

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

FERNANDA FERRARI RUIS

SER MENINO E MENINA, PROFESSOR E PROFESSORA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: um entrelaçamento de vozes



ARARAQUARA – S.P.
2015

FERNANDA FERRARI RUIS

**SER MENINO E MENINA, PROFESSOR E PROFESSORA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:** um entrelaçamento de vozes

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientadora: Prof^a Dr^a. Marcia Cristina Argenti Perez

ARARAQUARA – S.P.
2015

Ruis, Fernanda Ferrari

Ser menino e menina, professor e professora na
Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes /
Fernanda Ferrari Ruis – 2015

224 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Marcia Cristina Argenti Perez

1. Relações de gênero. 2. Infância. 3. Docência. 4.
Educação Infantil. 5. Educação Sexual. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FERNANDA FERRARI RUIS

**SER MENINO E MENINA, PROFESSOR E PROFESSORA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: um entrelaçamento de vozes**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientadora: Prof^a Dr.^a Marcia Cristina Argenti Perez

Data da defesa: 18/09/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Marcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof.^o Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Luciana Ponce Bellido Giraldi
Fundação Carlos Chagas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe e ao meu pai, Izabel e João Augusto, pelo amor incondicional.

Às minhas queridas irmãs, Amanda e Bianca.

Ao meu noivo Daniel.

COM TODO MEU AMOR E GRATIDÃO

Gosto muito de ler os agradecimentos das dissertações e teses. Acredito que revelam os sentimentos nutridos por pessoas especiais que estiveram ao lado, direta ou indiretamente, ao longo de mais uma etapa vencida.

Agora me vejo no desempenho dessa tarefa. É chegado o momento de ser grata às pessoas que de alguma forma compartilharam e contribuíram para a realização deste estudo.

Trago em meu coração pessoas especiais que trilharam comigo este caminho e pelas quais nutro um profundo sentimento de gratidão. Agradeço, assim,

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pelo dom da vida, por conceder sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, força para não desanimar e proteção para me amparar.

À Professora Dra. Marcia Cristina Argenti Perez, orientadora querida, pela amizade, pela presença carinhosa em momentos importantes de minha vida e que, muitas vezes, extrapolaram o universo acadêmico. Pela paciência, confiança, dedicação, competência e, sobretudo, pelas orientações preciosas e fundamentais para a realização deste estudo. A você, minhas reais manifestações de admiração e respeito. Serei eternamente grata.

À Professora Dra. Maria Betanea Platzer e ao Professor Dr. Fábio Tadeu Reina pela gentileza e por contribuírem para o aprimoramento deste trabalho na ocasião do exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Fábio Tadeu Reina e à Professora Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi por aceitarem participar da banca de defesa.

Agradeço de modo especial, à Professora Dra. Andreza Marques de Castro Leão, pelo carinho, pela amizade e, sobretudo, pela confiança. Pelas ricas contribuições e sugestões que, certamente, foram de grande valia para a realização desta pesquisa. Registro meu carinho e admiração.

Aos meus pais, Izabel e João Augusto, por nunca medirem esforços para que eu pudesse estudar. Pelos incentivos, pelas orações, pelas preocupações, pelo amor incondicional, pela

compreensão e pela presença constante em minha vida. Por me ensinarem a seguir meus ideais com dedicação e coragem. Minhas referências!

Às minhas queridas irmãs, Amanda e Bianca, pelo carinho, pelo apoio, pelo incentivo e por compreenderem as minhas ausências.

Ao meu querido noivo, Daniel, que pacientemente acompanhou a construção deste trabalho e me amparou nos momentos de dúvidas e angústias. Obrigada pelo amor, cuidado, carinho e compreensão.

À minha prima e amiga Cássia Adriana, pela torcida sincera pela finalização desta dissertação, pelo carinho, apoio e incentivo constantes. Obrigada por tudo!

Aos meus avós, Aparecida e João Batista, avô Abílio (sempre presente), pelo amor e pelo apoio, em especial à minha avó Angelina, querida vó Nena (sempre presente em nossos corações), que acompanhou apenas o início desta labuta; obrigada pelas preocupações e orações e, sobretudo, por me ensinar a ter fé na vida.

Aos meus familiares, primos, primas, tios, tias, cunhados, cunhadas, não poderia deixar de registrar o meu afeto. Obrigada pela solidariedade e por compreenderem a minha ausência em festinhas, reuniões, entre outros momentos.

Ao Padre Batista, pelos momentos de escuta e pelas orações. Obrigada pelas palavras de conforto e de incentivo.

À professora Carmen Pizzo Baccarin, por verter para o “bom português” o texto da versão final desta dissertação. Agradeço a ajuda e o carinho.

“Quem tem um amigo, mesmo que um só, não importa onde se encontre, jamais sofrerá de solidão; poderá morrer de saudades, mas não estará só” (Almyr Klink).

À minha querida amiga Beatriz de Moraes Salles Formigoni Cardinali, amiga amada, amizade mais verdadeira não há! É difícil encontrar palavras para lhe agradecer. Obrigada pelas orações, por estar sempre presente apesar da distância, pela atenção e carinho quando a procuro

em minhas inquietações pessoais, intelectuais e profissionais e por compartilhar momentos de alegrias. Minha eterna gratidão a você, minha doce amiga.

Às amigas da República Fada Verde: Ana Priscila Beloto, Beatriz de Moraes Salles Formigoni Cardinali, Carolina Modena da Silva, Caroline Castro Costa, Debora Furlan Rossini, Jessica Romanin Mattus, Mariana Pratt e Natália Corveloni Monteiro, minhas irmãs de coração, com quem tive a oportunidade de conviver diariamente em Araraquara e que, mesmo à distância, torceram por mim. Obrigada pelo crescimento proporcionado, apoio e amizade sincera.

Às minhas queridas amigas, companheiras de orientação e estudo, Andréia Serrano Cayres Rapatão e Daniela Arroyo Fávero Moreira, que acompanharam de perto este processo tão sonhado e ao mesmo tempo tão árduo. Agradeço pelo carinho, pelo incentivo, pelas dúvidas compartilhadas e pelas valiosas trocas de experiências.

Aos amigos e colegas da Pós-Graduação, em especial à Anne Kariny Lemos Rocha, à Alessandra Munhoz Lazdan, à Ana Márcia de Oliveira Carvalho, à Ana Carolina Pinheiro de Souza e à Débora Brandão Bertolini, por tornar a caminhada mais leve e alegre. Pelas trocas, conselhos, pelos bons momentos vivenciados ao longo desses dois anos de estudo.

Aos amigos e colegas dos tempos da Graduação em Pedagogia, em especial à Alessandra Carvalho de Faria, pelo carinho, por acreditar que essa conquista seria possível, pelo incentivo constante, por toda a ajuda prestada e por ser um exemplo de vencedora. Muito obrigada!

À Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti, Jussara Felipe e Anne Kariny Lemos Rocha, pelas caronas à Araraquara, pelos momentos de escuta e trocas.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Antonie de Saint-Exupéry).

A todos aqueles que me cativaram e que se deixaram cativar...

Aos meus queridos alunos e alunas de ontem, hoje e sempre. Amo cada um de vocês. Que vocês possam crescer e viver em um mundo mais justo e menos desigual.

A todas as meninas e meninos da escola Alfa, que carinhosamente me acolheram e mostraram seus diferentes jeitos de ser criança e de expressar o que pensam e sentem no dia a dia na instituição.

A todas as professoras e membros da equipe escolar da escola Alfa, em especial à professora Valentina e ao professor Eduardo com quem permaneci por mais tempo, pela forma afetiva com que me receberam e pelas contribuições dadas para a realização desta pesquisa.

A equipe diretiva da escola Alfa, que se mostrou prestativa e solidária e fez o possível para que a pesquisa de campo fosse realizada.

De modo geral, é preciso destacar o afeto e a solidariedade das muitas pessoas, sem a ajuda das quais, a execução deste estudo teria sido impossível.

A UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, por me acolher e por ser responsável pelo meu crescimento intelectual. Quanto orgulho sinto por meu nome fazer parte da história do alunado dessa respeitável instituição de ensino.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação Sexual, pelas contribuições significativas para a minha formação. Em especial ao Professor Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela confiança, por compartilhar o seu conhecimento, contribuindo para a minha formação.

Aos professores da Graduação em Pedagogia, especialmente ao Professor Dr. Mauro Carlos Romanatto, pelas dicas preciosas, pelo incentivo, por ser tão humano e carinhoso com os alunos e alunas.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação Sexual, por serem solícitos e pela gentileza nos auxílios prestados.

Aos funcionários da Biblioteca da FCLAr, pela prontidão e pela competência em nos auxiliar.

Com todos vocês, reparto a felicidade e a satisfação do trabalho concluído.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos. (Barros, 1999).

Ruis, F. F. (2015). *Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

RESUMO

Considerando o gênero como uma construção histórica, cultural e social, o presente estudo objetivou investigar como as relações e representações de gênero são expressas por meninas e meninos, professor e professora no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil. Porquanto, foram adotadas estratégias de investigação de abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa duas turmas de alunos e alunas com idades variando entre quatro e seis anos, bem como o professor e a professora responsáveis pelas mesmas. A coleta de dados abarcou três momentos. Primeiramente o ambiente escolar, sua organização e funcionamento, constituíram o foco de observação, bem como as práticas adotadas pelos docentes e as interações com suas respectivas turmas. Em sequência, a ludicidade foi utilizada como estratégia, a fim de verificar e apreender as relações e representações de gênero reveladas por meninos e meninas. Por meio de entrevistas semiestruturadas, averiguamos os fundamentos e conhecimentos dos docentes acerca do conceito de gênero e como lidam com as relações de gênero expressas pelas crianças. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. O entrelaçamento das vozes dos sujeitos envolvidos nos revelaram diferentes modos de ser menino e menina, professor e professora, em suas interações no ambiente escolar, que ultrapassaram os padrões de feminino e de masculino esperados. A pesquisa apontou para lacunas na formação docente no que diz respeito às questões de gênero, diversidade sexual, sexualidade e Educação Sexual. Diante dos resultados alcançados, acreditamos que este estudo possa contribuir para que os professores e as professoras reflitam sobre suas práticas educativas, enxergando as crianças, ouvindo-as em suas necessidades, respeitando suas diferenças e preferências.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Infância. Docência. Educação. Educação Infantil. Educação Sexual.

ABSTRACT

Considering gender as a historical building, cultural and social, the present study aimed to investigate how the relations and representations of gender they are expressed by boys and girls and teachers in the daily life a municipal school of early childhood education. Were adopted strategies of research of qualitative approach. The research involved two classes of students, with ages ranging from four to six years, as well as the teachers responsible for the same. The data collection spanned three moments. The first the school environment, its organization and operation, they were the focus of observation. Just like the practices adopted by teachers and the interactions with their respective class of students. In sequence, the playfulness was used as strategy, in order to check and understand the relationships and representations of gender revealed by boys and girls. Through semi-structured interviews, we investigate the fundament and knowledge of the teachers about the concept of gender and how they deal with gender relations expressed by children. The data were analyzed by means of content analysis. The interweaving of voices of the subjects involved revealed different modes be boy and girl, teacher and teacher, in their interactions in the school environment that exceed the standards of female and male expected. In addition to times of conflicts, choices and desires. And yet, the research pointed to gaps in teacher education with respect to gender, sexual diversity, sexuality and Sex Education. Considering the results achieved, we believe that this study can contribute to the teachers reflect on their educational practices, seeing the children, listening to the them in their needs, respecting their differences and preferences.

Keywords: Gender Relations. Children. Teachers. Education. Early Childhood Education. Sex Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados e respectivos sujeitos envolvidos.....	79
Quadro 2 – Descrição das etapas de coleta de dados, procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos.....	81
Quadro 3 – Número de turmas por período.....	87
Quadro 4 – Dados da turma arco-íris (manhã) – Professor Eduardo.....	88
Quadro 5 – Dados da turma rosa e azul (tarde) – Professora Valentina.....	88
Quadro 6 – Dados do professor e da professora pesquisado/a.....	89
Quadro 7 – Categorias de análise.....	95

LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	Área externa antes da pintura.....	83
Foto 2 –	Área externa após a pintura.....	83
Foto 3 –	Parque de areia antes da pintura.....	84
Foto 4 –	Parque de areia após a pintura.....	84
Foto 5 –	Sala de aula da turma rosa e azul.....	85
Foto 6 –	Sala de aula da turma arco-íris.....	86
Foto 7 –	Separação dos calçados.....	142
Foto 8 –	Calçados das meninas.....	142
Foto 9 –	Calçados dos meninos e chinelo da Betina.....	142
Foto 10 –	Rapunzel fora da torre.....	185
Foto 11 –	Flor azul e flor laranja, árvore com maçã, borboleta, sol colorido, nuvens coloridas. Menina com blusa vermelha.....	186
Foto 12 –	Flor.....	186
Foto 13 –	Flor, cerca e muitas borboletas.....	187
Foto 14 –	Atividade do Murilo: após varias tentavas o menino desenhcou a Rapunzel..	188
Foto 15 –	Banheiro das meninas.....	190
Foto 16 –	Banheiro dos meninos.....	190
Foto 17 –	Uma das folhas de propaganda de brinquedos entregue para as crianças.....	191
Foto 18 –	Atividade do Guilherme.....	192
Foto 19 –	Atividade do Henrique.....	192
Foto 20 –	Atividade da Isadora.....	193
Foto 21 –	Atividade da Elis.....	193
Foto 22 –	Atividade da Betina.....	194

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Desenho da escola.....	19
Imagem 2 –	Amigas pulando corda.....	26
Imagem 3 –	Boneca sereia Iara.....	46
Imagem 4 –	Pulando corda na chuva.....	75
Imagem 5 –	Brincando com boneca.....	97
Imagem 6 –	Meninas pulando corda.....	151
Imagem 7 –	Meninas caracterizadas pela turma rosa e azul.....	174
Imagem 8 –	Meninos caracterizados pela turma rosa e azul.....	177
Imagem 9 –	Escolinha.....	179
Imagem 10 –	Pular corda.....	180
Imagem 11 –	Casinha e boneca.....	181
Imagem 12 –	Cavalinho.....	182
Imagem 13 –	Elis brincando no parque.....	183
Imagem 14 –	Aviões, ônibus, tanque de guerra e carrinho.....	184
Imagem 15 –	Festa de aniversário.....	201
Imagem 16 –	Boneco.....	206
Imagem 17 –	Menino pulando corda.....	214
Imagem 18 –	Meninas pulando corda.....	223

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
AC	Análise de Conteúdo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL: DELINEANDO CONCEITOS, ESTABELECEENDO ARTICULAÇÕES.....	26
1.1 Sexualidade, Gênero e Educação Sexual: definindo conceitos.....	27
1.1.1 Breve Histórico da Sexualidade a partir da Idade Média.....	30
1.1.2 Um olhar para o gênero e a sexualidade.....	33
1.2 Conceituando o gênero.....	35
1.3 A Educação Sexual como meio de superação de disparidades de gênero.....	37
1.3.1 Gênero, sexualidade e Educação Infantil: articulações necessárias.....	41
2 GÊNERO, DOCÊNCIA E INFÂNCIA.....	46
2.1 Professor, professora, tio ou tia: considerações sobre gênero e docência.....	47
2.1.1 A feminização da docência.....	48
2.1.2 Afinal, basta ser mulher?.....	50
2.2 (Re)visitando a história da criança e da infância.....	52
2.3 Criança e infância: definindo conceitos.....	63
2.4 Atrelando gênero e infância.....	66
2.4.1 Pesquisas sobre gênero e infância: um panorama dos estudos.....	68
3 METODOLOGIA.....	75
3.1 Procedimentos metodológicos.....	78
3.2 Universo de Pesquisa.....	81
3.3 Sujeitos de Pesquisa.....	87
3.4 Trajetória da pesquisa.....	89
3.4.1 Descrição da coleta de dados.....	92
3.4.2 Ética da pesquisa.....	94
3.4.3 Análise dos dados.....	94
4 SER PROFESSOR E SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97
4.1 Tornar-se professor e professora: trajetórias profissionais e primeiras experiências docentes.....	99
4.1.1 Eduardo, o professor.....	99
4.1.2 Tem um homem na escola.....	104
4.1.3 Valentina, a professora.....	114

4.2 “Ela é professora, Não é tia!”: o perfil do/a professor/a da Educação Infantil.....	118
4.3 Bilhete pink não pode! Relações de gênero e trabalho docente.....	122
4.3.1 “Menino é assim, menina é assado”.....	122
4.3.2 A organização do trabalho docente.....	134
4.4 Compreensão do professor e da professora sobre gênero e infância e sobre seu papel como educador/a sexual.....	138
4.4.1 Afinal, o que é gênero?.....	138
4.4.2 A Percepção do professor e da professora acerca das relações de gênero.....	141
4.4.3 Concepções acerca da infância.....	144
4.4.4 Gênero e sexualidade na Educação Infantil: relações entre meninos e meninas.....	145
5 SER MENINO E SER MENINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS CRIANÇAS.....	151
5.1 Ouvindo os meninos e as meninas.....	152
5.1.1 “Ele é terrível!”: Elis, a menina que não brinca com meninos.....	153
5.1.2 “Homem não brinca de boneca!”: Henrique, entre o desejo e a norma.....	157
5.1.3 “Eu não brinco com os meninos. Só com as meninas”: Alice.....	160
5.1.4 “Eu gosto de boneca”: Murilo, o menino que brinca com bonecas.....	163
5.2 Desvelando as relações de gênero entre meninos e meninas: analisando o brincar.....	167
5.3 “Mulher é mulher e homem é homem!”: As representações de gênero expressas durante a roda de conversa I.....	169
5.3.1 Entre o rosa e o azul, entre calcinhas e cuecas.....	170
5.4 Expressões de gênero reveladas nos desenhos e nas falas de meninos e meninas: a roda de conversa II.....	178
5.5 Práticas docentes e expressões infantis: um entrelaçamento de vozes.....	184
5.5.1 Para além da sala de aula.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES.....	214
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO APRESENTADA A DIRETORIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	215

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO APRESENTADA A DIREÇÃO DA ESCOLA ALFA.....	216
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO APRESENTADA AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELAS CRIANÇAS MATRICULADAS NAS TURMAS PESQUISADAS...	217
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR E PROFESSORA.....	218
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS DURANTE A HORA LÚDICA.....	221
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO APRESENTADO AOS DOCENTES.....	222
ANEXOS.....	223
ANEXO A – MODELO DE SILHUETA UTILIZADA NA RODA DE CONVERSA I	224

INTRODUÇÃO



Imagem 1. Desenho da escola. Desenho realizado por Henrique, 5 anos.

INTRODUÇÃO

Diante da difícil tarefa de escrever, nada mais preciso do que iniciar este estudo apresentando o interesse que motivou a sua realização. A princípio, algumas situações vivenciadas enquanto aluna e estagiária do curso de Pedagogia direcionaram o meu olhar para as relações de gênero e poder existentes nas instituições nas quais estagiei. Inserida no contexto da Educação Infantil, durante o período de estágios, notei o quanto o ambiente escolar, desde muito cedo, é permeado por essas relações. O fato de as professoras - escrevo no feminino, pois não havia professores homens atuando na rede de ensino no ano em que o estágio foi realizado – considerarem o sexo como um critério de organização de brincadeiras, rotinas e práticas docentes era algo que me intrigava. Todavia, apesar da inquietação causada, simultaneamente, esses comportamentos e atitudes das docentes pareciam-me uma prática comum, sem tanta importância, talvez pelo fato de ter recebido uma educação muito próxima disso ao longo de minha escolarização, ou mesmo por me deixar levar pela visão simplista do senso comum. Fico surpresa ao escrever isso neste momento, uma vez que, considero a temática das relações de gênero extremamente importante e a sua reflexão tão necessária no âmbito educacional de um modo geral.

Mais tarde, ao retornar ao ambiente escolar, porém, desta vez como professora de uma turma de alunos e alunas com três anos de idade e recém-formada, deparei-me com novas experiências no universo da Educação Infantil. As situações envolvendo diferenciações entre meninos e meninas passaram a chamar ainda mais a minha atenção. Além disso, na contramão das práticas desiguais observadas, não percebia qualquer separação espontânea entre as crianças da minha turma, algo que levava a questionar até que ponto os desejos e as preferências das crianças estavam sendo respeitadas. Como professora, voltei o meu olhar para as crianças e passei a escutá-las.

Neste contexto, uma situação que causou mais inquietação acerca das questões de gênero, foi quando uma aluna da turma de cinco anos se recusou a fazer aulas de ballet e demonstrou interesse em participar das aulas de futebol, algo permitido somente aos meninos. Também era comum ver colegas de trabalho relutando com alunos que queriam vestir fantasias de personagens femininos nos momentos de brincadeira. Durante conversas informais essas crianças eram tratadas como “casos” a serem observados, tratados; a orientação sexual dessa menina e desses meninos era questionada com frequência. Essas questões me instigaram a buscar explicações plausíveis que permitissem uma compreensão desses comportamentos considerados como desvios, explicações que superassem o senso

comum. Portanto, o interesse pela pesquisa surgiu a partir de minhas próprias necessidades formativas.

Estamos constantemente sendo ensinados a ser menino ou a ser menina, a ser homem ou a ser mulher, e isso ocorre através dos discursos hegemônicos oriundos dos diversos agentes de socialização. Essas padronizações muitas vezes nos levam a acreditar na existência de uma única forma de ser menino, de ser homem, e em uma única forma de ser menina, de ser mulher, bem como em uma única forma de vivenciar a sexualidade. Em vista disso, qualquer modo diferente de ser que não seja condizente com esses padrões é considerado como anormal, problemático, como um “*case*” ou mesmo como patológico. A família, a escola, os meios de comunicação, enfim, os diferentes agentes de socialização, reproduzem e acabam por reforçar as idealizações de feminino e de masculino, demonstrando certa dificuldade em abranger ou aceitar a diversidade das identidades de gênero.

Consideramos que a sexualidade e o gênero não se limitam apenas às representações que as associam aos órgãos genitais; elas permeiam o pensamento e o sentimento, estão presentes no corpo, no olhar, no toque, na libido, nas mais diversas formas de relações entre os sujeitos. Assim, abrangem o corpo como um todo e se manifestam e se constituem no decorrer da vida.

Destarte, entendemos o gênero como uma condição social pela qual os indivíduos são identificados como homens e mulheres, e a sexualidade como a forma cultural pela qual os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais. Desse modo, sexualidade e gênero estão intrinsecamente vinculados (Finco, 2013b).

Antes mesmo do nascimento, a sexualidade e, concomitantemente, as identidades de gênero, têm início e são constituídas, a princípio, no bojo familiar, por meio dos seus valores, pudores, conceitos e relações interpessoais (Silveira, 2010). Em seguida, recebem influências das mais diversas instâncias sociais, entre elas, a mídia televisiva e a escola.

De acordo com Guizzo (2005), as propagandas televisivas e demais anúncios imagéticos, além de objetivarem a venda dos produtos, buscam vender estilos de vida, apresentam padrões e uma visão de mundo socialmente desejáveis. Tais padrões são, muitas vezes, incorporados pelas crianças que, considerando-os como atributos naturais do ser humano, aprendem desde tenra idade modos idealizados de ser menina e de ser menino.

Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que as crianças são indivíduos ativos e, por isso, participam do processo de constituição de suas identidades. Conforme o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2007), a criança, por meio de suas interações e

relações sociais, se apropria do patrimônio historicamente acumulado e assim, das diferentes regras, valores e costumes.

Neste sentido, acreditamos que a instituição de Educação Infantil, em especial, por se tratar de um espaço coletivo voltado à educação e ao convívio de crianças pequenas, deve ser um espaço propício para que se estabeleçam reflexões acerca do respeito à diversidade, bem como para favorecer a diversidade das infâncias (Finco, 2013b).

Todavia, a escola muitas vezes reforça os estereótipos femininos e masculinos, os quais corroboram para a perpetuação do preconceito e do sexismo (Leão, 2012). A dicotomia homem e mulher, cada vez mais presente e precoce em nossa sociedade, exerce um papel significativo no modo como as crianças são educadas.

