores redes municipais de escolas de Educação Infantil, o número de crianças sem o atendimento ainda é bastante elevado. Em 1991, a população na faixa de 4 a 6 anos era de aproximadamente 557.900, e o total de crianças matriculadas na rede municipal era de 161.175 crianças: apenas 28% dessa população. Tomando o ano de 1997 como referência e comparando-o com 1991, vê-se que houve aumento no número de crianças atendidas pelo município, pois, para uma população de aproximadamente 527.460 crianças na faixa de 4 a 6 anos, 43%, ou 226.014 crianças estavam matriculadas nessa

rede. Em 1998, mesmo havendo uma expansão na oferta de vagas, menos da metade da população na faixa etária (43%) era atendida pelo município (FUNDAÇÃO SEADE, 2001).

Atualmente, em São Paulo, a demanda de crianças não atendidas em pré-escolas não é declarada pela administração. O que mostra que está longe de ser a real demanda da população nesta faixa etária. A Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo vive hoje um impasse para dar conta da demanda das creches e das pré-escolas da cidade São Paulo. Aumentam a oferta de vagas, ora colocando maior número de crianças por turma, ora desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. Na rede de Educação Infantil na cidade de São Paulo, a maior parte das Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis –, para crianças de 3 a 5 anos de idade, atendem em três turnos (das 7h às 11h; das 11h às 15h; das 15h às 19h), e as salas agrupam até 35 crianças.

A Emei pesquisada passou, no ano de 2008, por um período de experiência, adaptando-se à nova estrutura dos turnos. Assim, as professoras ainda continuam organizadas em três turnos: cinco professoras entram às 7h e saem às 11h; cinco professoras entram às 11h e saem às 15h; e cinco professoras entram às 15h e saem às 19h. As crianças estão organizadas em dois turnos: o primeiro grupo de crianças entra às 7h e sai às 13h; e o segundo, entra às 13 e sai às 19 h. Essa nova forma de organização dos turnos fez com que cada turma de crianças tenha, ao longo do dia, atividades com duas professoras. É possível perceber, na relação entre as professoras que dividem as turmas, a dicotomia educar-cuidar. Com a nova proposta de organização dos horários, a professora do primeiro turno, que recebe as crianças na entrada, fica responsável por fazer as ditas “atividades pedagógicas”, as “lições no caderno”, o “desenvolvimento dos projetos”, enquanto a professora que entra às 11 horas fica com as “atividades de cuidado” e com as “atividades lúdicas”: é ela quem organiza o almoço das crianças, orienta a escovação e leva as crianças ao parque ou à brinquedoteca.

A escolha da instituição de Educação Infantil deu-se em função dos critérios de ser uma pré-escola da rede pública de São Paulo ser a pesquisadora aceita pela instituição escolhida. O estudo de trabalho de campo contou com a observação no cotidiano de quatro turmas de crianças de 3 a 6 anos, em uma pré-escola, onde procurei conhecer o seu dia a dia; a organização das atividades, das brincadeiras e dos espaços utilizados; as relações entre adultos e crianças e entre as crianças. As idas a campo, foram realizadas de 1 a 2 vezes por semana, entre junho de 2007 e abril de 2008, em diferentes dias da semana; aproximando cerca de 300 horas. No final desse período, nos

meses de maio e junho de 2008, foram aplicadas as entrevistas com as oito professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Neste estudo, busquei compreender esses e outros fenômenos educativos a partir da cultura em que a pré-escola passa a ser concebida; portanto, como espaço de cultura e Educação Infantil. Compreender a escola como espaço sociocultural exige seu entendimento na ótica da cultura que, sob um olhar mais denso,

[...] leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como um espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1995, p. 126).

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, em que os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas, no qual meninas e meninos participam ativamente, de formas muito criativas e originais.

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola municipal de Educação Infantil (pré-escola) de São Paulo, no bairro Butantã. Segundo Goode e Hatt (1968), o estudo de um caso destaca-se por constituir-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Um estudo de caso é um exame detalhado de um ambiente, ou de um único assunto, ou de um único conjunto de documentos, ou de um evento particular. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para isso, a pesquisa buscou localizar o contexto do ambiente educativo, como o entorno social em que estão inseridas as famílias e a comunidade. Buscou também abordar o cotidiano da instituição, sua organização espacial e temporal, o planejamento das atividades, as regras instituídas, os brinquedos e as brincadeiras, considerando-o como importante fornecedor de um conjunto de regras que permite aos participantes estruturarem as ações como elementos das interações sociais.

A escola, localizada na Zona Oeste de São Paulo, consiste em um dos antigos Parques Infantis, criado pelo Departamento de Educação e Recreio do Município de São Paulo, em 1943. Atualmente pertence à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e à Coordenadoria de Educação.

Quadro de estruturação das salas e turnos

Número de salas / atendimento três turnos 2007			
Turmas por Idade	1º turno Das 7:00 às 11:00	2º turno Das 11:00 às 15:00	3º turno Das 15:00 às 19:00
1º estágio	01	01	01
2º estágio	02	03	01
3º estágio	02	01	03

Número de salas / atendimento dois turnos 2008		
Turmas por idade	1º turno Das 7:00 as 13:00	2º turno Das 11:00 as 19:00
1º estágio	02	00
2º estágio	01	02
3º estágio	02	03

Turmas / professoras / turnos 2008

1º turno

1º Estágio A – Professora Suelen

1º Estágio A – Professora Miriam

2º Estágio A – Professora Neuza

3º Estágio A – Professora Sara

3º Estágio B – Professora Gilda

Turno intermediário

1º Estágio A / 3ª Estágio E – Professora Raquel

1º Estágio B / 2º Estágio C – Professora Rosangela

2º Estágio A / 3º Estágio C – Professora Rosa

3º Estágio A / 3º Estágio D – Professora Jaqueline

3º estágio B / 2º Estágio B – Professora Maria

2º turno⁸

2º Estágio B – Professora Tais

2ª Estágio C – Professora Neide

3ª Estágio C – Professora Ana

3º Estágio D – Professora Isabel

3º Estágio E – Professora Cristina

⁸ As professoras do segundo turno, que consistia no período das 13 às 19 horas, não foram envolvidas na pesquisa, pela questão de que a pesquisa de campo concentrou a observação das relações entre professoras e crianças do primeiro turno e turno intermediário.

A comunidade

Tendo em vista que a escola está localizada na Zona Oeste, atende crianças dos bairros: Butantã, Parque São Remo, Vila Sônia, Rio Pequeno, Caxingui, e também de municípios próximos, como Cotia, Taboão da Serra e Osasco. Tal atendimento é resultado da localização da escola, que facilita o acesso para as pessoas que moram em outros bairros e trabalham nas proximidades.

A Emei atende uma clientela que mora distante e utiliza diferentes transportes para chegar à escola — o principal deles é o programa “Vai e volta”, transporte oferecido pela prefeitura do município de São Paulo. A comunidade conta com serviço público de saúde, em postos de saúde e no Hospital Universitário da USP. Analisando a clientela da escola, é possível notar que é muito heterogênea, com predomínio de crianças de famílias de baixa renda. Podem-se constatar também mudanças frequentes de residência dos familiares, rotatividade de empregos e um número muito alto de desemprego (pais e mães).

Espaço físico

A escola está situada em uma praça e possui uma área de 3.190m². A área construída está constituída das seguintes dependências: um almoxarifado para alimento um almoxarifado para materiais didáticos de papelaria; uma área de serviço; uma diretoria; uma biblioteca e videoteca; uma brinquedoteca; uma cozinha; um refeitório; cinco salas de aulas; uma sala para professores; quatro sanitários de crianças; três sanitários para adultos; uma secretaria; um estacionamento; uma quadra de futebol e jardins; uma área livre com *play ground*: seis conjuntos com três balanças, três gira-giras dois escorregadores, quatro gangorras, duas casinhas de madeira, um trezinho de cimento, um trepa-trepa, tanque de areia, área cimentada e área arborizada.

Equipe profissional

A Emei conta com uma equipe de: 01 diretor, 01 coordenadora pedagógica, 02 auxiliares de escola, 01 cozinheira, 03 auxiliares de cozinha, 01 inspetor de alunos, 02 agentes de segurança, 17 professoras, sendo 02 eventuais. A formação do corpo docente é toda de nível universitário (100%), 90% com tempo significativo de trabalho na Educação Infantil (de 20 a 30 anos); duas professoras estavam para aposentar-se no segundo semestre de 2008.

As professoras e as entrevistadas

Embora as lições de metodologias nos orientem a coletar depoimentos representativos do maior número possível dos segmentos sociais que compõem o grupo observado, nem sempre isso é possível. Segundo Vagner Gonçalves da Silva (2006), a experiência mostra que o próprio campo condiciona o que observar e a quem. Após a apresentação de meu projeto de pesquisa em horário de estudos das professoras duas professoras aceitaram receber-me: a professora Sara e a professora Jaqueline. Dessa forma, iniciei a pesquisa empírica frequentando turma do 3º período (crianças com 6 anos), acompanhando as interações dessas duas professoras com as crianças. Ao longo das semanas seguintes em campo, outras professoras procuraram-me para conversar e contar sobre suas relações com as crianças, no momento do parque. Assim, recebi o convite as outras salas, passando a acompanhar de forma intercalada; foram quatro salas, com crianças do 1º, 2º e 3º estágio. Tive a oportunidade de conhecer e acompanhar as professoras abaixo durante as interações com as crianças e os momentos de entrevistas.

Perfil das professoras envolvidas na pesquisa						
Número da entrevista	Nome fictício da profissional	Idade (anos)	Cor ou raça	Formação	Tempo de magistério (anos)	Tempo de magistério na escola (anos)
1	Raquel	48	Branca	Pedagogia (PUC-SP, 1992)	24	22
2	Maria	44	Branca	Magistério e Pedagogia (1998)	20	7
3	Sara	55	Branca	Magistério e Letras (PUC-SP, 1982)	30	30
4	Jaqueline	27	Branca	Magistério (Cefam de Osasco, 1999) e Letras (USP, 2006)	8	1
5	Gilda	46	Branca	Magistério e Pedagogia (PUC-SP, 1990)	25	20
6	Neusa	50	Branca	Pedagogia (1988) e Psicopedagogia (1993), ambos no Instituto Pinheirense-SP	25	11
7	Rosa	60	Branca	Psicologia (1978) e Licenciatura (1979), ambos na Universidade São Marcos	27	21
8	Miriam	45	Branca	Pedagogia (1984, Instituto Pinheirense-SP) e Especialização em Administração e Supervisão (FAE, 1985)	25	12

A entrevista com as professoras foi um momento privilegiado para a coleta de informações, para a compreensão e problematização das percepções observadas em campo. A entrevista é um dos procedimentos que mais auxiliam na coleta de dados das pesquisas qualitativas. Aliada à observação, a entrevista acrescenta o fator da interatividade entre o pesquisador e o pesquisado, principalmente naquela em que se utilizam questões abertas, que permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema solicitado. Segundo Michelant, esse tipo de entrevista é “essencial todas as vezes em que se procura aprender e prestar contas do sistema de valores, normas, de representações, de símbolos próprios à uma cultura ou subcultura.” (1982, p. 192).

Com base na observação de campo, das práticas educativas do dia a dia da Emei e também na bibliografia estudada, elaborei um roteiro de entrevistas semiestruturado⁹, com perguntas formuladas em relação aos seguintes temas: formação profissional; formação continuada, planejamento e organização do dia a dia; planejamento e desenvolvimento das atividades; relação adulto (professora) x adulto (família); relação profissional mulher (professora) x profissional homem (diretor e inspetor da Emei e experiências com professores de Educação Infantil — se existentes fora da Emei); características da turma de crianças; organização do tempo e do espaço; uso dos espaços: sala, parque, brinquedoteca, quadra de futebol; comportamento e sexualidade.

O agendamento das entrevistas é muitas vezes um processo complicado, que exige um conhecimento mínimo de certas condições do grupo (SILVA, 2006) principalmente na dinâmica do cotidiano da Educação Infantil, que é repleta de tarefas, com horários e espaços bastante definidos. Foi preciso negociar com as professoras os melhores dias, que não fossem perto de reuniões com pais, pois estariam envolvidas no preparo das pastas para apresentar, nem fossem momentos de festas da escola, no qual as professoras se envolviam com enfeites, confecção de prendas e outras atividades da festa. Dessa forma, todas as professoras foram entrevistadas, conforme elas próprias sugeriram, momentos dos horários da Jornada Especial Integral (JEI), que consistia no horário de estudo das professoras.

Das 15 professoras que fazem parte do quadro de professoras da Emei (10 foram convidadas para participar dos momentos de entrevistas (professoras do primeiro e segundo turno observado em campo) 8 delas participaram dos momentos de

⁹ Ver roteiro de entrevista semiestruturada na íntegra em anexo.

entrevistas¹⁰. Desse modo, foram convidadas para participar das entrevistas as professoras do primeiro turno e do turno intermediário, momentos nos quais foram realizadas as pesquisas de campo. As entrevistas atingiram aproximadamente 50% da equipe de professoras. Uma das professoras convidadas não aceitou participar da entrevista. Disse que, “*caso não fosse atrapalhar minha pesquisa ela preferia ficar de fora, pois tinha muitas sondagens para fazer e apresentar na reunião de pais*” e outra professora, decidiu não participar pelo motivo de já estar com outra pesquisadora frequentando sua sala.

Desse modo, para dar conta de compreender as possíveis lacunas e completar as informações obtidas pelo roteiro semiestruturado, busquei a utilização da “técnica da liberdade” a que se refere Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991), na qual o informante é quem governa a escolha do que vai dizer sobre um determinado tema, buscando o mínimo possível de influência exterior, visível, sobre o que diz e o que faz saber. É nesta autonomia do informante que reside o ilimitado potencial do que pode fornecer. Qualquer informação se torna, então, proveitosa, podendo abrir horizontes de que o pesquisador não suspeitava.

Em um segundo momento da entrevista, preparei uma dinâmica, na qual contava a história de literatura infantil “Mamãe nunca me contou”, da escritora inglesa Babette Cole e mostrava as ilustrações que tratavam, entre outras questões ligadas à infância, das polêmicas sobre as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas¹¹. O campo de coleta apresentou-se, dessa forma, infinito: uma revelação do entrevistado pode fazer derivar a entrevista para direções imprevistas ou imprevisíveis, num questionamento que, ao mesmo tempo, alarga-se e estrutura-se a partir do seu próprio desenrolar, dando-lhe o caráter de uma “pesquisa progressiva”.

O roteiro semiestruturado de entrevistas e os dados coletados ao longo das entrevistas foram importantes para compreensão das práticas e das posturas das professoras com relação às crianças. Ao realizar as entrevistas e, posteriormente, ao analisar as falas, foi possível perceber que as professoras se envolveram com as questões propostas, trazendo falas como: “*eu nunca tinha parado para pensar nisso!*”; “*nossa, suas perguntas me fazem lembrar uma situação que aconteceu comigo...*” ou “*seu tema é bastante interessante, você poderia vir falar pra gente no horário de formação*”. Essas e outras falas mostram o interesse e o envolvimento com o qual as

¹⁰ Ver quadro anexo, com dados gerais com o perfil das professoras entrevistadas e das condições físicas temporais das entrevistas.

¹¹ Ver a fotocópia anexa de parte da história de literatura infantil “Mamãe nunca me contou” de Babette Cole, utilizada para a dinâmica.

professoras, em geral, responderam às perguntas nas entrevistas. Suas respostas revelam, de forma detalhada, relatos de suas experiências com as crianças na Emei e, algumas vezes, as entrevistadas também recorreram às suas experiências familiares para explicar determinadas situações e posturas.

Após o encerramento da coleta de dados e das entrevistas, iniciou-se a transcrição e a sistematização destas. Todas foram transcritas na íntegra e compuseram um rico material e relacionado com os dados coletados ao longo da pesquisa de campo.

A partir dessa fase da transcrição, foi organizada, uma proposta de análise das práticas educativas que podem traduzir as posturas e as angústias das professoras relativas à educação de meninas e meninos. Nesta análise também merecem destaque “os casos” de transgressão relatado pelas professoras, que podem representar os conflitos vivenciados nas relações entre professoras, meninas e meninos, como o caso “do menino que se vestia de noiva” e “da menina que usava tênis de dinossauro”.

As análises iniciais mostraram que um terceiro elemento entra em cena nas relações observadas na Emei: a relação entre adulto-adulto, a família. Em alguns casos, as famílias das crianças são envolvidas pelas professoras nessas situações de conflito, com o objetivo de conseguir uma parceria para “salvar” ou “corrigir” aquele menino ou aquela menina. Nesse sentido, destacam os casos “do menino que queria ter cabelos compridos” e “da menina que só trazia brinquedos de meninos”. Em outros casos, as próprias famílias recorrem à ajuda da Emei para tratar da situação inusitada: “Eu quero que vocês intervenham, que me ajudem! Vê se pode, meu marido está furioso, está batendo nele”, como ocorreu no caso “do menino que queria fazer xixi sentado” e “da menina que não queria se vestir de odalisca”.

Mostrou também, que o poder dos adultos sobre meninas e meninos não é universal. As crianças criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, a sociabilidade e as amizades, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, os tempos e os espaços com menor controle dos adultos permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão.

As turmas de crianças

As crianças também me receberam bem, em todos os momentos; muitas vinham conversar comigo e me convidavam para brincar no parque com areia, na balança, ou para conversar sobre quem eu era e também se apresentavam e apresentavam outros

colegas. A entrada no campo é crucial na etnografia, e fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve certo número de desafios, uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores da vida das crianças (CORSARO, 2005).

Ao olhar para o cotidiano da Educação Infantil, foi importante estar atenta para a “condição infantil brincante” que permitiu a aproximação com as crianças:

[...] outros elementos fundamentais que podem ser apontados para caracterização desta mesma condição das crianças, dentre eles, estar juntas e fazendo as coisas junto, confrontar-se, compor brincadeiras coletivas, cuidar e zelar dos amigos e amigas menores, reproduzir e também inventar a partir da observação dos maiores e vice-versa, associar o prazer da brincadeira às parcerias e amizades, aos alimentos e a diversos elementos da natureza (água, areia, animais, etc.), enfim, construir culturas infantis na diversidade étnica, de classe social, de gênero, de tamanho, de turma e de idade (PRADO, 2007, p. 6) .

Olhar para a linguagem corporal permitiu a investigação das manifestações e das expressões culturais das criança, na qual “observei sua capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção e criação de propostas de brincadeiras não previstas pelas professoras, de construção de regras com liberdade” (PRADO, 2007, p. 2).

A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora, por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças, em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, de poder (tanto real como percebido) e de tamanho físico. Outro elemento fundamental levado em conta nos momentos de pesquisa de campo foi a questão da autoria e autorização, no que diz respeito às questões éticas na pesquisa com crianças (KRAMER, 2000).

Os resultados da pesquisa trazem uma complexa dinâmica, de interação entre as crianças e as pessoas adultas nos diversos tempos escolares em suas normas, formas de organização e controle sob a ótica do gênero, trazendo múltiplos significados de gênero.

A investigação no campo de pesquisa tentou destacar e compreender a questão do compartilhamento e da negociação das crianças entre si e delas com as professoras, como formas de interação no contexto educativo da pré-escola investigada. As relações, as formas de interação, com aproximações e conflitos, formaram um conjunto de práticas que foi analisado sob a ótica do gênero.

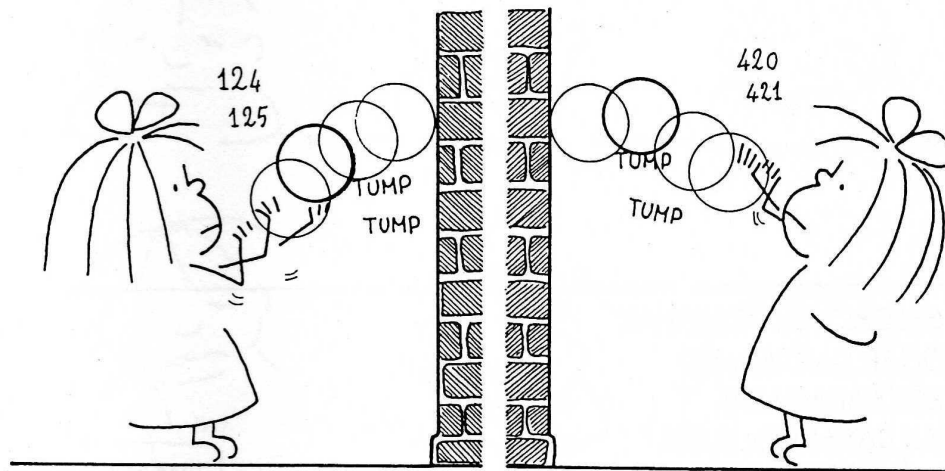
Como veremos a seguir, foi possível perceber que as professoras não estão preparadas para desconstruir, juntamente com as crianças, os padrões de masculinidade, contribuindo para a afirmação de diferentes modelos. Foi possível observar como essas práticas educativas estão ligadas ao modo como a nossa sociedade opõe e hierarquiza as diferenças entre os sexos.

O modo como meninos e meninas estão sendo educados pode contribuir para tornarem-se mais completos e/ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações. Pois, como nos alerta Alberto Melucci, a diferença pode justificar a exclusão:

Viver com a diferença contém um potencial intrinsecamente ambivalente: existe de fato, de uma parte, o risco desagregador, do momento em que a exposição da diferença pode levar à desintegração, à perda das ligações fundamentais que permitem a busca de fins em comum. Mas, de outra parte, a diferença tem também um enorme potencial dinâmico porque gera aquela sinergia, aquela conexão que em um mundo homogêneo não era possível. (2005, p. 70).

CAPÍTULO 5

TEMPOS, ESPAÇOS, BRINCADEIRAS NA PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS: entre fronteiras e transgressões de gênero



(1980) Os amigos

(FRATO, 1997)

Neste capítulo apresento e discuto as interações das professoras, meninas e meninos da Emei. Descrevo algumas práticas e estratégias de organização do dia-a-dia caracterizadas pelo controle, pela regulação e pela normatização dos corpos de meninas e meninos, como o uso do banheiro, a organização das filas e das crianças nas mesas da sala, do uso da quadra de futebol destacando a questão da intencionalidade pedagógica na forma de uma organização institucional que tem no sexo um critério para a organização e usos dos tempos e espaços.

Aponto para a existência de uma disciplina heteronormativa, que separa, segrega meninos e meninas e individualiza a criança que transgride as fronteiras de gênero. Trago As observações e os relatos das professoras sobre os casos de transgressão de meninas e meninos, destacando aquelas que mais incomodam e afligem as professoras. Mostro que apesar de todas as formas de controle identificadas, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia-a-dia da EMEI e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos.

5.1. “Meninas para um lado, meninos para outro”: sexo como critério da organização institucional e do uso dos tempos e espaços

Neste tópico discuto a organização e os usos do tempo e do espaço educativo e como a segmentação – menina/menino, feminino/masculino – caracteriza uma bipolaridade que se tornou fundamental para compreender que a segmentação dos lugares, das idades e das tarefas forma um primeiro conjunto de características dos modos de socialização das crianças. Foi possível dialogar com a constatação de Suzanne Mollo-Bouvier (2005) de que a tendência burocrática de instituições, como a escola, por exemplo, “impõe[m] à criança muitas coerções, e até absurdos ou erros psicológicos” (p. 393).

Na análise do contexto educativo, destaco o estudo do dia a dia na Emei interpretado como uma “categoria da vida cotidiana” (BONDIOLI, 2004) e mostro como a organização do espaço físico e as práticas pedagógicas são imensamente

permeadas por um critério de organização bipolar: menino/menina, masculino/feminino, o que, veremos, nem sempre é eficaz para as crianças.

A organização das atividades no dia a dia em dois grupos, meninas e meninos, acaba estabelecendo uma socialização distinta para o feminino e masculino. Aí é possível destacar um vasto conjunto de rotinas associado aos valores dicotomizados em dois mundos distintos, fazendo com que percebamos as “duas infâncias distintas” (QVORTRUP, 2002). As relações baseadas nessa forma de organização tendem a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo os estereótipos dominantes da sociedade.

5.1.1. Expectativas diferenciadas e avaliação do comportamento

Identifiquei inicialmente um complexo processo de expectativas nas interações entre professores e crianças (BELOTTI, 1975; DAOLIO, 2003; FINCO, 2003) que orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de forma sutil, transmitindo mensagens e expectativas quanto ao tipo de comportamento e de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo:

Os garotos são mais vivos, mais barulhentos, mais agressivos, mais briguentos, menos disciplinados, mais desobedientes, mais mentirosos, mais negligentes, não se aplicam tanto, escrevem pior e mais devagar, são mais desarrumados, mais sujos, menos inteligentes. Em compensação, são mais autônomos, menos carentes de afeto, de aprovação, de auxílio, mais seguros de si mesmos, mais solidários com outros do mesmo sexo, têm mais senso de amizade, não bancam os espíões, não são mexeriqueiros, não choram tanto. As meninas são mais dóceis, mais servís, mais dependentes do conceito da professora, mais fracas de caráter, mais choronas, mais mexeriqueiras, mais espíãs, menos solidárias com as outras do mesmo sexo, menos alegres. São mais inteligentes, mais metódicas, aplicam-se mais, são mais arrumadas, conservam-se mais limpinhas, são mais obedientes, mais serviçais, mais constantes, mais cuidadosas, mais disciplinadas. (BELOTTI, 1975, p. 127)

Como podemos ver com denúncia crítica de Elena Gianini Belotti, meninas e meninos são sistematicamente descritos com comportamentos e potencialidades que correspondem às características mais socialmente desejáveis para o masculino e para o feminino, como apontam as falas das professoras¹² a seguir:

Normalmente as meninas são mais tranquilas que os meninos. As meninas falam muito e os meninos são mais agitados com o corpo. As classes com mais meninos são mais agitadas. As meninas, eu costumo chamá-las de princesas, é uma relação mais meiga, mais doce. E os

¹² Os depoimentos apresentados neste capítulo são excertos das entrevistas realizadas com as professoras.

meninos são os meus rapazes, os meus rapazes são mais ativos, gostam de correr de pular, não param quietos no lugar... (Professora Gilda)

As meninas são mais delicadas, mais amorosas. Os meninos são mais moleques, mais danados, são mais agitados. (Professora Maria)

As meninas são mais meiguinhas, são mais dóceis, mais caprichosas, mais atenciosas. Os meninos gostam mais de brincar, são mais descuidados, mais agitados. (Professora Maria)

A forma como a professora chama as crianças também traz elementos de estereótipos, que marcam a relação das crianças com a professora: “*Natália, minha a princesa*”, “*Doutor João Victor!*”. A forma como a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice, ou quando justifica a atividade sem capricho do menino; o fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza da sala e ao menino para carregar algo; a forma como o adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos — isso torna possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos.

Muitas vezes, meninas e meninos procuram corresponder às expectativas expressas por suas professoras. Pesquisas apontam que as justificativas para as diferenças de desempenho escolar entre as meninas e os meninos do Ensino Fundamental, por exemplo, estão relacionadas às representações e às expectativas dos(as) professores(as) quanto a caracterizações dos comportamentos: as meninas são apontadas como mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas. Enquanto aos meninos são atribuídos os seguintes comportamentos: são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes. Carmen Silva et al. (1999) mostram que a maioria das professoras consideram que as meninas possuem uma “facilidade” de adaptação ao contexto escolar, pois suas características, mais passivas e calmas, são compatíveis com as normas escolares. A pesquisadora Marília Carvalho adensa essa constatação (2003):

Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ser “aluno”, o que os franceses definem como “ofício de aluno”. As meninas já viriam da própria organização familiar mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas. (CARVALHO, 2003, p. 88).

Assim, as meninas teriam um comportamento propenso à cultura escolar que favorece o desempenho escolar. Alguns estudos apontam a organização familiar e a socialização primária feminina como responsáveis por certo tipo de conduta das meninas (SILVA et al., 1999). Certas características seriam valorizadas pela escola como a passividade, obediência, calma, silêncio, ordem, capricho e minúcia.

Além disso, o fracasso escolar é enxergado de maneira diferenciada para ambos os sexos. Os efeitos de uma história de insucesso escolar são ainda mais perversos para as repetentes. O mau rendimento escolar reforça o estereótipo de que não existe um espaço para as mulheres no saber. Nesse sentido, a reprovação dos meninos pode ser entendida por professoras/es como coisa de moleque, coisa da idade, rebeldia, ao passo que do lado das meninas tal resultado pode expressar burrice, incompetência, não dá pra coisa, resta-lhe apenas o lar. (ABRAMOWICZ, 1995, p. 52)

As expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, e suas expectativas em relação ao seu papel de “aluna” e “aluno”:

As meninas são boazinhas, caprichosas, atentas, meigas. Os alunos são agressivos, parece que quanto mais passa o tempo, mais agressivos eles ficam, jogam areia, cospem um no outro, batem de graça, um momento que eu saio é uma gritaria. Eles são muito agitados. Já as meninas pedem ajuda, as meninas são bem resolvidas, acho que elas se viram mais, os meninos são mais dependentes, resolvem tudo no tapa, eu mando pedir desculpa eles não pedem, eles são explosivos demais. (Professora Miriam)

Eu não tenho um aluno que tem o capricho de muitas meninas, a maioria dos meus meninos fazem as coisas de qualquer jeito, não tem cuidado, não é caprichoso, deixam as coisas jogadas, não tenho menina que deixa o estojo jogado no chão. (Professora Sara)

Eu já brinquei duas vezes de força, divido em times de meninos e times de meninas, elas sempre se dão melhor, elas são mais atentas, os meninos são muito desligados. É aquela coisa, a mulher tem uma maturidade maior, as meninas estão na frente dos meninos, e já começa agora, dá para ver, elas são mais atentas, prestam mais atenção que os meninos, as meninas são mais maduras. (Professora Neuza)

Foi possível perceber como os estereótipos também estão presentes, muitas vezes, nas atividades que as professoras oferecem para as crianças. O exemplo da confecção dos enfeites para a festa junina da Emei apresenta elementos de uma única

forma de feminilidade e masculinidade. No dia a dia, elementos tais como filas, ajudante do dia, cartaz dos aniversariantes, chamada, contagem diária das crianças, banheiros, mesas, atividades e decoração são apresentados às crianças de forma dicotômica. A forma como está organizada, ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração, a cooperação e a amizade, acaba por criar rivalidades entre meninas e meninos.

Como meninas e meninos se tornam “educados” e passam a tratar-se com “boas maneiras”? Segundo Soares (2002), pode-se inferir que isso não ocorreu de imediato e que foi necessário um lento, intenso, extenso, meticuloso e obstinado trabalho de constrangimento do corpo para que ocorresse:

A educação do corpo, portanto, percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. Prescreve, dita, aplica fórmulas e formas de contenção tanto de necessidades fisiológicas, contrariando, assim, a “natureza”, quanto de velhos desejos. É onipresente e manifesta-se em tudo o que envolve indivíduos, grupos e classes. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra o que constitui esta educação diuturna e intermitente. (SOARES, C. 2002, p. 122)

Foi possível observar que as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes de forma inconsciente, nos pequenos gestos e nas práticas de organização do dia a dia na Educação Infantil.

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo repete-se, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência.

Assim, o tópico seguinte busca a complexidade naquilo que se apresenta demasiadamente banal, propõe analisar mais um aspecto desse processo: a organização das “filas de meninas” e das “filas de meninos” da Emei, prática utilizada diariamente, repetida várias vezes ao dia, para a organização da rotina, uso do tempo e dos espaços e das atividades na escola.

5.1.2. “Primeiro as meninas! Meninas podem ir! Somente as meninas!”: a organização do tempo de espera

Os usos das filas mostraram que é necessário problematizar as práticas de organização dos tempos e espaços no interior da Emei. Existe, nas práticas observadas, uma forma muito característica de organização institucional, a fila de menino e a fila de menina, como espaço e tempo de transição para as atividades realizadas pelas crianças ao longo do dia a dia.

Um estudo de Tizuko Kishimoto (2000) também mostrou que a fila parece integrar a rotina e o comportamento das crianças ao longo do período escolar: na entrada, postam-se em filas, cada qual na sua turma, e dirigem-se, sempre em fila, para a sala. Na hora da refeição ou troca de sala, novamente é a fila que permite o deslocamento para outro espaço. A investigação destaca o tempo de espera que as crianças passam, por exemplo, após as refeições: novamente em fila vão para o banheiro, e as crianças que já terminaram ficam no final da fila, esperando os outros. A hora do parque também demanda, novamente, a fila para ir e para voltar. No final do dia, a hora da saída requer mais uma vez a fila para aguardar a chegada dos pais. Segundo a pesquisadora, as filas que dividem meninas e meninos, no lanche, nas atividades, reproduzem as diferenças de gênero existentes na sociedade. “Se a escola é o espaço de produção do saber, a reflexão sobre a escola deveria privilegiar o conhecimento e não a separação entre os sexos.” (KISHIMOTO, 2000, p. 8).

A justificativa inicial para as filas é a necessidade de organização para a locomoção espacial. Porém, as falas das professoras durante as entrevistas e um olhar mais atento para essa forma de organização indicam que a justificativa para essa prática pedagógica também está relacionada a uma prática disciplinar baseada na ideia de que as meninas são mais frágeis, organizadas e obedientes. A organização da fila acaba tendo como finalidade fazer com que as meninas possam servir como bons exemplos para os meninos. Decorre daí o uso frequente de mensagens de sinalização, tais como: “*Primeiro as meninas! Meninas podem ir! Somente as meninas!*”.

A prática educativa das “filas de meninas” e “filas de meninos” realizada cotidianamente vai confinando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos, para que as sigam como modelo. A prática da fila com os meninos vincula seus corpos aos seguintes comportamentos: são malandros, são dispersivos, são agitados. Considerando que as professoras têm o conhecimento de que as crianças

gostam de ser as primeiras na organização da fila, esta prática pedagógica justifica uma forma de “punição” para os meninos.

A presença de “uma avaliação constante e intensa em relação ao comportamento das crianças”, identificada na pesquisa de Elisandra Girardelli Godoi (2008, p. 68), constitui formas de organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, contendo uma avaliação que julga, compara e atribui recompensas por meio de elogios; ou punições por meio de repreensão verbal, dependendo da obediência e do cumprimento das regras, além de castigos como a exclusão da criança do grupo. Na avaliação do comportamento das crianças, o modo como as professoras ou monitoras expressam seus juízos, muitas vezes estavam associados ao fato de serem meninas ou meninos, como no episódio descrito por Godoi sobre a organização das filas com as crianças pequenas: “*quem não sabe fazer o trem vai sair*”, “*O Rodrigo e o Vinícius podem sair*”, “*Olha o trem das meninas que lindo*” (2008, p. 118).

Ao analisar o controle dos comportamentos das crianças, Godoi (2008) considera que a avaliação, na Educação Infantil, acaba tendo um caráter de “incentivo, elogio, imagem positiva, aprovação de desempenho, aprovação de comportamentos, prêmio, comparação, pré-julgamentos, críticas, ameaça, reprovação de desempenho, reprovação de postura, reprovação de comportamentos e castigo/punição.” (p. 148). Patricia Prado (1998), ao investigar as crianças pequeninhas na creche, aponta que a questão do uso da fila, assim como de outras formas de controle, justificava-se por ser:

mais cômodo manter a disciplina entre as crianças [...] seja nas filas em trezinho para o refeitório (como solicitavam as profissionais), ou nas formas e usos dos espaços da creche, mantendo os corpos disciplinados e seguros da agitação e do dinamismo que põem em risco a autoridade do adulto (1998, p. 68).

Assim, para analisar a questão da fila na pré-escola investigada, foi necessário pensar a qualidade do tempo vivenciado pelas crianças na escola, pois, como afirmam as experiências italianas, “analisar os tempos e os espaços do cotidiano infantil é um desafio para a área da educação, já que tais elementos não são neutros e revelam a pedagogia presente nas instituições educativas.” (GODOI, 2005, p. 759).

O tempo é um aspecto significativo do crescimento infantil, que as instituições educativas – creches, pré-escolas, escola elementar – levam em conta apresentando propostas de formação de acordo com programas e currículos ajustados para a idade de seus destinatários. Mas o tempo, entendido como modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída na sucessão dos episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto da complexa ecologia dessas instituições, não parece ser objeto de atenção especial. Concebido

como um mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um “acessório” pedagogicamente irrelevante ou como um mero organizador, não é pensado nem projetado como um instrumento potencial de gestão educativa. (BONDIOLI, 2004, p. 17)

Assim, o que destaco é a desigualdade nos usos dos tempos: o tempo de espera dos meninos é, na maioria das vezes, maior do que o tempo de espera das meninas. Foram observados diferentes momentos de tempo de espera para os meninos que, na entrada na sala, na escolha e retirada dos livros na biblioteca, ao se servirem no almoço e lanche, na higienização e ida ao parque. Mesmo habituados com tais práticas, os meninos revelavam visível angústia e ansiedade, o que criava, às vezes, uma situação de disputa entre meninas e meninos; essa situação será novamente abordada quando discuto a questão das escolhas das idas para o espaço da brinquedoteca.

Como o número de crianças, muitas vezes, era demasiado para alguns espaços da pré-escola, o banheiro, a biblioteca, por exemplo, o critério do sexo era utilizado para organizar o uso dos espaços – sempre, no que pude observar, com as meninas à frente. As ações constrangidas pelo uso diferenciado do tempo e do espaço mostraram que o tempo na pré-escola, não é neutro. Sua organização e distribuição serviam como um instrumento eficaz para definir lugares e comportamentos de meninas e meninos. Segundo entrevistas, quando questionadas sobre a forma como organizavam os usos dos espaços por meio das filas, assim se pronunciaram as professoras:

Às vezes eu peço para elas escovarem os dentes no coquinho (pia do parque externo) e não no banheiro, porque se eu deixo os meninos irem juntos vira uma festa entendeu, porque elas são mais tranquilas, não se molham, não ficam brincando com a água, elas vão escovar e voltam. Só no banheiro demora muito, o banheiro só tem três pias, demora muito, lá no coquinho tem oito torneiras, então vai mais rápido. Às vezes até vai um menino no meio, mas os meninos já iam correr, já iam dispersar mais. (Professora Gilda)

É não adianta negar isso, elas colocam ordem na casa. As meninas sempre são exemplos de comportamento das atividades... (Professora Miriam)

O tempo na pré-escola possui dupla articulação: o “tempo institucional”, com a organização do dia a dia, o seu ritmo, a distribuição das atividades; o “tempo subjetivo”, referente à vivência temporal da criança pequena e sua socialização em um contexto social amplo coletivo e complexo fora da família (NIGITO, 2004). O tempo, portanto, como categoria social, envolve, por um lado, a “ordem temporal normativa das instituições públicas”, com um conjunto de significados culturais e sociais, e, por outro,

a “ordem simbólica das subjetividades individuais” (p. 43).

“Pois, a organização institucional do tempo e do espaço educativo possui íntima relação com a construção das experiências e vivências temporais e espaciais das crianças” (PRADO, 2008, p. 7). A noção de temporalidade e espacialidade compartilhada por elas relaciona-se diretamente com os modos, — mais ou menos conscientes — como os espaços educativos são geridos pelas profissionais docentes e não docentes que têm responsabilidades educativas (NIGITO, 2004).

Olhar para essa organização temporal diferenciada significou perceber dimensões educativas mais submersas e refletir sobre os preconceitos existentes no emprego do tempo educativo. Os tempos de espera para os meninos na Educação Infantil, prática baseada nas expectativas em relação ao “jeito de ser menino”. De certa forma, acabam significando uma punição pelo seu estereótipo de “mau comportamento” e fazendo com que as meninas sejam sempre “privilegiadas”, sendo premiadas pelo “bom comportamento” e servindo de exemplos a serem seguidos pelos meninos.

Diversas vezes ao longo do dia, as meninas eram as primeiras a realizarem determinadas atividades. Isso mostrou uma “pedagogia latente”, que age de maneira oculta, mas muito eficaz pois “*Elas já se organizam, não é preciso falar nada*”. Caracteriza os ritmos e as distribuições diferenciadas dos tempos para meninas e meninos, formando “uma pedagogia que, ainda que irrefletida, veicula atitudes, hábitos, esquemas de comportamento.” (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Desse modo, foi possível perceber que o tempo e os diferentes espaços são vivenciados de formas distintas. “*Primeiro as meninas! Meninas podem ir! Somente as meninas!*”. Com a distribuição desigual do tempo, aos meninos resta o tempo de espera. Na sala, uma outra forma de organização, também baseada na expectativa da professora sobre os estereótipos de meninas e meninos, distribuía as crianças e orientava as posições nas quais elas deveriam se sentar.

5.1.3. “*Já para a mesa das meninas!*”: a organização das mesas

A organização dos espaços influencia diretamente na forma como as crianças se relacionam na Emei. A organização do espaço pelas professoras indica, tanto o grau de intervenção do adulto quanto pode mostrar o grau de liberdade de decisão e de organização concedida às crianças (NIGITO, 2004).

O olhar para os espaços da sala, especificamente para a organização, disposição das e distribuição das crianças nas mesas, revelou um espaço resultante das ideias, das

opções, dos saberes das professoras que os planejavam. Revelou-se como um espaço escolarizante e adultocêntrico, centrado nas necessidades e interesses das professoras e marcado por discriminações e preconceitos sobre as habilidades e competências de meninas e meninos. Revelou-se como “um espaço generificado” (WENETZ, 2005) para a garantia a linearidade sexo-gênero, prejudicando o convívio e novas formas de relações.

Dessa forma a forma como “o espaço, também educa” meninas e meninos de forma bastante diferenciadas, foi possível perceber que “o espaço transmite a pedagogia utilizada” (MALAGUZZI apud FARIA, 2000, p. 60).

Assim, a organização do espaço físico da Emei transmite uma determinada imagem de menina e de menino. Por meio de diferentes e contraditórias, mas intencionais, formas de distribuir trata de estabelecer os lugares para as crianças:

Eles não têm lugar fixo para sentar. Então eles sentam de três na mesa, mas não podem sentar três meninos nem três meninas. Ou sentam dois meninos e uma menina ou sentam duas meninas e um menino, Isso com o objetivo da disciplina, flui melhor e também para a interação deles para não ficar clube da Luluzinha e do Bolinha. No início eles querem sentar com os amigos, então eu trabalho que todos são amigos, “eu não vou sentar todo dia com o mesmo amigo”. Primeiro entram as meninas na sala de aula e elas sentam pra não entrar todo mundo junto na porta ficar aquela bagunça confusão. Até pela questão do cavalheirismo, entram as meninas e elas sentam. Só que elas já sabem que não podem sentar três meninas, elas sabem a regra. Depois entram os meninos e sentam. Às vezes coincide de não ter outro lugar aí eu interfiro e troco. Não pode ser sempre os mesmos amigos. Até acontece de ter alguns que sempre tentam sentar juntos. (Professora Sara)

Eu costumo colocar os mais levados, com duas meninas, sempre dois meninos e duas meninas. Mas sempre tem um grupinho que procura sentar juntos, aí eu tenho que afastar se não eu não consigo trabalhar. (Professora Neuza).

Eu organizo, sempre separo duas meninas e dois meninos, sempre colocando os mais quietos com os mais levados, principalmente quando eles estão muito agitados. A maioria aceita é um ou outro caso que insiste em trocar de mesa, mas é exceção. (Professora Rosa)

Eu coloco no lugar porque me facilita saber onde eles estão, e eu uso o critério de colocar duas meninas e dois meninos, pra que eles possam se conhecer, se entrosar, e as meninas... É não adianta negar isso, elas colocam ordem na casa. As meninas sempre são exemplos de comportamento das atividades... (Professora Miriam)

Apesar da intenção de algumas professoras de favorecer a *interação*, essas formas de organização acabam privando as crianças da possibilidade de poderem mudar

de lugar, possibilidade esta, que poderia favorecer “novas amizades, trocas de experiências e a convivência com as diferenças” (GODOI, 2000, p. 72).

Os critérios para organização do uso do tempo e do espaço na pré-escola acabam por reforçar a separação entre meninas e meninos, ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputa de dois grupos (meninas e meninos). Assim, ao invés de proporcionar vivências que possibilitassem a integração, acabavam por rivalizá-las ainda mais, pois por vezes incentivavam comparações e sentimentos competitivos.

Para Prado (2006), a “negação da possibilidade de modificar esta situação de segregação” reafirma a condição de “subordinação e incapacidade de estabelecer múltiplas relações” de meninas e meninos:

Através da tentativa exaustiva de controle e de domínio das atividades [e dos corpos] das crianças, profissionais docentes e não docentes buscam definir um tempo, um espaço, um início, um fim, ditar os companheiros e objetos para e nas relações entre as crianças, não havendo assim, possibilidades de reflexão sobre as atitudes e desejos demonstrados pelas crianças. (PRADO, 2006, p. 10)

As experiências italianas mostram os relacionamentos como fundamentais na estratégia de organização de um sistema educacional para crianças de 0 a 6 anos. Assim, buscam uma pedagogia com um tipo de organização que favoreça uma educação baseada em relacionamentos. Para Loris Malaguzzi:

A organização de um grupo de trabalho menor [como é o caso da organização das crianças nas mesas] é muito mais que um simples instrumento funcional: é um contexto cultural que contém em si uma vitalidade e uma infinita rede de possibilidades. Nas escolas para crianças pequenas, o trabalho em grupos pequenos é muito desejado pelas crianças e encoraja processos de mudança e de desenvolvimento. A interação entre crianças é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida. A interação é uma exigência, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si. (1993, p.11-12 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 21).

As diferenças e expectativas de comportamento entre meninas e meninos eram utilizadas como critério na distribuição nas mesas. Tinha o objetivo de facilitar a condução da turma e a manutenção da disciplina, em detrimento das possibilidades de interação e favorecimento das amizades. Assim, como também identificou a pesquisa de Daniela Auad (2006), com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental, “o fato de as meninas serem consideradas as quietinhas e os meninos serem vistos como os bagunceiros é usado na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala.” A autora também relata que:

A regra de organização por sexo tinha o objetivo de manter a disciplina o resultado disso, segundo as professoras, era meninos “estabilizados”, ou seja, sem tanta possibilidade de dispersão, e meninas convertidas em “auxiliares pedagógicas”. Tal “mistura” de meninas e meninos, segundo as mestras, garantiria o bom andamento da disciplina na sala de aula (AUAD, 2006, p. 31).

Quando Foucault fala da arte das distribuições, ele se refere às técnicas que repartem os indivíduos no espaço, fixando-lhes um lugar e, ao mesmo tempo, prevendo suas possíveis circulações e permutas. Desse modo, as identidades são estabelecidas especialmente a partir do lugar que se ocupa — uma individualidade estabelecida a partir de vinculações muito precisas com o espaço que deve ocupar.

As regras para essa distribuição faziam com que cada um tivesse seu lugar específico, o que também facilitava o conhecimento e a análise de seus ocupantes. Esse é o “princípio das localizações funcionais” (FOUCAULT, 1977), ou seja, a questão de os corpos serem distribuídos só para que se tornem melhor vigiados e analisados, mas também tendo em vista a eficiência no cumprimento das funções que lhes são atribuídas. A privação do movimento corporal “como um dos propósitos organizadores da Pedagogia” aponta que “no caso das crianças, a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência. Por sorte, elas resistem...” (SAYÃO, 2008, s/p).

5.1.4. “Os meninos são uns fominhas de bola”: uso da quadra

Ao me deparar com o espaço da quadra da Emei, foi possível ler suas mensagens e significados e refletir sobre a organização dos espaços na educação de meninos e meninas e sobretudo, em relação as expectativas voltadas para seus corpos. Quais as escolhas são contempladas por seus idealizadores? Quais as crianças e os adultos que usam este espaço? Todos os que utilizam esse espaço estão à vontade e envolvidos?

Ao longo das observações de e das entrevistas, pude perceber que o uso da quadra era quase exclusivamente dos meninos, que a ocupavam com jogos de futebol. Foi possível perceber também uma intenção de uso diferenciado do espaço da quadra desde a concepção. O espaço onde foi construída era um gramado do parque, a área foi reformada para o uso principalmente dos meninos: “*foi pedido para pintar colocar as traves porque os meninos gostavam de jogar bola*”.

Quem normalmente participa dos joguinhos nos campeonatos de

futebol são os meninos. Os joguinhos são muito legais porque eles já percebem a formação da equipe com as crianças de 6 anos que já sabem jogar, se organizam, sabem as regras. Os de quatro anos não sabem ainda, não tem muita noção das regras, mas eles tentam. [...] As meninas não gostam muito. Elas vêm reclamar porque os meninos empurram e já desistem. (Professora Raquel)

Às vezes uma ou outra menina que entra no meio, mas são os meninos que sempre jogam. Seu Guido¹³ fez daquele ‘tecido TNT’ blusinhas dos times, azul e amarelo, e a gente formava os times e eles jogavam. Tinha meninas que queriam jogar, tentavam jogar. Mas o que elas querem mesmo é brincar, correr, elas gostam de jogar pela brincadeira e não pelo futebol, não sabem as regras. (Professora Maria)

Eu percebo que são os meninos que prioritariamente jogam futebol. Eu percebo que algumas meninas tentam até entrar no jogo de futebol, mas sem muito acolhimento por parte dos meninos. Eu sinto que eles mesmos se organizam, nesta faixa etária nem todos se interessam pelo futebol, preferem ficar correndo, brincando no parque, eles que estão na quadra eles mesmos se organizam e quando o Seu Guido percebe que está havendo algum conflito, ele interfere. Eles se organizam harmoniosamente. (Professora Sara)

Geralmente são sempre meninos, só meninos que jogam futebol. Eu não interfiro no futebol deles, eu não vou lá, eu não entendo de futebol. Eu só interfiro quando vejo que eles estão muito assim ... acabam dando chute na canela do outro, eu pergunto “quando o jogo é verdadeiro, o que acontece quando você dá um chute na canela e faz uma falta dessa? Cartão amarelo! Lembro das regras” assim então eu não vou lá e fico de juiz não. (Professora Márcia)

A presença masculina do inspetor de alunos, na organização e na arbitragem dos jogos, servia para garantir a *aprendizagem das regras oficiais*, e fez com que fosse criada “uma cultura de campeonatos de futebol”. Na ausência do inspetor, os meninos acabavam organizando-se e tentavam jogar com as regras, porém isso, algumas vezes, resultava em discussões e brigas, o que exigia a interferência das professoras. Em momentos de desavença entre os meninos, a professora acabava fazendo o papel de árbitro e, mesmo sem concordar com o papel assumido, acabava cobrando dos meninos os ensinamentos do inspetor de alunos: *‘quando o jogo é verdadeiro, o que acontece quando você dá um chute na canela e faz uma falta dessa? Cartão amarelo!’*

Diferentemente do que percebi em relação aos meninos, em nenhum momento presenciei o convite para que as meninas jogassem futebol ou participassem do campeonato. “Os meninos, através de sua habilidade técnica do saber jogar futebol,

¹³ O cargo de inspetor de alunos não é tão comum em escolas de Educação Infantil, porém sua entrada e sua atuação na Emei está ligada a gestões anteriores, nas quais este cargo ainda existia. Apesar do foco desta pesquisa estar nas relações entre as professoras e as crianças, teria sido interessante entrevistar este profissional, porém o fato dele estar afastado por licença de saúde, no período das entrevistas, excluiu esta possibilidade.

impõem-se no espaço (a quadra) e supostamente um espaço de liberdade para todas as crianças brincarem.” (WENETZ, STIGGER; MEYER 2005, s/p). Não existia uma intencionalidade em propiciar a todas as crianças as mesmas oportunidades de acesso à cultura de movimento.