Estamos vivendo um tempo marcado pela existência de uma diversidade de identidades; faz-se necessário nos atentarmos a isso (Louro, 2008). Nesta perspectiva, discorrer acerca das diferentes formas de ser menino e de ser menina é essencial para romper as dicotomias e padronizações feitas pela mídia, pela escola e pela sociedade em geral.

A escolha do poema de autoria de Manoel de Barros (1999), “O menino que carregava água na peneira”, para abrir este estudo está justamente vinculada às nossas concepções e objetivos. O poema nos remete a diferentes formas de ser, de ser humano, de ser quem realmente desejamos, ou simplesmente quem conseguimos ser em nossa inteireza; mostra-nos as diferentes formas de ver, de olhar, de enxergar.

Assim, esta pesquisa tem como propósito contribuir para que a escola de Educação Infantil seja vista como uma instituição capaz de sobrepujar estereótipos e binarismos referentes às questões de gênero. Consideramos a pré-escola como um espaço para fazer peraltagens, um espaço oportuno para descobrir e desenvolver as diferentes potencialidades. Um espaço para expressar-se, para experimentar, para vivenciar, para acertar, errar, criar, construir, chorar, sorrir, e sobretudo, aceitar e ser aceito!

Estudos de Rosemberg (2001), Arce (2001), Vianna e Finco (2009), Silva e Luz (2010), Faria (2002), Ruis e Perez (2013a), entre outros, apontam para a escassez de pesquisas que abarquem a temática de gênero na Educação Infantil, dentre elas, poucas envolvem a infância e a criança.

Portanto, as dificuldades apresentadas por profissionais da Educação Infantil, em especial pelos professores e pelas professoras, bem como pelas famílias, em lidar com as múltiplas identidades de gênero e manifestações sexuais das crianças, somadas à carência de estudos que abarquem as relações de gênero e infância no contexto da Educação Infantil, assinalam para a relevância do desenvolvimento desta pesquisa.

Consideramos de fundamental importância a realização de pesquisas abrangendo as questões de gênero na infância como forma de contribuir para que os conhecimentos trabalhados nas instituições pré-escolares estejam adequados à realidade e às necessidades das crianças.

Tendo em vista essas premissas, partimos do pressuposto de que a sexualidade e o gênero são construídos historicamente por meio das relações sociais e, por isso, estão em constante processo de transformação. E, sobretudo, partimos da concepção de criança como indivíduo capaz, portador de história e produtor de cultura, ativo e crítico de seu tempo, como indivíduo dotado de potencialidades.

OBJETIVO GERAL

Diante do exposto, o objetivo central desta pesquisa consiste em investigar as relações e representações de gênero expressas por meninos e meninas, professor e professora, como atores sociais, no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior paulista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a organização da instituição pesquisada e as práticas cotidianas adotadas: se considera o sexo como um critério para a organização e utilização dos tempos e espaços;
- Averiguar as práticas educativas adotadas pelo professor e pela professora frente às questões de gênero, se há uma intencionalidade neste sentido;
- Apreender as representações de gênero reveladas por meninos e meninas em suas interações no ambiente escolar da Educação Infantil – em situações lúdicas propostas e previamente planejadas pela pesquisadora –, ouvindo as crianças;
- Verificar as construções, os fundamentos e os conhecimentos sobre gênero nos quais se apoia o professor e a professora de cada turma para lidar com as relações de gênero na infância;
- Entrelaçar as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos, ou seja, meninos e meninas, professor e professora, bem como suas práticas em relação a gênero.

Em concomitância com os objetivos supracitados, nesta pesquisa voltamos o nosso olhar para a constituição dos gêneros no cotidiano de uma pré-escola e evidenciamos o processo de produção e reprodução do feminino e do masculino em seu interior, a fim de

descortinar as diferentes formas de ser professor e ser professora, ser menino e ser menina na Educação Infantil.

Ao abordar como ocorre a constituição dos gêneros nas diferentes instâncias, indissociavelmente, nos remetemos à constituição da sexualidade e às práticas de Educação Sexual implícitas nesses processos de construção.

Frente ao exposto, a pesquisa está apresentada da seguinte forma:

Na primeira seção, –Sexualidade, gênero e Educação Sexual: delineando conceitos, estabelecendo articulações”, apresentamos uma reflexão teórica acerca dos conceitos de sexualidade, gênero e Educação Sexual, como conceitos sociais e culturais historicamente construídos, buscando estabelecer articulações entre os mesmos. Visamos tecer uma discussão sobre as relações de gênero, ressaltando a importância de pensarmos esse tema no âmbito da educação escolar, em especial, da Educação Infantil, na constituição de identidades femininas e masculinas, nas práticas docentes e nas expressões de meninos e meninas.

Na segunda seção, intitulada –Gênero, docência e infância”, arrolamos sobre as questões de gênero envolvendo a docência e o seu processo de feminização. Adentramos brevemente na história da infância e da criança como forma de compreender os conceitos de criança e infância empregados nesta pesquisa. Assim, nos apoiamos na visão defendida pela Sociologia da Infância e pela Psicologia Histórico-Cultural, na qual não existe apenas uma infância e criança universal, mas infâncias e crianças, sendo esses conceitos construídos ao longo da história por meio de processos sociais e culturais. Traçamos um panorama dos estudos que vêm sendo desenvolvidos na área da Educação e que relacionam gênero e infância.

Na terceira seção apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, realizada em uma escola municipal de Educação Infantil, envolvendo duas turmas de alunos e alunas com idade entre quatro e seis anos e o professor e a professora responsáveis pelas mesmas. Descrevemos brevemente a instituição de ensino pesquisada, o espaço físico, os sujeitos da pesquisa, a trajetória percorrida, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados, o levantamento, a organização e as formas de análises dos dados. Para a realização deste estudo, adotamos estratégias de investigação de caráter qualitativo, de cunho etnográfico. Buscamos a contribuição dos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural que nos auxiliaram a compreender as interações entre meninos e meninas, entre professores e professoras, considerando a criança como ator social e participante ativo da sociedade.

Na quarta seção, sob o título “Ser professor e ser professora na Educação Infantil”, apresentamos algumas características do professor e da professora pesquisados por meio de elementos que apreendemos em suas narrativas acerca de suas trajetórias profissionais. Além disso, destacamos alguns momentos relevantes de suas histórias de vida e profissional como a opção pela formação em Pedagogia, a escolha pela carreira de educador/a infantil e as primeiras experiências docentes. Ainda nesta seção, buscamos compreender como o/a docente organiza sua prática pedagógica, se há uma intencionalidade ou não em dispensar um tratamento diferenciado para meninas e meninos, se percebem diferenças na personalidade infantil e se possuem expectativas quanto aos modos de ser menina e ser menino em suas práticas cotidianas. As concepções do professor e da professora acerca do gênero e da infância, bem como sobre o seu papel na condição de educador/a sexual também foi algo investigado.

Na quinta seção, “Ser menino e ser menina na Educação Infantil: a voz das crianças”, caracterizamos as crianças pesquisadas. Dedicamo-nos ao estudo das narrativas de quatro crianças em especial. O critério de escolha se deu pelo fato de essas crianças, dois meninos e duas meninas, permanecerem na escola em período integral e por serem alunos e alunas em comum do professor e da professora investigado/a. Procuramos apreender suas preferências, seus desejos e suas necessidades no que diz respeito às relações de gênero e à maneira como se relacionam e interagem com seus pares e com os adultos, em distintos momentos e espaços, especialmente no contexto escolar, mas também fora dele. Também analisamos as expressões de meninos e meninas das turmas investigadas em relação ao gênero, por meio de diferentes linguagens como desenhos infantis, oralidade e ludicidade. E entrelaçamos as vozes dos sujeitos envolvidos – meninos e meninas, professor e professora. Demonstramos que, embora sejam exercidas práticas de controle, meninas e meninos encontram espaços na rotina escolar para atingir seus desejos.

Por fim, apresentamos as considerações finais esboçando algumas possíveis contribuições, haja vista que o nosso propósito no presente estudo é que seus resultados possam contribuir para que professores e professoras reflitam sobre suas práticas educativas com relação às questões de gênero, enxergando as crianças, ouvindo-as em suas necessidades, respeitando suas diferenças e preferências. Assim, procuramos abrir espaço para novas pesquisas que se debrucem sobre a temática.

**1 SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL: DELINEANDO
CONCEITOS, ESTABELECENDO ARTICULAÇÕES**



Imagem 2. Amigas pulando corda. Desenho realizado por Sofia, 6 anos

1 SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL: DELINEANDO CONCEITOS, ESTABELECENDO ARTICULAÇÕES

Nesta primeira seção apresentamos os conceitos de sexualidade, gênero e Educação Sexual sob os quais este estudo repousa.

Para tanto, no primeiro tópico, explanamos brevemente a história da sexualidade humana ocidental a partir do período que corresponde à Idade Média com a finalidade de compreender o conceito de sexualidade como uma construção histórica, social e cultural.

Direcionamos o nosso olhar para o gênero e para a sexualidade. Abordamos as dificuldades nas quais esbarramos ao tratar da sexualidade e gênero nos dias de hoje, uma vez que ainda são considerados assuntos velados. Ressaltamos a importância de desconstruir a visão simplista, pautada no determinismo biológico, bem como de superar as disparidades de gênero. Os estudos de gênero têm contribuído para essa desconstrução, pois questionam os padrões sociais reforçados socialmente, assunto que abordamos ao longo do segundo tópico, no qual, nos dedicamos ao conceito de gênero que sustenta essa pesquisa. Discorreremos acerca de seu surgimento, traçando sua contextualização histórica.

Apontamos a escola como uma importante instância social capaz de contribuir para mitigar as relações de gênero e poder existentes em nossa sociedade, por meio da promoção de uma Educação Sexual emancipatória. Em vista disso, no terceiro tópico, discutimos o papel da escola, a sua função social e o seu compromisso em abordar e problematizar as questões de gênero e sexualidade.

Por fim, no quarto tópico, defendemos que essas questões devem ser abordadas desde a Educação Infantil, por se tratar de um espaço atravessado por relações de gênero e poder.

1.1 Sexualidade, Gênero e Educação Sexual: definindo conceitos

Apesar de ser um fenômeno anterior ao surgimento do ser humano, as discussões acerca da sexualidade têm se intensificado somente a partir das primeiras décadas do século XIX (Leão, 2012).

O conceito de sexualidade tal como entendemos hoje, ou seja, como uma construção histórica, social e cultural, foi usado no século XIX com a finalidade de se referir aos saberes sexuais decorrentes dos estudos a respeito dos significados das práticas sexuais que foram construídas historicamente e culturalmente (Maia, 2010).

Adentrando mais ao assunto, diversos estudiosos afirmam que o conceito de sexualidade é amplo (Maia, Heredero, Ribeiro & Bedin, 2010, p.27).

Nesta direção, Chauí (1984), na perspectiva da Filosofia da Educação, em sua obra *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*, propõe que a sexualidade seja compreendida sob um ponto de vista mais abrangente

[...] como atmosfera difusa e profunda que envolve toda nossa vida (nossas relações com os outros, com nosso corpo e o alheio, com objetos e situações que nos agradam ou desagradam, nossas esperanças, nossos medos, sonhos, reais e imaginários, conscientes e inconscientes). Como dimensão simbólica (individual e cultural) que articula nosso corpo e nossa psique, suas máscaras, disfarces, astúcias e angústias (p.30).

Foucault (1988) defende que para entender a sexualidade em sua complexidade, é preciso percebê-la como um produto das relações de poder que ocorrem entre homens e mulheres, professores/as e alunos/as, pais e filhos/as, etc. Logo, afirma que a sexualidade é o nome de que se dá um “dispositivo histórico”. De modo que define como dispositivo:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1993, p.244).

Para Weeks (1999), a sexualidade está relacionada tanto “com as nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com o nosso corpo físico” (p.38). O mesmo autor destaca que “a melhor maneira de se compreender a sexualidade é como um “construto social”, ou seja, há que “se ver a sexualidade como um fenômeno social e histórico” (p.38).

Corroborando com Weeks (1999), Louro (1999) admoesta que a sexualidade é construída historicamente; no entanto, pontua que sua construção se dá “a partir de discursos que normatizam, que regulam, que instauram saberes e que produzem “verdades”” [destaque no original] (pp.11-12).

Louro (1999) expressa ainda que a sexualidade é considerada por muitos como algo que homens e mulheres possuem naturalmente. E esclarece que a aceitação dessa ideia torna sem sentido a argumentação a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A concepção de que a sexualidade seria algo dado naturalmente, algo inerente ao ser humano, geralmente está alicerçada no corpo e na suposição de que todos vivenciam os corpos da mesma forma, ou seja, universalmente, sem distinções. Contudo, a referida autora afirma que a sexualidade envolve fantasias, símbolos, rituais, linguagens,

representações etc., processos plurais e culturais. Segundo a estudiosa, é por meio desses processos culturais que

definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 1999, p.11).

Ao longo dos séculos, foi sendo construída a visão do senso comum que se tem de sexualidade na contemporaneidade como algo negativo, pecaminoso e privado (Leão, 2012). O mesmo pode ser observado com relação à constituição das identidades de gênero, tendo em vista que as sociedades modernas ocidentais estabeleceram características universais de masculinidade e feminilidade a partir de aspectos biológicos. Dessa forma, a normalização das diferenças entre homens e mulheres acarretou na concepção de que existe um modo de ser feminino e um modo de ser masculino, ou seja, de que há comportamentos, gestos, posturas físicas, falas, atividades e funções consideradas adequadas para homens ou mulheres (Finco, 2013a).

De acordo com Finco (2013a), os comportamentos e as preferências de meninos e meninas, homens e mulheres, não são simples características provenientes do corpo biológico, mas frutos de construções sociais e históricas. Ao examinar suas causas,

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 (Finco, 2013a, pp.173-174).

Neste sentido, Leão (2012) aponta que para compreender a sexualidade na contemporaneidade, é necessário retomar a sua história, sua evolução social, sendo possível, a partir de um resgate histórico, elucidar as origens das práticas e os tabus sexuais existentes e que persistem em nossa sociedade. E ainda, é possível observar “os dispositivos que contribuíram para a discussão das relações de gênero, e sua relevância” (Leão, 2012, p.23).

Em vista disso, no tópico subsequente faremos uma breve exposição da história da sexualidade no ocidente, elencando os principais acontecimentos referentes ao assunto a partir da Idade Média.

1.1.1 Breve Histórico da Sexualidade a partir da Idade Média

A sexualidade nem sempre foi vista da mesma forma. Desse modo, se adentrarmos mais na história, notaremos que, de acordo com cada época, recebeu diferentes significações, sendo influenciada por toda uma estrutura social, histórica e cultural, que institui valores e normas, dando novos contornos ao entendimento e às maneiras de se vivenciar a sexualidade (Garcia, 2005).

A fim de que possamos compreender os mitos e tabus que envolvem a sexualidade e contribuem para que se tenha uma visão equivocada do sexo como algo perigoso, impuro e velado, e dentro disso, entender as relações de gênero, discorreremos brevemente sobre alguns momentos que marcaram a história da sexualidade. É importante destacar que não pretendemos, e nem é o nosso objetivo neste estudo, esgotar o assunto, tendo em vista a grande complexidade que envolve a temática.

Concordamos com Louro (1997) ao expressar que:

Somente uma abordagem histórica nos permitirá perceber como se engendram as forças que produziram o que consideramos hoje, as “ordens” sobre a sexualidade e os gêneros. Uma abordagem histórica é também fundamental para que possamos questionar e ousar transformar arranjos sociais perversos e desiguais (p.37).

Assim, iniciamos a nossa explanação a partir do período que corresponde ao início da Idade Média. Vale destacar que, até o surgimento do cristianismo, havia uma tolerância às práticas sexuais livres em todas as civilizações. No entanto, a partir da Idade Média, influenciada pela Igreja, a sexualidade passou a ser limitada e adquiriu novos contornos. Este período foi marcado pelo estabelecimento de normas e preceitos acerca da sexualidade por parte da igreja, que por sua vez, passou a disseminar o ideal do celibato e da virgindade sob o temor do castigo eterno. O prazer sexual passou a ser severamente censurado, de modo que o sexo era aceito somente dentro do casamento para fins de procriação (Leão, 2012). Conforme Nunes (1987), na Idade Média foi construída uma visão extremamente rígida e negativa da sexualidade.

Novas mudanças ocorreram com o advento da sociedade moderna. A nova sociedade passou a se basear no trabalho. Desse modo era necessário dispensar as energias para o trabalho, motivo pelo qual a repressão da sexualidade continuou a ser exercida (Nunes, 1987). Neste período, as desigualdades entre homens e mulheres aumentaram devido à disseminação

da ideia da esposa como propriedade do marido e responsável pelo cuidado dos filhos e filhas, emergindo um novo conceito de família: a família nuclear.

Os comportamentos sexuais dos sujeitos começaram a ser influenciados pela medicina, por meio de estratégias de educação moral e sexual. Neste cenário surgiu o higienismo, restringindo a sexualidade, porém não mais associada à visão do pecado, mas pelo viés das doenças sexualmente transmissíveis. Dessa forma, na contramão da igreja, a medicina instigou o discurso acerca do sexo (Leão, 2012).

Para Foucault (1988), o discurso do sexo atuava como um dispositivo de controle sobre a vida dos indivíduos. Como bem explana este autor, desde o século XVIII, a produção dos discursos científicos sobre o sexo recaiu na defesa de que todas as formas e as práticas sexuais que não tivessem por finalidade a reprodução deveriam ser tratadas como sendo irregulares e anormais. Tais práticas passaram a ser identificadas como desvios sexuais e tornaram-se alvo de controle através de práticas médicas, de moralistas, autoridades cristãs e instituições estatais, que discursavam a respeito dos usos dos prazeres sexuais e de suas consequências patológicas. Apesar disso, esse discurso não era considerado como repressão, uma vez que, o fato de se ouvir falar com frequência sobre sexo causava nas pessoas uma falsa sensação de liberdade e autonomia sobre as formas de experienciar o prazer e o desejo.

Os novos contornos dados à sexualidade seguiam o modelo de uma moralidade castradora e puritana, que atingiu o seu auge na época da Rainha Vitória, a Era Vitoriana, na Inglaterra, no século XIX.

Em contrapartida, o mesmo afirma que, por meio da confissão e da análise clínica, adentrava-se na intimidade dos sujeitos, vindo a conhecer como eles vivenciavam o seu corpo e seus prazeres, o que poderia ser compreendido como uma estratégia de controle e normalização das atividades sexuais desses indivíduos.

Sobre esse assunto, Weeks (1999) destaca:

Foucault aponta quatro unidades estratégicas que ligam, desde o século XVIII, uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Juntas, elas formam mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo. Elas têm a ver com a sexualidade das mulheres; a sexualidade das crianças; o controle do comportamento procriativo; e a demarcação de perversões sexuais como problemas de patologia individual (pp.51-52).

Nunes (1987) admoesta que no século XIX, com as mudanças promovidas pelo capitalismo devido ao advento da sociedade do consumo, uma porção de acontecimentos e revoluções do pensamento, a partir das ideias de Darwin, Freud e Marx, acarretou em uma nova compreensão da sexualidade. Este autor destaca que o capitalismo, no século XX,

impulsionou um grande progresso nas comunicações, nesse período explodiram vários movimentos de contestação como o dos grupos feministas, negros, jovens, homossexuais, hippie e rock. A luta pela liberação sexual estava entre os ideais desses movimentos. Algo que foi rapidamente incorporado pelo consumo capitalista. Entretanto, o sistema capitalista introduziu um prazer mecanizado, uma vez que permitiu apenas quantitativamente a compensação da sexualidade reprimida ao longo dos séculos, não possibilitando que a sexualidade fosse vivenciada qualitativamente, ou seja, de forma humanizada e afetiva.

Sobre esse período, Figueiró (2001) expõe que o sexo passou a ser discutido publicamente, marcando o início da modernização da vida sexual. A mesma destaca que a medicina começou a se preocupar com os indivíduos, com as suas vontades sobre o seu corpo e acerca da concepção. Entretanto, explicita que as ideias higienistas não foram completamente eliminadas, de modo que ainda é possível encontrar seus resquícios no século XXI. De acordo com Leão (2012), um exemplo disso é a concepção de infância assexuada, pura e não-erotizada que ainda persiste.

Segundo Assolini (2009), ainda impera uma ambiguidade no que diz respeito à sexualidade, uma vez que nunca se falou com tanta intensidade sobre sexo; entretanto, a falta de intimidade e a desinformação acerca do assunto persistem.

Sobre essa ambiguidade, Foucault (1988) explicita que toda a repressão se dá através de dispositivos de saber/poder, ou seja, para que se exerça um controle sobre a sexualidade é preciso estimular que se fale sobre ela, pois para o mesmo, é necessário conhecer para controlar.

Ao retomar fatos da história da sexualidade e compará-los com o contexto atual, Nunes (1987) aponta que na sociedade contemporânea, a família se baseia em um discurso religioso e higienista acerca da sexualidade, enquanto o Estado, que exerce o controle das escolas, possui uma visão mais técnica do que moralista, ou seja, se mostra mais preocupado com as questões biológicas, demográficas, políticas e profissionais.

Conforme Garcia (2005), a nossa sociedade, estabelece para homens e mulheres, desde o nascimento, um processo de educação de acordo com as normas sociais que são definidas pelo modo de produção vigente, pela parcela hegemônica da sociedade. Acrescenta que essa perspectiva está presente não apenas no contexto educacional, mas em primeiro lugar, aparece inserida nos espaços informais de vivência das pessoas, assunto sobre o qual discorreremos no próximo tópico.

1.1.2 Um olhar para o gênero e a sexualidade

A sexualidade ainda é tratada como um assunto velado, proibido, não apenas no contexto escolar, mas também no âmbito familiar e, portanto, abordá-la se torna, muitas vezes, um desafio para pais e educadores.

Esta dificuldade do adulto em abordar esse assunto, principalmente com crianças pequenas, está alicerçada, em grande parte, em nossa cultura, uma vez que não somos educados para viver a sexualidade de forma prazerosa e afetiva.

O olhar para a história da sexualidade nos permitiu constatar que aspectos da religião e do movimento higienista contribuíram para este comportamento, na medida em que as condutas sexuais sofreram (e ainda sofrem), constantes influências dessas concepções, induzindo as famílias a adotarem estratégias de repressão sexual.

Neste sentido, a sexualidade ainda é cercada por tabus e, quando as crianças apresentam questões sobre o assunto, muitos adultos ficam sem respostas, embaraçados, justamente por considerarem a sexualidade a partir do ponto de vista da educação que receberam e de suas experiências pessoais, carregadas de elementos repressores.

Leão (2012) ressalta que o fato de o adulto demonstrar certo receio no trato com este tema com as crianças em vez de auxiliá-las, pode, na verdade, contribuir para que elas elaborem uma visão negativa e equivocada sobre a sexualidade, podendo acarretar em danos posteriores ao desenvolvimento delas.

Isto posto, podemos inferir que todos somos educados sexualmente na família, nas escolas, nas igrejas, nos locais públicos, pela mídia, em todos os espaços de convivência permeados por experiências sexuais e de gênero para serem aprendidas, usufruídas, trocadas ou ignoradas (Garcia, 2005). E essa Educação Sexual ocorre de maneira informal, ou seja, através das relações sociais que direcionam o ser humano no decorrer do seu desenvolvimento, em relação a valores e concepções vinculados à manifestação da própria sexualidade e à de outros. Este tipo de educação possui um caráter não intencional e é fruto do processo cultural e contínuo que é construído ao longo da vida (Ribeiro, 1990).

Werebe (1998) explicita que:

A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas (p.139).

A família é considerada a primeira instância social responsável pela aprendizagem da criança acerca do mundo adulto, incluindo as questões que envolvem gênero e sexualidade, pois é no âmbito familiar “que a criança entra em contato com os modelos de homem e mulher e constrói sua visão de relacionamento entre os mesmos” (Garcia, 2005, não paginado).

Esses modelos de masculino e feminino apresentados às crianças, na maioria das vezes contribuem para que se estabeleçam formas fixas, binárias e universais de práticas eróticas e sexuais dos corpos. As disparidades entre homens e mulheres e, conseqüentemente, as condutas adequadas a cada sexo, como associar às mulheres a função de mães e esposas, por exemplo, são justificadas e estabelecidas de acordo com as características biológicas (Cabiceira, 2008).