A ausência das meninas nos jogos de futebol era justificada pelas professoras como fruto de desinteresse, por desistência diante das brigas com os meninos e por não saberem as regras. Assim, meninos eram considerados como aptos para o jogo de futebol, enquanto as meninas eram vistas como menos habilidosas. Algumas vezes, as meninas solicitavam auxílio da professora para mediar a relação com os meninos, mas as professoras não interferiam, acreditando que este não fosse o papel delas.

Às vezes elas vão, mas os meninos vêm me avisar, olha as meninas na quadra! E logo elas desanimam e acabam desistindo, deixam de jogar. Pra ser muito sincera, eu não tenho paciência de ficar ensinando jogar futebol. E quando elas vão, logo voltam, pois não são muito bem recebidas pelos meninos... (Professora Maria).

Tem uma menina ela tinha essa coisa com os meninos, do futebol, mas, depois que ela caiu, ela não quis mais saber... Mas ela fica sempre olhando, ela gosta muito de assistir, ela gosta muito de observar os meninos, conversar com os meninos, ela fala muito comigo, é aquela criança que parece adulta assim, é um caso a parte... (Professora Jaqueline)

Eu tinha uma menina que se interessava pelo futebol. Ela ia e se enfiava no meio dos meninos, jogava. Mas eu não incentivo... Acho que não é papel da escola. (Professora Raquel)

As meninas que participavam do campeonato são duas ou três no máximo, são aquelas que gostam, vão e se enturmam com os meninos e jogam. O prazer é jogar a bola, não interessa quem está ganhando, elas não sabem muito, estão aprendendo. As outras nunca pediram para jogar. Acho que não é papel da escola. Nem acho que a escola tem que incentivar essa vontade. (Professora Rosa)

Tinha uma menina que gostava de jogar, mas depois que ela caiu de joelhos e se machucou toda, não quis saber mais de jogar. Mas ela assiste, gosta muito de assistir. Quando ela jogava, eles não deixavam ela pegar na bola. Os meninos são uns fominhas de bola! Mas a regra é essa você sair correndo atrás da bola. (Professora Jaqueline)

As professoras não se viam como responsáveis por possibilitar, convidar e, muito menos, ensinar o futebol para as meninas: “Acho que não é papel da escola. Nem acho que a escola tem que incentivar essa vontade.” As meninas acabavam sendo poupadas do jogo de futebol por serem frágeis e por se “machucarem frequentemente”; e também pela forma como os meninos as recebiam, apesar de até se interessarem pelo jogo de futebol. Porém, não sabiam as regras e preferiam ficar somente assistindo. Essa

característica destinada às meninas pôde ser identificada em vários momentos do cotidiano na Emei.

Segundo Eliane Romero (1990), as meninas sempre foram “poupadas” de certas atividades lúdicas e físicas porque os discursos sexistas consideravam – e ainda consideram – as mulheres como o sexo frágil, o que, conseqüentemente, produzia – e produz – diferenças no seu próprio desenvolvimento motor, tanto quanto dos meninos.

Difícilmente as meninas jogam. Algumas jogam. Eu sinto que Amanda às vezes joga, só. Ela consegue jogar, mas logo em seguida ela é excluída. Talvez pela correria, que é muita, talvez os meninos não passem a bola, ela fica de canto e acaba saindo da brincadeira.
(Professora Sara).

Elas preferem não jogar, ou a família prefere que não jogue porque eles vão se ralar. Quem joga são os meninos, umas ou duas meninas só que jogam, mas cansam logo, dizem que os meninos são chatos, não deixam elas pegarem na bola. Os meninos são mais ágeis de pegar a bola e elas quase não pegam, então acham chato e desistem.
(Professora Neuza)

Os gestos e os movimentos corporais podem ser analisados como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Técnicas corporais culturais, porque toda técnica é um hábito tradicional, que passa de geração para geração (MAUSS, 1974). Assim, os corpos de meninas e meninos tornam-se uma síntese da cultura, porque expressam elementos específicos da sociedade da qual fazem parte. Aprendem, reproduzem e, às vezes, tentam resistir aos valores, às normas e aos costumes sociais, num processo de “in-corporação”. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAOLIO, 1995a).

O desenvolvimento do corpo não se dá de apenas de forma natural, mas por meio de um processo de construção social, que controla os desejos espontâneos da criança, busca reforçar o aprendizado do comportamento tipicamente feminino e masculino. Existe, dessa forma, uma construção cultural específica do corpo masculino e do feminino. Jocimar Daolio (2003) aponta que sobre um menino, mesmo antes de nascer, recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que dará seqüência à geração. Chuteiras são penduradas na porta do quarto da maternidade, camisas de clubes de futebol são presenteadas, anos mais tarde o menino começa a brincar na rua, pois, segundo a mãe, se ficar em casa, só atrapalha. Em relação às meninas, quando nascem, pairam toda uma delicadeza e cuidados. As meninas ganham

bonecas em vez de bolas, utensílios de casa em miniatura e, além disso, são estimuladas todo o tempo a agir com delicadeza e bons modos, bem como a ajudar suas mães com os serviços domésticos em casa, a fim de tornarem-se boas esposas e mães. “Estes hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que outro em termos motores.” (p. 111).

Pesquisas com crianças no Ensino Fundamental, como a de Tânia Maria Cordeiro de Azevedo (2003), identificam o papel do futebol como um dos elementos estruturantes dos usos diferenciados de espaço no recreio. Aponta que “existe uma linha divisória bem marcada quando meninos e meninas brincam juntos. Meninos em geral se exercitam no futebol, enquanto as meninas correm pelos parques ou brincam de casinha.” (ibidem, p.158). Sobre esta questão, o importante é questionar por quem e como essa “linha divisória” é construída. A pesquisa mostra como meninas maiores reivindicam o uso da quadra, pelo fato de os meninos, em quase todo o bimestre, monopolizarem a quadra para jogar futebol. É possível levantar a hipótese de que essa tradição cultural – o uso exclusivo da quadra de futebol pelos meninos – inicie-se com crianças pequenas na Emei.

O futebol, por ser um esporte de contato e competitivo, está totalmente ligado ao estereótipo masculino, ativo e fisicamente forte, contrapondo-se ao feminino, representado como tímido, frágil e dependente (DAOLIO, 2003). Percepções como esta reforçam estereótipos e fomentam preconceitos e desigualdades de oportunidades entre meninos e meninas.

O papel do inspetor de alunos, “*Seu Guido*”, como as crianças e professoras o chamavam, representa papel específico dentro das relações de gênero na Emei: ele é tratado pelas professoras como “o modelo masculino” de que as crianças pequenas tanto precisam. A sua condição de homem está ligada ao papel na escola de ensinar as crianças a jogarem futebol. “*Hoje Seu Guido não veio, né, o futebol não vai ser legal!*”

As crianças gostam muito dele [Guido], principalmente os meninos, que se identificam com ele. Principalmente por ele organizar o futebol, ensinar jogar bola, ele responde as expectativas das crianças. Acho que ele faz diferença para as crianças, pois as crianças dizem assim “uhnn, hoje seu Guido não veio né, o futebol não vai ser legal!” E eu pergunto “Mas porque não dá para jogar bola?” “Não, seu Guido apita, seu Guido joga com a gente...” (risos) Seu Guido é o ponto de referência para os meninos. (Professora Neuza)

Eu acho importante, principalmente na educação física, para eles se identificarem. Agora é a primeira vez que temos um diretor homem. É importante tanto para as crianças quanto para nós professoras. Na parte que eles têm que executar não importa, mas eu acho que pela presença masculina para as crianças se identificarem. (Professora Rosa)

Eu percebo que prioritariamente o futebol. Eu percebo que algumas meninas tentam até entrar no jogo de futebol, mas sem muito acolhimento por parte dos meninos. Eu sinto que eles mesmos se organizam, nesta faixa etária nem todos se interessam pelo futebol, preferem ficar correndo, brincando no parque, eles que estão na quadra eles mesmos se organizam e quando o Seu Guido percebe que está havendo algum conflito, ele interfere. Eles se organizam harmoniosamente. Eu acho que as crianças gostariam muito que tivesse sexo masculino. Eles gostam quando tem, olha o seu Guido eles amam (Professora Sara)

Atividades diferenciadas para homens e mulheres explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica, que articulam-se para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos. Não podemos esquecer a natureza social e a amplitude do uso do corpo; somente assim é possível pensar em novas possibilidades, já que a cultura é passível de reinvenções e recriações.

5.1.5. “O que tão fazendo aí? Vai virar menininha?!”: o mistério dos banheiros

Os banheiros são espaços de simbologias para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto escolar¹⁴. Os espaços e os usos dos banheiros também revelam questões sobre as relações de meninas e meninos na Emei. Isabela Gontijo (2008) investiga os sentidos e o uso diferenciado do espaço dos banheiros, o que os constitui como espaços de uma sociabilidade específica, lugares em que ocorrem disputas identitárias, “ratificam padrões conservadores de comportamento, abrigam escritas de erotismo e também de agressividade, hostilidade e obscenidade, além de usos pejorativos e de depreciação dos indivíduos” (p. 45).

Os banheiros, em instituições de Educação Infantil, também materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo, já que são locais marcados por significados de sexo e gênero (TEIXEIRA e RAPOSO, 2007). A arquitetura, o planejamento e os usos dos banheiros sugerem reflexões que articulam gênero, sexualidade, corpo e educação.

Na Emei investigada, as meninas e meninos, por meio do uso do banheiro, aprendem o uso das cores “rosa para menina” e “azul para menino”, associados aos

¹⁴ Maria Cristina Cavaleiro (2009), ao investigar homossexualidades femininas na escola, discute o movimento de resistência de garotas que encontram no banheiro um “lugar discreto”, o único lugar da escola para a experiência, uma experiência discreta, separada, um espaço da escola reservado para a sexualidade menosprezada.

personagens Magali e Cascão fixados à porta:

Nas cores eles se prendem no azul e na cor de rosa, a gente mesmo adulto acaba impondo isso, nas portas dos banheiros é azul dos meninos e rosa das meninas. (Professora Miriam)

Aqui os banheiros são todos separados, ah... nunca pensei nisso... eles respeitam essa regra, é menino é menino, é menina é menina, às vezes tem brincadeiras as meninas correm para o banheiro eles vão atrás. Mas eles respeitam bastante. Tem o banheiro do refeitório que é um lugar só, mas tem a porta para o menino e a porta para a menina, com cores diferentes, azul e cor-de-rosa. (Professora Maria)

As professoras sabem da curiosidade das crianças de conhecerem os próprios corpos e percebem que os banheiros são espaços de expressão de sexualidade das crianças e espaços para sanar a curiosidade, o que não é permitido em outros espaços.

Nesta turma eu não tenho este tipo de problema, mas a gente sabe que tem essa coisa de se trancarem no banheiro, quer beijar na boca, se tocarem, mesmo a masturbação a gente sabe que acontece. Ou a gente conversa, desvia o foco da atenção, o que não pode é estimular, ficar falando que é namoradinho, não, não é, você ainda não tem idade para isso... vamos baixar a bola. Se essa coisa é muito estimulada ela vai aflorar muito mais rápida. (Professora Gilda)

Eles já têm curiosidade em ver o outro no banheiro, em ver, tem namoro, tem beijo na boca, tem de se esconder no banheiro, geralmente vem um amigo e conta, olha professora eles se trancaram no banheiro, porque eles fazem escondido, entram debaixo da mesa para se esconder e beijar na boca, para a menininha baixar a calcinha e mostrar para o menino e vice e versa. (Professora Rosa)

Quando eu pego alguma situação que eles estão no banheiro, que eu acho que são as mais graves, eu converso falo “vocês são muito pequeninhos, vocês vão deixar isso para mais tarde, agora não é o momento, agora é o momento de brincar, de conversar”. Quando eles estão namorando, eu falo “como vocês vão namorar? Vocês não vão casar, vocês não têm dinheiro, não trabalham?” E eles aceitam numa boa, eles escutam. A única coisa, nunca repreendi, não falei que não pode, que tá errado, eu só converso, digo vamos brincar de outra coisa, porque vocês ficam lá... tem tantas coisas gostosas para fazer... sempre levo para o outro lado. (Professora Rosa)

Eu acho interessante ser separado, porque acaba existindo uma maior privacidade. Por que eles não trancam a porta dos banheiros eles encostam a porta. Se a menina abre a porta do banheiro que tem uma menina sentada, ela fica na dela, ela não se constrange. Agora, se é um menino, ela ficaria muito mais constrangida. Eu sinto que aqui na Emei, o banheiro dos meninos é passagem dos banheiros das meninas, então, às vezes, eu percebo que eles me dizem que “A Jenifer apagou a luz do nosso banheiro!”. Aquele é o banheiro deles ela não pode nem por a mão para apagar luz, é deles! “Ah, por que o

Otávio olhou no banheiro das meninas, existe isso é o nosso banheiro menino não entra!”. E na classe existe até a identificação do azul e do rosa, nunca houve o caso de menina entrar no banheiro dos meninos ou de menino entrar no banheiro das meninas. Como eu trabalho essa coisa da autonomia, eles já sabem e não me pedem. (Professora Sara)

Eu acho importante porque os meninos nem sempre fazem xixi no lugar certo, então, como as meninas são pequenas elas não tem esse cuidado, elas sentam mesmo. Acho importante que eles aprendam aqui, porque nem todos têm educação. Quando eles querem eles entram, quando estão curiosos, eles entram. Às vezes eu ouço, “fulano está no banheiro das meninas”; e eu pergunto “o que você está fazendo aqui?”; e eles respondem “nada”. Eu sinto que é por curiosidade. (Professora Neuza)

Tem que ser separado, porque banheiro junto é muito mais difícil porque as meninas vão sentar o banheiro tá molhado, né. Então a separação é mais higiênica, a menininha é pequeninha, e os meninos fazem xixi na tampa. (Professora Rosa)

Toda minha vida eu trabalhei com banheiro separado, então eu acho que é normal. Às vezes eles erram a porta, mas já se chocam e saem. Eu tenho uma coisa de falar: “Agora as meninas podem ir para o banheiro, depois os meninos”. (Professora Miriam)

O uso do banheiro também pode causar conflitos entre as crianças e os adultos, e no episódio do Eduardo, de 4 anos, conflito entre os adultos, pelo motivo de ele estar experimentando fazer xixi sentado na privada. Era hora da saída das crianças, as mães, pais, avós, irmãos e irmãs, tias, e perueiros e alguns pais entram na Emei e chegam na porta da sala para buscar as crianças. A mãe de Eduardo chama a professora e diz que precisava de sua ajuda: *“Eu quero que vocês intervenham, que me ajudem! Vê se pode, meu marido está furioso, está batendo nele, e ele insiste que não. Meu marido fala para ele que ele é menino, que tem pipi! Mas Eduardo insiste em dizendo que quer fazer xixi sentado igual as meninas.”* A mãe de Eduardo ainda justifica dizendo que ele em casa nunca tinha visto ela ou outras mulheres usando o vaso. *“Nós nunca deixamos, na hora de fazer xixi é sempre com o pai, para ir acostumando que é coisa de homem”.* A professora, se despedindo de outras crianças e ao mesmo tempo, respondia a mãe tentando justificar a situação, dizia: *“Ele deve ter visto as meninas aqui na escola, esta semana mesmo eu vi ele entrando no banheiro das meninas, e que logo ele ia desistir, pois era muito mais prático para os meninos fazer xixi em pé, terei mais cuidado para que ele não use mais o banheiro das meninas”.*

Meninos e meninas acabam “virando o cotidiano do avesso” (FERREIRA, 2004), criam no dia a dia da Emei o espaço para o imprevisto, o inusitado, o inesperado; e assim vão mostrando novas regras de uso dos tempos e dos espaços, que revelam um

espaço de confrontos, em que profissionais, crianças e suas famílias desenvolvem múltiplas e complexas interações, com sentidos e significados também diversos.

Assim, “as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras” (FARIA, 1999, p. 70). “Os momentos de imprevisto surgem devido à ação transgressora das crianças. As mesmas quebram ou procuram quebrar as regras impostas pelos adultos que funcionam como controles que limitam sua interação e as quais elas não vêem sentido.” (PALMEN, 2001, p. 137).

Joseane Búfalo (1999), quando nos fala do “imprevisto previsto”, alerta para o curioso fato de que os momentos de imprevistos não são estudados na Educação Infantil, pois o imprevisto pode ser uma forma de conhecer a criança, sua expressão, sua criatividade, sua iniciativa e, principalmente, sua forma de ver e pensar o mundo. A pesquisadora e professora de crianças pequena ressalta a habilidade, por parte dos educadores, de observar, perceber e responder de forma criativa, na prática educativa, com atitudes básicas para a prática diária na Educação Infantil.

Momentos imprevistos podem ser extremamente enriquecedores, pois trazem em si expressões do imaginário infantil, permitem múltiplas trocas de experiências entre as crianças, dá oportunidade à criança a aprender a conviver com as diferenças, ampliando assim seu repertório de conhecimentos, e fundamentalmente, a meu ver, permitem aos adultos conhecerem a criança. [...] Dessa forma, o imprevisto não é importante unicamente à criança, enquanto um meio que lhe permite viver a infância, é também importante ao adulto, enquanto meio que lhe propicia descobrir e conhecer a criança: o adulto é também posto na condição de aprendiz. (PALMEN, 2001, p. 144)

Podemos dizer que esse espaço coletivo de convívio, entre crianças e entre profissionais, docentes, mães, pais; e entre adultos e crianças é um espaço fundamental de relações horizontais, para a construção uma pedagogia que respeite as diferenças:

Desta forma, uma Pedagogia da Educação Infantil que possibilite às professoras aprender com as crianças, inventando, transgredindo, lidando com o inusitado e com o imprevisto, num espaço em que ambas possam expor seus sentimentos, linguagens, pensamentos, atitudes, propõe-se como uma educação anti-idadista e interetária, que não priorize uma determinada idade em função de outras e que permita composições múltiplas entre as crianças de idades iguais e diferentes, não apenas na divisão dos espaços e das atividades educativas, mas efetivamente compartilhando-as entre si – espaços e tempos. (PRADO, 2008, p. 10)

5.2. “Quem terminar, pode ir para a brinquedoteca”: limitações para brincar

Neste tópico aponto para as limitações e condições impostas ao brincar, discuto as possibilidades, qualidades e os desafios da proposta do “brincar livre” oferecida pela brinquedoteca. Problematizo a proposta do brincar livre com as questões de gênero na Emei.

Apesar das novas perspectivas sobre as culturas da infância e a cultura escolar, que apontam para novos processos de escolarização para as crianças brasileiras, a escolarização precoce das crianças de 4 a 6 anos de idade expressa rigidez nos modelos pedagógicos e políticos adotados atualmente no país.

Pesquisas realizada na rede de Educação Infantil do município de São Paulo (KISHIMOTO, 2000), denunciam que a estrutura e o funcionamento das Emeis priorizam a escolarização da criança de 0 a 6 anos, deixando em segundo plano a socialização e a valorização da expressão infantil por diferentes linguagens (2000, p. 4). A Educação Infantil possui, na organização de seus tempos e espaços, a forte marca da “cultura escolar”¹⁵ que antecipa a escolarização e se aproxima do formato escolar, imitando o modelo do Ensino Fundamental.

A cultura escolar institui tempo e lugar para as brincadeiras, alia o brincar a um momento de recreação, permitido somente após o momento de “trabalho pedagógico” em sala. Na pré-escola, muitas vezes, o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais, o brincar pedagógico. Buscam-se, nos brinquedos, fins pedagógicos, uma centralidade nas intenções e objetivos da professora.

Desse modo identifiquei, na brinquedoteca da Emei, um espaço em potencial de construção de brincadeiras, transgressões, expressão da corporalidade de meninas e meninos. As brincadeiras neste espaço também permitiam que as crianças experimentassem a diversidade de brincadeiras, fantasiassem e invetassem Neste sentido é necessário destacar que a brincadeira possui uma qualidade social de trocas

¹⁵ Viñao-Frago (1996) define cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados, quais sejam as práticas e as condutas, os modos de vida, os hábitos e os rituais, a história cotidiana do saber escolar, os objetos materiais, a distribuição dos espaços, a materialidade física, a simbologia, os modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas. Afirma que a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer. Marcos Cesar Freitas (2007) questiona essa “forma escolar” e propõe a busca pelo sentido e “forma da/na Educação Infantil” (p. 09).

entre crianças e também entre adultos e crianças, um momento especial de compartilhar significados.

Ao tratar o tema das relações de gênero na infância, é possível identificar que nem sempre as crianças estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam. Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas, criam novas formas de relações, transgridem. Assim, as brincadeiras das crianças, o seu faz de conta e as suas fantasias mostram o papel ativo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de gênero. Para Sayão (2003):

Uma visão mais apurada daquilo que as crianças fazem quando brincam ou expressam nas instituições educativas pode emergir aos adultos que meninos e meninas fazem parte e contribuem para a construção dos processos sociais... eles e elas estão evidenciando o seu potencial transformador, transgressor, comportamento às vezes adormecido em nós adultos. Neste momento, como em outros, as crianças se mostram “ensinantes”, possibilitando a transformação de muitos elementos presentes na realidade (p. 83-84).

5.2.1. “Amanhã tem brinquedoteca, professora?!”: o poder do adulto e a brincadeira

A brinquedoteca da Emei é um lugar construído e planejado para que as crianças escolham os brinquedos espontaneamente, manifestando e satisfazendo seus desejos e curiosidades. É o espaço para brincadeiras livres, no qual as crianças usufruem tempos de menor controle e podem exercitar sua autonomia. Um contexto social e cultural que faz desse espaço o lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças (RINALDI, 1999) e um espaço para o convívio.

Assim, o dia de brincadeiras livres na brinquedoteca era aguardado por meninas e meninos com muito entusiasmo, semanalmente as crianças iam para a brinquedoteca por um período de aproximadamente 50 minutos. Além da regra já explicitada “*meninas primeiro*” para organização do tempo-espaço, isto era o que acabava acontecendo também na maior parte dos dias com a ida para a brinquedoteca. Apesar de que os meninos “*querem fazer de qualquer jeito só para terminar*”, eram as meninas que na maioria das vezes, terminavam a “*lição*” primeiro:

Quem for terminando as atividades, vai indo para a brinquedoteca. Os meus alunos ficam nos ambientes sozinhos, sem problema algum. Eles sabem ficar sozinhos no ambiente porque já sabem as regras, não pode correr não pode bater... As meninas terminam geralmente antes dos meninos. (Professora Maria)

A organização da brinquedoteca favorecia o encontro entre as crianças e com a proposta da brincadeira livre, o espaço era visto como um dos poucos lugares da Emei em que a presença do professor não era obrigatória. Isso não significava que as crianças ficassem sozinhas na brinquedoteca durante todo o tempo, nem que esta seria a condição ideal para que a brincadeira acontecesse, considerando a importância da “dimensão brinqualhona” do adulto na interação com as crianças (BONDIOLI, 1999). Esse mecanismo era utilizado quando as professoras precisavam continuar com um grupo de crianças na sala para finalizar alguma atividade, ou por algum imprevisto.

5.2.2. Brincadeira com acessórios, roupas e o corpo: o menino e o colar

Enxerguei na corporalidade das crianças um elemento para discutir as transgressões das fronteiras de gênero na produção das culturas infantis; assim como outras pesquisadoras das crianças, percebi que investigar criança e gênero é investigar a riqueza de sua linguagem corporal, de sua gestualidade e de suas expressões (PRADO, 2008; SAYÃO, 2003; SOARES, 2008). Esta premissa ganha uma potencialidade quando se atrelam infância e gênero.

O corpo está presente na elaboração das construções identitárias, na infância, é na brincadeira ele aparece em evidência. Se o corpo e sua gestualidade são a primeira forma visível de nossa apresentação ao mundo, como afirma Soares (2008).

O estudo mostrou que, na brincadeira, meninas e meninos estão presentes de corpo inteiro. As brincadeiras de transformação do corpo eram importantes momentos para meninos e meninas: brincar de rodar com saia, brincar de maquiar o rosto e colorir os lábios com batom, brincar de ter cabelos compridos, usar colar, chapéu, óculos e brinco... As brincadeiras que enfeitam o corpo, brincadeiras que transformam o corpo encantam as crianças, meninas e meninos. Porém, se as meninas podem fazê-las de forma “muito natural”, para os meninos esse desejo representa para as professoras motivo de atenção.

Os adereços e as fantasias eram disputados pelas crianças. Meninos e meninas enfeitavam, transformavam, brincando com seus corpos, fazendo muitos movimentos, parando longos momentos em frente ao espelho, maravilhados, admirando-se e vivendo a possibilidade de ser de diferentes formas. Como foi relatado anteriormente, vigorava o critério de que quem acabasse a “atividade pedagógica” em sala, poderia, como prêmio, ir para o parque ou para a brinquedoteca. Quando se tratava de ir para a brinquedoteca, a disputa entre as crianças para finalizar a atividade era grande, pois havia alguns

brinquedos mais desejados do que outros, e quem chegasse primeiro garantiria a escolha do brinquedo preferido. As fantasias estavam entre os brinquedos mais disputados, pelas meninas e pelos meninos

Eles entram na brinquedoteca e correm para a arara, meninos e meninas querem se fantasiar. Alguns meninos gostam de usar vestido. (Professora Maria)

Até para interpretar eles põem fantasias e brincam juntos, eles gostam muito. As meninas gostam muito das fantasias porque tem aqueles vestidos compridos, brilhantes, e os meninos gostam da fantasia dos super heróis, mas como dá trabalho, pois são justas, eles não querem tirar então sinto eles preferem não pôr... (Professora Sara)

Os meninos gostam de se fantasiar de palhaço, de pirata, usar peruca, chapéu.... Neste ano não tive nenhum problema de menino que só brinca com vestido. (Professora Neuza)

Os meninos gostam de se fantasiar. Mas não gostam de vestidos, só das roupas masculinas, nem cogitam usar os vestidos. (Professora Raquel)

A brincadeira com as roupas e fantasias da brinquedoteca, trouxeram várias questões. Meninas e meninos precisavam empenhar-se para conseguir pegar os vestidos, as roupas e os acessórios preferidos antes das outras crianças interessadas, pois eram poucas as peças. Isso não acontecia de maneira muito fácil, para os meninos, diante das expectativas das professoras.

No caso do uso das fantasias, enquanto para as meninas havia todo um processo de encorajamento, por meio de elogios “que linda princesa”, para os meninos, era possível perceber um tipo de desencorajamento, pois diante de algumas dificuldades da brincadeira, como, por exemplo, a dificuldade de vestir uma fantasia apertada, acabavam desistindo e preferindo outras brincadeiras. Foi possível identificar um mecanismo de “incentivos” e “desencorajamento” frente a forma como as crianças brincavam. Um mecanismo de que desencorajava os meninos a brincarem os vestidos e os objetos femininos. Este é o mesmo mecanismo, que como pudemos ver anteriormente, também é utilizado para desencorajar as meninas a jogarem futebol.

Mas, em alguns momentos, os meninos chegavam a colocar vestidos, coletes, saias com brilhos — as longas e com rendas eram as preferidas. E eram justamente essas brincadeiras com o corpo, com os adereços femininos, como brincar de maquiar-se, usar um colar feminino ou um vestido — essa “preferência pelas coisas de

meninas” — que, muitas vezes, causavam angústias nas professoras diante de alguns meninos.

Algumas vezes as crianças, meninas e meninos, durante as brincadeiras na brinquedoteca, me solicitavam para ajudar na procura de brinquedos para vestir as fantasias, isso porque elas não conseguiam abotoar os fechos e correr os zíperes que ficavam nas costas das roupas; ou porque as fantasias eram de tamanho pequeno e apertado nos corpos das crianças, o que dificultava que eles pudessem colocá-las sozinhos.

Na Educação Infantil, as ações junto às crianças e que são desenvolvidas por uma maioria de mulheres profissionais, são ações que envolvem o corpo. De um modo, porque as crianças são ainda dependentes e necessitam de cuidados corporais dos adultos, ou de outro, porque as ações que buscam uma maior autonomia ou ludicidade envolvem o toque, o movimento, a sensibilidade, a brincadeira e a corporalidade atravessa tais ações. (SAYÃO, 2003, p. 89)

O que a Educação Infantil pode propor não é o corpo oprimido, vigiado e punido, mas, sim, um corpo que “passa a ser uma experiência que privilegia o prazer, onde o gozo de si só é considerado numa configuração coletiva, como uma intensificação das relações sociais.” (SAYÃO, 2003, p. 96). Assim, o próprio corpo se torna a possibilidade da brincadeira.

Buscar não um corpo livre de todas dominações, o que é impossível, mas elaborar práticas sociais que escapem às formas de dominação hegemônicas no mundo contemporâneo, capazes de produzir subjetividade que não passem, por exemplo, pelos dispositivos normalizadores das instituições tradicionais. (BRUHNS; GUTIERREZ, 2000, p. 76)

5.2.3. Meninos e bonecas: paternidade e curiosidade sexual

A brincadeira de casinha, na brinquedoteca, é um espaço interessante para pensar nos papéis ocupados por homens e mulheres na nossa sociedade e na forma como as crianças enxergam essa relação; para atentar para “a capacidade das crianças para extrapolarem a simples ideia de reprodução de papéis na brincadeira, sendo capazes de recriarem a cultura.” (SAYÃO, 2003, p. 80).

Transgressões como essas ocorreram com frequência no local, pois a brincadeira de casinha é um dos espaços privilegiados onde o cotidiano e o mundo privado podem ser repensados a todo o momento. Assim como em outras brincadeiras, as crianças inventam e recriam novos contextos, novos papéis. Percebi que durante as brincadeiras

de faz-de-conta na casinha as crianças incorporam diferentes papéis, imitando, negociando e experimentando, mas também criando diferentes e novos papéis.

A criança, ao brincar, está trabalhando suas contradições, suas ambiguidades e seus valores sociais: é na relação com o outro que ela constitui sua identidade. Em nossa sociedade atual é difícil, por exemplo, continuar sustentando a importância de que um menino não brinque de boneca, pois, cada vez mais, o pai assume responsabilidades de cuidado com suas próprias crianças.

Pode-se argumentar que as inversões de papéis durante as brincadeiras também podem ocorrer em consequência de estarmos, atualmente, diante de alterações no âmbito do relacionamento familiar. Podemos concordar com isso, mas essa afirmação não significa que esta forma de brincadeira esteja baseada somente em elementos de “imitação da realidade”, pois a criança pode estar brincando com questões advindas de seus próprios questionamentos, mesclando sua capacidade imaginativa e crítica para elaborar e protagonizar diferentes formas de ser.

Assim, é importante destacar que a capacidade de transgressão das crianças, como, por exemplo, transgredir os papéis sexuais dentro de uma brincadeira de casinha, não significa que elas somente invertam os papéis, baseadas em uma lógica dualista das relações; elas brincam com esses papéis, multiplicando as possibilidades de ser, brincando com possibilidades plurais, com elementos de fantasias e realidade. Experimentam novas brincadeiras com novos significados e recriam novas formas de ser e de relacionar-se.

Para as professoras, “*os meninos até brincam com boneca, mas é com o papel masculino, papel de pai.*” Segundo as professoras, não havia problemas em um garoto brincar com bonecas, pois poderia ser sinal que ele estaria “*experimentando a paternidade*” ou “*cuidando de um irmãozinho*”. A maior parte das orientações nas propostas de uma educação para igualdade de gênero possuem esta proposta: “meninos e meninas podem brincar com casinhas, bonecas...” Porém, como foi possível perceber, essas orientações não dão conta da complexidade, das dúvidas e dos preconceitos contidos nessas relações. Isto fica evidente, na idéia de que os meninos brincam de boneca, somente para assumir o papel masculino do pai, somente quando eles “*brincam de papai e mamãe*”:

Nas brincadeiras da brinquedoteca eu acho que existe uma separação, meninas gostam de fantasiar, já os meninos gostam dos carrinhos, a maioria brinca com os carrinhos. Eu acho que existem preferências diferenciadas. Os meninos até brincam com boneca, sim, mas é com o papel masculino, papel de pai. (Professora Gilda)

Eles brincam com as meninas, principalmente naquele lugar onde tem uma cortininha, eles brincam de papai e mamãe, sempre tem dois agarrados ali. Os meninos também gostam muito de brincar na casinha pequena, eles colocam o carro na garagem, eles brincam de mamãe, filhinha e papai (Professora Neuza)

O desejo do menino brincar de boneca tornava-se um problema quando não estava relacionado ao papel masculino hegemônico, e principalmente quando esse desejo se repetia muitas vezes e passava a ser a brincadeira preferida do menino, em detrimento as “brincadeiras de menino”. Como mostra a preocupação da professora: “*É complicado quando o menino quer só os vestidos, só as bonecas, quando é tudo para esse lado [feminino]*”

Professoras negam e demonstram que ainda não sabem lidar com esse desejo de forma tranquila, e ainda é frequente a afirmação de que “*meninos não gostam de bonecas*” ou “*brincar de boneca é difícil*”. A brincadeira com boneca, para os meninos, também estava relacionada com uma curiosidade sexual:

Os meninos gostam de brincar de boneca. Mas para beijar, para passar a mão, para beijar que nem na novela, cada um pega uma boneca daquelas maiores e ficam competindo, eles botam no colo e agarram e beijam, elas estão sem roupas, eles passam a mão no corpo das bonecas. Teve uma época que eles estavam muito ligados, agora isso está passando. Eu finjo que não estou vendo, se não eles se inibem, vão achar que eu estou proibindo, então eu fico na minha, fico meio de lado, olho de rabo de olho e continuo conversando com a menina. Eles aprendem assistindo TV, novela, eles assistem de tudo. (Professora Neuza)

Tem as brincadeiras tipicamente de meninas, que são as panelinhas, as bonecas, e as dos meninos, que é essa brincadeira de luta. Quando eles interagem, eles brincam juntos; é a brincadeira de menino pega menina, com essa coisa da brincadeira, é um jogo sexual mesmo. (Professora Gilda)

Além da brincadeira com o papel de pai, esta era a outra forma como brincadeira com boneca “era aceita” pelas professoras: era interpretada como uma curiosidade dos meninos em consequência da estimulação dos programas de televisão.

De acordo com Belotti (1975), ao adulto não basta escolher o brinquedo pela criança: quando dá uma boneca a uma menina, o adulto não se contenta em simplesmente oferecer-lhe, mas também lhe mostra como se segura nos braços e como se acalenta. É bastante curioso observar como os meninos da mesma idade, não ensinados como as meninas, seguram nos braços as mesmas bonecas de maneira muito mais despreocupada, por exemplo, mantendo-as em pé e não à vontade, passando-lhes

um braço em volta do pescoço, apertando-as ou mesmo esmagando-lhes a cabeça. Em todos os casos, o acalantar a boneca está quase sempre ausente. *Vendo um menino de 4 anos carregar uma boneca, já no horário de saída, uma professora de outra sala pergunta: você, brincando com boneca?! E o menino responde prontamente: eu ainda sou criança, eu posso!*

As categorizações, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninos e outros para menina, estão relacionadas à preocupação com a futura escolha sexual da criança. *“Poxa, o que tem um menino brincar de boneca, nesta parte do brincar eu acho que não tem nada de mais. Mas eu estou falando quando é uma coisa de ser...”* (Professora Miriam)

5.2.4. Meninas com futebol e carrinho, mas com maquiagem

A diferenciação com base nos sexos aparece em evidência, quando fala especificamente dos brinquedos. Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval.

Estranhava-se quando as meninas não possuem estes como seus brinquedos prediletos. E também quando o interesse pelo futebol supera o desejo pelas “brincadeiras de meninas”, como veremos mais adiante. Quando os adultos afirmam que a própria criança faz suas opções a respeito das brincadeiras, não refletem sobre o âmbito das possibilidades que se oferecem, ou seja, do material para jogar, encontrável e disponível, permitido, incentivado ou desencorajado. Para Belloti (1975), os jogos e os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se podem fazer escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas. Para as meninas, as brincadeiras estavam relacionadas as bonecas e com brinquedos relacionados a questão da beleza: batom, espelhos, pente.

Os carrinhos elas nem ligam, agora os meninos amam aquele carrinho de mercado, fazem compra, cozinham. De boneca é difícil. A menina pegar o carrinho não é muito normal. Elas adoram brincar com coisas bem de meninas mesmo, batom. (Professora Miriam)

*As meninas dificilmente saem do campinho delas que é as bonecas.
(Professora Rosa)*

Assim, para as meninas, ultrapassar as fronteiras de gênero era interpretado de maneira mais tranquila, e era caracterizado por não desejar “brinquedos típicos de meninas”, principalmente representado pela boneca e pela insistência em jogar futebol. Isso era justificado pela convivência por longos períodos com meninos, o que instigava na menina a agressividade e o desejo pelo uso dos “carrinhos dos meninos”:

Na opinião das professoras, os brinquedos que mais representavam a segregação eram: “o que separa mesmo é boneca e carrinho.”, “Eu sinto que existe a brincadeira das meninas e dos meninos. Por causa desta coisa da boneca: meninos não gostam de brincar de boneca, meninas dificilmente vão de brincar de carrinho.” (Professora Neuza)

Os brinquedos oferecidos para meninas e meninos, carregados de expectativas diferentes para cada sexo, proporcionam oportunidades e vivências corporais limitadas. Aponto, por fim, como foi possível fazer uma leitura da concepção de menino e de menina de uma determinada sociedade a partir dos brinquedos que lhes são oferecidos. Os brinquedos, produtos culturais que possuem um enredo social carregado de significados, expectativas e intenções, apresentam-se como mais um instrumento para análise das relações e das brincadeiras na brinquedoteca.

Pude identificar relações de poder entre crianças e entre as crianças e a professora, principalmente em situações de conflito na disputa pelo brinquedo, onde se evidenciam interessantes argumentos. Um destes era quando, na disputa, aparecia o elemento: “mas este é de menina”, “escolhe outro, este é cor de rosa”, “mas as meninas têm as bonecas para brincar”, “A Erica pegou um carrinho, professora!”

As tentativas de conquistar o brinquedo exigiam bons argumentos, e as crianças sabiam que essas eram boas argumentações. Às vezes, quando esse argumento não era suficiente para as crianças, a disputa precisava de um elemento de fora, com mais poder, para definir e terminar com a situação de conflito. Aí, intervinha a professora: “Se as meninas atrapalharem nas brincadeiras dos meninos, eles vêm reclamar para mim. Eu to brincando com isso e ela quer tirar de mim. É porque eles mesmos se agrupam.” (Professora Sara)

Essas situações mostraram “as estratégias de manipulação que as crianças fazem do papel normalizador que os adultos frequentemente assumem nas definições, reposição e preservação das fronteiras de gênero exclusivas” (FERREIRA, 2003, s/p).

Para as crianças, a resposta da professora era definitiva para finalizar a disputa e definir com quem o brinquedo ficaria.

As categorizações, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninos e outros para menina, estão relacionadas à preocupação com a futura escolha sexual da criança. Mais adiante neste capítulo trago alguns relatos das preocupações e das angústias dos adultos adiante de questões de gênero na infância; aponto para a dificuldade em lidar com o tema; e discuto a dificuldade encontrada para diferenciação entre a identidade de gênero e a identidade sexual.

5.2.5. Juntos ou separados? Uma questão de intencionalidade pedagógica

Os brinquedos possuem um papel chave nas vidas diárias dos meninos e das meninas (THORNE, 1993). A pesquisadora investiga as maneiras como as crianças brincam e o papel ativo em criações. Aponta que os meninos encontram recompensas para interagir com brinquedos de meninos, e com os meninos, e as meninas, para interagir com brincadeiras de meninas juntamente com as meninas.

Explica que a segregação entre meninos e meninas é uma questão de interesses compartilhados, porque as meninas apreciam as mesmas atividades que outras meninas, e os meninos apreciam as mesmas atividades que outros meninos. Segundo as professoras, quando meninos e meninas brincam juntos, brincam com os papéis masculinos e femininos muito bem definidos.

Os meninos também gostam muito de brincar na casinha pequena, eles colocam o carro na garagem, eles brincam de papai, mamãe, e filhinha. Agora os carrinhos eles não deixam elas pegarem, os carrinhos são propriedade dos meninos. Se uma menina pega um carrinho, o bicho pega, para eles as meninas têm as boneca para brincar". (Professora Neuza)

Alguns meninos brincam junto com as meninas, vão ao supermercado com os carrinhos, brincam de fazer compras, brincam de panelinha. (Professora Raquel)

Eles brincam com as meninas, principalmente naquele lugar onde tem uma cortininha, eles brincam de papai e mamãe, sempre tem dois agarrados ali. As meninas tentam se agrupar e elas brincam com brincadeiras de meninas, panelinha, fogãozinho, boneca, carrinho, carrinho de boneca, é claro! (Professora Maria)

Já na brinquedoteca, que é uma atividade mais livre, eu já não vejo tanta distinção, eles brincam na casinha com meninas, meninas com

grupos de meninos e misturado. (Professora Jaqueline)

Se as meninas atrapalharem nas brincadeiras dos meninos, eles vêm reclamar para mim. “Eu to brincando com isso e ela quer tirar de mim”. É porque eles mesmos se agrupam. (Professora Sara)

Porém a classificação de que as crianças pequenas brincam aleatoriamente e, ao crescerem, aproximadamente com 6 ou 7 anos, as brincadeiras já vão se tornando mais segmentadas pelo sexo, também é uma condição da natureza, natural do desenvolvimento do corpo? Se brincar é um elemento cultural e não é natural (HUIZINGA, 1973; BROUGÈRE, 1995, 1998) não se aprende a brincar? Brinca-se naturalmente? Se pensarmos assim, será comum pensar, então, que os desejos e os gostos pelas brincadeiras de meninos e meninas são naturalmente diferenciados. Não é possível conceber a classificação etária, ou sexual, para a forma como meninas e meninos brincam? Se o brincar é concebido como uma atividade inata da criança? Então, por que tantos esforços para definir essa separação?

As brincadeiras na Educação Infantil podem estar servindo, por meio de estratégias sutis, como um recurso para a produção de relações desiguais de gênero. A brincadeira não é vista simplesmente como um contexto no qual a interação ocorre, mas como um fenômeno que tanto produz como é produzido por relações de poder e gênero.

É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e as brincadeiras forem associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, apresentaremos a meninos e meninas significados excludentes.

O fato de uma prática ser intencional não significa que seja uma prática neutra, “é importante ressaltar a necessidade das práticas regidas por uma intencionalidade educativa, visto que a não interferência, ou seja, a neutralidade não garante o favorecimento de algo e/ou de algum propósito, enfim de um objetivo” (SAYÃO, 2003, p. 37). Essa prática intencional, que atue diretamente para o não favorecimento de práticas sexistas (ação afirmativa), não se limita a

dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho; com isto, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco...com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens ou mulheres possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “anti-valores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e gênero (p. 84).

As crianças mostravam que eram capazes de ultrapassar as fronteiras e os preconceitos em relação à carga de estereótipos que sofrem. Pois, além do prazer e da necessidade que a criança sente de brincar, a brincadeira contribui para sua formação como indivíduo crítico, criativo, autônomo e atuante; por isso, vivenciar a brincadeira de forma livre e espontânea é muito importante para a participação cultural, crítica e criativa. Compreender e respeitar as escolhas das crianças é fundamental para que, entre professores/as e crianças, haja uma relação horizontal, não adultocêntrica.

As crianças brincavam entre si indistintamente, brincavam entre meninos e meninas, também brincavam sozinhas e entre grupos de meninas e grupos de meninos. Brincavam com diferentes brinquedos e brincadeiras de vários temas: posto de gasolina, caixa eletrônico, feira de frutas, castelo encantado, casinha, hospital, escritório. Brincavam com diferentes brinquedos, bonecas, secador de cabelo, espada, carrinho, panelinhas, *kit* de ferramentas, mamadeiras, trenzinhos, animaizinhos... Meninos e meninas compartilhavam e representavam diferentes papéis.

Brincavam de faz-de-conta, de jogo de papéis. Brincar de ser noiva, pirata, príncipe ou rumbeira, brincar de ter cabelos compridos, brincar ora de ser papai, ora de ser filhinha, ora de ser mamãe, de “ter dois maridos”¹⁶, ser médica ou monstro, professor, secretária ou frentista, brincar... Brincando, a criança experimenta diferentes formas de ser. Brincar com os jogos de papéis é diversão e improvisação, é imprevisível e rico de oportunidades para reflexão e aprendizagem. (CORSARO, 2007). Ao longo das observações foi identificado, com o poder transformador da brincadeira, que o brincar na brinquedoteca pode dar às crianças a possibilidade de brincar de corpo inteiro, de fantasiar com o corpo e brincar com os pensamentos; a possibilidade de brincar de “ser”, de ser o que desejam da forma que desejam:

O que não se pode negar, entretanto, é que as crianças podem muito mais do que ser o que não são, ou o que ainda não são, durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário, mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças estão sempre prontas para mostrar outras novas possibilidades para e nesta apropriação. Desta forma, elas podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões humanas constitutivas do ser e tornando-se crianças a sua moda. (PRADO, 1998, p. 9)

Como nos propôs Débora Sayão, temos que ter “um olhar investigador, o qual proporciona às professoras uma qualidade em seu trabalho e reduz drasticamente o

¹⁶ Este episódio de brincadeira é relatado nos estudos de Willian Corsaro (2005) para explicar o conceito de “reprodução interpretativa”, mostra a importância das brincadeiras de dramatização de papéis por permitirem trazer elementos próprios das crianças, para além da imitação direta dos modelos adultos.

prejuízo que os preconceitos e as atitudes moralizantes impõem às crianças com quem trabalhamos.” (2004, p. 46). É necessário pensar em formas de “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (GUATARRI, 1977, p. 54). Não podemos ignorar, desencorajar, negar ou impedir as diferenças que meninos e meninas apresentam.

5.3. “*Ele era feliz à sua maneira*”: brincadeira e transgressão

A brincadeira ocupa um lugar importante no processo de construção das identidades de meninos e meninas. Nesse sentido, compreender o que as crianças sabem e aprendem acerca do gênero através das suas brincadeiras é tão importante quanto perceber os usos que dão a esse conhecimento no contexto das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares (FERREIRA, 2002).

A escolha do brinquedo está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido. São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro (FINCO, 2003). Quando estão em momentos livres de brincadeiras, como, por exemplo, na brinquedoteca, as crianças podem escolher espontaneamente seus brinquedos. Meninos e meninas que, apesar de toda essa pressão exercida pelos estereótipos dos brinquedos, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras.

As brincadeiras das crianças, o seu faz de conta e suas fantasias mostram o papel ativo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de gênero (FERREIRA, 2004). O brincar é uma forma de vivenciar o mundo e, por isso, traz um sentido que será diferente para cada um, independentemente se é uma menina ou se é um menino.

Assim como Ferreira, pude perceber os modos como as crianças brincavam umas com as outras e enxergá-las não só como protagonistas das suas próprias experiências de vida, “mas também como atores sociais competentes, envolvidos numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças, onde elas eram capazes de se organizar socialmente como grupo” (2002, p.19).

5.3.1. Corpos que escapam: meninas e meninos na fronteira

As observações e as entrevistas com as professoras mostraram, na experiência de meninos e meninas, os corpos que fogem, escapam da força dos estereótipos. Lara Simone Dias (2005), pesquisando as brincadeiras das crianças em creche pública e

privada, também verificou essa capacidade corporal das crianças. Diante das tentativas de descorporificação, das tentativas de que o corpo fosse “desapropriado das crianças”, as crianças reagiam a seu modo (LOURO, 2002). Meninos e meninas usavam de artefatos para construir, negociarem e recriarem suas identidades.

Constatai que as crianças brincam com aquilo que lhes dá prazer, de acordo com a sua curiosidade; por isso, não há necessariamente fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido para cada sexo não são consideradas nos momentos das brincadeiras (FINCO, 2004, p. 132); ou seja, meninos e meninas mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras. Brincando, as crianças compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga (CORSARO, 2007). Meninas e meninos, quando brincam, “borram as fronteiras” sobre o que é considerado tipicamente masculino ou feminino (THORNE, 1993).

Meninas e meninos que transgridem as fronteiras típicas para seu sexo passam a ser examinados. O exame é um instrumento por meio do qual o poder disciplinar, que se baseia em diversas técnicas movidas primordialmente pela vontade de objetivar os indivíduos, pode exercer-se em diferentes formas. Na Emei, esse exame era caracterizado por métodos de observação e descrição, técnicas através das quais se busca examinar meninas e meninos. Para Foucault, várias técnicas de exame possibilitam a identificação do indivíduo como indivíduo, o principal deles é a criação de um sistema comparativo que estabelece informações que compõem as bases para o estabelecimento das normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua ligação com o coletivo. Com isso, as técnicas de exame abordam cada indivíduo na forma de um caso, um problema que é construído do ponto de vista tanto da produtividade do poder, quanto do saber. “O caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 1977, p. 170).

A possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade. Assim as professoras relataram os casos e suas percepções de transgressões das fronteiras de gênero — meninas e meninos cujos corpos que insistiam em escapar e fugir:

Tenho um caso de um menino que quer vestir vestido de noiva. A primeira vez ele chegou e disse “coloca em mim este vestido de

noiva?” Eu falei “nossa, esse vestido de noiva?” Ele me disse, “é, é!” Então eu coloquei, deixei, não falei nada, né. Ele ficou rodando para lá e para cá com aquele vestido todo rodado, ficou um tempão com o vestido, gostando muito. Ai já numa segunda vez eu falei “pega outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!”. Ele insistiu, queria pôr e eu coloquei o vestido nele na segunda vez. Mas, na terceira vez, eu juro que não pus..., falei, “ah vai lá pegar outra fantasia, essa não!”, e ele foi lá e voltou com uma fantasia de rumbeira, aquelas coisas cheias de babados, ah meu deus! Eu ainda tentei dizer “mas isso não te serve” sabe tentei fazer com que ele esquecesse da fantasia, mas não adiantou, é muito difícil ele ir lá e pegar uma coisa que seja de menino, ele se atrai pelas fantasias de menina. Quando chega na brinquedoteca, ele vai logo nas fantasias. Chegou um dia, que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta. Quer dizer que ele tinha a ideia que ali de noiva ele ia se casar com o Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Julia, sei lá ai ainda tudo bem, né. Mas não, né, ele dizia que ia se casar com o Pedro, ele era a noiva mesmo no caso. As outras crianças não deram muita atenção... para ele com o vestido, não ligaram... Uma menina um dia passou e disse “ih tia, olha!” ela riu, mas já foi andando e foi brincar com outra coisa. E para ele também não tem problema nenhum ele riu também, para ela está tudo bem. Agora é difícil dele pegar o vestido, as vezes dá uma luz nele e ele pega o vestido, mas não é uma coisa constante, todo dia. O que ele gostava mesmo era a roupa que chamava a atenção dele. (Professora Sara)

Eu tinha meninos que vestiam de fantasia, de vestido. Mas tenho um menino específico, que gosta de usar vestido, já disse que usar o vestido eu não acho nada de mais, mas eu via outras atitudes. Não era porque ele se vestia com o vestido, parecia... É difícil falar isso, mas parecia fugir um pouco da maioria dos meninos, o jeito dele ser. E isso eu não falava, eu não comentava, mas o interessante, uma ex-professora dele veio falar pra mim que ela achava já isso e queria saber o que eu achava. Então agora que você falou então ta bem, eu também acho que ele tem alguma coisa diferente. Pode ser que sim, poder ser que não, que não tenha nada a ver que futuramente não seja... Dizem que sim, que a criança manifesta desde pequena o que vai ser futuramente, dizem que nem é preferência sexual, dizem que é genético, que é herdado, dizem isso. Acredito que sim, pois tenho um primo e ele diz que é... Então eu acabo acreditando que o próprio diz que é, então deve ser. Ele diz que é genético sim, que é de nascença, que desde criança ele sabia, que ele sabia que ele era diferente, que ele era assim, enfim, agora esse aluno, para eu dizer se ele vai ser ou não, eu só posso dizer que ele é diferente, mas até que ponto eu não sei. (Professora Jaqueline)

Jogos de papéis permitem que a criança vivencie experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e relacionam-se entre si. Um aspecto de grande importância para as crianças é o gênero e, por consequência, são importantes as expectativas sobre comportamentos de meninas e meninos e a forma como são socialmente estereotipados por gênero. Novamente veremos aqui que as crianças não aceitam esse estereótipo, mas desafiam e refinam. Assim expectativas de gênero não são

simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com os adultos e entre si. (CORSARO, 2007).