A respeito dessas concepções pautadas em aspectos biológicos, Louro (1997) critica que

o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (p.20).

No tocante à apropriação dos modelos, esta autora aponta que a ideia do senso comum de que as crianças aprendem como ser menina e como ser menino ao se enquadrarem nos papéis estipulados socialmente, pode ser simplista, uma vez que os sujeitos constituem suas identidades por meio das relações sociais. Assim, explicita que o gênero faz parte da identidade dos indivíduos de modo que “transcende o mero desempenho de papéis” (Louro, 1997, p.25).

Desse modo, as produções das diferenças de gênero são construídas conforme os arranjos sociais e o momento histórico vigente, bem como pelos discursos, símbolos, ideologias, práticas e representações que colaboram para que as identidades vão se constituindo. As identidades não são fixas, mas são plurais, contraditórias e estão em constante processo de transformação (Week, 1999).

Frente ao exposto, consideramos que é preciso desconstruir a visão do senso comum de que o determinismo biológico serve para explicar as disparidades entre homens e mulheres como sendo algo natural. E os estudos de gênero têm contribuído para isso, uma vez que levantam questionamentos acerca dos padrões sociais presentes em nossa sociedade, assunto que abordaremos com mais profundidade no próximo tópico.

1.2 Conceituando o gênero

Os estudos de gênero são decorrentes das transformações sociais e políticas ocorridas a partir da década de 1960 e têm sua origem no âmbito do movimento feminista, na tentativa de dar respostas às desigualdades existentes entre homens e mulheres que, por sua vez eram pautadas no determinismo biológico.

No tocante ao movimento feminista e, conseqüentemente, ao surgimento do conceito de gênero, Meyer (2003) explicita que tal movimento desdobra-se em três ondas: a primeira está relacionada ao sufragismo, que lutava pela conquista política das mulheres, para que o direito de voto se estendesse a todos, além de outras reivindicações como igualdade, melhores condições de trabalho e direito à educação.

No final da década de 1960, a segunda onda deste movimento se volta para os estudos acadêmicos. Conforme Meyer (2003), esses estudos deram visibilidade à mulher, de modo que denunciavam o sexismo e a opressão existentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, colocando em evidência as condições de vida da mulher na sociedade.

Já a terceira onda do movimento feminista está relacionada à utilização do conceito de gênero como uma categoria de análise histórica. De acordo com Louro (1997), esse conceito emerge do esforço de romper com as distinções entre homens e mulheres baseadas no sexo, como um fenômeno natural, biológico e imutável, passando a defender seu caráter histórico.

No entanto, importa ressaltar que no Brasil, apenas no final dos anos de 1980 é que as feministas passaram a utilizar o termo gênero (Louro, 1997). Assim como nos países anglo-saxões, a introdução dos estudos de gênero no país esteve vinculada ao movimento feminista e a outros movimentos sociais e políticos impulsionados por jovens, estudantes, negros, chamados de “minorias” sexuais e étnicas (Louro, 2008).

Embora o conceito de gênero seja amplo e utilizado por diferentes autores/as e estudiosos/as das mais diversas áreas, para efeitos desta investigação, nos apoiaremos no conceito de gênero apresentado nos estudos de Joan Scott (1995).

Essa pesquisadora reforça que o uso do termo gênero é recente e que apareceu entre as feministas americanas “que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995, p.72). A utilização deste termo marcou uma rejeição ao determinismo biológico implícito na palavra sexo. Deste modo, pretendia-se demonstrar que as diferenças entre homens e mulheres não eram naturais, mas eram constituídas em um processo histórico, social, cultural e político.

Nas palavras de Meyer (2003), o termo gênero enfatiza o processo de construção das diferenças entre homens e mulheres, tanto através da sociedade e da cultura, com suas instituições, normas, leis, símbolos e políticas, bem como por meio da linguagem, uma vez que o conceito de gênero aporta-se não apenas aos papéis sociais, mas também às distintas instituições e práticas sociais.

Nesta perspectiva, Louro (1997) expõe que este termo assinala as construções sociais de caráter plural, ou seja, não universais e mutáveis de homens e mulheres. Para a mesma, o conceito de gênero surge da necessidade de se contrapor à ideia de que as diferenças entre homens e mulheres estariam ancoradas no sexo, enquanto características físicas e biológicas do corpo.

De acordo com a definição de Scott (1995), gênero pode ser compreendido como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (p.86), bem como consiste em um primeiro modo de significar as relações de poder.

Ademais, ao considerar gênero como uma categoria de análise, Scott (1995) emprega em seu discurso o sentido de que vai além da simples descrição, propondo a análise das relações entre os sexos a partir de sistemas culturais, que por sua vez, são marcados pelas relações de poder.

Sendo assim, o conceito de gênero na condição de categoria teórica abarca um conhecimento amplo a respeito das diferenças sexuais, de modo que permite decodificar o sentido e entender como as relações entre homens e mulheres são produzidas pelas distintas culturas e sociedades. Portanto, ao passo que as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, as concepções e representações de masculinidade e de feminilidade são mutáveis, de forma que variam conforme uma determinada cultura, sociedade e contexto histórico (Scott, 1995, Louro, 1997, 1999).

A respeito do processo de construção do gênero, Louro (1997) salienta que

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando (p.35).

Vale destacar, como bem expressa Meyer (2003), que o conceito de gênero não se restringe apenas ao estudo das condições de vida das mulheres, mas, sobretudo, evidencia a necessidade de se ponderar as relações de poder entre homens e mulheres, a cultura e a sociedade.

Leão (2012) ressalta que tecer considerações acerca das questões de gênero inevitavelmente traz à pauta as relações de poder, e abarcar a sexualidade também leva a tratar destas questões, uma vez que o modo como os indivíduos se percebem como sujeitos sexuais está ligado com a forma como se entendem enquanto homens e mulheres. Louro (1997) complementa que “na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (p.84). Frente às considerações expostas podemos inferir que gênero e poder são construções recíprocas.

Nesta direção, Foucault (1988) explicita que as relações de poder estão presentes nas diferentes instâncias sociais. Leão (2012) afirma que a escola, enquanto importante instância social, é atravessada por estas relações. Esta autora acrescenta:

Pensando nas relações de gênero, especificamente, esta instituição pode sobrepujar os modelos hegemônicos que visam à perpetuação dos estigmas sociais. Um modo disso ocorrer é abordar dentro do trabalho de orientação sexual tais relações, desvelando os embates de força que existem na sociedade, e as possibilidades de rupturas e de transformação (Leão, 2012, p.56).

Tendo em vista que a escola pode contribuir para mitigar essas relações de poder, no tópico a seguir vamos nos ater ao papel da escola, à sua função social e seu compromisso em abordar/problematizar as questões de gênero e sexualidade.

1.3 A Educação Sexual como meio de superação de disparidades de gênero

A educação, conforme Demerval Saviani (2007) em sua obra intitulada *Escola e democracia*, é concebida como produção do saber, ou seja, como produção de ideias, atitudes, valores e conceitos diversos. A educação tem o papel de proporcionar aos seres humanos o acesso aos elementos culturais que necessitam para constituírem sua humanidade, ou seja, considera que por meio da educação o indivíduo se humaniza. “Isto porque, o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir” (Saviani, 2008, p.7). Para tanto, é preciso aprender, o que acarreta no trabalho educativo.

Assim, afirma que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2008, p.7).

A partir dessa concepção mais ampla de educação, Saviani (2008) elucida que a função social da escola norteia-se pelo princípio do trabalho educativo, no entanto, considera que a educação não se restringe apenas ao âmbito escolar, mas que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, manifestando-se ao longo da vida dos indivíduos de diferentes formas.

Desse modo, diante de tal posição de que todos os espaços educam, cabe à escola a responsabilidade de transmissão e assimilação do saber sistematizado, a partir do qual se define a peculiaridade da educação escolar. Conforme o autor, a escola tem uma função especificamente educativa.

Saviani (2008) declara que a necessidade de existência da escola está vinculada, essencialmente, à exigência, por parte das novas gerações, de apropriação do conhecimento sistematizado. Dessa forma, aponta que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.15).

Nesta direção, o referido autor destaca que a educação não se reduz ao ensino, portanto, a escola é vista como o local institucionalizado onde se desenvolve o processo educativo. Assim, a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade não acontece de maneira imediata, mas em decorrência de um processo de mediação, através das relações estabelecidas entre as pessoas e com a cultura.

Em síntese, para este estudioso, a educação escolar, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, deve possibilitar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2008, p.9).

Porquanto, como bem expressa Saviani (1991), é necessário “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (p.41).

Ao agir, o homem é capaz de antecipar idealmente os resultados de suas ações. Em relação a uma ação educativa intencional, a apropriação da cultura produzida ao longo da história é vista com condição necessária ao desenvolvimento humano.

Levando em consideração a função social da escola e a concepção de educação expressa nos estudos de Saviani (2008), acreditamos que esta instituição deve proporcionar o acesso ao saber sexual, abordar os assuntos relacionados à sexualidade e a constituição dos gêneros, na medida em que se permita refletir sobre esse conhecimento. Sendo que é evidente o papel da escola na disseminação deste saber desde a Educação Infantil.

Conforme Leão (2009), a escola, ao exercer a sua função social, possibilita aos alunos e alunas um ensino de qualidade, o qual preza pelas disciplinas tradicionais, objetivando a formação, informação e reflexão dos discentes, no que se refere ao conhecimento já produzido pela humanidade. “Dentro disso, a sexualidade se insere, haja vista que ela apresenta uma história a qual está atrelada a própria existência humana” (Leão, 2009, p.50).

Refletindo acerca deste assunto, Leão (2009) expressa que a sexualidade está vinculada ao saber elaborado pela humanidade historicamente, em seus aspectos fisiológicos, antropológicos, históricos e sociológicos, sendo assim, é função da escola, enquanto importante instância social, transmitir este conhecimento.

Para a citada autora, “o sentido da educação escolar é possibilitar aos alunos a assimilação dos produtos culturais da ação humana, o que subentende abranger a sexualidade, como direito do aluno ter acesso a este saber, e dever da escola o fazer” (Leão, 2009, p.90).

Todavia, esta estudiosa denuncia que a escola, embasada em padrões culturais que consideram a sexualidade como assunto restrito ao privado, ignora o dever de trabalhar com a Educação Sexual, afirmando que este trabalho não lhe compete. Desse modo, quando se abre para abordar o assunto, o faz pelo viés da repressão, e não da prevenção, deixando de assumir a sua função de agente de reflexão.

É importante ressaltar que neste estudo utilizamos o termo Educação Sexual¹, ao nos referirmos as possíveis intervenções educacionais na sexualidade. De acordo com Dinis e Asinelli-Luz (2007):

Um trabalho de educação sexual significa problematizar a sexualidade, não no sentido de encará-la como problema a ser resolvido, mas de questionar as evidências, apresentar um leque de conhecimentos para que a sexualidade seja compreendida com um aspecto predominantemente histórico-cultural, e para que os discursos normativos que regem as construções de nossas imagens do masculino e do feminino, bem como as diversas imagens de ter prazer com o próprio corpo e/ou com o corpo do/a outro/a sejam desconstruídos, permitindo novas vivências acerca da sexualidade (p.82).

¹ Para mais esclarecimentos acerca das terminologias e conceitos utilizados por diferentes acadêmicos, consultar: Figueiró, M. N. D. (1996). Educação Sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira.

Isto posto, Pupo (2007) aponta que é necessário levar para o interior da escola discussões sobre os papéis impostos aos gêneros pela sociedade, para que os indivíduos que dela fazem parte percebam que os comportamentos não são inatas e nem naturais, mas que foram construídas socialmente ao longo dos séculos. Dessa forma, terá a possibilidade de apontar novas direções para romper com as hierarquias e dicotomias entre homens e mulheres.

Essa autora pondera ainda, que o fato de a escola não abarcar as diferenças de gênero, corrobora para que persista na propagação dos modelos tradicionais que normalizam as relações entre homens e mulheres. Dessa maneira, defende que através da denúncia das concepções e de atitudes sexistas existentes na sociedade, a instituição escolar pode tomar para si o papel de enfrentar e suscitar mudanças nesses tipos de pensamentos sociais.

Destarte, a sexualidade se faz presente no contexto escolar, de modo que esse espaço é atravessado por concepções de masculinidade e feminilidade, não sendo possível que ignorá-las ou negá-las, porquanto, esses fatores remetem à necessidade de abrangência da Educação Sexual.

Como bem expressa Figueiró (2009),

Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. (p.163).

Ademais, Leão (2012) profere que é preciso que haja a inserção do trabalho de Educação Sexual na escola, bem como a inclusão das questões relativas às relações de gênero, de forma que este trabalho, realizado na escola como espaço profícuo para abranger tais relações, representa um importante e expressivo passo para a concretização de ações objetivas no combate da desinformação, discriminação e das desigualdades de gênero, principalmente, se esta ação educativa formal oportunizar aos alunos e alunas, professores e professoras, um ambiente de problematização e contextualização das práticas consolidadas historicamente, de disciplinamento dos indivíduos.

É importante ressaltar que esta educação no contexto escolar diz respeito ao trabalho formal e organizado para a promoção da discussão da sexualidade e das questões de gênero, tendo em vista o trabalho de informar e refletir. Neste sentido, Ribeiro (1990) explicita que a Educação Sexual objetiva dar novos significados às informações e valores que as pessoas vão

incorporando ao longo de suas vidas, de modo a auxiliar na formação de opinião e promover mudanças de valores cristalizados.

Para Leão (2012),

As disparidades existentes nas relações de gênero é um dos fatores que justifica a necessidade da inserção da orientação sexual na escola, sobretudo, porque pode representar um espaço de romper com o binarismo infligido na sociedade quanto ao masculino e o feminino, auxiliando na elaboração das identidades d@s alun@s (p.53).

Isto posto, consideramos que a escola deve se conscientizar de sua importância no processo de constituição das identidades, assim, deve estar preparada para abordar a Educação Sexual e, por conseguinte, as questões de gênero, sobretudo porque é um espaço que pode contribuir de modo significativo para mitigar as desigualdades, as normas excludentes e preconceituosas e desconstruir os tabus que persistem em nossa sociedade quanto às relações de gênero (Leão, 2012).

Porquanto,

A possibilidade de vivenciar a diversidade das relações afetivas e sociais provocada pela educação sexual contribui para a compreensão e uma experimentação de novas possibilidades do exercício da alteridade em contextos mais amplos que os familiares, e é dessa forma que “o indivíduo se humaniza quando a cultura impregna a biologia, e um novo ser, assim redefinido, se eleva como pessoa” (Brasil, 1994, p. 11). E essa deve ser, por fim, a principal justificativa para que o tema seja discutido e trabalhado na escola e nos cursos de formação docente (Dinis & Asinelli-Luz, 2007, p.85).

Por esse motivo, acreditamos que o trabalho de Educação Sexual deve ser iniciado desde a mais tenra idade, ou seja, desde a Educação Infantil, passando pelas diferentes etapas de ensino até chegar ao ensino superior.

Frente ao exposto, no próximo tópico trataremos da importância de se abordar as questões de gênero desde a Educação Infantil, uma vez que se trata de um espaço permeado por relações de gênero e poder.

1.3.1 Gênero, sexualidade e Educação Infantil: articulações necessárias

As relações de gênero e poder estão presentes nos processos de socialização de crianças pequenas e são carregadas de estratégias dirigidas ao controle e à normalização dos desejos e das expressões corporais. Desse modo, nas práticas rotineiras da Educação Infantil, nos pequenos gestos, são exercidas formas de controle disciplinar diretamente relacionadas à

demarcação das diferenças entre masculino e feminino, bem como ao reforço de características físicas e comportamentos esperados para cada sexo (Finco, 2013b).

Corroborando com Finco (2013b), Louro (1997) aponta que a escola, por fazer parte de uma sociedade que discrimina, desempenha um papel importante na construção das identidades sexuais e de gênero, uma vez que produz e reproduz desigualdades de gênero, etnia, raça. Logo, defende que a escola se constitui em um espaço generificado.

Acerca da função social da escola, essa estudiosa afirma que o processo de ensino e aprendizagem é atravessado por normas e imposições sutis que legitimam e reiteram a constituição das identidades sexuais e de gênero. O disciplinamento do corpo por esta instituição ocorre de forma discreta e constante, com a finalidade de formar homens e mulheres capazes de conviver em harmonia com o grupo social a que pertencem. Assim, ~~–~~pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” (Louro, 1999, p.31).

Nesse sentido, a introjeção de padrões considerados adequados a meninas e meninos por meio de normas, rotinas, usos do tempo e do espaço escolar é vista como algo natural, sendo tão pouco questionada, colaborando para que as práticas e comportamentos sexistas sejam difundidas e cristalizadas no interior das escolas.

Em contrapartida, Louro (1997) pontua que devemos ~~–~~desconfiar do que é tomado como natural” (p.63). E complementa sua afirmação enfatizando que é preciso observar os modos como são construídas e reconstruídas as representações sexuais e de gênero, bem como a posição de normalidade e a posição de diferença, e os significados que lhes são atribuídos.

Porquanto, é necessário averiguar a função da educação no processo de ~~–~~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” (Finco, 2010, p.52). Visto que, desde a mais tenra idade, a criança vivencia as experiências de gênero.

Sobre a diferença estabelecida entre feminino e masculino, Louro (2008) destaca que ~~–~~não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (p.22).

Desta maneira, é importante ponderar acerca das relações de gênero no contexto da Educação Infantil, uma vez que, este ambiente é marcado pela diversidade de sujeitos com experiências de vida e realidades específicas.

A Educação Infantil consiste em um universo com características particulares, voltadas às crianças pequenas. Possui ~~–~~uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas

construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos” (Vianna & Finco, 2009, p.271). Neste ambiente, meninos e meninas passam uma grande quantidade de tempo em contato uns com os/as outros/as, em uma relação singular.

Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas. Ainda estão para serem melhor e mais estudadas e investigadas as relações no contexto da creche 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, atéia, ~~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.285).

Esta etapa marca a primeira experiência discente da criança, bem como o início do seu processo de aprendizagem social, ao conviverem pela primeira vez num grupo social mais amplo, em uma instituição com características distintas das do meio familiar (Vianna & Finco, 2009, Finco, 2010).

Sobre a experiência de meninos e meninas na Educação Infantil, Vianna e Finco (2009) afirmam que

pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças ~~aprendam~~”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como ~~verdadeiros~~” meninos e meninas (pp.272-273).

A pré-escola não é um ambiente neutro, na verdade avigora na prática pedagógica as identidades sexuais e de gênero, fazendo com que os/as alunos/as assimilem o que é ser menino e o que é ser menina (Leão, 2012).

Em algumas situações a separação entre os gêneros acontece espontaneamente, quando a professora ou professor não reflete sobre sua influência nas relações de meninas e meninos, organizando brincadeiras ou atividades de forma a favorecer o sexismo.

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (Finco, 2010, p.122).

Por outro lado, apesar de muitas vezes a prática não ser intencional, não significa que ela 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).

Assim, as práticas educativas também produzem e reproduzem as concepções sociais de gênero. Souza, (2006) apresenta diversas práticas educativas adotadas por professoras, observadas no espaço escolar. Deste modo pontua que

A educação que ocorre nas instituições escolares contribui para a formação de uma identidade de gênero nas crianças, levando-as a comportarem-se como alunos ou alunas. Na escola, as situações de ensino-aprendizagem, o discurso educacional e a prática pedagógica condicionam as interações que acontecem entre os sexos, modelando perfis sexuais e esculpindo uma mentalidade que atribui características diferenciadas para cada sexo (Souza, 2006, p.22).

Ao investigar as relações de gênero em uma escola de Educação Infantil, Finco (2010) aponta que a cultura escolar institui tempo e lugar para as brincadeiras, limitando o brincar e constituindo-o em uma prática educativa. E resalta que

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 (Finco, 2010, p.134).

A escolha dos brinquedos também perpassa as questões de gênero e são influenciadas pela maneira como os adultos disponibilizam e dirigem os brinquedos às crianças.

É muito frequente meninos e meninas, em suas brincadeiras demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, o que causa preocupação e dúvidas para os/as profissionais da Educação Infantil (Finco, 2004, 2010). O corpo docente, por sua vez, em determinadas situações, se sente despreparado para lidar com as relações expressas pelas crianças, na maioria das vezes, pelo fato de que não teve uma formação específica para isso.

Neste sentido, é necessário por parte do/a professor/a uma compreensão de que é a partir de discursos, atitudes, do dito e não dito que perpassam as relações sociais, que as representações sexuais e de gênero são construídas e reconstruídas. Sendo o seu trabalho de extrema importância nessa construção. É importante ressaltar que tal papel cabe a toda a escola, uma vez que, é responsável pela educação e cuidado diário de seus alunos e alunas.

Na concepção de Leão e Ribeiro (2011),

[...] A escola, por ser uma das principais Instâncias sociais que a criança permanece, deve contribuir para sobrepujar tais estereótipos. Contudo, muitas vezes ela acaba disseminando-o, sendo que isso ocorre: pelas filas distintas para cada gênero; brinquedos diferentes para os meninos e para as meninas; das cores das portas dos banheiros; pelo tratamento distinto dispensado às crianças de acordo com o gênero - meninas são acalentadas quando choram, já os meninos são censurados - por não dar espaço às perguntas de cunho sexual, entre outros modos (pp.267-268).

Dessa forma, o espaço escolar também consiste em um importante meio de promoção da diferença entre meninos e meninas.

Finco (2010) ressalta que os banheiros são espaços de simbologias para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto escolar. “A arquitetura, o planejamento e os usos dos banheiros sugerem reflexões que articulam gênero, sexualidade, corpo e educação” (p.120).

De acordo com Leão (2012), “o ambiente escolar na realidade reforça os estereótipos femininos e masculinos, os quais auxiliam na perpetuação do preconceito, do sexismo e da discriminação na sociedade” (p.23).

Assim, é imprescindível refletir sobre as práticas e mecanismos presentes na educação de meninos e meninas, adotados para a introjeção de conceitos e modelos relacionados ao gênero, bem como de que forma as diferenças de gênero são inscritas em seus corpos, como normatizam, regulam e controlam seus comportamentos, atitudes, etc.

Sobre esta questão, Louro (1997) relata que embora haja abordagens voltadas a um olhar crítico sobre as relações de gênero, alguns/as professores/as ainda atuam com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre os grupos de alunos/as.

Nesta direção, importa olhar para as práticas educativas adotadas por professoras e professores da 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 a 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 (Finco, 2010, p.54).

Ademais, conforme explícito por Faria (2006), “a superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças” (p.18).

2 GÊNERO, DOCÊNCIA E INFÂNCIA

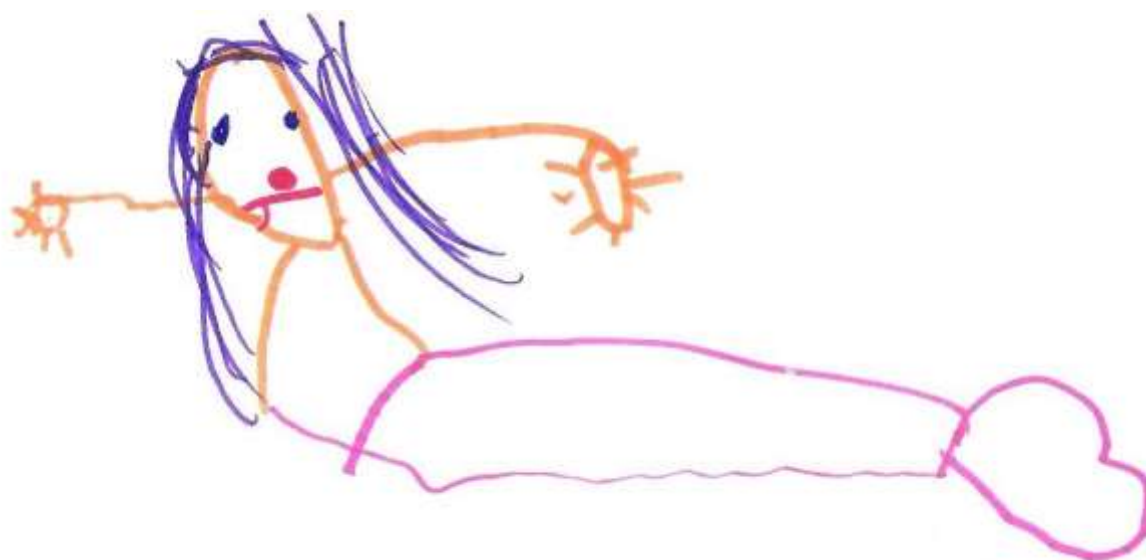


Imagem 3. Boneca sereia Iara. Desenho realizado por Vinícius, 4 anos.