Meninas que gostam de brincar no meio dos meninos são vistas com bons olhos, revelam um avanço na socialização, são espertas e ativas para todas as atividades. Já os meninos que brincam com meninas ou não jogam futebol, tornam-se motivo de observação e causa de preocupação para a professora.

Que a mesma menina que gosta de jogar futebol usa tênis com cores diferenciadas. Se a menina nos moldes normais não vai comprar um tênis bem masculino, vai comprar um tênis da Barbie da Hello kit, não vai querer um tênis verde musgo com uma boca cheia de dentes na frente. Ela foge dos padrões normais. E para ela isso é muito tranquilo, e as outras crianças da classe também, nunca ninguém fez um comentário, nem percebem. Ela é filha única, não tem irmão, não tem irmã. Ela fez o parâmetro dela, então ela fez a escolha dela. Não existe um modelo preestabelecido, se ela quiser chutar a bola em casa pode. (Professora Sara)

Eu não falava para a mãe que eu percebia que a menina era diferente, mas eu falava para mãe “mas, a Carla já gosta de bater em todo mundo e ainda ela traz arma, ela traz esses bonequinhos que é de luta...” E a mãe respondia “Mas é o pai que compra...” Ai dá para pensar é porque não tinha filho homem, não tinha, o irmão mais velho era menino, menino mesmo. E a mãe dizia “Ela vai na loja de brinquedo e só quer essas coisas, eu por mim não comprava essas coisas, mas o pai quer comprar”. (Professora Miriam)

As crianças do sexo feminino, desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos e a usar unhas pintadas, saltos altos, maquiagem, mechas coloridas nos cabelos e são educadas a consumir moda. “Falar de uma educação do corpo” (SOARES, C., 2002) é falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas, de uma consideração cada vez mais eloquente que confere ao corpo uma importância sempre mais alargada. O corpo é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade.

Ana Letícia, a menina que não queria se vestir com a fantasia de odalisca, fugia, não seguia o padrão “dito feminino”. Ela, assim com outras meninas que escapavam dessa norma, aproximava-se dos atributos masculinos e era avaliada negativamente como agitada, irritada, mandona, respondona e desorganizada.

Ela era uma menina muito masculinizada, até na própria postura física com a postura o cabelo curtinho, abrutalhada, de cabelo curtinho, bem máscula, era um menino, olhando era um menino. E as atitudes também eram de menino, ela batia bem, batia mesmo, era umas das que batiam melhor, pior que os meninos, nem os meninos se

metiam com ela, a molecada apanhava dela. Um dia foi muito forte isso, a mãe é toda feminina, usa brinco, batonzinho, a mãe dela é toda feminina. Ela só trazia brinquedo de bonecos, desses caras bombados, com armas, carros, nunca ela trouxe uma boneca. E ela veio no carnaval de odalisca, então ela veio de sandália, e como ela só usava bota, ela não conseguia andar, se firmar com a sandália. Durante a festa, o baile e o desfile, ela sentou num canteiro onde tinha uma árvore e ali ela ficou, não saiu durante toda a festa. Era visível, ela estava acabada, arrasada, ela não queria pôr aquela fantasia, mas a mãe falou “ela não queria, mas eu pus, ficou tão bonitinha...”, se ela pudesse ela arrancava aquilo tudo e ficava pelada, aquilo foi muito forte para a menina. (Professora Miriam)

As professoras acabam tornando-se vigilantes da possível orientação sexual das crianças. Tal prática da professora, essa educação do corpo, muitas vezes é sutil, discreta, disfarçada, contínua, mas quase sempre eficiente e duradoura. Este, entre muitos outros exemplos que serão descritos neste trabalho, mostra que os corpos das crianças não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais as coisas lhes são impostas (BUTLER, 1999).

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, mas como algo enriquecedor de nossas práticas e das relações com as crianças, possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo (e sexismo) e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade mais plural. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 59)

Talvez, para isso, tenhamos que pensar em “um adulto-professor diferente”, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil “não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a ação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo.” (FARIA, 2004, p. 213).

5.3.2. O papel das amigas e a construção das culturas infantis

A oportunidade de conviver juntos, em espaços e tempos específicos, faz com que meninos e meninas construam culturas infantis. (CORSARO, 2005; TREVISAN, 2007; PRADO, 2007; MÜLLER, 2008). Este espaço do coletivo propicia um campo de amizades mais alargadas e oferece novas possibilidades para a construção das identidades. Fazendo contato com diferentes crianças de diferentes idades, do sexo oposto ou de diferentes origens étnicas, as crianças ampliam seu campo de amizades.

Prado (2007) mostra, em sua pesquisa sobre as relações de idade entre crianças pequenas em uma instituição de Educação Infantil, que as crianças pequeninhas

buscam estabelecer relações e vínculos os outros membros de seu grupo de pares e entre elas e os diferentes adultos responsáveis por seu cuidado e educação.

A amizade entre as crianças assume valor central nas culturas de pares e na estruturação das vidas cotidianas de meninas e meninos; A amizade foi investigada por Gabriela Trevisan (2007), como um processo conquistado, construído e mantido pelas crianças. Mostra como as amizades são difíceis de construir e manter e como os jogos de aproximação e distanciamento são compartilhados como recursos para a construção das amizades. Para Trevisan, os diferentes tipos de amizade estruturam-se tendo em conta critérios como intensidade da relação e proximidade das crianças. Os amigos mais próximos, os melhores amigos, são aqueles com quem as crianças passam mais tempo e, por norma, aqueles com quem desenvolvem mais atividades em conjunto. Interessam-se pelas mesmas brincadeiras, pelos mesmos assuntos e identificam-se com os mesmos gostos.

Assim, nas relações com os outros, as crianças ensinam e aprendem a fazer juntas, construindo relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras compartilhadas. Para Prado (2007), é a amizade um dos

[...] elementos fundamentais que podem ser apontados para caracterização desta mesma condição das crianças, dentre eles, estar juntas e fazendo as coisas junto, confrontar-se, compor brincadeiras coletivas, cuidar e zelar dos amigos e amigas menores, reproduzir e também inventar a partir da observação dos maiores e vice-versa, associar o prazer da brincadeira às parcerias e amizades [...] (2007, p. 6).

Os amigos são aqueles com quem se brinca, com quem se conversa e com quem nos divertimos. Ao brincar com os amigos, particularmente em situações de brincadeira espontânea, as crianças mobilizam diferentes competências, tais como negociação, análise e avaliação de sentimentos do outro, gestão de conflito, estabelecimento e reformulação de normas de funcionamento.

A experiência de ter amigas/os e ser amigas/os desempenha um papel na construção das identidades das crianças. As amizades, desde cedo, adicionam novas dimensões à sensação de pertencimento ao ambiente. Ter amigos e amigas é um meio importante para desenvolver a identidade:

Tem uma menina que com o frio estava usando luvas cor de rosa pink, não é cor de rosa clarinho não... E um menino se encantou com a luva dela e ele pediu para ela deixar ele usar na brinquedoteca, ela deixou o dia inteiro, no entanto que eles ficaram mais amigos por causa dessa luva. E o que eu mais achei interessante que as outras crianças não ficaram comentando “hahaha, ele está de cor-de-rosa pink!” por

exemplo. E eu fiquei muito surpresa com isso, como meus alunos de 5 e 6 anos, ou eles não repararam, o que eu acho difícil pois não daria para não reparar em uma luva cor de rosa pink. Mas não ficou aquela coisa das crianças ficarem zombando dele. Ele estava com a luva cor de rosa, porque ele estava, gostou da luva e não da cor. O que ele queria naquele momento era a luva, “não a cor”. Tanto é que agora ele comprou uma, comprou preta, é claro, o pai não ia comprar rosa. (Professora Jaqueline)

Se a classificação dos brinquedos de menina e de menino em alguns momentos segregava os grupos de meninas e os grupos de amigos de meninos, eram esses mesmos brinquedos que em outros momentos os aproximavam. Isso era possível de verificar, por exemplo na sexta-feira, que era dia especificado para trazer o brinquedo de casa.

Eu tive uma menina, que se parecia um menino, era até o jeito de andar. Na sexta-feira no dia do brinquedo, ela só trazia brinquedo de menino, ela trazia um saco lotado de bonecos, carrinhos, nossa os meninos ficavam doidos, ficavam doidos. Você nunca a via brincando com uma boneca, se interessando por uma boneca, vivia sempre no meio dos meninos... Era por causa dos primos, em casa a mãe me disse que ela brincava muito com os meninos, ela só tinha primos. (Professora Maria)

Rebeca gostava de trazer de casa figurinhas de futebol, os meninos até ficavam esperando ela na hora da entrada no portão. Eles ‘batiam’ figurinhas juntos, e ela jogava muito bem. (Professora Jaqueline)

Poucas pesquisas investigaram a potencialidade da prática da “sexta-feira: do brinquedo de casa” (CARVALHO, 2004) para um momento potencial para que as crianças construam novas amizades na “cultura de grupo”.

A “cultura do grupo” é uma importante forma de explorar e desafiar as regras e a autoridade da cultura adulta (CORSARO, 1997). A produção de uma cultura de grupo não é uma simples interpretação ou apropriação direta do mundo dos adultos. As crianças apropriam-se de informações que recebem do mundo adulto para produzir sua própria cultura. Assim, nas culturas do grupo de crianças em contextos nos quais se destacam suas autonomias, os “grupos nas culturas” das crianças podem criar e exibir uma ampla variedade de identidades sociais, relacionadas a gênero, etnia, etc.

As amizades são fundamentais para as “culturas de grupo”: ter companhia para brincar em todos os diferentes momentos do dia a dia é uma importante característica do espaço da Educação Infantil. Para a “cultura de grupo”, em geral, é importante um conjunto de crianças “fazer alguma coisa juntos”, pois, nesse processo, eles criam “um conjunto estável de atividades ou práticas, artefatos, valores e preocupações que

crianças produzem e compartilham em interação com seus pares.” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p. 214).

O desenvolvimento de amizades oferece às crianças novas oportunidades para investigar e modificar a sua própria identidade. Nesse contexto, as identidades de gênero são construídas em complexa interação com outras categorias e grupos sociais, como idade, classe social, raça ou etnia e religião, como mostram as pesquisas sobre as “culturas infantis” (FERNANDES, 1976) e sobre as interações “entre pares” (CORSARO, 1997, 2005, 2007). Florestan Fernandes (1976) já havia mostrado a importância dos laços de *amizade* e das brincadeiras de rua, quando investigou a construção das culturas infantis nos grupos infantis das “trocinhas de bom retiro”:

Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folguedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que esses elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondendo aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, ou como uma antecipação à vida do adulto. (FERNANDES, 1976, p. 386).

William Corsaro (2007), ao falar-nos de uma “cultura de pares”¹⁷ trata das trocas e das construções entre crianças. Em suas investigações sobre os processos de socialização, propõe o conceito de “reprodução interpretativa” como uma alternativa para a compreensão dessa inserção ativa das crianças no mundo. Para o pesquisador, o termo “reprodução” significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural; significa que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, ou seja, são constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentadas ao longo da vida. Porém, a palavra “interpretativa”, para o pesquisador, captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares, por meio da apropriação de informações do mundo adulto, de forma a atender aos seus interesses próprios como crianças:

Vista da perspectiva da reprodução interpretativa, a socialização não é

¹⁷ William Corsaro utiliza o termo *peer culture*, traduzido por “cultura de pares” e explicita que este termo não possui o sentido de “duplas”, e sim de parceiros iguais. Do ponto de vista dos dados desta pesquisa, a definição deste conceito pode ser problematizada, considerando que este estudo trata da sociabilidade e das brincadeiras entre crianças enfatizando suas diferenças de gênero.

algo que acontece às crianças; é um processo no qual as crianças, em interação com os outros, produzem a sua própria cultura de pares e, eventualmente, ações: a apropriação criativa das crianças de informação e conhecimento do mundo adulto; a produção e participação delas numa série de culturas de pares e a contribuição das crianças para a reprodução e extensão da cultura adulta. Estas actividades seguem uma certa progressão na qual, a apropriação permite produção cultural, que contribui para a reprodução e mudança. (CORSARO; MOLINARI, 2005, p. 211)

Fernanda Müller (2008), ao investigar o significado da escola para crianças (2008), aponta que estas mostram as relações estabelecidas com pares em diferentes contextos. Para ela, a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos. No caso de sua pesquisa na escola, o espaço do pátio e o recreio são lugares para fazer e encontrar amigos. A importância dos amigos fica evidente nessas relações.

Ainda que a escola ainda trabalhe com uma ideia vertical de socialização, as crianças mostram que esse processo é muito mais complexo. Mais do que o entendimento da sua condição social de aluno [menina e menino] na escola, as crianças buscam diferentes caminhos para interagir com pares e transformar esse espaço-lugar planejado para elas pelos adultos. (MÜLLER, 2008, p. 139)

A pesquisadora aponta que a socialização das crianças é um processo relacional, que envolve, ao mesmo tempo, a internalização e a mudança da sociedade:

Internalizar significa o aprendizado e a conformação de normas que transformam as pessoas em membros de suas sociedades. Por outro lado, a construção da identidade engloba não apenas a habilidade de se adaptar ao ambiente, mas também de agir e transformá-lo. É o resultado de um jogo de papéis e da síntese de diferentes significações vividas; não haveria uma identidade, porém processos identitários, que são dinâmicos, múltiplos e em constante transformação (MÜLLER, 2008, p. 139).

Estes estudos mostram, assim, que a construção das culturas infantis e o desenvolvimento infantil não são algo que acontece no âmbito somente individual, mas compõem um processo cultural e coletivo que acontece através das relações desenvolvidas pelas crianças, nas quais a amizades devem ser ressaltadas.

5.3.3. Fantasias, faz-de-conta e a construção das identidades de gênero

A interatividade e a ludicidade são elementos importantes para a construção e a recriação de novas formas de ser menina e de ser menino. Entretanto, além da

interatividade e da ludicidade, Sarmiento (2002) indica outros princípios geradores das culturas da infância. São eles: a “fantasia do real” e a “reiteração”.

Devido a essa capacidade criativa, a criança consegue brincar em qualquer circunstância, já que dá novos significados aos objetos com que brinca e, por isso, suas brincadeiras são feitas de acordo com aquilo que lhe dá prazer e curiosidade.

Meninos e meninas percebem a arbitrariedade das regras e mostram-nos que não as aceitam e reproduzem-nas, simplesmente, mas interpretam-nas, resistindo, contestando, desafiando e escolhendo. Possuem o desejo de brincar, de inventar de transformar, de fantasiar, “As crianças são desejanter!” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 21). E, assim, as crianças buscam ser felizes à sua maneira.

Os dados mostraram que às vezes o faz de conta de meninas e meninos sobre o cotidiano da pré-escola investigada era tão criativo e original que causava estranhamento às professoras. E que, diante dessas manifestações das crianças, existia uma confusão, por parte das professoras, causada pela tentativa de interpretar os significados dessas brincadeiras: esse faz de conta era imitação do real ou do que as crianças estariam vivenciando em casa, geralmente na família? Ou estariam “somente fantasiando” e recriando novas possibilidades?

O imaginário expresso na brincadeira da criança mostra uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado: nem sempre o conteúdo do faz de conta pode estar relacionado com a imitação de vivências pelas crianças, pois, para além da capacidade de imitar, elas também estão criando e inventando novas possibilidades. Assim, a partir de Corsaro (2007), verifiquei neste estudo que a produção de “culturas de pares”, ou culturas infantis, não é uma questão de simples imitação. Várias pesquisas que estudam as crianças argumentam sobre a importância de brincadeiras de faz de conta e da dramatização de papéis para o desenvolvimento social e emocional das crianças. “Tal como a maioria dos adultos, esses pesquisadores quase sempre vêm os jogos de papéis como imitação direta dos modelos adultos.” (CORSARO, 2007).

Reconhecer esta complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades. (PRADO, 1998, p. 13)

Enquanto as orientações curriculares estiverem preocupadas em “ensinar conteúdos” e tratar o brincar com o “papel educativo dos jogos e brincadeiras” e como

“práticas dirigidas aos pequenos”, como denuncia o estudo de Aliandra Lira (2009), teremos que lidar com a reprodução institucionalizada das diferenças:

As práticas ligadas ao brincar, ao brinquedo e aos jogos, dirigidas à infância, na medida em que são associadas às aprendizagens, podem cumprir a função de confinar a criatividade, evitar desestabilizações, construir subjetividades, governar os pequenos. Isso quer dizer que tais objetos e práticas, como produtos sociais e históricos, podem produzir o que nós somos e construir o ser social e cultural de uma maneira complexa e determinada. (LIRA, 2009, p. 168)

Com a superficialidade das orientações curriculares para Educação Infantil para a temática e a falta de problematização, as professoras mostram que para elas o conflito não está em colocar a fantasia (estar), mas sim na questão da insistência da criança em querer vivenciar as fronteiras de gênero, ou seja de ser. As orientações do RCNEI e as políticas públicas atuais não são capazes de problematizar e responder às questões trazidas pelas professoras; não conseguem avançar, quando se trata das complexas interações presentes na pré-escola.

5.4. “Com sete anos a criança já tem seu caráter formado”: biologização das identidades de gênero na infância

O sexo biológico não determina exclusivamente o comportamento de gênero. As identidades de gênero são construídas dentro de um “processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social.” (BARBOSA, 2007, p. 1065). Como pudemos ver, a construção das identidades de gênero requer uma análise em que se considere também o seu caráter histórico, social e cultural (LOURO, 1997; SCOTT, 1995; MEYER, 2003) que pluralize o masculino e o feminino.

Porém, por muito tempo, a visão naturalizada, universal e a-histórica da infância/criança manteve-se sem ser problematizada, e seus fundamentos biopsicológicos deixaram uma duradora herança para as formas como as professoras se relacionam com as crianças na Educação Infantil, sobretudo as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget¹⁸.

Esta pesquisa identificou que a forma como as professoras concebem a constituição das identidades das crianças está baseada nos pressupostos da Psicologia do

Desenvolvimento, em que o corpo é visto como algo que termina na infância e ao longo da vida se cala, passando a existir somente quando adoece. A forma como a pesquisa psicológica se articula relaciona-se estreitamente com a forma como a infância é teorizada:

Talvez a suposição mais fundamental, a respeito de um retrato global do desenvolvimento individual, seja a do progresso. Derivada, ou pelo menos legitimada, por fontes biológicas, a noção de que o indivíduo melhora à passagem do tempo tem sido central na maior parte da teoria do desenvolvimento. (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 5)

Segundo o paradigma do desenvolvimento: as crianças estão num estado de “ainda não ser”. As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se em uma forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. O próprio RCNEI, nas poucas páginas em que trata da questão da identidade de gênero, traz uma concepção etapista, que não problematiza as práticas de segregação de meninas e meninos, tratando com naturalidade e considerando como “espontâneas” as separações entre meninos e meninas:

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 20)

No entanto, aproximam-se da teoria do desenvolvimento para explicar a construção da identidade de gênero. Entre as professoras, há “a noção da identidade de gênero pautada no fato do desenvolvimento da criança ser concebido principalmente de acordo com a idade em termos de salto, e não de evolução contínua” (ROSEMBERG, 1996, p. 20). Essa perspectiva acaba por retirar da infância seu caráter histórico, ou seja, seu potencial transformador e sua possibilidade de construção de identidades plurais e não lineares:

Nesta faixa de idade, eles ainda conseguem brincar juntos, ainda não têm este preconceito como os maiorzinhos, que já começam a censurar, os pequenos se agrupam e conseguem brincar juntos. Eles só censuram com a cor, quando os meninos falam alguma coisa de cor de rosa, as meninas dão risadas e falam que é de menina.
(Professora Rosa)

¹⁸ É importante ressaltar que as pesquisas realizadas por Piaget não tinham a intenção de servir como uma proposta pedagógica (COLL, 1992).

Na turma de 4 anos isso é tranquilo, meninos e meninas brincam juntos. Mas na turma de 6 anos você vê que é mais esporádico. Nesta idade já é mais definido, os meninos preferem os carrinhos e as meninas, as panelas. (Professora Raquel)

Quando eles são menorzinhos para eles não tem diferença é tudo igual. No terceiro estágio já começam a notar as diferenças. Nas idades maiores as crianças já tiram mais sarro. (Professora Maria)

Eu já trabalhei com todos os estágios, e quando eles ficam mais velhos, os do terceiro estágio eles vão ficando mais críticos, fazem uma distinção maior, já não aceitam e tiram sarro do outro. Quando eles são menores não tem tanto isso, é uma brincadeira no geral, tanto para meninas quanto para os meninos. (Professora Neuza)

Na compreensão das professoras, é na pré-escola que a criança “*forma seu caráter*” e “*forma sua moral*”. Esta idéia está associada a uma socialização de gênero definitiva, que chegará no final de seu desenvolvimento quando a criança finalizar seu percurso na Educação Infantil, pois “*com sete anos a criança já tem seu caráter formado*”.

A posição de meninas e meninos pequenos como objeto de proteção e necessidade, vista pelas professoras, faz com que elas se desdobre, buscando nos saberes e nos valores pessoais – mesmo sem um projeto político pedagógico debatido e definido sobre gênero – a responsabilidade pela construção de uma identidade de gênero “*sadia*” e aceita moral¹⁹ e socialmente.

Jenks (2002) aponta para como esses saberes hegemônicos têm funcionado como um “*currículo cultural*” para a constituição, a reprodução e o reconhecimento de apenas uma determinada identidade de gênero.

Tal concepção é geralmente explicada com base no modelo da “*socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente, através da socialização primária na família, nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais.*” (FERREIRA, 2006, p. 89)

Estudos mostram que, nas sociedades urbanas contemporâneas, as socializações deixam de estar ancoradas apenas na vida familiar, para serem fortemente realizadas por

¹⁹ Richard Miskolci (2007), ao discutir a luta pela parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, ou casamento *gay* que, segundo o pesquisador, serve de exemplo contemporâneo para explicar a forma como nossa sociedade renegocia padrões normativos e práticas sexuais, fala-nos do conceito de *pânico moral*, como um processo de sensibilização social no qual um tipo de comportamento e uma categoria de “*desviantes*” são identificados de forma que pequenos desvios da norma são julgados e recebem uma forte reação coletiva. O conceito permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. “Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da

uma rede de socializações plurais (SETTON, 2005).

A socialização da infância, segundo Manuel Pinto (1997), tem sido tratada de duas maneiras. A primeira é a perspectiva da sociedade e de seus agentes socializadores. Nela o que está em questão é o processo pelo qual as normas, os valores, as crenças sociais são transmitidas e inculcadas nas crianças. A segunda refere-se aos “processos de apropriação, de aprendizagem e interiorização” que recaem no indivíduo. Assim, a maioria das teorias concebe a criança como um ser passivo, cujos modelos de socialização privilegiam a perspectiva adulta da sociedade.

Setton (2005) fala-nos das variadas e contraditórias experiências que os indivíduos vivenciam na contemporaneidade e de um “ator plural”, “produto de experiências – cada vez mais precoces – de socialização em contextos sociais múltiplos. Que pertence simultaneamente, no curso da trajetória de sua socialização, a universos sociais variados.” (SETTON, 2005, p. 345). Assim, a pesquisadora concebe as instâncias da socialização com a função de transformar valores e normas sociais em papéis identitários; os autores consideram, não obstante, que a sociedade contemporânea se caracteriza pela heterogeneidade de princípios de ação:

À medida que os universos de referências sociais e identitárias compartilhados se multiplicam e se diversificam, à medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar. Nesse caso, os atores sociais não se reduzirão a uma identificação coerente com papéis sociais identitários e com padrões normativos institucionais atribuídos a eles, nem interiorizarão linearmente projetos institucionais, mas articulariam uma gama variada de padrões e valores identitários. (SETTON, 2005, p. 345)

Assim, a identidade na contemporaneidade é negociada constantemente entre os valores e as diferentes referências institucionais pelos quais os sujeitos vivenciam. As “identidades assim concebidas como relações sociais plurais e múltiplas, fragmentadas e contraditórias, instáveis e em transformação, implicam negociações de identidade de gênero” (FERREIRA, 2002, p. 43).

Porém, foi possível perceber nas falas das professoras, na tentativa de explicar as diferenças de gênero segundo as classificações etárias, abordagem que, em si, não é suficiente para tratar a complexidade do processo de constituição das identidades. As dificuldades de lidar com a construção das identidades das crianças estão ligadas à dificuldade de distanciar-se das concepções universalistas de desenvolvimento humano,

sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação.” (p. 102).

estão ligadas à concepção da Psicologia do Desenvolvimento.

A referência, a partir desta perspectiva adultocêntrica, é o universo adulto e o ser adulto. O que é fundamental ressaltar, para esta tese, é que as etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e biológico, assim como nossas identidades de gênero, variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro.

5.4.1. “A gente tem que ir aos poucos levando para o outro lado”: questionando o desencorajamento

Para Jeffrey Weeks (1999), o gênero, a condição social pela qual somos identificados como homens ou mulheres e a sexualidade, a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão.

Ao lado do reconhecimento dos dois tipos de identidades, a de gênero e a sexual, é também importante e possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação. Aqui é necessário destacar que a identidade de gênero se constrói desde o nascimento, quando se olha para a criança e se lhe atribui um gênero, que vai se consolidando no processo primário de socialização. Segundo Robert Stoller (1968), a escolha do objeto sexual que vai se dar na adolescência não será um elemento constitutivo da identidade de gênero do indivíduo.

Foi possível identificar, na relação das professoras com meninas e meninos, que existe uma prática de desencorajamento para que meninas deixem de “fazer coisas de meninos” e que meninos “deixem de fazer coisas de meninas”. Assim, meninas, são vistas pelas professoras como aquelas que desistem do futebol por dificuldades próprias e os meninos, como aqueles que não gostam de se fantasiar ou de brincar com bonecas. “[...] Todos os esforços devem ser feitos para desencorajar qualquer sentimento de ambigüidade sexual. É necessário evitar informações “contraditórias e confusas” para meninas e meninos ao acrescentar a incerteza aos pais/professores.” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 214)

Há a compreensão das professoras de que é na pré-escola que a criança “forma seu caráter” e “forma sua moral” e de que a identidade de gênero das crianças seja “uma identidade maleável”; e, por isso, quando estão fora dos padrões, é necessário “*ir levando para o outro lado*”.

Eu acho que o professor de pré-escola tem um importante papel. Acredito muito na nossa responsabilidade, por que é nesta idade pré-escolar que está se formando o caráter, a moral. Acho que o jeito que eu lido com as crianças, vai deixar algo neles. (Professora Sara)

Já tive menininho que queria passar esmalte, queria passar batom, entendeu, já tinha uma tendência para isso, na sexta feira as meninas traziam estojo de maquiagem, esmalte e ele passava, ia para casa pintado, com esmalte, era tranquilo, na escola eu deixava, achava que ia passar, mas chegou uma hora que eu chamei o pai. Ele tinha uma tendência muito grande, isso já dá pra ver na pré-escola (Professora Miriam).

Como sou muito católica eu vou para o lado da religião. Eu acredito muito que Deus fez as coisas perfeitas, ele fez o homem e a mulher, e a gente tem que respeitar isso. Se o Mário, gosta de brincar de se vestir de mulher, eu não sei se daqui um tempo isso vai se tornar normal. Eu acho que se a gente incentivar esse lado, ele vai se tornar um homem que irá gostar de coisas de mulher, então eu acho que não se deve incentivar isso, eu não incentivo. (Professora Miriam)

Nesse sentido, para algumas teorias, a infância é uma fase, um momento passageiro. Quando se fala em criança, estaria em questão ou o passado do adulto ou a projeção de futuro. O estatuto social da criança é deslocado do presente para o passado ou o futuro, pois sua referência é o universo adulto e o ser adulto (JENKS, 2002). O comportamento da criança é compreendido de forma semelhante ao comportamento desviante; A autenticidade, aquilo que é próprio da infância, é entendida como diferença e divergência, sendo patologizada, como uma forma de ameaça futura.

A questão que se coloca é o fato de que a constituição da identidade acontece ao longo da vida, e não somente em uma determinada fase da infância; porém o que podemos perceber no decorrer desta pesquisa é que o período da infância, em contextos educativos de instituições infantis, possui características essenciais para vivenciar experiências de vidas diferenciadas, que compõem o processo de construção das identidades.

A polêmica causada pela transgressão era amenizada quando as crianças brincavam também em diferentes brincadeiras e com as mais diversas crianças do grupo. O que realmente incomodava e preocupava as professoras era a insistência e a constância das transgressões pelas crianças: o que fazer quando o interesse pelas brincadeiras e objetos “que não lhes pertenciam” não fossem “um interesse passageiro”, quando fossem uma “coisa de ser”? O que fazer quando esta diferença não desaparecia? O que fazer diante dos “momentos de grande descontrole e de total

surpresa diante de reações do corpo?” (SOARES, 2004, p. 4). O que fazer diante desses corpos que traçam linhas de fuga, que insistem em escapar, transgredir as fronteiras de gênero?

Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), nos questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí “forjarmos asas” que nos permitam escapar a toda essa homogeneização a partir da qual fomos produzidos e com o qual estamos acostumados. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 59)

5.4.2. “Para mim é uma questão de dentro para fora”: heteronormatividade na Educação Infantil

As modernas sociedades ocidentais fixaram das características “básicas” da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos. A normalização da dicotomia homens versus mulheres acabou por fundar a forma de pensamento segundo a qual:

[...] há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc. para as mulheres ou para os homens. Nossa tendência com relação a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo. (LOURO, 1992, p.58).

A cristalização dos papéis masculinos e femininos no dia-a-dia da Emei leva à produção da menina e do menino “legítimos” ou “normais” e, conseqüentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais. Dessa classificação, emerge a divisão rígida relacionada a futura identidade sexual da criança.

Faz-se necessário problematizar a dissociação entre as identidades de gênero e as identidades sexuais, uma vez que ambas se interrelacionam e são concomitantes. No entanto, a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado. Para pensar na rigidez dos papéis pré-determinados para meninas e meninos, é necessário trazer o conceito de heteronormatividade, como define Denise Braga, em seu estudo:

A concepção da fixidez das identidades de gênero confinaram a sexualidade ao desempenho de “papéis sexuais” de homens e mulheres [meninos e meninas]. Esse pensamento culminou na construção de um estatuto de normalidade que “naturalizou” a heterossexualidade e, em conseqüência, condenou a homossexualidade (assim como outras práticas sexuais não normalizadas) a existir como uma contradição a essa pretendida

normalidade. (2005, p. 51).

Para as professoras, a perda destas referências causa bastante angústia e medos nas professoras. O que poderemos ver, com os dados da pesquisa, que ultrapassar fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado parece algumas, algumas vezes, suprema transgressão, e acabam sendo controlados e normatizados por algumas estratégias.

Tensões entre corpo e infância aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos são socialmente classificados e hierarquizados, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder. As relações entre professoras e crianças mostraram muitas vezes o esforço de sujeição de meninos e meninas, “evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual, como são capturados pela rede de discursos e práticas que elabora cotidianamente o bom-mocismo” (SAYÃO, 2005, p.113).

Máscula, abrutalhada, agressiva. Afeminado, delicado, dengoso. Estas são marcas atribuídas aos corpos que escapam. São gestos ambíguos para uma instituição que possui, intrinsecamente, uma organização que atua definindo, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino.

A força contida no gesto põe em jogo todos os sentidos daquele que o executa e, também daquele que observa essa gestualidade. É como se a profusão de códigos e sentidos ali demonstrados tivesse uma força de persuasão impossível para a palavra. Talvez porque, “os gestos são signos e podem organizar-se numa linguagem”. (SOARES, 1998, p. 140)

Outra relação conflitante identificada pelas professoras ocorria quando os meninos preferiam ficar ou brincar a maior parte do tempo com outras meninas, ao invés de estarem com outros meninos. Estar a maior parte do tempo com meninas ou brincar sempre com elas atribuía-lhes características “afeminadas” como “*jeitinho de falar*”, ou ser mais “*sossegado*”:

Eu tive um menino que tinha comportamento de menina. Ele só brincava de boneca, ele tinha todos os jeitinhos de menina, o jeitinho de falar, a voz era assim... Aí eu chamei os pais para conversar, ele tinha 4 para 5 anos, aí a mãe explicou que ele era o caçula de uma família só de meninas, então ele tinha três irmãs, uma com 10, uma com 12 e uma com 14, e elas faziam todas as vontades dele, e que ele fazia automaticamente tudo que elas mandavam. Então ele tinha como referência só as meninas. O pai era um motorista de ônibus que pouco tinha contato com o filho, porque, quando ele chegava, o filho já estava dormindo e, quando o filho vinha para a escola, ele estava em casa, então eles tinham pouco contato. Mas eu orientei porque elas estavam interferindo na vida deste menino. (Professora Gilda)

Tive meninos com lado afeminado mais a florado, que só brincava com meninas, com brincadeiras de meninas. E a gente até falava, vai

brincar com seus amigos, mas ele estava sempre com as meninas, era sempre assim. Ele tinha, sabe, um jeito diferente dos outros meninos, era desligado, era mais sossegado. Ele era adotado, ele ficou no orfanato até três anos e meio, tinha bastante lembrança disso, agora eu não sei se isso tinha relação ou não. Este ano também tenho outro aluno com este lado um pouco mais... um pouco diferente, né, que também era da 'Casa'. (Professora Gilda)

O estranhamento frente a esses meninos e a meninas que insistiam em ultrapassar as fronteiras de gênero, não permitia que as professoras enxergassem o brincar como uma atividade em si, pelo simples prazer de brincar. Para elas esta forma de brincar este “*jeito de ser*” acabava sendo justificado por “*maus exemplos*” dentro da família ou pela ausência de um modelo de família que não era adequada para a criança, no caso das crianças que viviam na “*Casa*”²⁰.

Diante dos corpos que escapam dos corpos que transgridem as fronteiras de gênero, foi comum identificar as dúvidas, as tentativas de controle por meio da patologização e de valores morais e religiosos:

Este ano está aparecendo um caso novo, que a gente ainda não sabe, de um menino de 6 anos. Ele se apegou muito a um outro menino, ao ponto de chorar muito quando esse menino falta. E a gente tá observando o comportamento dele para saber se é amizade... Ele é um menino sozinho, a mãe só cuida dele, é criado pela mãe, é muito mimado. Ele tem muita dificuldade de brincar em grupo e o único menino que ele brinca é esse. (Professora Raquel).

Que nem hoje em dia, estão pondo normal essa coisa de homem casar com homem, aí estou entrando numa parte pessoal de religião também, eu não acho normal. Eu não acho certo, um homem casar com homem, uma mulher casar com mulher. Até eu acho que se uma mulher gosta de outra mulher, vai viver junto, dividir um apartamento, mas precisa ficar divulgando, hoje a coisa está muito sexual, não sei se é certo. Agora em termos de criança, eu não vou falar “vai tirar essa roupa, agora!”. Mas eu acho que a gente tem que ir aos poucos levando para o outro lado, questionando... (Professora Miriam)

Um corpo que parece extremamente familiar e concreto em certos momentos, em momentos de transgressão das fronteiras de gênero pode parecer bastante desconhecido e abstrato:

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória de vida.

²⁰ A Casa é uma associação que apóia crianças encaminhadas pelas Varas da Infância e Juventude por se encontrarem em situação de risco pessoal e social, impossibilitados de permanecerem com a família ou em situação de abandono. As crianças da Casa aguardam o processo da adoção ou a modalidade de colocação em uma família substituta.

Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas ao mesmo tempo esconde-os. (SANT'ANNA, 2004, p. 54)

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas pela condição de menina e de menino. Assim, os diferentes jeitos de ser criança com “*trejeitos diferentes*” são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias que voltadas para uma “educação do corpo” que busca civilizá-lo, sexualizá-lo”²¹ (SOARES, C., 2001).

Olhar para as interações de gênero no interior da Emei, significa considerar que estas relações de poder sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a “masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1987). Essa forma de poder, que segundo Ferreira (2002) atua tanto sobre crianças quanto sobre pessoas adultas, homens e mulheres, tem uma forma muito sutil de dominação em que “os/as dominados/as participam na sua própria dominação” desvalorizando o feminino:

[...] actua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação, por via da incorporação da ritualização das práticas de sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui ou desvaloriza todo um campo considerado feminino, em particular, o emotivo. (FERREIRA, 2002, p.05)

Para a pesquisadora, considerar as “feminilidades” e “masculinidades” como não bipolares, mas como “dimensões independentes, relativamente separadas” e profundamente relacionais torna-se essencial para desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção dos gêneros. Afinal, é a vivência nas “fronteiras de gênero” (THORNE, 1993; LOURO, 1997; CORSARO, 1997; FERREIRA, 2002; 2003), que marca e reforça as diferenças e as separações entre grupos:

É no trabalho de fronteira nas relações entre géneros, entre a sua activação e a sua manutenção, mas sobretudo das suas transgressões e “mestiçagem”, que mais visível se torna a eclosão ou não de outras definições sociais pelas crianças: as que intensificam a perpetuação das dicotomias de género como grupos separados, opostos e antagónicos e/ou prosseguem a explicitação das ditas qualidades “masculinas” e “femininas” e/ou do sistema de valores que as sustenta como tal.[...]Melhor se compreende assim porque situações que

²¹ Segundo Denise Sant'Anna (2004), são antigas as tentativas de minimizar os efeitos do que é desconhecido nos corpos: da religião à ciência, passando por diferentes disciplinas e pedagogias a vontade de manter o corpo sob controle.

intersectam áreas e actividades de género segregadas, *zonas de transgressão de género*, permitem uma maior elucidação das dinâmicas do(s) poder(es) vs. resistência(s) que operam na negociação das fronteiras e das identidades de género (FERREIRA, 2002, p. 22-24).

Essas novas definições sociais, nem sempre são valorizadas pelas professoras, que também acabam vivenciando uma relação paradoxal, seja pelo fato de que incorporam a ideologia da masculinidade hegemônica e participam de suas próprias dominações, seja diante da preocupação de buscar garantir o “melhor interesse da criança”²².

5.5. Socialização, escola e famílias

É possível fazer educação produzindo diferenças? Este é um grande desafio pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras e essa estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito.

A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização.

É por meio desses “maus exemplos” que a sociedade reforça a associação unívoca, e supostamente natural entre sexo, gênero e desejo.

O próprio fato do universo da Educação Infantil ser majoritariamente feminino (SAPAROLLI, 1997; SILVA, 2003; CERISARA, 1996; STRENZEL, 2000) reforça o “mito” tão fortemente enraizado de que, para ser profissional da Educação Infantil, basta ser mulher, delicada e gostar de criança.

22 A idéia sobre o “melhor interesse da criança” é discutida por Thomas Hammarberg (2008), que explicita a ênfase sobre o respeito pelas capacidades da criança, que para obter os melhores interesses da criança a ser determinado, é importante que a própria criança ou ela seja ouvida. Com o aumento da idade e da maturidade, a criança deve ser capaz de influenciar e decidir mais. Ele problematiza a forma pelo qual os adultos tendem a discutir o que é melhor para crianças sem recolher os seus pareceres, ou mesmo ouvi-las. A idéia de que a sociedade deve respeitar o interesse superior da criança é vista como fundamental em todas as culturas.

5.5.1. “A gente tem que ser mãezona”: mulher, professora, mãe?

Tizuko Kishimoto (1999) afirma que o imaginário popular e até os meios oficiais, pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil, referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado: basta “gostar de crianças” para atuar com crianças de 0 a 6 anos.

Foi possível perceber que a maioria das professoras envolvidas na pesquisa, quando questionadas sobre uma palavra que pudesse traduzir a profissão de professora de Educação Infantil, escolheram a palavra “amor” e o “gostar de crianças”. A formação em nível superior, as especializações e a formação continuada não conseguiram romper com essa forma de pensamento presente por muito tempo na identidade da professora da Educação Infantil:

Acessibilidade. Não ser uma pessoa fechada. Ser acessível, ser uma pessoa maleável, flexível, acho que essa é a ideia. Acho que liberdade. Liberdade de ensinar. (Professora Raquel)

Amor. Se você não tem amor pelas crianças, não dá para trabalhar. Eu gosto muito do que eu faço. (Professora Maria)

Amor, não dá para trabalhar se você não gostar de criança. Prazer, tem que ser uma coisa prazerosa, mas com responsabilidade. Acreditar no que eu proponho, gostar, ter prazer no que eu estou fazendo. Não é uma coisa que eu venha por obrigação. E é uma coisa que é muito prazerosa. (Professora Sandra)

Uma coisa que todo mundo diz que o professor de Educação Infantil tem que gostar muito de criança, embora seja um chavão, eu acredito que sim, que é a partir daí, sim. Se você não gosta, não consegue lidar, você tem que gostar mesmo. Entendeu, porque você pode acreditar que gosta e com o passar do tempo você percebe que não, então é melhor não continuar, você não vai ser um bom profissional de Educação Infantil. Dedicção, acho que é uma palavra importante para essa profissão... Amor, sem amor e dedicação as coisas não vão para frente. Se você não fizer com vontade que dê certo, com otimismo digamos assim, não vai pra frente. Dedicção, vontade, otimismo e amor... Muito amor e paciência. (Professora Jaqueline)

Educação Infantil a base é ter amor. Se não, não funciona, amor, muita paciência, tem que ser mãezona. Porque a mãe ela dá o carinho, tem que ser carinhosa com as crianças se não, não funciona, não dá. (Professora Neuza)

Compensação e amor. Eu acho que tem que entender muito da criança, para entender em que fase que elas estão, para saber respeitar, o que a criança consegue fazer neste momento. Principalmente tem que ser muito carinhosa. (Professora Rosa).

Dedicção e principalmente amor pelo que se faz. Responsabilidade em qualquer profissão, mas é muito importante na Educação Infantil,

como você está lidando com crianças menores acho que tem que ter um cuidado, uma atenção redobrada. (Professora Miriam)

Os baixos níveis de escolaridade, a falta de especificidade na formação inicial, a ausência de oferecimentos de cursos continuados e sistematizados, a ausência de um código de ética são problemas, apontados por Saporoli (1997), que desembocam na forma de atuação de educadoras infantis; por isso, elas seriam apenas “semi-profissionais”.

As lacunas na formação universitária dessas profissionais, segundo a tese de Anamaria S’antana da Silva (2003), são refletidas na forma como ainda são chamadas “tia, educadora ou professora, as profissionais de Educação Infantil são uma parcela da categoria do magistério, cuja importância tem sido menosprezada e que não tem sido considerada nas pesquisas acadêmicas que discutem o trabalho docente,” (p.168).

O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da educação infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida com a criança. Educação formal com qualificação profissional poderia angariar maior dignidade a esta função desempenhada por mulheres de cuidar e educar crianças (ROSEMBERG, 1996, p. 96).

Assim, a profissão da professora de Educação Infantil é uma ocupação de gênero feminino (CERISARA, 1996; SAPAROLI, 1997; ÁVILA, 2002; SILVA, 2003), ligada à esfera da produção da vida. Compreender a presença das mulheres no âmbito da creche implica um diálogo com os estudos de gênero:

A educação infantil tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola é uma atividade vinculada à “produção humana”, isto é, (à esfera da reprodução) e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à vida reprodutiva ou produtiva (ROSEMBERG, 1999, p. 05).

Maria José Ávila (2000), ao investigar as relações, afirma como o universo da creche é profundamente marcado pelas relações desiguais entre os gêneros masculino e feminino, que são reproduzidas internamente no âmbito das relações hierárquicas formais, escolares. Isso porque a construção da profissão docente a partir do gênero feminino, na medida em que ser mulher, mãe e professora condiciona essa forma de atuação profissional.

Ávila afirma que, quando a função docente e a função materna são vistas ambigualmente, revela-se um conteúdo ideológico: o mito da professora-mãe (mãe em

todos os momentos), que é capaz de amar incondicionalmente seus alunos como se fossem seus próprios filhos, desdobrando-se abnegadamente em mil atividades ao mesmo tempo. Aqui a díade mãe-filho coloca-se na relação pedagógica e traz a consideração de que a conciliação entre a função de mãe e professora é um fato desejável e “natural”. Rosemberg (1984) diz-nos que, quando existe esta díade, transfere-se para a relação pedagógica a visão da professora como substituta materna, o que acaba por desvalorizar seu papel que é profissional.

As marcas da maternidade são fortes na Educação Infantil: pensava-se que as mulheres nasciam com esse instinto, mas, ao pensar no homem como docente na Educação Infantil, revela-se que existem diversas formas de cuidar/educar, o que não é somente uma prerrogativa das mulheres, mas também dos homens. “A maternagem se aprende no fazer diário, o que leva a crer que os homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e isso só depende de experiências provenientes de seu contexto sociocultural” (SAYÃO, 2005, p. 165). Assim como as mulheres, não só os homens aprendem a cuidar, mas homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. Isso leva a crer que não há jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar (SAYÃO, 2005 p. 165).

È o fato de não ter sido exigida formação técnica e profissional para essa ocupação, que a distingue das ocupações masculinas baseadas no domínio de conhecimentos e habilidades técnicas.

Não é a presença quase absoluta de mulheres que desprestigia a ocupação, mas seu caráter não profissional que a atrela, inda mais, à esfera da produção da vida. Sem mediação da formação prévia, criar competência profissional decorre necessariamente, a expectativa de que as educadoras e educadores evidenciem comportamentos diferentes pois trariam para suas creches, comportamentos de pais e mães, reais ou potenciais desenvolvidos em contexto natural ou biologicamente dados. (SAPAROLI, 1997, p. 127)

Para Silva, é a competência profissional que pode romper com a impressão de que cuidar de criança é uma tarefa biologicamente determinada. “Tanto profissionais homens, como profissionais mulheres precisam dominar aspectos relacionados ao trabalho de cuidar e de educar de crianças em esfera públicas, que é sua tarefa profissional.” (p. 155)

Ao partir da ideia de que a formação das professoras de Educação Infantil em nível superior representa um avanço da profissionalização e da valorização das profissionais que educam as crianças pequenas, Silva (2003) realiza um levantamento em 5 cursos de pedagogia de universidades públicas, que formam para atuar na

Educação Infantil, analisando os históricos dos cursos, os quadros curriculares e as ementas dos cursos. Identifica que o espaço para essa temática é muito reduzido, ou quase nenhum. Dos cinco cursos pesquisados, apenas um tem uma disciplina que se ocupa sobre o tema gênero, educação e sexualidade.

Perante esse contexto, as possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero interagem de maneira complexa e colocam-nos muitos desafios. Entre eles, um diz respeito diretamente ao papel do Estado (VIANNA; SILVA, 2008). É claro que as várias iniciativas de introdução de gênero e da sexualidade no currículo e na formação continuada docente são louváveis. Contudo, quais são as disciplinas dos cursos regulares de formação docente que formam professores e professoras para isso?

Porém o que podemos constatar, ao olhar para as disciplinas nos cursos regulares de formação docente, é que professoras e professores continuam sem subsídios para trabalhar essas questões:

A grade curricular regular da maioria das instituições de ensino superior destinadas à formação docente não contempla esses aspectos, mas as políticas públicas de educação nos cobram tratamento crítico das diversidades na escola, enquanto dimensões coletivas ou meramente subjetivas do processo de construção e ampliação dos direitos. (VIANNA; SILVA, 2008, p. 15)

Segundo um recente levantamento realizado pela Ong ECOS - Comunicação em Sexualidade (2008), as políticas mais recentes no campo da educação (programas, projetos, ações, legislação, normas técnicas), relacionadas à educação sexual/sexualidade, têm como marco histórico o período de 2003 a 2008. O levantamento identificou que boa parte dos cursos de formação docente continua não oferecendo disciplinas obrigatórias na graduação sobre relações de gênero, sexualidade ou educação sexual e, percebendo que, em alguns casos, esse assunto era discutido em cursos de pós-graduação ou em disciplinas optativas, decidimos verificar os grupos de pesquisa e sua relação com essas disciplinas.

Os resultados indicam que os cursos de formação superior de professores e professoras oferecem conteúdos mínimos relacionados à sexualidade. Os professores e as professoras que atuam nas escolas de ensino básico se quiserem trabalhar com esse conteúdo em sala de aula, deverão buscar extra-curricularmente uma complementação à sua formação. Esse contexto dificulta também que a educação em sexualidade integre o currículo escolar, uma vez que esse tema está sujeito ao interesse e à boa vontade de professores/ras ou da oferta de cursos extracurriculares presenciais ou à distância. Ou seja, a educação em sexualidade depende de esforços isolados e solitários de

professores(as) comprometidos(as) com essa questão, que, propriamente, de uma política de educação. (RELATORIO ECOS, 2009, p. 5)

De acordo com um mapeamento de propostas curriculares, realizado por meio de um levantamento dos currículos, especificamente dos cursos de pedagogia, que preparam os/as professores/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que irão atuar no ensino básico ou em atividades de gestão escolar (diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, supervisores etc.), em universidades brasileiras:

Dentre todos os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, obtemos 41 universidades (de um total de 989 universidades que oferecem 68 cursos de pedagogia nos quais a temática da sexualidade é apresentada em alguma disciplina. Porém, na maior parte delas a disciplina é oferecida na modalidade “optativa”, não sendo obrigatória. Isso significa que somente os/as estudantes interessados/as diretamente no assunto irão cursá-la. É importante destacar que esse conjunto de disciplinas compreende conteúdos de gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação e não somente “educação sexual” ou “sexualidade”. (RELATORIO ECOS, 2009, p.7)

Discutir as relações de gênero na formação das professoras de Educação Infantil significa considerar o espaço da Educação Infantil como lugar de confronto e convívio com as diferenças; pensar em cursos de formação para professores, considerando que a maioria das profissionais é composta por mulheres; refletir nas propostas pedagógicas, considerando as características do trabalho de cuidar e educar crianças pequenas e suas relações com as características, construídas sócio e culturalmente, pelo trabalho feminino e sobretudo problematizar os valores adultocêntricos, androcêntricos e homofóbicos de nossa sociedade.

E finalmente, priorizar a formação dessas profissionais de Educação Infantil, não deixando que se apaguem as histórias de lutas das mulheres, tanto pelo direito à educação e profissionalização, quanto pelo direito à educação e ao cuidado das crianças pequenas fora de casa, em espaços coletivos da esfera pública.

Michel Vandebroek (2009) afirma que o trabalho dos profissionais da Educação Infantil é um trabalho bastante exigente, tanto para os pesquisadores como para os profissionais da área.

Ele sugere que quatro competências básicas e genéricas são cruciais para os profissionais da Educação Infantil: “a habilidade de procurar soluções provisórias em contextos de dissenso; habilidade de relação e encontro com o outro, a capacidade de co-construir conhecimento com os outros (colegas, pais, crianças) e de atuar com foco na mudança”. (VANDENBROEK, 2009, s/p)

A questão da profissionalização da professora de Educação Infantil passa por vários desafios, dentre eles o de fazer com que esses novos valores cheguem às práticas educativas e possam contribuir para que as crianças sejam críticas e reflexivas a respeito de suas escolhas. É necessário refletir sobre as políticas públicas para a educação e, principalmente, sobre as propostas para profissionalizar as/os educadoras/es de infância. A definição dessa política está também vinculada à luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária, tanto para mulheres quanto para as crianças.