2 GÊNERO, DOCÊNCIA E INFÂNCIA

Nesta seção o nosso principal objetivo consiste em estabelecer uma articulação entre gênero, docência e infância. Para tanto, inicialmente abordamos as questões de gênero envolvendo a docência e o seu processo de feminização. Voltamos o nosso olhar ao fato naturalizado de se vincular a imagem da mulher ao papel de educadora de crianças pequenas, resquício de práticas sociais e culturais construídas ao longo da história.

Em seguida, no segundo tópico, discorreremos acerca da história da infância e da criança, na qual a figura feminina também aparece relacionada a espaços restritos como o lar e ao cuidado das crianças. Além disso, o resgate histórico proporciona uma compreensão dos fatores que contribuíram para a construção dos conceitos de infância e criança os quais nos pautamos ao longo deste estudo.

Desse modo, no terceiro tópico, definimos os conceitos de infância e a criança como uma construção histórica, social e cultural, ou seja, como algo que ultrapassa a concepção de uma fase da vida ou de seu desenvolvimento biológico. Isto posto, nos apoiamos na visão de infância e criança defendida pela Sociologia da Infância, nos ancorando nos estudos de Corsaro (2011) e pelo referencial da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2007), ou seja, da criança enquanto ator social e crítica de seu tempo.

Assim, podemos inferir que gênero e infância são categorias sociais transitórias e, portanto, variáveis. Assunto que abordamos com maior profundidade no quarto tópico desta seção. Por fim, tecemos um panorama de algumas pesquisas referentes à temática que vêm marcando o cenário acadêmico atual, por meio das quais evidenciamos a necessidade de novas investigações que abarquem o tema.

2.1 Professor, professora, tio ou tia: considerações sobre gênero e docência

As relações de gênero estão presentes no meio escolar a todo o momento, sendo observadas na expectativa que essa instituição social tem no que diz respeito aos desempenhos, atitudes, modos de agir e às condutas de seus alunos e alunas, uma vez que espera-se que apresentem comportamentos distintos. Portanto, — que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” [itálicos no original] (Louro, 1997, p.89).

Neste sentido, na concepção dessa estudiosa, todo o contexto escolar, desde a arquitetura, símbolos, disposições sobre comportamentos e práticas, estratégias de ensino e avaliação, atua na constituição de homens e mulheres, de meninos e meninas, tanto dentro quanto fora da escola, uma vez que esta instituição atinge quem dela participa ou não, especialmente, docentes e estudantes. A autora pontua que para construir e proporcionar aos diferentes sujeitos o sentido de pertencer à instituição, a escola os distingue dos que estão além de seus muros. E complementa que a escola atua também internamente distinguindo seus sujeitos uns dos outros. Desse modo, a escola está voltada não apenas para as meninas e meninos, mas também está empenhada em disciplinar os/as responsáveis pela sua formação, ou seja, os/as professores/as (Louro, 1997).

Em vista disso, no tópico a seguir discorreremos acerca das questões de gênero envolvendo a docência e o seu processo de feminização.

2.1.1 A feminização da docência

Quando pensamos na docência, sobretudo no exercício da profissão no âmbito da Educação Infantil, espontaneamente remetemos o nosso pensamento à imagem feminina. Essa associação que se faz entre a figura da mulher como educadora de crianças pequenas está vinculada a um processo de feminização do magistério, fenômeno construído historicamente e influenciado pela cultura e pelas práticas sociais.

Acerca desse processo de feminização da docência, temos na história recente que a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, começaram a ocorrer algumas transformações sociais que permitiram a entrada das mulheres nas salas de aula, bem como seu predomínio como professoras (Louro, 1997, Arce, 1997, 2001).

Louro (1997) considera mais adequado compreender a maneira como se deu essa feminização ao levar em conta o processo de urbanização que estava em curso nesse período, no bojo do qual se instituiu um novo estatuto de escola. Nesse momento, o crescimento da população urbana, marcado por diversos grupos sociais como os imigrantes, vem acompanhado de novas oportunidades de trabalho, além de novas expectativas e práticas educativas e, conseqüentemente, o aumento da demanda por vagas na escola.

Nas décadas de 70 e 80, de acordo com Arce (2001), houve uma expressiva demanda e lutas em favor da expansão da educação pública para crianças com menos de seis anos. No entanto, a falta de uma definição por parte do Ministério da Educação (MEC) acerca dos gastos a serem destinados a essa etapa da educação e a respeito da atribuição da

responsabilidade sobre a mesma, cedeu espaço para que a expansão da Educação Infantil “fosse realizada da forma mais barata possível” (Arce, 2001, p.177). A pesquisadora ressalta que uma das estratégias empregadas para baixar os custos consistiu na utilização do trabalho voluntário de mães. Destarte, o magistério neste contexto se tornou “uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres” [itálicos no original] (Louro, 1997, p.95).

Em muitos estados brasileiros, além do trabalho voluntário, a solução encontrada para atender a demanda e a proposta da educação de massa, foi a criação de centros de recreação, como bem expressa Rosemberg (1992). Desse modo, a educação das crianças pré-escolares era improvisada em espaços cedidos por outras instituições como galpões de igrejas, pouco importando a qualificação e profissionalização do pessoal voluntário.

A respeito da desqualificação profissional, Arce (2001) em seu artigo intitulado *Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil*, ao analisar documentos oficiais, relata que no Brasil, na década de 70, havia uma falta de preocupação em proporcionar a formação profissional da pessoa que iria atuar na Educação Infantil.

A partir da análise dos documentos produzidos pelo MEC e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) desde o final dos anos 70 até o ano de 1995, dirigidos aos profissionais da educação de zero a seis anos, percebeu-se que eles demonstram uma despreocupação com a educação e valorização do cuidado. Arce expõe que os mesmos não possuem preocupação em apresentar teorias aos profissionais da área, uma vez que a formação proposta deveria ser breve, classificando-os, portanto, como manuais e/ou receituários para o/a educador/a pré-escolar.

A referida pesquisadora revela que tais despreocupações estão relacionadas à imagem do papel de educadora pré-escolar, propagada por Froebel, baseada no papel da mãe que educa guiada pelo seu instinto maternal. “A jardineira deve possuir as qualidades da mãe para que o trabalho ocorra, qualidades que envolvem amor, doação, comportamento servil, sensibilidade” (Arce, 2001, p.178).

Nesse sentido, Angotti (2003), admoesta que

Ser mulher é uma característica fundamental para exercer o trabalho docente de acordo com a concepção froebeliana de educação pré-escolar, pois a mulher, pela própria natureza que a possibilita ser mãe e ter aguçada sensibilidade para a educação de crianças, guarda dentro de si o conhecimento da observação, do acompanhamento e condução da criança para o seu desenvolvimento (p.149).

Esta autora considera a possibilidade de que tal determinação froebeliana pode ser, entre muitas outras variáveis, um dos motivos que influenciam os homens a não exercerem o

magistério atualmente, devido a um possível preconceito em exercer uma profissão considerada de natureza predominantemente feminina (Angotti, 2003).

Acerca do processo de feminização do magistério, Louro (1997) complementa que os atributos tradicionalmente relacionados às mulheres como o amor, o cuidado, etc., foram tomados de empréstimo pelo magistério para que fosse ~~re~~conhecido como uma profissão admissível ou conveniente” (p.97). Desse modo destaca que as professoras deveriam ser compreendidas como ~~m~~ães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho e filha” (p.97).

Na concepção de Arce (2001), tal ambiguidade entre o científico e o doméstico pode ser percebida nos dias atuais, uma vez que no cotidiano da Educação Infantil, a utilização dos termos ~~tia~~” ou ~~p~~rofessorinha”, ~~e~~configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (p.173).

Pensando em melhor esmiuçar esta reflexão acerca das questões envolvendo gênero e docência, especialmente no contexto da Educação Infantil, o próximo tópico tratará de abarcar este assunto.

2.1.2 Afinal, basta ser mulher?

O casamento e a maternidade, de acordo com Louro (1997), foram considerados como as verdadeiras carreiras das mulheres, de forma que qualquer outra profissão por elas exercida seria considerada como um desvio de tais funções sociais, a não ser que a profissão fosse ajustada aos seus atributos femininos. Em vista disso, atuar como professora da Educação Infantil seria uma extensão do lar, das tarefas domésticas e de mãe (Carvalho, 1995). Dessa forma, ao considerar essas atribuições como tarefa tipicamente feminina, historicamente a Educação Infantil foi se constituindo enquanto um espaço composto predominantemente por mulheres. Logo, o magistério seria algo impensável para os sujeitos do sexo masculino.

Complementando a afirmação de Louro (1997), Carvalho (1999a) assinala que ~~a~~ formação da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação [...]” (p.71).

Isto posto, a referida autora, apoiada nas pesquisas de Saporoli (1997) e Cruz (1998), aponta que a presença de homens atuando na Educação Infantil revela que o modo de ensinar é resultante mais da cultura escolar, das práticas e modelos valorizados pela instituição do que

do sexo do docente. A estudiosa declara que os homens que optam pela docência, “são defrontados com uma contradição, pois o modelo de prática pedagógica predominante que encontram na cultura escolar, a julgar por minhas observações, está estreitamente associado a características tidas como femininas” (Carvalho, 1999b, p.30).

Por isso, uma feminilidade e um modelo de *cuidado* não são apenas trazidos de fora para dentro da escola pelas mulheres, como quem entra sem convite numa festa, mas produzidos e reproduzidos na própria cultura escolar, a despeito dos discursos sobre a escola em circulação na sociedade (Carvalho, 1999b, p.27).

Nessa perspectiva, Sayão (2005) em sua tese de doutorado intitulada *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche* ressalta a concepção do magistério como uma profissão feminina e a associação do cuidar e o educar como prática natural das mulheres como uma possível justificativa da ausência de professores do sexo masculino que atuam nesse segmento da educação.

Ao analisar o trabalho de professores se depara com a escassez de pesquisas que abordam a atuação dos homens na educação da primeira infância e aponta para o fato de que o contato com o corpo das crianças pequenas emerge como um empecilho para a entrada de homens nessa etapa da educação

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de idéias que vêem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (Sayão, 2005, p.16).

Grosso modo, talvez esse seja um dos motivos pelo qual ainda é comum, nos dias atuais, os homens atuarem em cargos de destaque no que se refere ao âmbito educacional. Na escola, geralmente, os homens têm ocupado funções de chefia, como coordenadores, diretores, auxiliares administrativos, o que sinaliza que, mesmo com as conquistas das mulheres em alcançar espaços antes permitidos apenas aos homens, ainda existe a concepção de que cabe ao sexo masculino o público, enquanto à mulher fica reservado o privado e as profissões que são vinculadas aos seus dons “naturais”, marcas de um patriarcalismo arraigado.

A respeito dessa naturalização tomamos com referência a concepção de Louro (1997) de que nada é natural, os indivíduos são frutos das construções sociais, de modo que o contexto e a cultura na qual estão inseridos é que ditam as atividades consideradas como

masculinas e femininas. Assim, é preciso desnaturalizar essas construções, romper esses binarismos.

Carvalho (1999b) corrobora com Louro (1997), no sentido de que aponta múltiplas soluções para que essa desconstrução possa ser alcançada. Para a mesma, as medidas

vão desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade, ruptura que pode incluir, por exemplo, referências aos ideais do “~~no~~ homem” ou do “~~no~~ pai”, até a recusa do modelo de professor *que cuida*, reforçando aspectos que se considere como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos; passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto da própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal [destaques no original] (Carvalho, 1999b, p.30).

Frente ao exposto, podemos inferir que o modo de ensinar e cuidar crianças em idade pré-escolar pode ser compreendido como atividades socialmente construídas, ou seja, não depende de habilidades inatas, mas sim de fatores vinculados à cultura e às práticas sociais. Portanto, homens e mulheres podem aprender a ensinar e a cuidar de crianças pequenas.

2.2 (Re)visitando a história da criança e da infância

A fim de que se possam compreender os fatores históricos que contribuíram para a construção dos conceitos de criança e infância nos quais este estudo repousa, se faz necessário percorrer brevemente a história.

Sobre a importância dessa contextualização histórica, Kuhlmann Júnior (2011) ressalta que

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (p.31).

São muitos os autores que se dedicam à história da criança e da infância, e que, por sua vez, partem de diferentes pontos de vista. Para tanto, nesta seção nos apoiamos nos estudos de Postman (1999), Dornelles (2008), Kuhlmann Júnior (2011), que defendem a infância como uma construção social vivenciada pela própria criança em suas relações culturais na sociedade; portanto, a criança é considerada como um sujeito histórico. Mas,

principalmente, nos sustentamos nos estudos de Ariès (1981) sobre o aparecimento da infância na França durante o Antigo Regime.

O trabalho realizado por este autor foi pioneiro, uma vez que situou a infância como um acontecimento moderno. Além disso, estabeleceu uma compreensão acerca dessa fase da vida, de modo que o que era considerado como natural e relacionado às questões biológicas, passou a ser visto como uma construção cultural. Desse modo, salienta que o sentimento de infância² surgiu na Modernidade e pontua que até então havia a criança, mas não havia nenhuma forma de reconhecimento da infância.

Nessa direção, Dornelles (2008) afirma que até o século XVII a infância era inexistente, não havia um espaço reservado às crianças, separado do universo adulto. “Crianças e adultos trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes conjuntamente, da mesma maneira que participavam da vida pública (política), das festas, guerras, audiências, execuções, etc.” (Dornelles, 2008, p.24).

Assim, por um longo período da história, as crianças foram consideradas como adultos em miniatura. Elas não tinham autonomia, no entanto, participavam livremente das mais variadas atividades e eventos cotidianos que na comunidade, sendo que os conhecimentos necessários para a vida eram adquiridos por meio de suas interações com os adultos (Ariès, 1981).

Segundo Postman (1999) “a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura. O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (p.30).

Para este autor, entre as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no período medieval, estão a falta do conceito de vergonha, a falta de alfabetização e a falta do conceito de educação. Além disso, temos que a história desse período foi marcada pela alta taxa de mortalidade infantil, o que levava os adultos a evitarem envolvimento emocional com as crianças, uma vez que poucas sobreviviam (Ariès, 1981, Postman, 1999).

A infância era tida como uma fase sem importância e pouco afetiva, até mesmo nas artes, de modo que não havia sentido registrar na lembrança as crianças pequenas.

A infância representada pelas artes em miniatura, no século XI, numa cena do Evangelho em que Jesus pede que deixe vir a Ele as criancinhas, o miniaturista agrupou em

² Segundo Ariès (1981, p.156), “[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade de que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”.

torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Não existiam crianças caracterizadas por expressão da infância, mas expressões de adultos de tamanho reduzido (Ariès, 1981).

Até então, a primeira idade, que correspondia à infância, tinha início no nascimento e durava até os sete anos

[...] A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...]. (Ariès, 1981, p.36).

Como demonstra Postman (1999) em uma época marcada pela oralidade e pela ausência da alfabetização, aos sete anos a criança já era capaz de dominar a palavra, elas poderiam dizer e compreender o que era dito e compreendido no meio adulto. Deste modo afirma “podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer” (p.28).

Os adultos tinham poucas expectativas com relação ao tempo de vida das crianças pequenas, que na maioria dos casos era curto. Muitas não chegavam a completar os sete anos. “De fato, provavelmente por causa disso, em algumas partes da Europa as crianças eram tratadas como se pertencessem ao gênero neutro. Na Itália do século quatorze, por exemplo, o sexo de uma criança que tivesse morrido nunca era registrado” (Postman, 1999, p.32).

Este autor ressalta que a temporalidade da infância, a preocupação com a idade exata de uma criança, pode ser considerada como algo recente. Segundo o mesmo, “até o século XVII não havia nenhuma palavra – em francês, alemão ou inglês – para designar um jovem do sexo masculino entre os sete e os dezesseis anos. A palavra *child* (criança) expressava parentesco, não uma idade” (Postman, 1999, p.28).

A indiferença entre crianças e adultos, bem como em relação ao gênero feminino e masculino, também pode ser notada nos trajes usados pelas crianças pequenas, retratadas na iconografia conforme nos mostra Ariès (1981).

De acordo com o mesmo, na Idade Média, as crianças de todas as classes de idade eram vestidas indiferentemente, de modo que a única preocupação era com relação à manutenção dos degraus da hierarquia social por meio da roupa. “Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes diferentes com relação à infância” (Ariès, 1981, p.70).

Da mesma forma, não havia distinção entre os brinquedos voltados à primeira infância, assim, ~~+~~...] a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido” (Ariès, 1981, pp.91-92).

Entretanto, no século XVII, as crianças burguesas e nobres passaram a vestir trajes destinados a sua idade, o que as distinguiu dos adultos. Porém, a diferença se notava somente nos trajes dos meninos. Estes usavam um vestido solto, apenas abotoado na frente que poderia ser simples ou ~~+~~também suntuoso e terminar com uma cauda” (Ariès, 1981, p.71).

Neste sentido, Ariès (1981) ressalta que não era observada nas meninas a diferenciação de trajes. ~~+~~Estas, como os meninos de outrora, do momento em que deixavam os cueiros, eram logo vestidas como mulherezinhas” (p.73).

De acordo com Dornelles (2008), enquanto os meninos e as meninas das classes populares usavam roupas herdadas e maiores que o seu tamanho, as crianças nobres usavam trajes encomendados. No caso das meninas nobres, por exemplo, os acessórios usados ~~+~~eram luvas, jóias, golas de renda e pedras preciosas, tais como os usados por suas mães.” (Dornelles, 2008, p.25). Portanto, a distinção de trajes foi algo restrito, por muito tempo, aos meninos de famílias das camadas superiores.

Ainda sobre os trajes das crianças, Ariès (1981) observa que nas representações das crianças do século XVII é possível identificar nos vestidos usados por meninos e meninas, ~~+~~duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, pendentes nas costas” (p.74). Segundo este autor, tais fitas reservadas ao vestuário infantil, ~~+~~havia se tornado signos da infância” (p.74).

Para o mesmo, as características próprias das vestimentas infantis foram mantidas do final do século XVI ao término do século XVIII. ~~+~~Esse hábitos, que distinguiam o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida da Idade Média, de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme.” (Ariès, 1981, p.75).

Além disso, o olhar para a história da criança e para a iconografia do século XIV até o século XVIII revela a diferença na educação de meninos e meninas na primeira idade.

Assim, Ariès (1981) descreve que

primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar (p.39).

Deste modo, podemos concluir que ~~o~~ sentimento de infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos” (Ariès, 1981, p.81).

A respeito do surgimento do sentimento de infância, Ariès (1981) expõe que a imagem da criança passou a ser associada à de dependência, inocência e fragilidade, somente a partir do século XVII, haja vista que ~~o~~ só se saía da infância ao se sair da dependência” (p.42). Foi neste mesmo século, que segundo este estudioso, emergiu no meio familiar um sentimento de infância, nomeado como ~~o~~parificação”.

A família passou a se organizar em torno da criança e a atribuir-lhe importância, tirando-a do anonimato, tornando a sua perda muito dolorosa, o que gerou maior preocupação em limitar o número de filhos/as para melhor cuidá-los. Os adultos passaram a ver a criança como uma fonte de distração e relaxamento. O sentimento causado por sua ingenuidade se fazia presente em todas as camadas sociais. Neste sentido, a criança era tida como uma ~~o~~oisinha engraadinha” (Ariès, 1981, p.161).

Ao descrever partes da infância de Luís XIII, Ariès (1981) expõe que não havia rigor ou mesmo qualquer forma de repressão em relação à manifestação de sua sexualidade. Assim, até completar sete anos de idade, era comum as pessoas com quem convivia se divertirem com suas brincadeiras de cunho sexual, como tocar o corpo alheio, exhibir o órgão genital, bem como satisfazer suas curiosidades.

No entanto, a concepção de que a sexualidade seria ausente na infância era recorrente, uma vez que esse pensamento estava apoiado na crença de que a inocência da criança nunca seria corrompida. Era corriqueiro os adultos dormirem junto das crianças e haver troca de carícias entre eles, como bem expressa o autor ao retratar a infância de Luís XIII.

No entendimento de Ariès (1981), essa relação que se estabelecia entre adultos e crianças, antes de atingirem a puberdade,

[...] acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil – de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência (Ariès, 1981, pp.131-132).

Contudo, esse tipo de comportamento sexual das crianças foi alvo de sermões de moralistas, educadores e estudiosos, que nos séculos XV e XVI passaram a defender a ideia

de que os adultos não deveriam mais manter esse contato com elas em suas camas, como forma de evitar a promiscuidade entre ambos.

Deste modo, o século XVII marcou o início de uma grande mudança de costumes, de forma que a concepção de inocência infantil passou a ser abandonada e contestada (Ariès, 1981). Neste período, emergiram, tanto para pais quanto para educadores, literaturas de boas maneiras e literatura pedagógica, assim como livros de etiqueta destinados às crianças. Esses materiais versavam temáticas voltadas para a moralização e à educação das crianças. Em contrapartida, na arte e na literatura, o tema da criança comparada a anjos, a inocência, pureza e fragilidade ainda era fortemente destacado. Essa retratação da infância incumbia à educação o papel de manter as virtudes e vigiar de forma contínua as crianças, algo que seria oposto ao sentimento de “aparicação”.

De acordo com Ariès (1981):

O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa idéia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há apenas muito pouco tempo ela passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum (p.146).

Portanto, o segundo sentimento de infância entre os eclesiásticos e moralistas que se preocupavam com a disciplina e a racionalidade dos costumes surgiu no século XVII, marcado pela moralização. A criança era vista como um ser que deveria ser controlado. Tal discurso, baseado em um discurso religioso, inspirou a educação das crianças até o século XX.

O referido autor salienta que as crianças se relacionavam e se misturavam com os adultos em diversos momentos, desde a realização de tarefas domésticas, no desenvolvimento de um ofício até a participação em festas, reuniões, jogos e brincadeiras. Entretanto, essa forma de aprendizagem e transmissão de conhecimentos enfatizada nas sociedades ocidentais e medievais, que proporcionavam às crianças vivenciar a sua liberdade, foi mantida por poucos séculos. Assim, em meados do século XVII, essa liberdade foi reprimida pela escola, que por sua vez, tornou-se responsável pela educação, moralização e disciplinamento das crianças.

Sobre os sentimentos de infância Ariès (1981) pontua que

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “aparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII (pp.163-164).

Em vista das transformações ocorridas nos processos de educação das crianças, a partir do século XVIII, as famílias começaram a passar por lentas mudanças, emergido o “sentimento de família”, caracterizado pela necessidade e pelo desejo de privacidade. As transformações abrangeram até mesmo o espaço físico em que a família vivia (Andrade, 2010).

A família moderna passou a mudar seus valores principalmente em relação à educação das crianças. Essas, por sua vez, assumem lugar central na família, sendo seus cuidados de responsabilidade dos pais e não mais da comunidade em geral. Segundo a pesquisadora, “a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização” (Andrade, 2010, p.50).

A referida autora ressalta que, nesse período, o modelo de família burguesa instituiu modificações na estrutura familiar, “como a divisão e diferenciação dos papéis sexuais: o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado” (Andrade, 2010, p.50).

Emergiu como hegemônico um novo modelo de família, a nuclear, que acarretou em um novo sentimento de infância, no qual a criança passou a ser vista numa condição diferente do adulto.

Nesse novo contexto, a família passa a ter como função básica garantir a sobrevivência física, social e psicológica da prole, favorecendo a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo hegemônico capitalista. A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe (Andrade, 2010, p.51).