5.5.2. Papel da pré-escola? Papel da família? Substituta da ideologia familiar?

Nesse sentido, o espaço da pré-escola, concebido para emancipação de mulheres e crianças, pode assumir a função de substituta dos valores da família nuclear, reproduzindo relações desiguais e discriminatórias.

As transgressões de gênero de meninos e meninas e as vivências nas fronteiras de gênero eram vistas pelas professoras como um reflexo de uma família desestruturada, como uma educação com maus exemplos para as crianças. O próprio referencial curricular de Educação Infantil sugere e reforça esta ideia:

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres. (BRASIL, , v. 2, p. 20)

Além disso, isenta-se da responsabilidade de incluir a socialização infantil num conceito mais amplo de família:

Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros. (BRASIL, , v. 2, p. 20)

A diversidade das famílias é um tema pouco problematizada na Educação Infantil. Quando tratada traz concepções como *família desestruturada* para referir-se a uma família não-nuclear. Isso significa que a criança pequena aprende um estereótipo de família dentro da própria Emei. E os diversos modelos de família advindos das camadas populares são, muitas vezes, considerados insuficientes, precários e até mesmo

prejudiciais para o desenvolvimento infantil. Segundo Maria Carmem Barbosa (2007), as culturas familiares, em especial a das classes populares, têm sido frequentemente apontadas como as grandes vilãs da dificuldade das crianças em aprender e permanecer nas escolas. Na origem da história da Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil foram vistas como “substitutas das relações domésticas maternas” e nesse processo surgiram “patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema”. (FARIA, 2005, 1023).

A visão da pré-escola como “substituta das relações familiares”, como favorecedora das ideologias patriarcais, trabalhando para manter os valores e os juízos da família nuclear, heterossexual e burguesa se sobressai. Sobre esta questão, Qvortrup (1993) afirma que “não os pais, mas a ideologia constitui uma barreira contra os interesses e o bem estar das crianças” (p. 10). Ele defende que herdamos uma ideologia da família que é um anacronismo.

Para as professoras, as transgressões das fronteiras de gênero precisavam de explicações e justificativas. Um dos principais argumentos que as professoras encontraram para justificar as situações de conflito foi o “modelo familiar” e a “educação familiar” que aquela criança estava recebendo em casa. Buscavam a informação na ficha da criança e conversavam principalmente com as mães, às vezes com as avós, nos momentos de reunião, na entrada, na saída e até nas festas. Investigavam quais eram as referências em que as crianças estavam se baseando para construir suas identidades:

Aí eu, conversando com a mãe, ela me contou que ela o mandava brincar muito com a irmã mais nova, ele era do meio. Aí eu sugeri, porque ela não mandava ele brincar com o irmão mais velho? E falar para ele: “tenho dois filhos e uma filha. Porque você não vai brincar com seu irmão?” Ele usava brinquinho no começo... Ela diz que ela botou porque ele pediu, mas depois ela tirou. (Professora Raquel)

A professora então resolveu convocar a mãe do aluno para uma conversa, a mãe, questionada sobre o comportamento do menino, relatou que o menino não contava com a presença paterna – o pai havia morrido há algum tempo – e que as únicas referências que o aluno tinha em casa eram a própria mãe e a irmã mais velha. (Professora Maria)

Ai a mãe explicou que ele era o caçula de uma família só de meninas, então ele tinha três irmãs, uma com 10, uma com 12 e uma com 14, e elas faziam todas as vontades dele, e que ele fazia automaticamente tudo que elas mandavam. Então ele tinha como referência, só as meninas. O pai era um motorista de ônibus que pouco tinha contato com o filho, porque, quando ele chegava, o filho já estava dormindo e, quando o filho vinha para a escola, ele estava em casa, então eles

tinham pouco contato. Mas eu orientei porque elas estavam interferindo na vida deste menino. (Professora Gilda)

Para resolver os conflitos, a mãe era chamada, na maioria das vezes, para a conversa com a professora. “À mulher-mãe era atribuída a função de acompanhamento do sistema escolar de seus filhos/filhas, independente da condição de mulher trabalhadora.” (DAL’IGNA, 2005, p. 109). Como mãe, ela é duplamente responsabilizada pelo sucesso ou pelo fracasso do filho/filha. O *status* de “boa mãe” está relacionado àquela que participa ativamente da vida da criança na Emei, e o mesmo papel não é esperado do pai. Essa concepção fica evidente nas relações dentro da Emei, quando as diferenças das crianças são justificadas pela não presença da mãe:

Eu sabia do histórico da família, que era um caso de abandono da mãe, ele vivia com o pai e com a avó e tinha um irmão. (Professora Raquel)

Ele era adotado, ele ficou no orfanato até três anos e meio, tinha bastante lembrança disso, agora eu não sei se isso tinha relação ou não. Este ano também tenho outro aluno com este lado um pouco mais... um pouco diferente, que também era do abrigo. (Professora Gilda)

Para os meninos que transgrediam, a resposta era encontrada na ausência do papel do pai, pela educação familiar somente pelo papel feminino, da mãe, avó, ou do convívio com irmãs mais velhas ou primas. Por sua vez, para as meninas as transgressões eram relacionadas ao processo de masculinização pelo pai, por meio da compra de brinquedos ditos masculinos, ao excesso de brincadeiras com primos, à ausência de feminilidade da mãe ou à precária socialização com outras meninas:

Era por causa dos primos, em casa a mãe me disse que ela brincava muito com os meninos, ela só tinha primos. (Professora Maria)

Ela é filha única, não tem irmão, não tem irmã. Ela fez o parâmetro dela, então ela fez a escolha dela. Não existe um modelo preestabelecido, se ela quiser chutar a bola em casa, pode. (Professora Sara)

Mãe é toda feminina, usa brinco, batonzinho, a mãe dela é toda feminina.

E a mãe respondia “Mas é o pai que compra... [brinquedos de menino]”. Ai dá para pensar é porque não tinha filho homem, não tinha, o irmão mais velho era menino, menino mesmo. E a mãe dizia “Ela vai na loja de brinquedo e só quer essas coisas, eu por mim não comprava essas coisas, mas o pai quer comprar” (Professora Miriam)

Ao discutir o processo de socialização e o papel da família, Maria da Graça Jacintho Setton (2002) aponta duas abordagens: “A primeira, a abordagem psicológica, que enxerga a família como espaço de relações identitárias e de identificação afetiva e moral. [...] A segunda abordagem, a família como responsável pela transmissão de um capital econômico e cultural.” (p. 111) Parece que a abordagem psicológica da família está muito presente nas relações entre as professoras e as famílias das crianças, e foi possível observar “as relações de autoridade, as hierarquias internas tendo em vista os modelos geracionais ou de gênero.” (ibidem).

Segundo Setton “é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras” (2002, p.112).

Assim, primeira questão que se destaca para essa análise é a “emergência de novos modelos de socialização”, apontados pelos estudos de Setton (2005, p. 342) e advindos da emergência de uma nova ordem sociocultural, identificados pela presença de uma maior circularidade de experiências e referências identitárias heterogêneas, tanto em suas características quanto nos espaços propícios a essa troca. O conceito de socialização, advindo da Sociologia clássica e organizado na ideia de uma socialização diferenciada em dois espaços distintos e, por vezes, em conflito - a socialização primária, no espaço da família; e a socialização secundária, no espaço da escola -, passa a ser explicado por uma Sociologia da experiência, que defende que:

a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos. (SETTON, 2005, p. 345).

A forma como as professoras buscam compreender a construção das identidades de meninas e meninos desconsidera a emergência de novos modelos familiares e também outras instâncias educativas, como, por exemplo, as novas mídias destinadas às crianças, mantendo e restringindo o processo de socialização, na contemporaneidade, à família e a escola.

Outra questão relacionada aos modelos de família diz respeito à sustentação do modelo hegemônico e patriarcal de família heterossexual. A dificuldade de compreender a criança fora do universo adulto e do contexto familiar acaba trazendo a

única referência como sendo a família nuclear, patrilial e heterossexual na constituição das identidades na infância. E considerando a emergência das novas formações familiares contemporâneas, que se afastam da concepção tradicional de família, estas passam a servir de apoio de justificativas para as identidades, que acabam se constituindo na fronteira de gênero.

Podemos identificar também vestígios do modelo psicanalítico da compreensão da identidade de gênero na relação mãe-filho, mãe-filha, como se a família sediasse toda a dinâmica psicológica das crianças. Como se, a partir desta etapa da educação, outras instituições não fossem indicadas pelas hierarquias de gênero, “como se toda dinâmica psicológica da criança, se esgotasse na família, sempre em uma relação etariamente assimétrica” (ROSEMBERG, 1996, p. 21).

Sem uma programação pedagógica intencional e um projeto pedagógico institucional para tratar das questões de gênero, as professoras muitas vezes ficavam angustiadas por não terem um apoio para lidar com as questões. Foi muito comum ouvir das professoras, quando se tratava de alguma situação de conflito relativo à constituição das identidades de gênero de meninas e meninos, “*o que o pai vai achar disso?*”. “*pai deste menino vai me matar!*”. Essa angústia era, muitas vezes, marcada pela dúvida: mas o que a família vai dizer? Essa forma de conceber a relação da criança com a escola acabava atribuindo a esta um papel secundário ou mesmo isentando-a de exercer seu papel para a construção de práticas que favoreçam a igualdade de gênero.

Scott (1995) faz uma crítica à redução do uso da categoria de gênero ao sistema de parentesco e à compreensão do universo doméstico e da família como fundamentos da organização social. Ela destaca a necessidade de uma visão mais ampla, que inclua não somente o parentesco, mas também, em particular e para as sociedades modernas complexas, a educação. Essa crítica é muito pertinente para tratar dos estudos de gênero e socialização na infância, que estão intrinsecamente ligados à educação do âmbito da família. Como nos lembra Fúlvia Rosemberg: “A saída do campo familiar no caso da formação da identidade sexual traz uma complexidade (e conseqüentemente riqueza) maior: é fora dele que se podem observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade.” (1995, p. 21).

Além disso, as relações das professoras com as crianças e com a família mostraram que a “expressão das relações de poder sustentam um modelo ainda patriarcal e heterossexual de família que pode legitimar a homofobia.” (VIANNA; RAMIRES, 2009, p. 359). Foi possível identificar a preocupação e as dúvidas das

professoras sobre zelar um determinado tipo de identidade nas crianças, tendo em vista a concepção de família nuclear heterossexual.

Eu acho que, essa coisa está tão evidente hoje em dia. Essa coisa da parada gay, eles estão incentivando tanto esse lado, não sei se isso é bom. Hoje em dia é a parada gay é aberto para todo mundo ir e participar. Mas, esse negócio da molecada “fui na parada gay” não acho legal ficar incentivando este tipo de coisa, problema de cada um, se você tem sua opção, você não precisa ficar divulgando. Por exemplo, eu como casada com meu marido, eu não saio falando pra todo mundo! Então eu acho que não precisa ser tudo isso, não precisa ser público. Hoje está muito assim, ah, vamos fazer, está tudo normal, Não é normal, mas cada um na sua, se respeitando. (Professora Miriam)

Assim como Ferreira (2002), não pude deixar de perceber o peso da homofobia na estruturação de diferenças de gênero, opostas e bipolares, nas relações entre crianças e adultos: “Vai virar menininha”, “Fala como homem, não choramingando”, “Uhhh, você tem um cabeleireiro em sua sala...”. Esse processo aciona estratégias complexas, nas quais, aprende-se o que é tolerado e permitido como sujeito masculino e feminino. Se, por um lado, mostra a força do conservadorismo dos discursos dominantes de gênero e da sua reprodução dentro do dia a dia da Emei, por outro, traz a resistência tenaz de meninas e meninos a conformar-se a eles. Crianças que se recusam a aceitar e a encaixar-se apenas em um dos lados desse território, posicionando-se na fronteira, “no lugar entre” (BHABHA, 1998). Porém, diante dessa situação, meninas e meninos sofrem ao longo da infância diferentes formas de violência:

Tive um caso de um menino que tinha muito medo do pai. A primeira vez que o pai veio buscá-lo ele agarrava na minha perna e gritava “com ele não, com ele não, não quero ir com ele não”; a criança tinha pavor do pai. No outro dia que a mãe veio buscá-lo, isso logo no início do ano, eu comentei com ela, “em casa é assim também, ele tem muito medo do pai, o pai é muito estúpido, bate nele, porque o pai é muito, muito estúpido, o chamava de bichinha. Ela falava para mim: “tudo que ele faz é me imitando, em casa pega meus sapatos, minha pinturas, minhas roupas”. E eu dizia, mas ele só tinha quatro anos, tinha acabado em entrar na escola, acabado de fazer quatro anos. Ai eu falei: “pede para o seu marido, conversa com ele para ele tratar a criança com mais carinho, ele tem que ter a figura do pai como uma figura boa”. Ela dizia: “eu já conversei, mas não adianta”. Depois descobri, o menino veio me contar, além de tudo o pai mostrava filme pornográfico a ele, como forma de instigar a sexualidade do menino. (Professora Raquel)

Já tive um aluno de 6 anos, que o pai ensinava sexualidade com a revista Playboy, e ele não podia ficar numa fila, que ele já ficava mexendo no corpo das meninas, ficava falando o que ele queria que a

menina fizesse. Então chamei a mãe, chamei o pai, e ele disse que “eu não quero que meu filho seja bicha. Então eu ensino para ele o que ele tem que fazer com as meninas”. (Professora Jaqueline).

A noção de que a sexualidade é uma construção privada e de âmbito familiar justifica a “não-interferência” por parte dessas professoras neste delicado e complexo processo de formação das identidades dessas crianças. Se por muito tempo a questão do respeito à diversidade ficou fora dos debates sobre educação, ele é hoje um dos temas centrais das preocupações contemporâneas. Ao analisar as mudanças nesse campo, Michel Vandembroeck alerta (2009):

Essa mudança é dupla: primeiro, nós temos agora um crescente consenso sobre o que pode constituir “práticas possibilitadoras” em contextos de diversidade cultural ou étnica. Além disso, outros aspectos da diversidade têm sido explorados, incluindo a experiência de categoria ou social de ter homens como cuidadores, a inclusão de crianças rotuladas como portadoras de necessidades e outras formas de diversidade (famílias de mesmo sexo e populações em movimento etc.). (VANDENBROECK, 2009, s/p)

É preciso enxergar a aceitação da pluralidade das identidades humanas, das formas de ser menino e de ser menina, “pluralidade não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida... mas o elemento constitutivo da existência”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 37).

Pensando nas questões relativas ao gênero, essas tendências potencializam-se, e exatamente aí é que surge a dificuldade de definir um modelo alinhado às mutações gerais da instituição familiar e, ao mesmo tempo, capaz de responder às necessidades diferenciadas das famílias. Bondioli e Mantovani (1998) lembram-nos que “seria uma abstração pensar nas necessidades das crianças como aspectos separados da realidade social na qual se encontram inseridas e, portanto, das necessidades da própria família.” (p. 18). Deste ponto de vista, creche e pré-escolas, como serviços sociais, são constituídas pela família. Assim, a relação entre a pré-escola e a família, numa ótica política social, articula-se em uma dupla problemática:

Por um lado existe um problema de definição de linhas de tendências relativas às transformações da instituição familiar e de adequação do serviço em relação a tais tendências; por outro, trata-se de um problema de igualdade de oportunidades que as políticas de *welfer* procuram garantir, tendo presente o amplo leque de tipologias familiares. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 19)

Trabalhar com as questões de gênero na Educação Infantil traz o desafio de incluir a família. A capacidade de conviver com as dificuldades, com as contradições e

com os longos tempos que às vezes o estabelecimento de um relacionamento de confiança entre professoras e a família requer: este é um espaço de crescimento das pessoas, é o espaço para o desenvolvimento de uma Pedagogia da Infância, um lugar “capaz de acolher muitas famílias diversas e de oferecer a cada uma delas a ocasião de uma experiência humana significativa.” (BONOMI, 1998, p. 172).

5.5.3. “Aonde vai dar esse menino!”: sexualidade e heteronormatividade

A cristalização dos papéis masculinos e femininos no dia a dia da Emei leva à produção da menina e do menino “legítimos” ou “normais” e, conseqüentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais. Dessa classificação, emerge a divisão rígida relacionada à futura identidade sexual da criança

O Marcos coloca blusa na cabeça e fala é que é cabelo, ele fica encantado com cabelo comprido. As meninas têm essa mania de ficar mexendo no meu cabelo, ele foi o primeiro que começou com essa mania de ficar mexendo no meu cabelo. E sempre vinha um professor e comentava, “arrumou um cabeleireiro?”. Na brinquedoteca, eu já fiquei reparando e até comentei com a professora da manhã, repara ele brincando é uma coisa meio desmunhecada, ele brinca com tudo, mas eu vejo que ele gosta das coisas de menina. Por ele ser da Casa²³, é uma coisa que pode ser a falta da mãe, que tenha esta tendência de gostar de mulher. Mas a gente não tem certeza, né, a gente não sabe onde vai dar essa criança... (Professora Maria)

Faz-se necessário problematizar a dissociação entre as identidades de gênero e as identidades sexuais, uma vez que ambas se inter-relacionam e são concomitantes, tanto no processo de adequação aos padrões tradicionais, quanto no cruzamento das fronteiras limitadas por esses padrões:

Gênero (condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão (WEEKS, 1999, p. 76).

No entanto, a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado. Para pensar na rigidez dos papéis predeterminados para meninas e meninos, é necessário trazer o conceito de heteronormatividade, como define Denise Braga em seu estudo:

²³ Abrigo de crianças.

A concepção da fixidez das identidades de gênero confinou a sexualidade ao desempenho de “papéis sexuais” de homens e mulheres [meninos e meninas]. Esse pensamento culminou na construção de um estatuto de normalidade que “naturalizou” a heterossexualidade e, em consequência, condenou a homossexualidade (assim como outras práticas sexuais não normalizadas) a existir como uma contradição a essa pretendida normalidade (2004, p. 51).

Ao olhar para a organização da rotina, foi possível perceber o caráter heteronormativo do poder disciplinar nos corpos das crianças, nos diferentes tempos e espaços. As relações sociais na Emei, as interações entre adultos e entre meninos e meninas é marcada pelo poder disciplinar, por práticas educativas centradas no objetivo da disciplina e no controle dos corpos das meninas e dos meninos. É bastante comum utilizar o sexo como critério de organização. No corpo da menina e no corpo do menino inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir.

Meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, essas habilidades e esses saberes conformam seus corpos e os envolvem, expressando-se através deles. Assim, o poder disciplinar heteronormativo age de maneira pontual na organização das filas, na organização das mesas e até das atividades, para então alastrar-se gradativamente sobre o conjunto das relações sociais. Essa relação de poder trata de várias técnicas que passam a ser utilizadas nas práticas educativas que têm por alvo principal o direcionamento do corpo.

O controle e a normatização dos corpos de meninos e meninas conta, além das diferentes formas do poder disciplinar, com uma prática muito sutil, mas cotidiana, que é o controle das individualidades. Existe uma prática comum, dentro da pré-escola investigada, de fazer de cada indivíduo transgressor um “caso”. O poder disciplinar (FOUCAULT, 1977) atrelado à heteronormatividade assegura a ordenação das “multiplicidades humanas” em relação às identidades de gênero. Ele se volta para o controle da produção e das individualidades, do funcionamento do poder e da disciplina para o ordenamento ou direcionamento da conduta humana. Dessa forma, a principal ferramenta heteronormativas na Emei é a de transformar as diferenças que as crianças trazem, em individualismo e em casos específicos. Entretanto, nas interações sociais na Emei, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e nem unilateral. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia-a-dia da pré-escola e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar para as questões das construções de gênero na infância de meninas e meninos, vivenciadas em um espaço coletivo e público de educação infantil, evidenciou os modos de ser; desejos e escolhas; vontades e fazeres; conflitos e alegrias; encontros e desencontros.

Se fosse possível fazer uma síntese de meu aprendizado nesse longo trajeto de observação e estudo, poderia dizer que a compreensão das interações das professoras com as crianças e as vivências nas fronteiras e transgressões de gênero de meninas e meninos foi o que mais me exigiu instrumentos de análise. Nesse sentido, a pesquisa buscou evidenciar a suposta neutralidade das práticas educativas na Educação Infantil. Carrega uma intencionalidade pedagógica, na organização dos tempos, espaços e brincadeiras revela-se o conhecimento e a construção teórica subjacentes nas práticas educativas das professoras, tais como a explicação das diferenças baseadas na Biologia e na Genética e a compreensão da identidade de gênero das crianças como estática e universal.

Pude perceber corpos que escapavam destas explicações e dos controles da organização cotidiana da Emei. Apesar dessas crianças causarem estranhamento e serem oprimidas, isso não se dá de forma passiva. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia-a-dia da EMEI e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos.

Mas se, por um lado, o foco esteve na especificidade de gênero e na relação das crianças que transgridem as fronteiras que lhes são impostas, por outro lado, esta pesquisa revelou algo um pouco mais amplo: a diversidade entre as crianças. A diversidade de seus corpos, de seus gestos e de seus comportamentos ficou evidenciada. As brincadeiras de transformação que enfeitam e transformam o corpo encantam as crianças, meninas e meninos: usar colar, óculos, saias, capas, coroas, maquiagem, chapéu e esmalte. Nas brincadeiras de casinha, as crianças puderam mostrar, além da reprodução e da imitação dos papéis tradicionais de pai e mãe, filho e filha, seu papel ativo na construção social das suas relações e identidades de gênero. Por meio das brincadeiras para meninas e meninos expuseram novas e criativas formas de ser e possibilidades de transgressão das fronteiras de gênero. A insistência das crianças em fazer coisas não ensinadas ou não previstas pelas pessoas adultas com as quais conviviam muitas vezes provocava estranhamento frente aos jeitos e trejeitos com o corpo.

Assim, a pesquisa se deparou com episódios pesados e densos, com sentimentos de profunda tristeza e angústia das crianças, como “o caso da menina que não queria ser uma odalisca”, e do “menino que queria fazer xixi sentado”. E episódios mais leves, mas igualmente reveladores de certa opressão, como o “caso do menino que queria se vestir de noiva” e outras “fantasias femininas”, cenas que evidenciam duas lógicas completamente diferentes: à revelia dos adultos, professoras e familiares, as crianças estão se expressando de uma forma não admitida. Fora dos modelos idealizados as crianças subvertem a ordem dominante e estão colapsando o modelo.

Estas crianças ao transgredirem as fronteiras, introduzem elementos de instabilidade, tensão e crise, que fazem com que as professoras reflitam sobre suas posturas e concepções a respeito da infância; repensem a própria condição da educação em nossa sociedade contemporânea. São esses meninos e meninas que colocam em cheque determinadas concepções, que por longo tempo foram naturalizadas. Os sentimentos de angústia e dúvida experimentados pelas professoras na relação com estas crianças são evidências do caráter dinâmico e complexo desta relação.

Além de mostrar a construção das especificidades presentes na infância de meninas e meninos, suas vivências dentro da EMEI, este estudo também revelou que as crianças criam modos de ser para além desses “dois tipos de infâncias” (QVORTRUP, 1993). As diferenças de gênero entre as crianças não se sobrepõem ao que elas têm em comum. Ainda que em graus, maneiras e culturas distintas, meninas e meninos têm em comum a capacidade de se expressar pelo corpo, a espontaneidade, a sociabilidade, o desejo, a curiosidade pelo novo, a excitação da ameaça, a criatividade e a imaginação, o alívio e alegria da fuga. Possuem o desejo de brincar e de se expressarem por múltiplas linguagens. Reconhecer essas características das crianças, assim como valorizar, possibilitar e encorajar a sua expressão, é fundamental para uma proposta pedagógica emancipatória, mais justa e igualitária.

Além disso, a “infância é, na perspectiva sociológica, uma categoria permanente”. Trata-se de um “raro exemplo de categoria social minoritária em que os seus componentes passam, compulsoriamente, da minoria à maioria”. Desse modo, a infância possui em si um caráter emancipatório “é uma forma particular e distinta de qualquer estrutura social da sociedade” (QVORTRUP, 1993, p.4). Buscando evidenciar que as crianças também influenciam diretamente a relação com as professoras, revelou-se um processo interativo e mútuo de socialização de duas vias, no qual não só as crianças, mas também os adultos também passam por mudanças. Mudanças essas caracterizadas por surpresas, risos, tensões e crises que podem se tornar movimentos em

direção às transformações:

A crise pode oferecer nova esperança e novo otimismo. Criar uma crise no pensamento das pessoas pode ser criativo, abrindo novas possibilidades e expectativas, investigações e soluções alternativas, oportunidades para novas compreensões e maneiras de ver, visões de futuros acessíveis que não reflitam uma saudade nostálgica do passado, nem assumam uma perspectiva pessimista. Tal atitude defende a expectativa de que nós, como seres humanos, não somos impotentes. Através da capacitação e da democracia, reconhecemos a ação, a riqueza e o poder de cada um de nos – tanto criança como adulto – e questionamos a legitimidade da autoridade. (DAHLBERG, 2003, p. 31)

Assim, esta pesquisa traz a tona alguns paradoxos e dilemas destacados pela ambivalência das atitudes sociais dos adultos perante a infância, sobretudo no que diz respeito à relação entre o que queremos para nossas crianças e as realidades em que algumas delas são inseridas:

[...] os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêm as suas vidas cada vez mais organizadas. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e organização. (JENKS, 2002, p. 16)

A educação reprodutora das desigualdades de gênero é claramente um dos paradoxos encontrados na relação entre as professoras e meninas e meninos. As próprias professoras reforçam no cotidiano escolar os valores da sociedade que oprimem as mulheres, a condição do feminino e suas próprias condições de vida. Um paradoxo o que Natália Fernandes Soares (2002) explica como “os/as dominados/as participam na sua própria dominação”.