A escola, por sua vez, por meio de práticas disciplinares, se tornou a instituição responsável pela separação entre as crianças e os adultos. Nessa perspectiva, as transformações ocorridas no interior das famílias, somada à necessidade de educação das crianças, foram importantes para o surgimento do sentimento de infância.

A questão da escolarização também é considerada por Postman (1999) como vinculada ao aparecimento da infância. De modo que defende que o surgimento da prensa tipográfica ocasionou na ideia de infância, uma vez que, segundo ele,

A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário (Postman, 1999, p.32).

Para o mesmo, a infância foi produto de um ambiente no qual a informação era exclusivamente controlada pelos adultos, e aos poucos era disponibilizada às crianças ~~por~~ “meios considerados psicologicamente assimiláveis” (Postman, 1999, p.86). E completa: ~~a~~ “substância da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação” (Postman, 1999, p.86).

Desse modo, este autor aponta para um desaparecimento da infância. Assim, para ele a prensa tipográfica criou o conceito de infância; em contrapartida, a mídia eletrônica, mais precisamente a televisão, o fez desaparecer, uma vez que não segrega o seu público, aproximando a criança do mundo adulto.

Ariès (1981) defende que o aparecimento da infância está vinculado a algumas condições e mudanças de atitude, como o controle familiar, que passou a ser exercido sobre a criança; a instituição da escola que ~~substituiu~~ “a aprendizagem como meio de educação” (p.11), de forma que a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A escolarização, a preocupação com a educação dos filhos contribuiu para que a família dispensasse e exprimisse mais atenção e afeição às crianças. Outra mudança corresponde à normalização que passou a ser imposta pelas Ciências Humanas, que por sua vez demonstraram uma preocupação com as ~~erises~~ “das crianças.

Para Dornelles (2008), tais condições contribuíram para a invenção da infância, o que acarretou em conflito entre poderes em uma tentativa de se impor dentro das famílias, das escolas e sociedade, ~~instituições~~ “que a cada novo momento criam instrumentos com vistas ao gerenciamento da vida dos infantis” (p.14).

Esse gerenciamento levou as crianças a serem descritas, hierarquizadas, classificadas e diferenciadas, tornando-as objeto de conhecimento, indivíduos operacionalizáveis, mensuráveis e úteis (Dornelles, 2008). Essa mesma estudiosa elucida que

A escola da infância fará uso imediato e direto desta forma de vigilância através de observações das crianças, do controle do espaço e do tempo das rotinas e pelos registros do comportamento das crianças. Acompanhar seu desenvolvimento, normalizando-o naquilo que precisa ser treinado ou retreinado, ser classificado ou excluído (Dornelles, 2008, p.54).

No Brasil, a história da criança e da infância foi marcada por práticas desiguais de gênero, classe, etnia, posição social. Além disso, conforme as pesquisas de Minella (2006) e Del Priore (1998), a história brasileira contempla as diferentes infâncias. Entretanto, assim como nos apontam os estudos europeus, as investigações “falam mais sobre os meninos e menos sobre as meninas” (Minella, 2006, p.327).

Conforme aponta Del Priore (1998), a configuração de diferentes infâncias brasileiras existiu desde a época em que os jesuítas se instalaram no país. Essas infâncias, por sua vez, eram direcionadas por distintos projetos educativos. A autora destaca que os jesuítas consideravam a infância como um momento de “iluminação e renovação”. Dessa forma, o projeto educativo destinado às crianças nativas consistiu em submetê-las a um violento processo de aculturação. Em relação à criança negra e escrava, essas foram iniciadas no trabalho antes de completarem os sete anos de idade; já a criança branca e pertencente à elite foi contemplada pelo acesso aos estudos.

Consequentemente, no Brasil, os jesuítas foram responsáveis pela educação moral e hierarquizada das crianças. Como bem expressa Del Priore (1998)

Municiados por um regime de normas a submeter a criança, os jesuítas ajudaram a fazer a passagem entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos, substituindo a instrução técnica atabalhoadamente dirigida a jovens e velhos, por uma formação social e moral rigidamente hierarquizada. São eles, segundo Ariès, os primeiros a atentar para a especificidade da infância, o conhecimento da psicologia e a preocupação com um método que atendesse a essa mesma psicologia (p.14).

De acordo com os estudos de Minella (2006), os projetos pedagógicos dos jesuítas eram de cunho religioso e se baseavam numa literatura de conversão e incidiram principalmente nos meninos indígenas, embora, com menos intensidade incluíram ainda as crianças mestiças e de origem portuguesa. O aprendizado se dava por meio do ensino de canto, música, pela memorização e transmissão de costumes considerados adequados. Tudo acontecia através de um sistema disciplinar rígido e sob constante vigilância.

No entanto, a autora revela que as brincadeiras também faziam parte do universo das crianças indígenas. Ancorada nos estudos de Altman e Gilberto Freyre, ressalta que havia distinções nas brincadeiras de meninos e meninas, de modo que as meninas brincavam com bonecas e acompanhavam as mães em suas tarefas rotineiras, enquanto os meninos tinham acesso a jogos de azar e jogos com bolas de borracha. Ao atingirem a puberdade, os meninos passavam a ser preparados para a vida adulta, assim, eram inseridos nas atividades diárias dos homens das tribos.

A história da infância brasileira também foi marcada pela presença, no período Colonial, de instituições assistencialistas - como a Roda dos Expostos - mantidas pelas Santas Casas. Ao invés de abandonar as crianças em portas de igrejas, caminhos, casas de famílias, etc., a criança era depositada em uma estrutura de madeira, oca e em formato arredondado, fixada no muro de Santas Casas, sem que a pessoa que abandonou fosse identificada. A existência dessa instituição perdurou em todo o Brasil até a segunda metade do século XIX.

Nesses espaços as meninas órfãs eram alvo de preocupações quanto à preservação da honra e castidade. Minella (2006) afirma que entre os séculos XVIII e XIX outras instituições asilares foram criadas no país. Dessas, algumas eram mistas e outras exclusivamente masculinas, voltadas para o ensino profissionalizante e para a formação moral dos meninos. E ainda, a criação de outras apenas femininas, voltadas para a educação doméstica e religiosa. A estudiosa ressalta que nesse período, em substituição ao modelo de caridade, surgiu como novo modelo assistencial a filantropia.

Portanto, Minella (2006) conclui que as diferentes instâncias sociais, famílias, educadores, instituições assistencialistas administradas por religiosos e irmãs de caridade, tribos indígenas, patrões e classes sociais, impulsionaram, através de diversas formas, o processo de socialização de meninos e meninas a partir de representações que podem ser interpretadas como fundadas no sexo e que são potencializadas pelas dimensões de classe e de etnia” (Minella, 2006, p.324).

Para a referida autora,

[...] tais instâncias desenvolveram saberes e definiram estratégias de poder sobre a infância a partir de uma lógica da identidade, permitindo-se diagnosticar situações, desenhar perfis, identificar, isolar, segregar e/ou integrar, projetando o futuro de meninos e meninas conforme as expectativas e os padrões de comportamento que vigoravam na época: as meninas pobres, os afazeres domésticos, ou em menor escala, o trabalho nas fábricas, e/ou, ainda, a segregação; às meninas da elite, a educação doméstica refinada e o incentivo à música e à leitura; aos meninos pobres, o desempenho dos ofícios e/ou a segregação; aos meninos da elite, a educação formal e as —habilidades superiores” (Minella, 2006, p.324).

Os registros históricos analisados pela pesquisadora, independente da etnia, classe e do período, revelam que o masculino sempre esteve relacionado à esfera pública enquanto o feminino à esfera privada, de modo que isso acontecia até mesmo no âmbito das brincadeiras e jogos.

Ainda acerca da infância brasileira, o período que corresponde ao século XIX e início do século XX, os significados da infância se constituíram nos discursos do Estado, de moralistas, escritores, médicos, psiquiatras, Igreja e profissionais da saúde. Sendo os agentes desses discursos não apenas brasileiros, mas europeus e americanos. A educação passava a ser a base para a administração do cuidado e do desenvolvimento moral infantil (Cabiceira, 2008).

Para Cabiceira (2008), “esses discursos instituíam saberes e tinham, por meio da educação, um dispositivo pedagógico de produção de valores sociais, com destaque para as oposições binárias, acerca do que seria normal-anormal, criança de família-menor abandonada, higienização-patologia, moral-imoral” (pp.28-29).

Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância (Ariès, 1981, p.276).

Essas novas ciências descritas por Ariès (1981), bem como a Medicina, o Estado, a Igreja e a escola, se tornaram instâncias que, ao longo da história ocidental e por meio de dogmas e teorias, “se envolveram na produção de “verdades” sobre a infância” (Cabiceira, 2008, p.30). Quanto às questões voltadas à sexualidade, foram criadas teorias que explicavam e determinavam o comportamento sexual infantil como universal, sendo que “muitas dessas concepções, crenças e conceitos sobre a sexualidade na infância fundamentaram e fundamentam, nos dias atuais, as práticas educativas dos profissionais da educação ou que atuam no âmbito escolar” (Cabiceira, 2008, p.30).

Ao revisitar a história, percebemos que a infância foi um conceito historicamente construído, de modo que a ideia de um sentimento de infância deu visibilidade à criança, tornando-a um ser com características diferentes das dos adultos, um ser inocente que necessita de cuidados.

Frente ao exposto, o estudo de Ariès (1981), ao compreender as imagens e concepções da infância no decorrer da história, reconhece a infância como uma construção da modernidade. De forma que, na modernidade a infância deixa o anonimato e passa a ser

objeto de estudo de diferentes áreas do saber. Juntamente com a era moderna, veio o desejo de compreender, explicar e, sobretudo, controlar a sociedade.

Deste modo, a criança passou a ser explicada, a ser falada e o seu corpo e seus desejos passaram a ser alvo de regulações e controles.

Postman (1999) completa que

a idéia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias (p.12).

2.3 Criança e infância: definindo conceitos

Com o propósito de estabelecer relações com as questões de gênero, julgamos necessário explicitar os conceitos de infância e criança, nos quais nos apoiaremos ao longo deste trabalho. Deste modo, consideramos a infância e a criança, como algo que vai além de uma fase da vida ou de seu desenvolvimento biológico, mas como uma construção histórica, social e cultural.

Ao fazer referência ao caráter histórico e social do termo infância, Kuhlmann Júnior (2011), aponta que “toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e papel” (p.31). Assim, alega que é necessário admitir que as crianças são sujeitos históricos. Para ele, “[...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (Kuhlmann Júnior, 2011, p.31).

Nesta direção, o autor afirma que

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (Kuhlmann Júnior, 2011, p.30).

A Sociologia da Infância, tendo como um de seus principais representantes o pesquisador Corsaro, nos dias de hoje, tem visto a criança como participante ativa na construção do mundo em que está inserida. Desse modo, “[...] as crianças não estão apenas

internalizando a sociedade e a cultura; pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança social” (Finco, 2010, p.44).

Acerca desta visão de criança como produtora de cultura, Corsaro (2011), em sua obra intitulada *Sociologia da Infância*, enfatiza as relações construídas de forma coletiva pelas próprias crianças, convivendo entre si e com os adultos e apresenta como, nessas relações, a cultura é reproduzida, criada, recriada e compartilhada.

O estudioso da infância apresenta na referida obra o conceito de cultura de pares. Segundo Corsaro (2011):

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente (pp.94-95).

Assim, meninos e meninas são atores sociais, uma vez que a sua existência provoca transformações no entorno social, tornando obrigatória a adoção de medidas em relação a eles/as (Finco, 2010). ~~Portanto~~, crianças têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade” (Finco, 2010, p.45).

Sobre essa concepção, Sarmento (2007) assinala que a criança é ~~autor~~ e ator de seu próprio processo de desenvolvimento, aprendizagem, sociabilidade e individuação” (p.9). Considera que a criança produz uma cultura particular, por meio de sua participação ativa e transformadora no contexto em que está inserida, o que denomina por culturas infantis.

Vários autores e estudos da área da Sociologia da Infância (Quinteiro, 2000, Ferreira, 2002, Finco, 2004, 2010, Sarmento, 2007, Brougère, 2010, Corsaro, 2011) apontam para as diversas formas de conceber a infância em cada cultura, contrariando a imagem da existência de uma única infância ou de uma infância universal. Ressaltam que até mesmo as crianças que fazem parte de uma mesma sociedade apresentam diferenças significativas em seu modo de vida, influenciadas pela cultura, religião, classe econômica, etc.

Dessa maneira, acreditamos que as identidades das crianças estão sempre se constituindo de acordo com os contextos em que estão inseridas, portanto, não podemos considerar a criança como um sujeito universal. Sobre o constante processo de construção das identidades infantis, Guerra (2005) pontua que

A infância não existe essencialmente, ela é um artefato social e cultural, que está permanentemente sendo constituída a partir de discursos que circulam, que produzem e que são produzidos nas práticas educativas das instituições. As ~~ordades~~” construídas, nesses locais,

orientam as formas de comunicação e de relação que se estabelecem, a um só tempo, com as crianças (não paginado).

A visão das crianças enquanto ativas e participantes se contrapõe à visão das crianças como objetos para os adultos. Ao considerar os meninos e meninas como atores sociais, estamos nos referindo às crianças como sujeitos de direitos que possuem características e habilidades específicas, que por sua vez devem ser respeitadas e contempladas por seus pares, pelos adultos e pela sociedade (Finco, 2010).

Nesta investigação empregamos, principalmente, os conceitos de infância e criança defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural e que vão ao encontro dos conceitos apontados pela Sociologia da Infância. Esta corrente redimensiona o enfoque “biológico-evolucionista”, suplantando a questão etária como fator determinante para a compreensão do desenvolvimento infantil. Desse modo, passa a compreender a criança como um sujeito histórico, social e cultural (Quinteiro, 2000).

Conforme Vigotski (2007), as crianças, apesar de serem dependentes de indivíduos mais experientes, participam ativamente do próprio processo de construção de conhecimentos e identidade por meio das interações sociais nos diferentes contextos em que convivem, como no meio familiar e escolar.

Assim, a criança é tomada como produtora de cultura e história, como ator social, um ser capaz e dotado de potencialidades (Souza, 2007). Nas palavras desta autora,

O Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo (Souza, 2007, paginação irregular).

Com relação ao desenvolvimento de pesquisas com crianças, Finco (2010) revela que o foco deve ser suas experiências cotidianas, sobretudo, as relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos. E ainda, seus conhecimentos, condições de vida e suas atividades. Esta estudiosa pontua que

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 constroem sem justificativas (Finco, 2010, p.45).

Isto posto, com este estudo, pretendemos ouvir as crianças, voltarmos o olhar para seus fazeres e saberes.

2.4 Atrelando gênero e infância

Assim como a infância, o gênero é uma categoria social concomitantemente estável e transitória, uma vez que não se conserva invariável (Vianna & Gomes, 2013). Desse modo, ~~at~~relar infância e gênero permite revelar o quê e como as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais generificados” (Finco, 2010, p.53).

Nesta direção, julgamos relevante compreender ~~que~~ percepções são assumidas ou que caminhos se revelam, no período da infância, no processo de construção de ser homem ou mulher” (Souza, 2008, p.152).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a infância consiste em uma etapa de preparação para a vida e para a atividade adulta. Desde o nascimento a criança é ~~apaz~~ de se apropriar da cultura, a partir das relações ativas que estabelece com seu entorno, os provocadores da sua atividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade” (Souza, 2007, paginação irregular).

A interação possibilita o desenvolvimento da criança. Assim, a participação das crianças nas relações sociais corresponde a um processo psicológico, social, cultural e histórico. Porquanto, ~~as~~ crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento” (Kuhlmann Júnior, 2011, p.30).

Conforme explicita Brougère (2010)

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um ~~—~~“**baço** de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referencia a elas que a criança poderá captar novas produções (p.41).

Entretanto, neste processo de apropriação da cultura, a criança também se apropria dos padrões, valores, hábitos e comportamentos relacionados ao gênero, que são sutilmente impostos pela sociedade na qual está inserida.

De acordo com Souza (2007), a criança, no dia a dia e em seu universo familiar, apropria-se dos bens culturais por meio de atividades socialmente mediadas, as quais proporcionam as primeiras aprendizagens e impulsionam o desenvolvimento cultural. A criança, por sua vez, é um sujeito ativo neste processo, pois atribui sentido às suas atitudes e ações, bem como às dos indivíduos mais experientes, mediadores em suas relações com a cultura.

Para a autora,

Isso significa que a criança aprende qualidades humanas, mesmo antes de adentrar a escola, constituindo bases orientadoras para novas aprendizagens numa educação formal e sistematizada a ser partilhada em outros espaços educativos, além do familiar. Os aprendizados possíveis, a partir das atividades realizadas na escola, propiciam à criança novos contatos com a cultura e a história sistematizadas pela humanidade (Souza, 2007, paginação irregular).

Dessa forma, desde muito cedo, antes mesmo de nascer, as diferenças entre masculino e feminino são demarcadas a partir da escolha das cores das roupas. A família, em seguida a escola e as mais diversas instituições sociais e culturais, demonstram uma preocupação em marcar nos corpos as diferenças entre as meninas e os meninos, por meio de ornamentos, símbolos e comportamentos considerados adequados para cada sexo.

Nesta direção, Louro (2004) revela que

A declaração —“É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo (p.15).

A vida cotidiana é perpassada por diversas situações nas quais homens e mulheres adultos/as impõem aos meninos e meninas determinados padrões, comportamentos e regras sociais esperados para cada sexo, levando as crianças a atingirem expectativas, surgindo a necessidade de serem aprovadas e socialmente aceitas pelo mundo adulto (Souza, 2007, Finco, 2004, 2010).

Assim, forjamos um mundo que não é pensado a partir da criança e do conjunto de suas necessidades. Ao pensarmos na criança e em suas necessidades a partir do mundo adulto, é comum que criemos determinados padrões, os quais acreditamos serem adequados a ela. A vida da criança

é vivenciada por meio de infâncias edificadas para ela, através do entendimento dos adultos a respeito do que concebem como infância e ainda, sobre o como as crianças são e devem ser (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63). Essa visão legitimou as concepções assistencialista, espontaneísta e compensatória, ainda presentes nas instituições e nas representações que se tem sobre a infância no Brasil, as quais estiveram sempre orientadas pelo mundo adulto e não pelo mundo infantil (Souza, 2007, paginação irregular).

Louro (1999) pontua que ~~meninos~~ e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (p.29).

Neste sentido, ~~as~~ relações de gênero são fundantes e estão presentes em todos os momentos” (Costa, 2004, p.17) e espaços, de modo que se expressam nas interações entre as crianças, entre crianças e adultos; enfim, elas ~~podem~~ estar presentes inclusive no silêncio, na solidão da menina que brinca sozinha com sua boneca ou do menino que nunca é aceito pelo grupo para brincar” (Costa, 2004, p.17).

Isto posto, vale ressaltar que antes das crianças adentrarem o ambiente escolar já assimilaram valores quanto a gênero, visto que isso ocorre, sobretudo, no seio familiar e com as pessoas com quem convivem desde tenra idade, sendo que aprendem a que gênero pertence e o que é esperado delas em termos de papéis sociais (Leão, 2012).

Assim, defendemos ~~que~~ investigar como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano de uma instituição é também perceber qual o lugar que meninas e meninos ocupam no interior desse espaço institucional e ainda de que lugar e tempo estamos falando” (Costa, 2004, p.22).

2.4.1 Pesquisas sobre gênero e infância: um panorama dos estudos

Conforme apresentado, a Sociologia da Infância ressalta a necessidade de conhecer as crianças a partir delas mesmas, seus gostos, suas brincadeiras, o que fazem (Corsaro, 2011). Nesta perspectiva, Costa (2004) destaca que ~~as~~ crianças são ainda pouco conhecidas, uma vez que historicamente se pesquisou mais sobre elas a partir do ponto de vista dos adultos” (p.10).

Sobre esse aspecto Kuhlmann Junior (2011) admoesta que

As fontes em sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas (p.30).

Guizzo (2011) ressalta que apesar de, no Brasil, os estudos sobre a infância terem aumentado significativamente, ainda há uma carência de investigações que articulem as questões de gênero e sexualidade relacionadas com as questões da infância.

Os estudos sobre gênero em diferentes áreas vêm marcando o cenário acadêmico atual. Entretanto, no que diz respeito ao contexto educacional, Faria (2002), pontua que a questão de gênero ainda é um tema de pesquisa pouco explorado. Deste modo, afirma que as pesquisas que tratam das relações de gênero, especialmente as voltadas às crianças, nem sempre abordam as especificidades das diferentes idades e fases da vida, enquanto os estudos que privilegiam essa diferença e que abarcam a infância raramente analisam a questão de gênero.

Esta mesma autora em um artigo intitulado *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte* salienta que, nos últimos anos, a carência de análises sobre as relações de gênero, bem como a baixa produção de pesquisas sobre as crianças pequenas, não foi resolvida, mas amenizada. Ao analisar alguns estudos produzidos, adverte: “sobre a pesquisa da pequena infância e as relações de gênero na educação infantil, tanto em creches como em pré-escolas, estamos numa trajetória promissora” (Faria, 2006, p. 286).

Rosemberg (2001), ao analisar a produção acadêmica envolvendo gênero e educação, destaca a ausência de investigações realizadas em âmbito nacional sobre a temática e ressalta que o foco dos estudos consiste em mulheres adultas pesquisarem mulheres adultas “ou as relações de gênero da ótica da vida adulta” (p.64), de modo que poucos estudos têm investigado a condição da criança na educação. Segundo a mesma, “raríssimos estudos parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional” (Rosemberg, 2001, p.57).

Outra estudiosa que se debruçou sobre a questão da ausência de produções sobre gênero no campo da educação foi Felipe (2007), que em muitos de seus trabalhos procura relacionar gênero e Educação Infantil. Ela ressalta que na última década houve um aumento considerável de pesquisas sobre a temática. Entretanto, destaca a necessidade de novas investigações. Nas palavras desta autora

Cabe ainda ressaltar a importância de desenvolver mais pesquisas de cunho etnográfico no campo da educação, de modo a ser possível perceber o que se passa nos momentos de recreio, a dinâmica de sala de aula, a relação que se estabelece entre docentes e alunos/as, entre crianças e crianças, bem como entre família e escola, em especial no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente no âmbito da Educação Infantil, pois ainda é escasso o número de pesquisas em torno dessa faixa etária (Felipe; Guizzo, 2004) (Felipe, 2007, p.82).

Finco (2004) revela em sua dissertação de mestrado as dificuldades com as quais se defrontou ao trabalhar com as questões de gênero na infância, devido à falta de bibliografia nacional. E relata que há uma escassez de estudos na área da educação de crianças de 0 a 6 anos que relacionam gênero, relações entre crianças e práticas educacionais.

Não obstante, Silva e Luz (2010) assinalam que “são poucos os estudos no Brasil que apresentam análises sobre as experiências das crianças na Educação Infantil tendo como perspectiva teórica – e política – a questão das diferenças e, em especial, a construção de masculinidades e feminilidades” (p.20).

A carência de pesquisas sobre o tema “gênero e Educação Infantil” pode ser verificada em um recente trabalho de levantamento bibliográfico (Ruis & Perez, 2013a). Ao pesquisarem em uma base de dados os estudos que vêm sendo produzidos na área da educação a partir da referida temática, apenas seis artigos publicados e disponíveis para pesquisa foram encontrados. Após a análise desses artigos, as autoras averiguaram que há um predomínio de estudos que tratam das relações de gênero no contexto da Educação Infantil na perspectiva das professoras e cuidadoras, dando voz a essas profissionais. De modo que apontam para a constatação da escassez de tais pesquisas e para o fato que são ainda mais raras quando se trata de estudos realizados em escolas públicas de Educação Infantil no interior do estado de São Paulo. O mesmo resultado foi obtido em uma investigação a cerca das tendências de pesquisas que relacionam gênero e Educação Infantil (Ruis & Perez, 2013b).

Portanto, diante deste cenário, compreendendo o gênero como uma construção histórica, cultural e social, destaca-se a relevância desta pesquisa, que pretende investigar as relações de gênero expressas por meninos e meninas, professor e professora, no contexto educacional, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil.

Ao pesquisar sobre as relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil, Costa (2004) admoesta que o conceito de gênero consiste em um aspecto ainda pouco discutido nesta etapa da educação, de modo que

precisa ser mais bem compreendido, principalmente se temos o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Quando nos referimos ao conceito de gênero, estamos discutindo também as expectativas que uma determinada sociedade tem em relação às mulheres e aos homens, às meninas e aos meninos. E essas expectativas variam de lugar para lugar, de época para época, de cultura para cultura (Costa, 2004, p.14).

Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que abarcam o tema gênero e educação, Finco (2004) constatou que muitos trabalhos apenas demonstram que a escola se constitui como importante espaço para a formação de crianças e jovens, por meio de

regimentos, através da organização do espaço e da distribuição do tempo. E ainda, que tais estudos apontam para a existência de mecanismos sutis que constroem e sustentam as diferenças entre os sexos, porém, são poucos os que investigam como essa construção aparece na escola de Educação Infantil.

Portanto, um número significativo de pesquisas sobre gênero e educação, em geral, apenas constata e –confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenas, as normas e padrões estabelecidos” (Finco, 2004, p.30).

Apesar das constatações desta autora, pesquisas recentes têm evidenciado as relações de gênero e Educação Infantil, voltadas para a criança ou para a masculinidade adulta, demonstrando novas possibilidades de vivenciar e olhar para as questões de gênero neste contexto (Finco, 2004, 2010, Sayão, 2005, Souza, 2006).

Tais investigações estão apoiadas no conceito de gênero como uma categoria de análise e procuraram questionar o papel da Educação Infantil, enquanto uma instituição formadora e capaz de promover a desconstrução do binarismo masculino/feminino, dos estereótipos de gênero, através de práticas educativas não sexistas.

Nesta direção, em sua dissertação de Mestrado, Finco (2004) utiliza o gênero como uma categoria de análise para observar as diferentes formas de brincadeiras de meninos e meninas, bem como para examinar as questões relativas às práticas educativas das professoras e, sobretudo, estabelecer uma relação com o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas pelos adultos, constituindo assim, uma cultura infantil. Esta autora questiona o fato natural de que meninas e meninos possuem papéis e comportamentos pré-determinados. Ademais, apresenta uma reflexão a respeito das trocas de papéis sexuais nas brincadeiras e discute a questão dos brinquedos serem considerados certos ou errados conforme o sexo. O estudo parte do olhar das crianças, uma vez que se propõe a abordar o tema das relações de gênero por meio da observação das transgressões dos papéis de gênero nos momentos de brincadeira. Por fim, conclui ressaltando a necessidade de questionar o papel das instituições de Educação Infantil.

Essa mesma pesquisadora, ao realizar o seu estudo de doutorado, procura dar continuidade às investigações sobre as transgressões de gênero. Neste sentido, Finco (2010) realiza uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, objetivando revelar e interpretar as interações entre professoras e crianças e, especificamente, entre professoras e meninas e meninos que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos. O estudo aborda as relações de gênero e poder que permeiam os processos de socialização das crianças, bem

como analisa as estratégias adotadas para a normatização e o controle de seus corpos. A investigação evidencia que a instituição pesquisada apresenta uma intencionalidade pedagógica que considera o sexo como um critério de organização e usos dos espaços e tempos, bem como revela que tais espaços se constituem em “espaços de encontro, confronto e convívio com a diversidade” (Finco, 2010, não paginado). Ademais, verifica que mesmo com todo o controle exercido, as crianças encontram brechas e criam estratégias para satisfazer seus desejos. Assim, conclui o estudo ressaltando a necessidade de incluir nas políticas públicas de Educação Infantil, a perspectiva de gênero e novos direitos das crianças.

O trabalho docente consiste em outro ponto que merece destaque em estudos que procuram articular relações de gênero e educação. No caso da Educação Infantil, tais pesquisas são ainda mais pertinentes pelo fato de serem consideradas como um campo de trabalho feminino. Tal concepção resulta do processo de feminização do magistério, ocorrido no Brasil a partir do século XX, conforme exposto *a priori*.

Assim, destacamos duas pesquisas realizadas que tiveram como tema central discutir e analisar as relações de gênero na Educação Infantil na perspectiva do trabalho docente e das práticas educativas (Sayão, 2005, Souza, 2006).

Nesta direção, ao observar o trabalho de uma professora de Educação Infantil, a pesquisa realizada por Souza (2006) abarca a concepção explicitada pela docente, bem como a sua prática frente às questões de gênero; as relações entre meninos e meninas; e de que forma os estereótipos de gênero afetam as crianças. De modo que traça uma reflexão a respeito de como essas questões se relacionam com a Educação Infantil, problematizando-as. Nesta perspectiva, o foco da investigação está voltado para as questões de gênero que perpassam a prática pedagógica da professora de Educação Infantil. A autora admoesta que a construção da identidade e da profissão está intrinsecamente ligada ao modelo maternal. Verifica que esta etapa da educação constitui-se como um espaço feminino, oriundo do processo de feminização do magistério, espaço este considerado fértil para se conhecer as relações de gênero. A análise das práticas adotadas pela professora no dia a dia permitiu averiguar que ela compartilha de um olhar estereotipado a respeito dos papéis socialmente aceitos e atribuídos para meninos e meninas. Entretanto, verificou-se que a docente não tem consciência das relações de gênero que se constitui neste espaço, ao exercer a sua prática. Por fim, ressalta que tais estereótipos estão fortemente arraigados, não apenas na escola, mas na sociedade como um todo.

Já a pesquisa realizada por Sayão (2005), teve como objetivo principal estudar o trabalho docente de professores homens na Educação Infantil. A partir de uma perspectiva

socioantropológica, a pesquisadora busca compreender como os homens se constituem como docentes em creches, na educação de crianças de zero a seis anos, mantendo-se em uma profissão considerada feminina. O estudo contempla a trajetória profissional e as narrativas tanto dos professores atuantes como dos que desistiram da docência. Ademais, esta autora se apoia no gênero como uma categoria para analisar e compreender como a hierarquia, a diferença e o poder são modelados, conformados, instalados e atuam nas identidades e nos espaços institucionais, bem como problematiza o cuidar e o educar, voltando o foco para os cuidados do corpo, e discute os demais elementos como a sexualidade, a brincadeira, o corpo e o movimento, que possibilitam a problematização do trabalho docente nesta etapa da educação. Como resultados, a pesquisa aponta que as questões envolvendo masculinidade e feminilidade permeiam o trabalho docente na educação de crianças pequenas. E, sobretudo, pontua a necessidade de repensar a visão do magistério como uma profissão feminina. Por fim, a pesquisadora defende que a creche pode desenvolver ações que contribuam para romper os diversos binarismos, desde que se implemente mudanças na formação docente.

Essas pesquisas nos revelam que a Educação Infantil, por meio de diversos mecanismos (re)produz os padrões e as diferenças de gênero estabelecidos socialmente. Assim, este ambiente é atravessado por estas relações, de modo que se torna importante nos debruçarmos sobre a compreensão de como essas diferenças são engendradas sutilmente e diariamente nos meninos e meninas.

Neste sentido, a presente pesquisa vem somar a estas e outras outrora mencionadas, com o intuito de enfatizar a relevância da Educação Infantil, enquanto uma instituição capaz de sobrepujar estereótipos e binarismos referentes às questões de gênero, pautada nas seguintes questões: como a Educação Infantil organiza seus espaços, tempos e práticas? Como o/a professor/a pesquisado/a lida com as manifestações de gênero expressas pelas crianças? Quais são as concepções e fundamentos desse/a profissional sobre gênero? O que as crianças têm revelado em suas interações dentro do ambiente escolar?

Nesta direção, pretendemos enfatizar a instituição de Educação Infantil enquanto um espaço privilegiado para reflexões sobre a diversidade, espaço de múltiplas relações, de brincadeiras, construções e apropriação de cultura, de expressões das crianças enquanto atores sociais (Souza, 2007), bem como ressaltar a importância da formação docente para lidar com as relações e manifestações de gênero expressas pelas crianças, tornando o ambiente escolar mais justo, igualitário e menos sexista. Ao ouvir as crianças, pretendemos, sobretudo, sensibilizar os professores e professoras de crianças pequenas, para que através da prática

educativa intencional e não sexista, possam ouvi-las, enxergá-las em suas necessidades, respeitando as suas diferenças, suas preferências.

3 METODOLOGIA



Imagem 4. Pulando corda na chuva. Desenho realizado por Murilo, 5 anos.

3 METODOLOGIA

Na presente seção, apresentaremos o caminho metodológico percorrido para atingir o objetivo central desta pesquisa, que busca apreender as relações e representações de gênero expressas cotidianamente por meninos e meninas, professor e professora, como atores sociais em uma escola de Educação Infantil.

Em função dos objetivos deste estudo, somamos ao referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, o referencial teórico da Sociologia da Infância. De modo que estabelecemos um diálogo entre essas perspectivas, uma vez que trazem importantes contribuições para compreendermos como ocorrem as relações de gênero e, conseqüentemente, a constituição das identidades de gênero pelos indivíduos no âmbito da Educação Infantil.

Neste sentido, o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural considera que o indivíduo se humaniza por meio da atividade mediada resultante do processo de socialização (Bernardes, 2010).

Este método parte do princípio de que o homem, no caso deste estudo a criança, constitui a sua individualidade, ou seja, se humaniza, ao se apropriar dos saberes historicamente acumulados pela humanidade (Vigotski, 2007).

Conforme Bernardes (2010), nesse processo de humanização, o homem é capaz de se formar e se transformar, bem como formar e transformar a sua realidade. Essa mesma autora salienta que

Compreender o homem nesta concepção dialética, histórica e social do ser é determinante no processo de superação, ainda que parcial, das condições alienantes em que vivemos na sociedade contemporânea. Pode-se dizer ainda que seja a condição essencial para que o indivíduo se compreenda e compreenda aos demais não como indivíduos isolados, mas como produto de uma sociedade que se organiza a partir de interesses particulares instituídos historicamente (Bernardes, 2010, p.312).

Em diálogo com a perspectiva Histórico-Cultural, a Sociologia da Infância propõe constituir a infância como objeto sociológico, superando os aspectos biologistas e psicologizantes (Finco, 2010, Corsaro, 2011).

Assim, a Sociologia da Infância considera a criança como produtora de cultura, como participante ativa da realidade social, como crítica de seu tempo e capaz de transformar o mundo que a cerca (Finco, 2010).

Essas visões contribuem para pensarmos as relações entre o professor e as meninas e os meninos; a professora e as meninas e os meninos; e entre as próprias crianças, durante o processo de apropriação cultural e constituição de suas identidades de gênero.

No tocante à metodologia, optamos por utilizar estratégias de investigação de abordagem qualitativa, com viés etnográfico, para a coleta de dados, uma vez que temos por interesse compreender as experiências e comportamentos dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa de natureza qualitativa, na concepção de Lüdke e André (1986), tem como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal mobilizador.

Nesta direção, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa abarca a aquisição de dados descritivos, que por sua vez são obtidos por meio do contato direto do pesquisador/a com a situação estudada, dando maior ênfase ao processo do que ao produto e preocupando-se mais em apreender a perspectiva dos participantes.

Esses autores explicitam que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas, a saber: 1) o pesquisador se constitui como o principal instrumento, sendo a fonte de dados o ambiente natural; 2) seus dados são descritivos; 3) o investigador se preocupa mais com o processo do que com o produto ou resultados; 4) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5) o significado adquire grande importância neste tipo de abordagem.

Trata-se de uma abordagem que visa responder a questões particulares (Minayo, 1994). Segundo a autora, esse tipo de pesquisa empenha-se em “[...] trabalhar com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]” (Minayo, 1994, pp.21-22).

Porquanto, neste estudo procuramos ouvir as crianças, investigar o que pensam e como representam o seu próprio mundo. Para tanto, criamos algumas estratégias metodológicas que nos permitiram uma aproximação e apreensão de suas concepções e manifestações com relação às questões de gênero. Tomamos como base algumas pesquisas realizadas que apresentam diferentes visões de criança e infância e que fizeram uso de estratégias adequadas aos/às participantes, de modo que partiram da concepção das crianças, considerando-as como indivíduos capazes e produtoras de cultura (Costa, 2004, Finco, 2004, 2010, Guizzo, 2005, 2011, Prado, 2006).

Essas e outras autoras, como Quinteiro (2002), defendem a importância e o emprego de metodologias que privilegiam não apenas a fala, mas também as atitudes e opiniões das crianças, que provêm de suas diversas experiências cotidianas. De acordo com Finco (2004), muitas das pesquisas que abarcam a temática da infância partem de uma visão adultocêntrica,

ou seja, do adulto na condição de responsável pela criança e desta como dependente do adulto, deixando à margem os comportamentos e falas das crianças.

Portanto, a partir dessas reflexões nos dispomos a adentrar nos espaços infantis com o intento de apreender a sua organização, as concepções das crianças, seus modos de pensar e agir, suas culturas, bem como as práticas docentes de um professor e de uma professora referentes às questões de gênero.

3.1 Procedimentos metodológicos

O estudo qualitativo de cunho etnográfico pressupõe a elaboração de uma variedade de instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Guizzo (2011) infere que, quando se trata de uma investigação qualitativa, “há a oportunidade de se criar estratégias específicas, de acordo com as particularidades de cada pesquisa” (p.88).

Para Corsaro (2011), a pesquisa etnográfica com crianças ou a partir das crianças, permite que sejam criadas metodologias diferenciadas para a coleta de dados, voltadas às diversas linguagens e expressões infantis, possibilitando dessa forma, a apreensão das culturas infantis.

Deste modo, justificamos a nossa opção pelas contribuições do método etnográfico pelo interesse em apreender as expressões de gênero reveladas por meninos e meninas, professor e professora no contexto de uma escola de Educação Infantil, bem como interpretar as relações entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos com os quais convivem diariamente no ambiente pesquisado.

Assim, para a coleta de dados realizada ao longo do ano de 2013, elegemos como procedimentos metodológicos a observação participante, os registros em diário de campo, a entrevista semiestruturada, a realização de duas rodas de conversa com as crianças, a produção de desenhos, bem como um momento de hora lúdica. A fotografia também foi um recurso utilizado como forma de registrar os tempos e espaços infantis, sua organização, as atividades realizadas pelas crianças, suas preferências, além de servir como uma importante ferramenta de coleta e análise dos dados. Vale ressaltar que, por questões éticas, as crianças, professoras/professor e demais membros da equipe escolar não foram fotografados.

Elencamos no quadro abaixo os instrumentos utilizados:

Quadro 1 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados e respectivos sujeitos envolvidos

Instrumento de coleta	Sujeitos
Observação participante	Meninos e meninas; professor e professora; e equipe escolar
Registro em diário de campo	Meninos e meninas; professor e professora; e equipe escolar
Hora lúdica	Alunos e alunas da turma do período matutino
Roda de conversa	Alunos e alunas da turma do período vespertino
Entrevistas semiestruturadas	Professor e professora

Nota: Elaboração própria

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação, bem como a entrevista, é privilegiada nas abordagens de pesquisa em educação. “Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Lüdke & André, 1986, p.26).

Acerca desta técnica as autoras acrescentam:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações [destaques no original] (Lüdke & André, 1986, p.26).

Para essas estudiosas “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]” (Lüdke & André, 1986, p.33).

Sobre o emprego da entrevista semiestruturada, Rosa e Arnoldi (2008) consideram que esta técnica permite que “o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e também mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade” (pp.30-31).

A opção pelo olhar e pela escuta de cada criança permite conhecê-la e percebê-la em sua singularidade e especificidade (Leite, 2011).

Nesta direção, Corsaro (2011) enfatiza que em pesquisas envolvendo crianças se faz necessária uma adaptação dos métodos que são utilizados em estudos com adultos e aponta a possibilidade de se utilizar novas metodologias, diversos materiais e ferramentas que vão além de uso de brinquedos como papéis, tintas, canetinhas, massa de modelar, lápis de cor,

gravações audiovisuais, dos quais as meninas e meninos vão se valer para produzir elementos da cultura infantil como esculturas, desenhos e pinturas.

Portanto, foram propostas às crianças múltiplas formas de linguagem, como: desenhos, rodas de conversa com o grupo, atividade lúdica com massa de modelar, de modo a proporcionar diferentes opções para a expressão de suas preferências e seus desejos. Para tanto, definimos alguns momentos de escuta como: a “hora lúdica” e as “rodas de conversa”.

Em pesquisas envolvendo crianças, Ferreira (2008) destaca que: “o reconhecimento das diferentes capacidades e competências das crianças e o recurso a variadas estratégias de comunicação com elas, facilitadoras da expressão dos talentos que possuem, visa fundamentalmente garantir a sua participação mais ativa no processo de pesquisa” (p.150).

Nesta direção, Delgado e Müller (2005), recorrem a Sarmento (2004) para destacar a importância de que sejam levadas em consideração as especificidades das culturas da infância na proposição de procedimentos e estratégias de coleta de dados.

Ele aponta os traços distintivos das culturas da infância, que são: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. Consideramos que esses traços das culturas infantis, estudados pelo autor, devem ser considerados na elaboração das estratégias metodológicas que pretendem capturar as vozes e ações das crianças. Os instrumentos tradicionais de coleta de dados, como a observação participante e a entrevista precisam considerar tais aspectos (Delgado & Müller, 2005, p.174).

A partir dessas considerações, a coleta dos dados aconteceu em três momentos conforme descritos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Descrição das etapas de coleta de dados, procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos

Etapas	Objeto de estudo	Procedimentos metodológicos	Sujeitos
1ª etapa Observação	Reconhecimento do ambiente escolar, sua organização e funcionamento, a utilização de seus tempos e espaços no dia a dia; interações entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos; práticas adotadas pelo/a professor/a e interações com sua respectiva turma de alunos/as.	Observação participante, anotações em diário de campo e registros fotográficos.	Alunos e alunas, professor e professora, e demais membros da equipe escolar.
2ª etapa Observação, intervenção e ludicidade	Relações e representações de gênero reveladas por meninos e meninas; suas preferências e desejos.	Observação participante, anotações em diário de campo e registros fotográficos.	Alunos e alunas, professor e professora, e demais membros da equipe escolar.
		Roda de conversa I – conversa e desenho coletivo da figura humana.	Alunos e alunas da turma do período vespertino.
		Roda de conversa II – produção de desenhos.	Alunos e alunas da turma do período vespertino.
		Hora lúdica – individual.	Alunos e alunas da turma do período matutino.
3ª etapa Entrevistas	Construções, fundamentos e conhecimentos que o professor e a professora detêm sobre gênero e nos quais se apoia ao lidar com as relações de gênero expressas por crianças pequenas cotidianamente.	Entrevistas semiestruturadas.	Professor e professora.

Nota: Elaboração própria

3.2 Universo de Pesquisa

A escola eleita para a realização da pesquisa de campo foi uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A princípio, o critério para a escolha da escola investigada se deu pelo fato de ser a única instituição do município na qual nunca havíamos adentrado, portanto, consideramos que seria um ambiente favorável à exploração por ser um espaço desconhecido.

Todavia, ao estabelecermos os primeiros contatos com a direção e corpo docente, descobrimos a existência de um professor homem que atuava na escola, sendo o único docente do sexo masculino, em toda a cidade, trabalhando nesta etapa da educação. A presença desse professor nos motivou a pesquisar, além das crianças, as relações de gênero envolvendo os docentes e entre estes e as crianças, trazendo ricas contribuições para este estudo.

A instituição é a mais recente. O prédio foi fundado em 2000 pela prefeitura municipal e inicialmente abrigava uma escola de ensino fundamental. No entanto, devido ao aumento da demanda local e também pelo fato de que no município havia apenas uma escola de Educação Infantil, localizada no centro da cidade, uma nova Unidade Escolar foi construída para atender aos/as alunos/as do ensino fundamental. Dessa forma, o prédio passou por algumas adaptações e em 2008 a escola Alfa passou a oferecer a Educação Infantil à população.

Nos momentos finais da realização desta pesquisa, a escola estava iniciando uma reforma na área externa, de modo que os muros laterais voltados para os parques de areia foram pintados, bem como os portões de entrada e o chão de toda a área externa. As professoras e o professor foram consultados sobre a preferência de cores e desenhos para serem feitos no chão como: amarelinhas, jogos da velha, traçados sinuosos, etc. De acordo com a equipe diretiva, uma reforma nos ambientes internos e na fachada da escola seria iniciada durante o recesso escolar.



Foto 1. Área externa antes da pintura. Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 2. Área externa após a pintura. Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 3. Parque de areia antes da pintura. Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 4. Parque de areia após a pintura. Fonte: Acervo da pesquisadora

O espaço físico interno da escola é constituído por cinco salas de aula, uma brinquedoteca e sala de vídeo, também usada como sala de aula no período da tarde e como local de descanso para as crianças das turmas do integral entre um período e outro, uma sala para os professores e biblioteca, uma diretoria, uma sala para a secretaria e almoxarifado, uma

sala para o laboratório de informática, uma cozinha, um pátio coberto (refeitório), dois banheiros infantis, sendo um masculino e outro feminino, dois banheiros para adultos, sendo um masculino e outro feminino. Na área externa, a escola possui dois parques de areia providos de brinquedos como baldes, balanços, gangorras, gira-giras, escorregadores, cavalinhos de madeira, um tanque de areia, um parque gramado provido de brinquedos de madeira como escorregador, ponte, balanços, uma horta e um amplo pátio para brincadeiras e realização de aulas de recreação. Vale ressaltar que todos os parques são arborizados.



Foto 5. Sala de aula da turma rosa e azul. Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 6. Sala de aula da turma arco-íris. Fonte: Acervo da pesquisadora

A equipe diretiva é formada por uma diretora e uma assessora pedagógica. O corpo docente é composto por dez professoras e dois professores, sendo um professor de recreação. Além disso, a escola conta com uma equipe de apoio constituída por sete monitoras, sendo uma monitora responsável pela sala de informática, duas merendeiras, duas serventes e uma secretária.

A unidade escolar pesquisada localiza-se em um bairro periférico e recebe alunos/as oriundos dos bairros vizinhos. O bairro apresenta marcas de violência e um índice elevado de usuários de drogas. Além disso, é desprovido de prestação de serviços nos setores sociais, como: postos de saúde, hospitais e policiamento. Possui duas escolas públicas, contando com a escola Alfa, em estudo, e com uma instituição de ensino fundamental. Também apresenta carências com relação a áreas de lazer, entretenimento e cultura, sendo que possui apenas uma quadra poliesportiva que pertence à escola de ensino fundamental que fica aberta à população aos finais de semana, e uma quadra de areia.

As crianças que frequentam a escola pesquisada são, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda ou de famílias de classe média baixa. As famílias se fazem presentes na vida escolar das crianças, de modo que participam dos eventos promovidos pela instituição, como festas, comemorações, reuniões, mantendo assim um bom nível de relacionamento com a escola.

A escola pesquisada atende 180 alunos/as, nos períodos da manhã e tarde, com idades variando entre dois e seis anos.

Quadro 3 – Número de turmas por período

Turmas	Idade	Manhã (07:30 às 11:00)	Tarde (13:00 às 16:30)
Mini Maternal	2 a 3 anos	01	-----
Maternal	3 a 4 anos	01	01
Pré I	4 a 5 anos	01	02
Pré II	5 a 6 anos	01	02
Integral	4 a 6 anos	01	01

Nota: Elaboração própria

O período Integral tem um horário diferenciado por conta da demanda local. Assim, funciona das 06h30min às 16h30min e consiste em um atendimento às crianças que frequentam o Pré I e o Pré II, cujos pais trabalham fora da habitação. As crianças que frequentam as aulas pela manhã permanecem com a professora do Integral à tarde; já as crianças que frequentam o Integral com o professor pela manhã têm aulas na parte da tarde.

No período contrário às aulas, costumam realizar as tarefas (lições de casa), além de atividades manuais, artesanatos a partir de materiais recicláveis, dramatizações, atividades lúdicas, entre outras. A escola também conta com uma turma de Mini Maternal (2 a 3 anos) apenas no período da manhã em horário diferenciado (das 08h00 às 10h30min).