Os paradoxos, ambiguidades e contradições encontradas nas relações da pré-escola investigada são sinais de um movimento de mudanças e de transformações. Porém, não foi possível deixar de acreditar que o espaço da pré-escola oferece uma condição especial para a reflexão das questões de gênero e também para a realização de mudanças. Como ensina a experiência italiana, o espaço de educação infantil é um “laboratório natural” (MANTOVANI, 1983), ideal para estudar e promover as trocas articuladas e construtivas entre os coetâneos. O desafio consistiu, então, em investigar as relações sociais e ler a sociedade sob a ótica individual da criança. Num exercício de troca de ótica:

não se refere a lugares-comuns, sobre adultos que tentam ver o mundo como se fossem eles mesmos crianças. Seria decepcionante pela simples razão de que os adultos não são crianças e por isso não tem a

capacidade para o fazer, exatamente assim como os homens não conseguem perceber o mundo das mulheres com se fossem mulheres. Mas do mesmo modo que não é impossível (a meu ver) que os homens levem a cabo estudos sobre mulheres ou pesquisa de gênero, também não é impossível, na minha opinião, que os adultos realizem pesquisa sobre as crianças. (QVORTRUP, 2002, p. 10)

Desse modo, diante das contribuições recentes da sociologia da infância, enfrentamos o desafio de tentar compreender os desejos e as lógicas de meninos e meninas, e de usar essas informações em seu favor, para que diferenças se explicitem sem que sejam transformadas em desigualdades. Como resultado desse processo, ampliamos o nosso entendimento sobre diversos aspectos das complexas e intrincadas relações de gênero na infância. Embora estudos das Ciências Sociais tenham demonstrado uma “crítica e sistemática desmistificação” das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero, até agora “a ideologia do desenvolvimento tem se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância.” (JENKS, 2002, p. 122)

Romper com esses modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é uma tarefa fácil. A prática pedagógica predominante na educação pré-escolar ainda possui a forte influência da formação para o magistério tradicional, onde há o predomínio da psicologia do desenvolvimento e dos binômios aprender/brincar, cabeça/corpo, masculino/feminino, forte/fraco, lento/esperto.

A pesquisa alertou para o fato de que não podemos deixar que esse predomínio, como aponta Faria (2005), cale outras vertentes; pesquisas recentes em psicologia e também em pedagogia, história, arte, antropologia, sociologia, entre outras áreas, investigam o que as crianças pequenas criam entre elas, o que desejam e o que necessitam. Pois, acompanhada da pressão antecipatória atual, a educação pré-escolar também sofre pela expectativa de educação heteronormativa, marcada pela força dos preconceitos envolvendo a concepção de família naturalizada, responsável pela determinação das identidades de gênero de suas proles.

Este estudo também apontou para lacunas e desafios para se pensar nas políticas de equidade de gênero para a esta etapa da educação. E se deparou com “a complexidade da emergência e da construção de novos direitos das crianças, baseados em direitos humanos fundamentais. As crianças têm o direito de desenvolverem suas identidades de forma livre! As crianças têm o direito de fazer escolhas! É preciso trabalhar pela aceitação da pluralidade das identidades humanas, das formas de ser menino e de ser menina, pois a “pluralidade não é uma parada temporária no caminho

para a perfeição ainda não atingida... mas o elemento constitutivo da existência” (DAHLBERG, 2003, p. 37) e, acrescentaria da própria construção de novos direitos e novas políticas.

Desse modo, este estudo também possibilitou pensar nos direitos das professoras a uma formação e profissionalização que considerem as especificidades desta etapa da educação e problematizem todas as relações que envolvem esta exigente profissão. Que dêem conta das lacunas na formação sobre questões como gênero, corpo/corporalidade, diversidade sexual, família, biologia/educação, saúde/educação e não somente educação sexual e sexualidade. Uma formação para a emergência de novas práticas, que recebam “com bons olhos” a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não-linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais.

Portanto, discutir as interações entre adultos e crianças no espaço da Educação Infantil requer a análise relacional entre infância, gênero, idade e geração, ou seja, requer a análise da questão do poder contido nas relações que permeiam os processos de socialização. Essas categorias de análise ajudam-nos a problematizar as características das crianças, esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto, em troca de proteção. O conceito tradicional de socialização apresenta limitações para entender a sociedade e a condição infantil contemporânea.

Meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. E as diferenças que as crianças nos mostram são elementos importantes para compreendermos os modos como as infâncias contemporâneas são construídas. Talvez o estranhamento a essas diferenças possa ser o primeiro passo deste olhar desconfiado, para um movimento de interpretação e de desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, e possa fazer com que algumas certezas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas.

Assim, podemos pensar que tanto adultos, mulheres e homens, quanto crianças, meninas e meninos, possuem estratégias diferenciadas para lidar com as forças opressoras de nossa sociedade, reproduzem e inventam, recriam, transgridem e buscam escapar. Pois como já dizia Rosa Luxemburgo “*quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem*”. Somente quando sentimos as forças dessas correntes em nossas vidas, tomaremos consciência da necessidade de rompê-las. A partir daí surge a indignação, a impossibilidade de ficar inerte frente ao desejo pela mudança. A partir daí compreendemos que o movimento é imprescindível e urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*. Dossiê: Educação Infantil e gênero, v. 14, n. 3, (42), p. 13-24, 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Carolina. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2006. p. 41-64.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e Diferença. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, SC · 25/8, 2009, (mimeo).
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições* [online]. v. 20, n. 3, pp. 179-197, 2009.
- ALDERSON, Priscilla. *Os direitos de participação da criança na investigação, no cotidiano e nas políticas*. Documento policopiado (resumo de comunicação apresentada no IEC, Universidade do Minho), 2003.
- ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p.13-25, maio, 1990.
- ARAÚJO, Helena C.; ROCHA, Cristina (Org.). *Cidadanias, gênero e infância: abordagens pluridisciplinares*. Educação, sociedade e culturas, 25. Porto: CIIIE/Afrontamento, 2007.
- ARROYO, Miguel G. O significado da infância: criança. *Revista do Professor de Educação Infantil*. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. *Brinquedos e gênero na Educação Infantil. Um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. *Pro-Posições*, Dossiê: Educação Infantil e gênero, v. 14, n. 3, (42), p. 41-52, 2003.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura*. Campinas: Summus, 1984.
- BERNARDES, Nara. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOGDAN, R; BILKEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BONDIOLI, Anna (Org.). *O tempo no cotidiano escolar: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.13-42.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 263-276.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e realidade*, v. 20, n. 2, p.132-184, jul./dez., 1995.
- BRAGA, Denise da Silva. *A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado) — PUC-MG, Belo Horizonte: 2005.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Creche Urgente. Criança compromisso social*. N. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987a.
- BRASIL. *Creche Urgente. Organização e Funcionamento*. N. 2. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987b.
- BRASIL. *Creche Urgente. Espaço físico*. N. 3. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988a.
- BRASIL. *Creche Urgente. O Dia-a-Dia*. N. 4. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988b.
- BRASIL. *Creche Urgente. Relatos de Experiências*. N. 7. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988c.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC, 1995b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2006a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2006b. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília.
- BRASIL. VI Relatório Nacional Brasileiro: Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres — CEDAW/Organizações das Nações Unidas. Brasília: SPM, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e realidade*, v. 20, n. 2, p.132-184, jul./dez., 1995.
- BUFALO, Joseane Maria Parice. *Creche lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BUFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*. v. 10, n. 1 (28), março 1999.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo (Org.). *O Corpo e o lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade*. Campinas: Ed. Autores Associados, p. 80-88, 2000.
- CAMPOS, Maria M. Educação Infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. 323-353.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Caderno de Pesquisa* — Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educ. Pesqui.*, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.
- CARVALHO, Tatiana Leite de. *Amanhã pode trazer brinquedo? Sexta-feira: o dia do brinquedo de casa em um CEMEI de Campinas*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

- CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.
- CAVALEIRO, Maria Cristina. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CECHIN, Andréa Forgiarini; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Escola infantil: um espaço de construção do gênero. *Educação*, Porto Alegre, ano 22, n. 39, p. 41-70, set. 1998.
- CEDAW. *Relatório Nacional Brasileiro. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*. Protocolo Facultativo. Brasília, 2008.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 35-45.
- CHRISTENSEN, Pia. The social construction of help among Danish children, *Sociology of Health and Illness*, 15 (4): 488-502, 1993.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. *Pro-Posições*. Dossiê: Educação Infantil e gênero, v. 14, n. 3 (42), p. 25-40, 2003.
- CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Revista Estudos Feministas* — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, v. 9, p. 131-145, 2001.
- COLL, C. As contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 164-197.
- COLLIN, Françoise. Diferença e diferendo: a questão das mulheres na filosofia. In: DUBBY, George; PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente. O século XX*. Porto: Afrontamento, v. 5, p. 315-350, 1991.
- CONH, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CONNELL, Robert W. *Gender and power*. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada*, v. 4. São Paulo: Cia das Letras, 1991. p. 413-611.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância: reproduções interpretativas e produção das culturas infantis*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Educação & Sociedade – Cedes. São Paulo, 17 maio 2007. Conferência.

- CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005.
- CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 1997.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos das crianças. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAL’IGNA, Maria Cláudia. *Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2005.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. *Cultura, educação física e futebol*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte/MG, UFMG, 1995. p. 136-161.
- DEL PRIORI, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, F. Apresentação: “Sociologia da infância: pesquisa com crianças”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- DIAS, Lara Simone. *Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas*. Dissertação (Mestrado) — Unicamp, Campinas, 2005.
- DIDONET, Vital. *Nota de Esclarecimento sobre a PEC 277-A*.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- ECOS. As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008 - *Relatório Narrativo Anual 2008*. ECOS - Comunicação em Sexualidade. (2008)
- EDWARDS, Carolyn. Parceiro promotor e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens das crianças: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994(a). p. 21-38.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994(b). v. 1.

- ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES. SEMINÁRIO NACIONAL DE COORDENADORIAS DA MULHER NO NÍVEL MUNICIPAL: O governo da cidade do ponto de vista das mulheres. 22 e 23 de julho de 2003, Anhembi, São Paulo. *Anais*.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Grandes políticas para os pequenos. *Cadernos Cedes*, n. 37, Campinas/SP:1995.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educ. Soc.*, v. 20, n. 69, p. 60-91, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no Norte da Itália: Bambini si Diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, M^a Malta (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez / FCC, 1994
- FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). *A Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas, S.P.: Autores Associados; 2000. p.67 – 97
- FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002.
- FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. p. 153-258.
- FERREIRA, Maria Manuela. “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2002.
- FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Afrontamento, 2004
- FERREIRA, Manuela. *Trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas*

brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num II., 2003. Publicação online. Acesso em: 28/09/08. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/fronteira.doc>>.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições*. Dossiê Gênero e Infância, n. 42, p. 89-101, dez. 2003.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher*: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.140-160.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso é um caso: pesquisa etnográfica e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 10, p. 59-78, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANGELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. *Cadernos Pagu*, v. 14, p. 201-234, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: análisis e intervención social*. Madrid: Síntesis, 2006.

GALARDINI, Annalia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, 4.; SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., novembro de 1996, Brasília,

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GEERTZ, Clifford. Pessoa, tempo e conduta em Bali. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GHEDINI, Patrícia.. Entre as experiências e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez; FCC, 1994. p. 189-209.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GODINHO, Tatau. A ação feminista diante do estado: as mulheres e a elaboração de políticas públicas. In: FARIA, N.; SILVEIRA, M. L.; NOBRE, M. (Org.). *Gênero nas políticas públicas*. São Paulo: SOF, 2000. (Cadernos Sempreviva).
- GODOI, Elisandra, O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de Pesquisa e estudo de casos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- GODOI, Elisandra G. *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GODOI, Elisandra G. O. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: a educação compensatória do século XXI?. *Revista de Educação do Sinpro Campinas e Região*, Campinas, n. 9, p. 06-12, 2002.
- GODOI, Elisandra G. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2000.
- GOMES, Lisandra Ogg. *Formas contemporâneas de socialização: a pequena infância, a educação infantil e a cultura midiática*. São Paulo: Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008a.
- GOMES, Lisandra Ogg. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 175-193, 2008b.
- GONTIJO, Isabella Barros Rabelo; EUFRÁSIO, Karem Nacostielle; OLIVEIRA, Manoel N. A. de. Usos sociais do espaço físico escolar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 24., 2008: infância, sociedade e cultura. *Anais*.
- GOODE, William J.; HATT, Paul. Métodos em pesquisa social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- GRIGOROWITSCHS, Tâmara. *Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 50-55.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, v. 22, 2004.
- HEILBORN, Maria Luiza. Gênero, sexualidade e saúde. In: SILVA, Dayse de Paula Marques (Org.). *Saúde, Sexualidade e Reprodução - compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997, p. 101-110.
- HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. *Cadernos Cepia*, n. 5, p. 73-92, 2000. Rio de Janeiro: Gráfica JB.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.).

- Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan (Org.). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*, London: The Falmer Press, 1990.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma Ciência Social da Infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas* — Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Portugal, n. 17, 2002.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educ. Soc.*, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000. *Anais*.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LE MOS-DE-SOUZA, Leonardo. *Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. *Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- LOBO, Luiz. *Os novos direitos da criança*. Unicef, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1997. p. 98-112.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. *A pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MADSEN, Nina. A agenda da desigualdade de gênero na educação brasileira. In: ENCONTRO DA REDE BRASILEIRA DE ESTUDOS E PESQUISAS FEMINISTAS – REDEFEM, 6., 10 a 13 de junho de 2008, UFMG, Belo Horizonte. *Anais*.
- MANTONDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Revista Perspectiva*. Dossiê Infância, educação e escola, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007.
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p.75-98, mar. 1999.
- MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*. Campinas/SP: Papyrus, 1990.
- MARCELLINO, Nelson C. O lazer e o uso do tempo na infância. *Comunicarte — IAC*, ano 4, n.7, p. 89-98, 1996.
- MARCHI, Rita de C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MARCHI, Rita de C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da infância. *Educação & Realidade*. v. 34(1), p. 227-246, jan./abr. 2009.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2v.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003. p. 401-422.
- MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisas qualitativas e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 07-18.
- MEYER, Dagmar. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. *Movimento – Revista da ESEF/UFRGS*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, set./dez. 2003.
- MICHELANT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia . In: THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica. Investigação Social e enquete operária*. São Paulo, Editora Polis, 1982;
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cad. Pagu*. n. 28, p. 101-128, 2007.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

- MOURA, Eriberto Lessa. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, Jocimar (Org.). *Futebol, cultura e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 131-147.
- MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. *Educ. Soc.*, v. 28, n. 98, p. 271-278, 2007.
- MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educ. Rev.*, n. 32, p. 123-141, 2008.
- MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 189-201.
- NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: a confrontação da pedagogia moderna. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas* — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, v. 8, (2), p. 9-41, 2000.
- NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-95.
- NOAL, Mirian L. *As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.
- PAIVA, Vera. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: BARBOSA, Regina Maria. *Sexualidades pelo avesso*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- PAIVA, Vera. *Fazendo arte com a camisinha*. São Paulo: Summus, 2000.
- PAIVA, Vera. *Scripts em cena: HIV e mercado sexual no contexto turístico*. *Psicol. estud.*, v. 13, n. 4, p. 653-662, 2008.
- PALMEN, Sueli H. C. *O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- PALMEN, Sueli. O imprevisto no espaço da Educação Infantil. *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 127-148, fev. 2001.
- PARSONS, Talcott. Papel e sistema social. In: PARSONS, Talcott. *Homem e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. p. 47-55.
- PAULA, Roberta C. de. A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 641-651, out./dez. 2008.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 2003. p. 25-42.
- PIAGET, J. *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Minho: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.
- PISCITELLI, Adriana. Comentário. *Cadernos Pagu*, n. 21, p. 211-218, 2003.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. Tradução de Alain François e revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.
- POLLACK, William. *Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens*. São Paulo: Alegro, 1999.
- PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, v. 10, (28), mar. 1999.
- PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 93-112.
- PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PRADO, Patrícia Dias. *Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16., 10 a 13 de julho de 2007, Campinas. *Anais*. Campinas, 2007.
- PRADO, Patrícia Dias. Etnografia com crianças pequenas, relações de idade e geração: ou “porque é bem mais melhor a gente ser grande”. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: ENCUENTRO ETNOGRÁFICO CON NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONTEXTO EDUCATIVOS. *Anais*. Buenos Aires: IDES, 2009.
- PROUT, Alan. Childhood bodies: social construction and translation. In: WILLIAMS, Jonathan; GABE, Jonathan; CALNAN, Michael (Org.). *Health, Medicine and society key theories, future agendas*. New York: Routledge, 2000.
- PROUT, Alan. *Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. In: CONGRESSO DE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. *Conferência*. Tradução de Helena Antunes. Revisão científica de Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004. Mimeografado.
- PROUT, Alan. *The future of childhood*. New York: RoutledgeFarmer, 2005.
- QUEIROZ, Maria Isaura. P. de. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. p.50-65.

- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, p. 137-162, jul./dez. 2002.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “infância” como um fenômeno social. Tradução de Maria Letícia Nascimento. 1993. Mimeografado,
- QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.
- QVORTRUP, Jens. Generation – an important category in sociological childhood research. In: *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Anais do Congresso Internacional, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, volume II, jan. 2000, p. 102-113.
- QVORTRUP, Jens. Infância na Europa: um novo campo de pesquisa social. In: CHISOLM, L. et al. *Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*. Tradução de Helena Antunes. New York: W de Gruyter, 1999. (mimeo).
- REAY, Diane. Spice girls, nice girls, girlies and tomboys: gender discourses, girls cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, Londres, v. 13, n. 2, p. 153-166, 2001.
- RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. Tese (Doutorado) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- ROMERO, E. Estereótipos femininos e masculinos em professores de educação física. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Mulher e educação*. São Paulo: EDUC, p.7-18, 1994. (Projeto História, 11).
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-Posições*, v. 7, n. 3 [21], p. 17-23, nov. 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos ANPEd*, n. 1, p. 57-64, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. Trabalho encomendado. , 2009
- RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. Recife: SOS-Corpo de Recife, 1993.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). *Políticas do corpo – elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo, ética e cultura. In: BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 80-88.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo?. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-23.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Horizontes do corpo. In: BUENO, Maria Lúcia; CASTRO, Ana Lúcia (Org.). *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005. p. 119 - 134.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. *Gênero e Educação: caderno para professores*, 2003.
- SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP, São Paulo, 1997.
- SAPAROLLI, Eliana C. L. A educação infantil e gênero: participação dos homens como educadores infantis. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 107-125, 1º semestre 1998.
- SAPAROLLI, Eliana C. L. A igualdade difícil: mulheres no mercado de trabalho em Itália e a questão não resolvida da conciliação. *Sociologia*, n. 44, p. 27-45, jan. 2004.
- SARACENO, Chiara. *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa, 1988.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contexto e identidades*. Minho, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997(a).
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Minho, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997(b). p. 9-29.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.
- SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Org.). *As crianças. Contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.
- SAYÃO, Deborah Thomé. A construção da identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Infantil. *Revista Pensar a Prática*, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2002.
- SAYÃO, Deborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 67-87, set/dez. 2003.
- SAYÃO, Deborah T. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. Tese (Doutorado) — CCE/UFSC, Florianópolis/SC, 2005.
- SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação* — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, v. 2, n. 2, 2008.
- SCHILLING, Flávia Inês. *Estudos sobre resistência*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Regina Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Educação e Pesquisa* — USP, v. 34, p. 243-254, 2008.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, 13 (1), 2005.
- SEPPPIR. *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*, SEPPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), Governo do Brasil, Brasília, 2004.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educ. Pesqui.*, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social* — Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A noção de socialização na sociologia contemporânea. *Boletim SOCED*, v. 6, p. 01-20, 2008(a).
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU* — USP, v. 19, p. 15-25, 2008(b).
- SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; e MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 77-87.
- SILVA, Anamaria Santana da. *Formação e profissionalização: as professoras de educação infantil e o curso de pedagogia*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, Carmen et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas disciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.
- SILVA, Anamaria Santana da. *A professora de Educação Infantil e sua formação Universitária*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- SILVA, Peterson Rigato da. *O homem professor de pré-escola em Piracicaba*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia. O trabalho de campo e pesquisa etnográfica*. São Paulo: Edusp, 2006.
- SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas do sujeito e relações de gênero: re-significando a cidadania. *Mediações* — Revista do Programa de Pós-Graduação do Dep. Ciências Sociais, v. 5, n. 2, jul./dez. 2000. Londrina: Ed. UEL.
- SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES. Seminário Nacional de Coordenadorias da Mulher no Nível Municipal: o governo da cidade do ponto de vista das mulheres. *Anais*. São Paulo, 2003.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa* — Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOARES, Carmen Lúcia. Cultura de movimento. *Revista do SESC/SP – Corpo, Prazer e Movimento*, São Paulo, p. 15-23, jan. 2002a.
- SOARES, Carmen Lúcia (Org.). Apresentação. *Pro-Posições: Dossiê: A visibilidade do corpo*, Campinas, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003.

- SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA, 1. Documento policopiado. 2002b.
- SOARES, Natália Fernandes. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese (Doutorado) — Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.
- SOARES, Natália Fernandes. Investigação participativa no grupo social da infância. *Currículos sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.
- SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord). *As crianças – contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 07-28.
- SOARES, Natália Fernandes. *Outras infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Portugal: Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2001a. (mimeo)
- SOUSA, Eustáquia Salvadora. *Meninos, à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*. Corpo e Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 48, p. 52-68, 1999.
- SOUZA, Mairise Ap. *A criança, a brincadeira e a rua: estudo sobre a condição de infância em uma vila de Barão Geraldo/Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado) — FE-Unicamp, dez. 1997.
- STOLLER, Robert. *Sex and gender*. New York: Science House, 1968. v. 1.
- STRENZEL, Giandrêia R. *A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil*. Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- TEIXEIRA, Flavia B. *Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- TEIXEIRA, André Gustavo A.; MYOTIN, Emmi. Cultura corporal das meninas: análise sob a perspectiva de gênero. *Revista Motriz*, v. 7, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2001.
- TEIXEIRA, Adla B. M.; RAPOSO, Ana Elvira. S. Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., GT Gênero, Sexualidade e Educação, 07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu.
- TELLES, Edna. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. São Paulo: Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- THORNE, Barrie. Editorial. From silence to voice: bringing children more fully into knowledge. *Childhood*, London, SAGE Publications, v. 9, n. 3, p. 251-254, 2002.

- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.
- TOMÁS, Catarina A. *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil...* Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2007.
- TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália Fernandes. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum sociológico*, n. 11/12 (2a série), p. 349-361, 2004a.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TOURAINÉ, Alain. *Em defesa da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- TREVISAN, Gabriela de Pina. *Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2007.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VANDENBROECK, Michel. Let us disagree (Tradução). *Revista Eletrônica de Educação* — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, v. 3, n. 2, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Idéias*, p. 105-119, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996(a).
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, p. 128-137, 1996(b).
- VERBA, Mina; ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.) *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998. p. 245-258.
- VIANNA, Cláudia Pereira. *La inclusión de la perspectiva del género en las políticas públicas de la educación en Brasil*. In: SEMINARIO INTERNACIONAL EQUIDAD DE GÉNERO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA, maio de 2005, Santiago de Chile. *Anais*.
- VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero e políticas públicas de educação no Brasil: entre contradições e desafios. In: ENCONTRO DA REDE BRASILEIRA DE ESTUDOS E PESQUISAS FEMINISTAS — REDEFEM, 6., 10 a 13 de junho de 2008, UFMG, Belo Horizonte. *Anais*.
- VIANNA, Cláudia Pereira; FINCO, Daniela. Cognição, comportamento e habilidades entre meninos e meninas: será que o sexo biológico faz mesmo diferença? *Revista Corpo e Mente*, São Paulo, p. 22-30, 2006.
- VIANNA, Cláudia Pereira; NEVES, Paulo Rogério C. Violência escolar e relações de gênero: sobre a invisibilidade das meninas. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Juventudes, cultura de paz e violências na escola*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 149-164.

- VIANNA, Cláudia.; RAMIRES NETO, A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Revista Psicologia Política*, v. 8, p. 345-362, 2008.
- VIANNA, Cláudia Pereira ; SILVA, Claudio Roberto da . Contribuições para a análise da Educação escolar.. *Revista Educação*, São Paulo, p. p. 6 - 15, 01 mar. 2008.
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004(a).
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. (Org.) *Gênero e educação: educar para a igualdade*. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004(b). p. 1-160.
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 231-258, 2006.
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.
- VIEIRA, Viviane *A construção da autonomia na educação infantil: uma experiência a partir da cultura corporal*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANTANA, Denise (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGARELLO, Georges. A história e os modelos de corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 21-29, maio/ago. 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação* — Anped, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez. 1995.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado. Pedagogias das sexualidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.
- WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio Dissertação Escola de Educação Física*. Porto Alegre: Editora da Univ. Fed. do Rio Grande do Sul, 2005.
- WENETZ, Ileana. Sociabilidades e Gênero: negociações/imposições no espaço do recreio. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZALEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da (Org.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2007, p. 117-132.
- WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar, *As relações de gênero no espaço cultural do recreio*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 90 - Noviembre de 2005. ACESSO EM : 26-09-08.
- WHITAKER, Dulce. *Mulher & homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. pp. 1-28.

ZARANKIN, Andrés; SOARES, Carmem. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais. *Revista Rua*, n. 10, 142 p., 2004.

ANEXO

DANIELA FINCO

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPAÇOS DE CONFRONTO E
CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS:
Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que
transgridem as fronteiras de gênero**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo

São Paulo, _____.

Professora e orientadora, Dra. Cláudia Pereira Vianna
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Anete Abramowicz
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Maria da Graça Setton
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado
Universidade de São Paulo