3.3 Sujeitos de Pesquisa

Participaram do presente estudo duas turmas de alunos e alunas de uma escola municipal de Educação Infantil, com idades variando entre quatro e seis anos³, bem como o professor e a professora responsáveis pelas turmas. O critério para esta escolha se deu devido às crianças desta faixa etária já possuírem uma oralidade mais desenvolvida e já estarem adaptadas ao ambiente escolar, o que contribuiu para uma análise fidedigna dos resultados.

Vale ressaltar que as turmas investigadas são de períodos diferentes, ou seja, uma do período da manhã, turma arco-íris, e outra da tarde, turma rosa e azul, sendo que quatro alunos/as são comuns às duas turmas, por permanecerem na escola no período integral. Neste

³ É importante ressaltar que das crianças envolvidas no estudo, algumas completaram seis anos de idade no último bimestre do ano letivo, momento em que concluímos a pesquisa na instituição.

sentido, foram adotadas dinâmicas diferentes para a coleta de dados com cada uma das turmas envolvidas.

Os cuidados éticos foram respeitados, preservando, portanto, o anonimato do município, da instituição, das turmas e dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, todos os nomes apresentados são fictícios, sendo que a escolha dos mesmos se deu perante a análise dos dados coletados, de modo que buscamos uma nomenclatura que representasse o perfil de cada turma, bem como da instituição e que estivesse de alguma forma relacionada às questões de gênero expressas cotidianamente.

Quadro 4 – Dados da turma arco-íris (manhã) – Professor Eduardo

Número de crianças	Sexo	Idade	Turma que frequenta no período da tarde
02	Feminino	5 anos	Pré I (rosa e azul)
02	Masculino	5 anos	Pré I (rosa e azul)
04	Feminino	6 anos	Pré II
01	Masculino	6 anos	Pré II

Nota: Elaboração própria

Quadro 5 – Dados da turma rosa e azul (tarde) – Professora Valentina⁴

Número de crianças	Sexo	Idade
03	feminino	4 anos
03	masculino	4 anos
04	feminino	5 anos
08	masculino	5 anos

Nota: Elaboração própria

⁴ Desta turma, dois alunos são evadidos.

Quadro 6 – Dados do professor e da professora pesquisado/a

Identificação	Idade	Formação	Tempo de docência	Observações
Professor Eduardo	26	Magistério (Cefam), Matemática (Universidade Privada) e Pedagogia (EAD - Universidade privada)	4 anos	Casado. Não possui filhos.
Professora Valentina	36	Pedagogia (Universidade Pública Pedagogia Cidadã)	4 anos	Casada. Possui uma filha.

Nota: Elaboração própria

3.4 Trajetória da pesquisa

Em conformidade com Lüdke e André (1986), a primeira etapa da pesquisa de cunho etnográfico envolve, além da definição do objeto de estudo, a escolha do local onde o mesmo será realizado, bem como os primeiros contatos. Nesta fase inicial também ocorrem as primeiras observações –com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados” (Lüdke & André, 1986, p.15).

Portanto, inicialmente nos dedicamos à escolha da instituição para a realização da pesquisa de campo. Em função dos objetivos deste estudo, os critérios utilizados para a seleção da escola foram: a pré-escola deveria ser pública e atender crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Além disso, o fato de ser uma instituição onde não havíamos entrado antes e que, mais tarde veio a somar com a presença de um professor homem, o único que atua nesta etapa da educação no município, também foi um aspecto considerado.

Em seguida, estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião, apresentamos à Diretora da Educação o projeto de pesquisa, esclarecendo os procedimentos metodológicos e éticos que seriam utilizados; ademais, solicitamos a sua autorização⁵ para realização da pesquisa na escola Educação Infantil Alfa.

Após o consentimento e de posse da autorização devidamente assinada, iniciamos os primeiros contatos com a escola Alfa. Por meio de contato prévio por telefone, agendamos o dia e horário da primeira visita, que aconteceu na manhã seguinte. Fomos muito bem recebidas pela diretora e assessora pedagógica da escola. No ensejo, apresentamos em linhas gerais o tema e objeto de estudo, bem como os procedimentos éticos que seriam adotados.

⁵ Ver apêndice A: autorização apresentada à Diretoria da Educação do município.

Também foi solicitada a autorização⁶ da direção para a realização da coleta de dados na instituição.

A princípio sentimos certa resistência da direção com relação à pesquisa na sala do professor, de modo que a diretora sugeriu que a coleta de dados fosse realizada em duas turmas com idade entre 4 e 5 anos, de períodos contrários, regidas por professoras. O motivo apresentado pela direção foi o de que a turma do professor era pequena, apenas nove crianças matriculadas e, além disso, era composta por alunos e alunas que frequentavam o período integral na escola. Mas logo a autorização foi concedida, uma vez que enxergamos na turma do professor a possibilidade de enriquecer a pesquisa, tornando-a mais fidedigna, pois, pelo fato de ser uma turma de período integral, seria possível observar um grupo de quatro alunos/as em uma turma menor, sob a regência de um professor, bem como, observá-los/as no período contrário, inseridos em uma turma maior e sob a regência de uma professora.

Ainda durante o primeiro encontro, as dependências da escola, as turmas do período matutino, professor e professoras e funcionárias nos foram apresentadas. A direção da escola se mostrou aberta e prestativa e permitiu que ficássemos à vontade com relação aos dias e horários de coleta de dados. Assim, ficou estabelecido que frequentássemos a escola por algumas semanas para o reconhecimento do local, apreensão da rotina, tempos e espaços.

Num segundo momento, foram estabelecidos os contatos, individualmente, com o professor e com a professora das turmas pesquisadas. A diretora já havia informado ambos sobre a nossa presença em sala de aula; deste modo, aproveitamos o encontro para apresentar brevemente a pesquisa, ressaltar os procedimentos éticos utilizados e para solicitar a participação de ambos enquanto sujeitos da pesquisa, através da concessão de entrevistas. O professor demonstrou contentamento e prontidão, enquanto a professora se mostrou um pouco resistente à entrevista. Na ocasião, combinamos que a entrevista seria realizada ao final da pesquisa de campo, no dia, horário e local que julgassem oportuno. Por fim, nos colocamos à disposição a prestar possíveis esclarecimentos ao longo da investigação.

Outro passo importante para a realização da pesquisa foi solicitar a autorização⁷ dos responsáveis legais pelas crianças das turmas selecionadas, para que essas participassem enquanto sujeitos. Desse modo, apesar de a escola já possuir termos internos que garantem a presença de estagiários e pesquisadores dentro de suas dependências, julgamos necessário enviar uma autorização, em duas vias de igual teor e forma, para a realização da pesquisa.

⁶ Ver apêndice B: autorização apresentada à direção da escola Alfa.

⁷ Ver apêndice C: autorização apresentada aos responsáveis legais pelas crianças matriculadas nas turmas pesquisadas.

Assim, logo nas primeiras semanas de observação, no momento da saída das crianças, prestamos informações a respeito do projeto, entregamos as autorizações em mãos e nos dispomos a prestar eventuais esclarecimentos a respeito da pesquisa e da participação das crianças. As autorizações devidamente assinadas retornaram no dia seguinte.

Após isso, iniciamos a coleta de dados, que por sua vez foi realizada em três etapas com a finalidade de atender aos objetivos propostos na pesquisa.

Nesta direção, na primeira etapa, a observação participante, as anotações em diário de campo e os registros fotográficos foram os principais instrumentos de coleta. Com o objetivo de reconhecer o ambiente escolar, a sua organização, o seu funcionamento e, sobretudo, a utilização de seus tempos e espaços no dia a dia, o nosso olhar esteve voltado para os alunos e as alunas da turma rosa e azul e da turma arco-íris, bem como para a professora e o professor de ambas e os/as demais membros da equipe escolar. Além disso, procuramos apreender as interações entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos e as práticas adotadas pelo professor e pela professora e as interações com a sua respectiva turma de alunos/as.

Como forma de compreender tais interações, acompanhamos as crianças desde o momento de sua entrada na escola até a sua saída, perpassando pelos diversos tempos e espaços que constituíam a rotina dos/as pequenos/as. Esse acompanhamento ocorreu durante todo o período de coleta no meio escolar.

Já na segunda etapa da coleta, com o objetivo de apreender as relações e representações de gênero reveladas por meninos e meninas, suas preferências e desejos referentes a cores, vestimentas, brinquedos e brincadeiras, além da observação participante, das anotações em diário de campo e das fotografias, foram acrescentados outros instrumentos e procedimentos, a fim de que as especificidades fossem despontadas e para que as crianças ganhassem voz na pesquisa. Para tanto, optamos por realizar intervenções com as duas turmas de estudantes investigadas. Assim, com a turma rosa e azul, pelo fato de ser mais numerosa e pelo tempo dispendido pela professora para a aplicação da atividade, optamos por realizar duas Rodas de Conversa. Na primeira roda de conversa, apresentamos aos alunos e alunas quatro silhuetas representando a figura humana, porém, sem qualquer marca de gênero ou sexo. O nosso intuito nessa atividade consistiu em ouvir as crianças e construir desenhos coletivos que trouxessem à tona as representações de gênero expressas por elas. Por isso, as questionamos sobre as características que cada figura deveria receber, a começar pelo nome e pela determinação do sexo, primeiras preocupações do grupo. Nesta dinâmica, nos colocamos como uma escriba e como responsável por desenhar as preferências e características reveladas pela turma. Enquanto na segunda roda de conversa, também realizada com essa turma, foi

proposto aos/às pequenos/as que falassem a respeito do que mais gostavam de brincar. As crianças foram ouvidas e, em seguida, foram convidadas a desenhar em papéis individuais a sua brincadeira preferida.

A segunda etapa contemplou ainda a realização de intervenções individuais com os/as alunos/as da turma arco-íris, devido à maior disponibilidade de tempo e também pelo fato de ser uma turma pouco numerosa. Denominamos o momento de escuta dessas crianças de Hora Lúdica, uma vez que por meio da brincadeira com massa de modelar, da conversa baseada em um roteiro semiestruturado e do desenho, elas puderam expressar suas concepções e preferências referentes às questões de gênero.

Por fim, a terceira e última etapa da pesquisa de campo envolveu o professor e a professora investigados. Com a finalidade de averiguar as construções, fundamentos e conhecimentos que cada um apresentava sobre gênero e nos quais se apoiavam ao lidar com as relações expressas pelas crianças pequenas cotidianamente, ambos foram convidados a conceder uma entrevista, pautada em roteiro semiestruturado⁸. A entrevista, realizada na escola, permitiu que revisitassem a sua trajetória, a escolha pela profissão, estabelecendo ligações com questões voltadas à prática docente e as questões de gênero.

3.4.1 Descrição da coleta de dados

Conforme descrito *a priori*, foram adotadas estratégias de investigação qualitativa, com inspiração etnográfica, em diferentes momentos da pesquisa. Neste sentido, os materiais utilizados foram escolhidos de acordo com os objetivos do estudo a serem atingidos em cada intervenção. Portanto, neste item, apresentamos uma descrição mais detalhada a respeito da coleta de dados.

Sobre as Rodas de Conversa com a turma rosa e azul, a primeira proposta consistiu em apresentar silhuetas⁹ [figura humana] às crianças, a fim de que apontassem as características e preferências desejadas para constituírem meninos ou meninas, ou, meninos e meninas. Utilizando canetas hidrográficas coloridas, a pesquisadora foi a responsável por desenhar o que era solicitado pelo grupo: vestimentas, calçados, características físicas etc. A roda de conversa foi realizada em sala de aula, de modo que as crianças foram convidadas a se sentarem em formato circular sobre o tapete que fica no fundo da mesma, local utilizado pela professora da turma para a realização de leituras diárias no início da aula. As silhuetas

⁸ Apêndice D: roteiro de entrevista com professor e professora.

⁹ Anexo A: modelo de silhueta utilizado na roda de conversa I.

impressas em folhas de sulfite branca foram coladas na parede com fita adesiva. A pesquisadora preparou previamente o ambiente para a realização da intervenção enquanto a turma estava no recreio. Com o auxílio de um gravador digital portátil, o áudio foi gravado e a transcrição na íntegra foi efetuada posteriormente. Num segundo momento, uma nova Roda de Conversa foi realizada com a mesma turma. A partir do tema “do que mais gosto de brincar”, discutido pelos meninos e meninas durante a segunda Roda de Conversa, foi proposta à turma a produção de um desenho individual. Para a confecção do desenho, cada criança recebeu um estojo de canetas hidrográficas contendo doze cores variadas e uma folha de sulfite branca.

Com a turma arco-íris realizamos com cada criança a Hora Lúdica. Assim, a proposta consistiu em uma conversa individual com a criança, no ambiente da brinquedoteca, enquanto a mesma brincava com massa de modelar com doze cores variadas. A conversa foi baseada em um roteiro¹⁰ previamente preparado e gravada em gravador digital portátil, sendo posteriormente transcrita. Após a conversa, cada criança foi convidada a fazer um desenho a partir do tema “o que mais gosto em ser criança”. Para tanto, disponibilizamos folhas de sulfite brancas e uma caixa de lápis de cor contendo vinte e quatro cores.

Sobre a produção de desenhos e da oralidade como instrumentos de pesquisa com crianças, Gobbi (2002) defende que os desenhos devem ser considerados

como documentos que permitem aos pesquisadores saber mais acerca desses sujeitos e não somente isso, possibilitam-nos conhecer mais suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos (p.76).

Já nas entrevistas realizadas com o professor e com a professora, utilizamos um roteiro semiestruturado, contendo questões abertas. Esse roteiro buscava: investigar dados sobre a atuação docente; estabelecer relação entre a atuação docente e as questões de gênero; aproximar a prática docente do contexto da pesquisa, ou seja, desencadear uma reflexão sobre as práticas cotidianas adotadas com as turmas de alunos/as pesquisadas; e averiguar os conceitos e conhecimentos do/a professor/a referentes às relações de gênero. Logo, para cada temática havia um seguimento de perguntas. Em vista disso, a entrevista foi realizada em dias e horários distintos de acordo com a disponibilidade dos participantes. A escola foi o local escolhido por ambos; dessa forma, as entrevistas foram realizadas no espaço da brinquedoteca. Todo o áudio foi gravado em um gravador digital portátil e, posteriormente,

¹⁰ Apêndice E: roteiro utilizado com as crianças da turma arco-íris durante a hora lúdica.

realizamos sua transcrição na íntegra. Ressaltamos que a entrevista com o professor foi realizada em dois dias, por conta do horário de funcionamento da escola e pelo fato de o mesmo solicitar a continuação no dia seguinte, por se estender nos relatos, detalhando e relembando alguns episódios marcantes de sua experiência docente.

3.4.2 Ética da pesquisa

Destacamos que ao longo do estudo adotamos uma postura ética, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos e garantindo o anonimato da instituição pesquisada, bem como do município. Portanto, todos os nomes utilizados para identificar os/as participantes, turmas e instituição são fictícios. É importante ressaltar, conforme explícito anteriormente, que os responsáveis legais de todas as crianças das duas turmas pesquisadas receberam informações referentes ao projeto como objetivos, atividades que seriam realizadas, procedimentos e ausência de ônus para a participação. Também foram esclarecidos sobre a garantia do anonimato, sigilo das informações fornecidas pelas crianças e possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa. Após os esclarecimentos, os responsáveis receberam em mãos uma autorização, digitada em duas vias de igual teor, para que levassem para a casa e retornassem assinada no dia seguinte autorizando ou não a participação de seu/sua filho/a.

Os mesmos esclarecimentos foram prestados ao professor e professora participantes e um termo de consentimento e autorização foi assinado por ambos.

3.4.3 Análise dos dados

Para análise e interpretação dos dados coletados a partir da observação participante, dos registros em diário de campo, da Hora Lúdica, das Rodas de Conversa e das entrevistas com roteiro semiestruturado, foram elencadas as categorias que se apresentaram, fundamentando-se na técnica de Análise de Conteúdo. Bardin (1977) ressaltava que a Análise de Conteúdo (AC) constitui-se em uma das técnicas de pesquisa para tornar replicáveis e validar inferências de dados de um contexto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma científica. Seu propósito é prover conhecimento e novos *insights* obtidos a partir desses dados.

Desse modo, dentro da análise de conteúdo, optamos pelo emprego da análise temática dos dados, que por sua vez, obedeceu às seguintes fases de procedimento descritas por Bardin (1977):

- a) num primeiro momento foi realizada a pré-análise, que consistiu na leitura fluente dos relatos transcritos, adquiridos por meio das entrevistas semiestruturadas;
- b) num segundo momento, foram selecionados os trechos relevantes desses relatos e, após, foram identificadas as unidades de registro e as escolhas das categorias temáticas;
- c) por fim, num terceiro momento, os resultados obtidos foram tratados e interpretados.

No quadro abaixo elencamos as categorias temáticas que se apresentaram como resultados e que serão explanadas e discutidas posteriormente:

Quadro 7 – Categorias de análise

Categorias temáticas	Subcategorias
Tornar-se professor e professora: trajetórias profissionais e primeiras experiências docentes.	- Eduardo, o professor - Tem um homem na escola! - Valentina, a professora
–Ela é professora, não é tia!”: o perfil do/a professor/a da educação infantil.	-----
–Bilhete pink não pode!” Relações de gênero e trabalho docente.	- –Menino é assim, menina é assado” - A organização do trabalho docente
Compreensão do professor e da professora sobre gênero e infância e sobre seu papel enquanto educador/a sexual.	- Afinal, o que é gênero? - A percepção do professor e da professora acerca das relações de gênero - Concepções acerca da infância - Gênero e sexualidade na educação infantil: relações entre meninos e meninas
Ser menino e ser menina na educação infantil: a voz das crianças	-----
Ouvindo os meninos e as meninas	- –Ele é terrível!”: Elis, a menina que não brinca com meninos - –Homem não brinca de boneca!”: Henrique, entre o desejo e a norma - –Eu não brinco com os meninos, só com as meninas”: Alice - –Eu gosto de bonecas”: Murilo, o menino que brinca com bonecas
Desvelando as relações de gênero entre meninos e meninas: analisando o brincar	-----
–Mulher é mulher e homem é homem!”: as representações de gênero expressas durante a roda de conversa	- Entre o rosa e o azul, entre calcinhas e cuecas

Nota: Elaboração própria

Finalmente, a partir dos registros de campo, das intervenções, das observações e das entrevistas realizamos o cruzamento dos dados coletados. Tal procedimento metodológico possibilitou a interpretação dos dados a partir de diferentes fontes, bem como o esclarecimento dos mesmos.

4 SER PROFESSOR E SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Imagem 5. Brincando com boneca. Desenho realizado por Lívia, 6 anos

4 SER PROFESSOR E SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção pretendemos caracterizar o professor e a professora pesquisado/a, apresentando elementos que apreendemos em suas narrativas acerca de suas trajetórias profissionais. Assim, o nosso objetivo principal consiste em dar visibilidade a esse/a profissional, trazendo em cena recordações de sua vida e de suas experiências enquanto professor e professora da Educação Infantil, bem como quais as suas concepções a respeito do trabalho docente.

No primeiro tópico fazemos uma exposição de alguns fatos relevantes das histórias de vida do professor e da professora, como a opção pela formação em Pedagogia; a escolha e o ingresso na carreira de docente da Educação Infantil; os desafios e entraves ao entrar no ambiente escolar; bem como, algumas narrativas acerca de suas primeiras experiências nesta etapa da educação. Discorreremos ainda acerca da entrada do professor Eduardo como docente da pré-escola, algo que gerou na instituição um impacto e uma resistência à sua pessoa e ao seu trabalho.

Em decorrência desse estranhamento em relação à presença masculina no contexto da Educação Infantil, no segundo tópico, discutimos, com base nos relatos do professor e da professora entrevistado/a, a existência ou não de um perfil de professor/a pré-escolar.

Em seguida, no terceiro tópico desta seção, passamos a abordar as práticas docentes adotadas cotidianamente pelo professor Eduardo e pela professora Valentina frente às relações de gênero expressas por meninos e meninas de suas turmas. Investigamos se possuem expectativas quanto aos modos de ser menina e ser menino em suas práticas rotineiras; se conferem o comportamento, o rendimento e o interesse das crianças como sendo inerentes aos gêneros; se percebem diferenças ou não na personalidade de seus alunos e alunas. Além disso, analisamos a descrição que o professor e a professora fazem de suas práticas docentes, a forma como organizam o seu trabalho, se o gênero é utilizado como critério ou estratégia de organização.

Já no quarto tópico, adentramos mais ao tema da pesquisa e nos detemos a investigar a compreensão do/a docente acerca do conceito de gênero e de infância, bem como sobre o seu papel enquanto educador/a sexual. Para isso, procuramos averiguar se costumam refletir sobre as questões de gênero no dia a dia da escola, nas músicas, histórias, nas roupas, nas brincadeiras e nas atividades propostas em geral.

4.1 Tornar-se professor e professora: trajetórias profissionais e primeiras experiências docentes

Como primeira categoria temática, apresentamos alguns fatos relevantes das histórias de vida do professor e da professora pesquisado/a, bem como a opção pela formação em pedagogia e algumas narrativas de suas primeiras experiências na Educação Infantil.

4.1.1 Eduardo, o professor

A opção de Eduardo pela docência na Educação Infantil aconteceu ao acaso, de modo que na infância não tinha o sonho de ser professor de crianças pequenas. A oportunidade de receber um auxílio financeiro para estudar foi o principal motivo que o levou a optar pelo magistério, de modo que a profissionalização aparece em segundo plano conforme sua fala.

Eu comecei com o Cefam, magistério. Terminando o Cefam, eu fui pra universidade, cursei Matemática, fiz a Matemática em 5 anos, por causa do Programa Escola da Família, que eu também trabalhei. E terminando Matemática eu fiz Pedagogia. [...] Todos seguidos. Mas eu segui essa rotina por causa do Cefam. [...] Quando eu entrei no Cefam, eu não tinha ideia de dar aula, né? A princípio eu nem pensava o que eu ia fazer. E aí, quando meus amigos falaram: —Ahyai ter uma prova lá no Cefam, tal. E... vamos?” Falei: —ah, eu não vou não!” —Ah não” — aí falaram assim — —mas lá você ganha pra estudar!” Eu falei: —Ahbeleza então! Vamos, né?!” [risos] Falei: —já une o útil ao agradável, né?” Então eu não fui com a ideia... Eu tinha a mente totalmente fechada, né? E quando eu cheguei lá no Cefam, aí eu fiz a prova. O primeiro obstáculo foi que de todos os meus amigos só eu que passei, né. Então eu falei: —Nossa, e agora? Eu tô sozinho, né? O que eu faço?” Eu ia desistir. Aí algumas meninas daqui da cidade também passaram e aí elas deram força: —Ah, não, vamos ficar, vamos ver como é que é, tal”. E... eu continuei, Fer (Professor Eduardo).

Sobre a sua formação em Matemática, sua primeira graduação, o professor descreve que durante os estágios exigidos no curso do magistério deu aulas de reforço da disciplina para dois alunos e no final do ano ficou surpreso com a reação deles, pois choraram na despedida, porque não voltariam a ter aulas com o professor no ano seguinte. O docente conta que isso o motivou a exercer a profissão.

Aí... acabou o ano e os dois choraram [alunos] porque eu não ia voltar o ano que vem. Mas foi um choro, foi um choro bom. E aquilo me tocou. E... e aí eu pensei: —nossa é isso que eu busquei pra mim, né? Um serviço que me traga isso no final do dia” (Professor Eduardo).

No final do ano, aí eu falei: —nã, gostei!” e aí comecei a criar gosto. No outro ano eu fui com outro, com outra visão. Já trabalhei, foi a mesma coisa. Terminei o ano muito feliz. E no outro também. Aí foi quando eu decidi, escolhi ser professor. Só que o Cefam ele num, num... garantia mais. Eu não podia sair do Cefam e já ir trabalhar (Professor Eduardo).

O ingresso no curso de Matemática, além de estar relacionado à necessidade de possuir um curso superior, também está ligado ao seu gosto pela área. No entanto, o professor ressalta que não tinha a pretensão de exercer a profissão.

Aí eu precisava do ensino superior. E desde pequeno, é... eu gosto muito de matemática. Eu gosto de fazer aqueles desenho louco, você já viu na sala de aula, lá, né, tal. Tem tudo a ver. Aí eu falei: —Aheü vou unir o útil ao agradável, né? Eu preciso do ensino superior, vou fazer uma coisa que eu gosto”. Aí eu fiz a Matemática, mas a Matemática eu não fiz pra trabalhar com ela, eu fiz porque eu gosto mesmo. Eu queria aprender mais. E... aí foi quando eu entrei aqui. Só que depois que eu entrei aqui na prefeitura, aí veio aquela lei que precisava de Pedagogia. O magistério não podia mais, aí eu fui atrás e fiz Pedagogia (Professor Eduardo).

Eduardo ressalta o seu gosto pela Matemática, mas reforça que não a enxerga como uma profissão. Comenta que costuma dar aulas particulares de Matemática, mas não objetivando complementar a sua renda.

Olha... Como eu trabalhei na escola da família¹¹, então eu já trabalhei na escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, né. Assim, era a diretora Dona Valéria, tal... Ela sempre me chamou, ela falava assim: —Eduardo, termina a Matemática, você vem trabalhar aqui com a gente... tal”. Mas como eu disse eu fiz a Matemática porque eu gosto. Às vezes eu pego até aula particular. Eu dou aula particular, mas eu não dou porque eu quero ganhar o dinheiro, não é porque eu tô precisando, não. Às vezes é porque é alguém conhecido que pede ajuda, entendeu? Ou pede ajuda para um filho, um parente, aí eu acabo ajudando, mas eu faço isso pra ajudar, não pra... Como profissão, não (Professor Eduardo).

Deste modo, relata que no momento em que iniciou seus trabalhos na Educação Infantil, ainda não havia concluído a graduação em Matemática. Assim, deu início ao curso de Pedagogia somente quando se tornou obrigatório por lei.

A opção pela atuação profissional na Educação Infantil foi feita após prestar um concurso para o cargo e ser convocado para assumir a vaga. E ele aceitou sem muito conhecimento, uma vez que a formação prioritária do curso de Magistério era para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental e como relatou, sua experiência durante os estágios se deu nesta etapa, trabalhando apenas com pequenos grupos de estudantes que apresentavam

¹¹ Escola da Família é um programa do Estado de São Paulo que visa à promoção de uma cultura de paz e a inclusão social de seus participantes. O Programa foi implantado em 2003, e consiste na abertura das escolas estaduais aos finais de semana à comunidade, com a oferta de atividades organizadas em quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho. As atividades são realizadas por profissionais da educação, voluntários e universitários. No caso dos universitários que dedicam seus finais de semana ao programa, seus estudos são custeados pelo programa de concessão de bolsas de estudo – Programa Bolsa Universidade, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior. Para mais informações acessar o site: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br>.

difficuldade na disciplina de Matemática, nas aulas de reforço. Tal fato demonstra que ser professor de crianças pequenas, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil, não era o intento do docente.

Além do trabalho na pré-escola, o professor ministrava aulas de Arte em uma escola municipal de ensino fundamental, no período vespertino. Havia assumido as aulas de Arte em caráter emergencial, por falta de profissional para o cargo. Eduardo relatou que foi convidado pela diretora de ensino para ocupar a função.

Foi esse ano. Já no começo, no início do ano. Ela [Diretora da Educação] me fez o convite, aí primeiro eu fui atrás de saber como que eram as aulas de Artes... e desde de pequeno eu adoro, você viu, né as coisas que a gente faz aqui na escola. Eu adoro mexer com artesanato, fazer pinturas, desenhos. Falei: ~~ah~~ eu vou pegar, eu vou encarar esse desafio”. E aí.. e aí foi (Professor Eduardo).

Durante a pesquisa, Eduardo contou várias vezes que costumava fazer alguns trabalhos como pequenos reparos e consertos hidráulicos e elétricos, pinturas de casas, manutenção em geral, tanto em sua residência como também na casa de outras professoras e amigos.

O bairro onde residia era próximo da unidade onde trabalhava e, como não tinha automóvel, caminhava todos os dias até a instituição. Eduardo morava com a esposa em uma casa própria que estava em fase de construção, de modo que dedicava grande parte de seu tempo nesta atividade, como forma de baratear o custo e concluir mais rápido a obra. Sempre que tirava dias de folga na escola, por conta dos trabalhos realizados em eventos da mesma, comentava que iria adiantar o término de sua casa. Em seu relato, o professor esclarece que esses serviços extras não são um complemento de sua renda, considera apenas uma forma de se ocupar fora da escola.

[...] Eu ajudo muito meus amigos. Então às vezes algum precisa fazer algum reparo na casa... Então eu nunca fico parado em casa! E aí em questão de salário também eu não cobro, se eles querem pagar alguma coisa, eles pagam. Mas é assim, então fora da escola também me mantenho ocupado [...] (Professor Eduardo).

Esses e outros tipos de trabalho considerados como tarefas masculinas também eram muito solicitados pela equipe escolar. Durante o período de observação, diversas vezes o professor foi requisitado para realizar tarefas como trocar a máquina de fotocópia de lugar, transportar caixas grandes e pesadas de uma sala para outra ou mesmo organizá-las no almoxarifado da escola, consertar fios, realizar pequenos reparos imediatos. Além disso, o

professor construiu um banco de tijolos e cimento próximo ao portão de entrada e saída da escola para que os alunos e alunas aguardassem os pais.

Eduardo revela que é apaixonado por seu trabalho com as crianças na pré-escola e conta que recebeu propostas para trabalhar em outras escolas, no caso ensino fundamental, bem como em outro tipo de emprego, mas não é capaz de deixar a profissão. Assim, acerca da escolha pela Educação Infantil, relata: “[...] Não foi uma escolha, isso nasceu dentro de mim. E aí acho que é por isso que ninguém mais vai tirar. Oh, já apareceu várias oportunidades, mas eu não largo aqui” (Professor Eduardo).

Como forma de aumentar a renda doméstica, o professor acrescentou que estava investindo em um negócio próprio em parceria com a esposa, que atuava como professora de Biologia e estava concluindo a Pedagogia. A ideia é a de que se revezariam para trabalhar em períodos contrários aos horários das aulas. “[...] Eu e a Camila, minha esposa, nós estamos montando um negocio próprio, mas eu não deixo a... a... a Educação Infantil, não” (Professor Eduardo).

Eduardo afirmou não ter influências de seus familiares quanto à opção profissional. Em sua família não há docentes e quando começou a trabalhar na Educação Infantil conta que o seu pai chegou a brigar com ele devido aos comentários que seus colegas de trabalho faziam acerca da sua sexualidade.

Meu pai já chegou a brigar comigo por causa disso. [...] Porque no serviço já vieram falar as coisas pra ele. Aí eu cheguei e falei pro meu pai: —pai, eu tô feliz onde tô. Eu tô onde eu quero”. Eu falei. —Eu não tenho que provar nada pra ninguém”. Eu falei assim: —o que importa é, eu sou casado”. Lógico que casamento não prova nada, mas eu não tenho que provar nada pra ninguém. Eu sei dos meus gostos. Aqui eu sou um professor. Tanto professor homem como professor mulher, ele é professor. Ele não é mais nada. Aqui a vida pessoal dele não, não cabe aqui, entendeu? E eu acho que tem discriminação entre homem e mulher. Tem sim (Professor Eduardo).

Em uma pesquisa realizada com educadores da Educação Infantil, Sarmento (2002) argumenta que eles também sofreram pressões familiares, sendo que alguns revelaram que seus pais se recusaram a aceitar que os filhos seguissem uma profissão considerada feminina, uma vez que haviam projetado outras profissões que na visão deles seriam masculinas.

O docente foi o primeiro homem a entrar na Educação Infantil. Até então, em toda a rede municipal, não havia casos de homens atuando profissionalmente nesse contexto. E até o momento da pesquisa, mantinha-se como o único professor do sexo masculino nesta etapa. —Eu sou o único. Mas depois que eu entrei no meu primeiro e segundo ano, então... Eu

comecei cursando Matemática, quando eu fui fazer Pedagogia, vários vieram conversar comigo: como que era trabalhar na Educação Infantil?” (Professor Eduardo).

Quanto à sua entrada ele afirma:

O primeiro mês eu pensei em desistir. [...] Quando eu entrei pra trabalhar aqui, aí... era muita responsabilidade. Porque foi um choque! Até então eu só trabalhava com reforço, com duas crianças. Quando eu entrei aqui, é... a primeira coisa que me veio, assim, foi aquele baque: —um professor homem?!” entendeu? Aí começou esse negócio. Aí eu pensei em desistir. Aí a psicóloga da escola conversou comigo: —ásso mesmo que você quer? Você vai desistir? Você não vai se arrepender depois?” Eu falei: —não, não é isso que eu quero. Eu vou parar”. Aí cheguei a pedir a conta. Aí a Bela, a que foi a coordenadora aqui, agora ela é professora na outra CEMEI, ela me chamou numa salinha, mas ela me deu um chacoalhão. Ela foi uma mãezona! Ela me deu uma força gigantesca. Em um mês na sala de aula, eu percebi que se eu tivesse feito aquilo, eu teria feito o maior erro da minha vida. E... foi quando eu decidi ficar. Eu falei: —nã, eu tenho que enfrentar! Se eu tô com dificuldade, eu falei, ninguém nasce sabendo, né? Eu tenho que aprender”. E ela, ela se dispôs a me ensinar além do que eu já tinha aprendido lá. Porque aqui é outra coisa, né? Então aí eu comecei, eu criei um gosto gigantesco. E fui chamado pra trabalhar no fundamental no segundo ano. Não fui, porque eu não largo as minhas crianças do infantil (Professor Eduardo).

Eduardo conta que a sua primeira turma era composta por 22 estudantes de cinco anos de idade. —Eu quase perdi os cabelos” [rindo suavemente] (Professor Eduardo).

Acerca de seu primeiro dia em sala de aula com a turma, o professor descreve que foi agitado e que nada saiu como havia planejado. Eduardo demonstrou que sentiu certa ansiedade e insegurança.

Lembro! Até hoje! Nossa senhora! Eu lembro de quando... do dia anterior, né? Eu deitei, eu não dormi. Na verdade aquele primeiro mês inteiro foi assim. Eu até deixei de comer o mês inteiro. Eu tava... eu tava doido. Então a noite toda eu ficava pensando: —como que vai ser a acolhida, como que vai ser a rodinha, o que que eu vou falar aqui, o que que eu vou falar ali”. Só que quando chegou na hora foi tudo diferente, eu tinha preparado daquele jeito, é mesma coisa quando você vai pedir alguém em namoro: você ensaia tudo certinho, chega na hora é diferente. Nossa acabou o mundo ali. Aí começou... aí é criança que chora, eu não, eu não tava preparado para isso, assim... sabe? Então o meu primeiro dia de aula foi turbulento (Professor Eduardo).

O docente revela a sua preferência em trabalhar com crianças maiores no contexto da Educação Infantil, ou seja, com idades variando entre 4 e 5 anos, porém, justifica-se apoiado na concepção de que pelo fato de ser homem pode transmitir uma imagem de autoritário, mais sério, bravo, o que poderia ocasionar um certo distanciamento dos/as pequeninos/as. Desse modo, afirma que as crianças menores, de 2 a 3 anos de idade, se adaptam com mais facilidade às professoras mulheres.

E a minha única experiência anterior foi no reforço, mas o reforço não, não acrescentou em nada pra sala de aula. E... No primeiro dia eu num podia mostrar pra crianças o que eu podia fazer.

Eu nem eu acreditava em mim naquele dia. Então agora você vê... Aqui na escola eu sempre, *eu não trabalho com alunos do mini maternal e nem do maternal. Porque eles não me conhecem, então eles, querendo ou não eles acabam se assustando com... Sempre tem essas tias, né? As professoras mulheres de repente um professor homem!* Acho que eles pensam: —~~se~~ é bravo, né, esse vai ficar não sei o quê...” porque homem ele tem uma imagem assim, né? Então eu trabalhando com a minha turma a escola toda já vai vendo o jeito que eu trabalho, então eu no próximo ano, eles já, eles já conhecem o tio Eduardo, eles já sabem como o tio Eduardo trabalha. E... Das outras escolas também. Então mesmo que seja um dia, um dia que vá substituir, então eles já acabam conhecendo. Eles sabem que o tio Eduardo não é uma pessoa brava, entendeu? [...] Então acaba sendo assim, mas o primeiro dia foi terrível, foi terrível... [itálicos nossos] (Professor Eduardo).

Em sua fala o professor demonstra traços da feminização do magistério como algo ainda arraigado e que permeia a sua própria concepção enquanto professor de crianças pequenas, uma vez que se sente ocupando um espaço que seria feminino. De acordo com Louro (1997)

de um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada a autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio —~~maternal~~” à aprendizagem dos/das alunos/as (p.107).

Eduardo conta que o choro de uma aluna em especial foi o que mais o marcou o seu primeiro dia em sala de aula. Em sua fala também é possível identificar uma preocupação do docente com o que aquele choro poderia representar aos demais.

A Isabele ela foi aluna minha. Ela ficou aqui tanto no pré I como no pré II comigo. E o primeiro dia, mas ela chorava, mas ela chorava, parecia que eu... eu tava, se eu fechasse a porta ou alguém tivesse passando lá fora falava: —~~nossa~~ ele tá batendo nessa criança”. E aquilo me marcou. Aí eu fiquei assim: —~~nossa~~ será que, que tem como mudar isso?” e o que mais me marcou foram as dúvidas, o choque do que eu... do que foi diferente do que eu achei. Foi isso que me marcou. E, de criança a Isabele. Tanto é que até hoje eu vejo ela na rua, ela vai me marcar pra sempre por causa daquele choro dela de desespero, sabe? Tanto... foi ruim pra mim também, sabe? Porque por mais que eu tivesse boas intenções na sala ali, parecia que eu tava fazendo algo ruim, mas acho que isso é normal, acho que isso acontece em todo lugar, né? (Professor Eduardo).

4.1.2 Tem um homem na escola!

A entrada de Eduardo na Educação Infantil gerou na instituição um impacto e uma resistência à sua pessoa e ao seu trabalho. O docente relata que antes de assumir o cargo de educador infantil, foi convocado pela então diretora da escola para uma conversa a fim de induzi-lo a desistir da vaga.

Quando eu entrei aqui a primeira diretora que tava, ela... chegou a falar tanto pra mim, como ela comentou com a nora dela que é dentista da minha mãe, ela falou que quando eu entrei, ela não acreditava em mim aqui na escola. Na verdade quando eu passei no concurso, ela viu o meu nome na lista do concurso, ela já se desesperou. Ela não queria que chegasse no meu nome (Professor Eduardo).

[...] Só que como é um meio legal, ela não tinha como me tirar. Tanto é que quando chegou a minha vez, é... de ser chamado. Eu fui chamado pra ir, eu fui lá conversar... não foi só ela não, vários, me desestimularam. Tanto é que passaram uma posição, duas posições atrás de mim e ficava: —~~o~~ssa, não fica. Não vai dar certo e não sei o que..." e falavam assim: —~~d~~pois você vai querer ter uma família, como que você vai sustentar com isso?" e desestimulavam tanto nisso: —e como é que os pais vão achar?" me desestimularam legal. Só que eu entrei com aquele objetivo de trabalhar aqui. Eu falei: —~~n~~ão eu vou tentar". Aí quando eu entrei, já no primeiro mês foi um choque, foi quando pensei em desistir. Isso daí já tava fazendo pressão (Professor Eduardo).

O primeiro mês de trabalho, segundo o professor, foi o mais difícil, pois foi colocado à prova sobre sua competência e sobre sua sexualidade. Apesar de todas as descrenças em seu trabalho, Eduardo procurava não demonstrar insegurança e descontentamento sobre os comentários a ele dispensados. Na escola fez amizade com uma professora, que no momento assumia a função de coordenadora pedagógica e era com ela que o professor desabafava e dela recebia conselhos e ajuda para enfrentar os desafios do início da carreira.

[...] foi quando eu encontrei aquele anjo que é a Bela lá, e me deu um chacoalhão. A Bela me apoiou. Eu não vou esquecer dela nunca mais. Ela me apoiou tanto. Eu aí eu comecei a trabalhar pela escola, sabe. Eu apaguei tudo o resto. Eu apaguei tudo. Tudo o que a turma falava pela rua. Porque querendo ou não, vão falar, entendeu? Então eu falei: —~~h~~, o negocio é provar o contrário". Aí acho que depois desse mês que passou aquela turbulência do começo, acho que me deu força no primeiro ano foi provar que eles estavam errados. E aí eu consegui (Professor Eduardo).

[...] durante o ano, aí eu comecei a usar a Bela, a Isabela, ela foi... ela que veio buscando em mim as habilidades, não que eu estudei pra isso. É que já era natural. É que eu desde pequeno, eu já era muito curioso. Então... eu gosto de fazer de tudo, e de tudo eu sei fazer, assim. Então se eu não sei, por exemplo, elas falaram no primeiro ano pra mim: —~~A~~a gente precisava de uma roupa de Papai Noel, só que a costureira não tá..." Eu falei: —~~e~~u faço" eu falei: —~~e~~u faço!" a minha mãe tem uma máquina de costura, porque não, não faço. Pedi a metragem de pano lá, tal, fui, costurei e fiz a roupa do Papai do Noel. Entrei na internet vi como fazia e boa. E aí foi. Ajudei a fazer a primeira formatura, ajudava nas festinhas, a minha turma fazia apresentação, eu levava o violão na sala pra tocar. A Bela ia pesquisando... ela me dava CD, ela falava: —~~i~~ta essa música e toca pra suas crianças, faz esse tipo de leitura" e foi. A... no primeiro ano, a... a diretora que tinha, que tava tentando me desestimular, ela me abraçou na formatura, ela falou assim: —~~v~~ ia perder uma pessoa muito importante" (Professor Eduardo).

Ao lembrar esse momento o professor se mostrou emocionado, suas mãos ficaram trêmulas enquanto narrava o acontecido. Eduardo completou dizendo que a partir desse ano se tornou grande amigo da diretora, que hoje é professora em uma escola de ensino fundamental. E ressaltou: —[...] consegui tirar essa imagem" (Professor Eduardo).

O momento inicial da chegada do professor à instituição foi precedido de imagens e ideias pré-concebidas a seu respeito, tanto pelas profissionais que compunham a equipe escolar e que já atuavam há um tempo, quanto por parte de alguns familiares. Sobre a desconfiança em seu trabalho e a respeito de sua sexualidade, o professor relembra um caso que ocorreu em seu primeiro ano na instituição com o pai de um aluno:

[...] um aluno meu, o Pedro Henrique, no começo do ano, ele teve problema com a mãe, usava drogas, tal, e o pai se separou porque a mãe dopava a criança, sabe? Era muito feio, ele era muito agressivo... e durante o ano eu fui provando, eu fui provando que ele... eu fui dando essa atenção pra eles com a ajuda da, da Bela. E fui mostrando o que eu podia fazer, eu fui mostrando... e quando você gosta, dá um efeito. Esse pai na formatura, acabou a formatura, ele estava me esperando na rua, na hora de ir embora. E como eu não tinha carro, eu subi a pé embora, né. E ele tava me esperando. E veio aquele homem na minha direção, ele tava sem a criança, ele veio na minha direção de um jeito, sabe? Eu falei: —~~eu~~ vou apanhar!” Porque ele não tinha mais ninguém, ele veio pra cima de mim. Ele chegou a hora que ele abriu os braços eu falei: —Eu vou levar um soco”. Ele me abraçou, mas ele chorou. Aí eu comecei a chorar também (Professor Eduardo).

[...] Eu fico até emocionado [nesse momento, escorreu uma lágrima pelo rosto do professor e os seus olhos ficaram vermelhos]. Aí ele agradeceu que ele, o filho dele mudou totalmente. E o filho dele falou pra ele, por causa do tio Eduardo, entendeu. E, o filho dele agora já está no fundamental. Ele estuda com a professora Julia de manhã. E o filho dele e ele até hoje, ele me vê na rua ele corre me abraçar, sabe? Eu acho que é isso daqui que é gratificante. Que outra profissão que vai te dar isso? Entendeu? Não tem. Eu acho que é isso daqui que é bom (Professor Eduardo).

Entre as profissionais que trabalhavam na escola ocorriam diversos comentários acerca do docente, muitas apostavam em sua “inexperiência” e que não daria certo a presença de um homem na instituição. A professora Valentina, que trabalhava em período contrário e que tinha em sua turma alunos e alunas em comum com a turma do professor, revela a sua concepção a respeito da entrada de professores homens na Educação Infantil e conta que no início também desconfiou de Eduardo:

Só conheço o Eduardo... [...] só o Eduardo [tosse] é raro, muito raro! Eu acho que homem não se... nem quer muito, né. Eu já vi alguma coisa em revista, na televisão, mas eu acho que é raro sim. [...] é bom...mas que nem... é diferente... que nem o Eduardo a gente conhece ele, sabe da... da índole dele, de tudo... mas chega uma pessoa de fora, um outro homem estranho... que nem quando ele chegou a gente foi conhecendo ele... até então eu nem conhecia ele. A gente sabe como que ele é com as crianças, mas eu não sei, eu acho que se fosse outra pessoa que eu não conhecesse e entrasse de novo eu ia ficar meio assim... [...] ia ficar com um pé atrás... eu não sei se é... é que a gente vê tanta coisa hoje em dia, né. Na televisão de homem e criança... que eu acho que eu ia ficar com um pé atrás. Mesmo conhecendo ele, que eu já conheço ele. [...] Mas pensou com criança assim de berçário... eu já vi, cheguei a ver em revista homem em berçário...mas é difícil pra uma mãe, né. A mãe chegar na creche e deixar o neném com um homem, você pensou? [Risos]. [...] Pelo que a gente vê na televisão hoje em dia... eu acho que é mais por isso, né. O jeito que tá a pedofilia hoje em dia... Não sei se seria preconceito meu... eu não sei qual seria a palavra usada aí. Se seria uma parte do preconceito assim... ou uma insegurança... (Professora Valentina).

A professora destaca em sua fala um suposto preconceito em relação à figura masculina no espaço da Educação Infantil ao mesmo tempo em que se preocupa com a visão dos pais das crianças a respeito do professor. Para ela, a figura do homem vinculada ao cuidado de crianças pequenas está associada ao fato de ser um possível abusador. De modo que justifica sua concepção apoiada em casos de pedofilia apresentados constantemente pela mídia, em especial pela imprensa televisiva.

De acordo com Sayão (2005), são muitos os preconceitos e estigmas oriundos de ideias que enxergam a profissão como predominantemente feminina, uma vez que lida diretamente com os cuidados corporais de crianças de pouca idade. Essa construção histórica sobre os cuidados com o corpo serem atributo das mulheres, como uma continuação da maternidade, provoca dúvidas, conflitos, questionamentos, preconceitos e estigmas, quando se tem uma proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e meninas menores.

É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho (Sayão, 2005, p.16).

Entretanto, a mesma autora ressalta que além dessas crenças, na maioria das vezes pré-concebidas, pouco se sabe a respeito dos homens que atuam como professores em instituições de Educação Infantil.

Segundo Araujo (2009),

Quando pensado de modo mais amplo, o receio do abuso sexual parece estar ligado a ideia de que somente os homens são abusadores em potencial. A figura da professora dificilmente é associada a uma abusadora. Já no caso do professor, além dessa associação, percebe-se o temor de que as crianças estejam em contato com um —feminado—, seguramente uma má influência para meninos e meninas (p.119).

A questão da homossexualidade foi um ponto destacado por Eduardo. Ele conta que durante seus estudos sempre ouviu comentários de que os alunos homens que frequentavam os cursos de Pedagogia eram homossexuais. E ressalta que esse foi o motivo de seu pai ter resistido à sua adesão à profissão considerada feminina.

Eu vou citar o exemplo do Cefam. O Cefam é uma formação de magistério, pra trabalhar com ensino infantil e fundamental. A minha sala tinha 43 alunos, apenas 5 homens. Na época do Cefam, ainda não tinha muito isso por causa da questão salarial, porque recebia pra estudar... Mas o professor homem que vai atrás de cursar a Pedagogia, querendo ou não, ele não deve aceitar isso, mas a turma já, eles já criam aquela imagem de homossexual. Isso tem muito. Na universidade mesmo eu, eu cursava Matemática, mas a tia da minha esposa, ela é coordenadora da, da área de

Pedagogia lá. Então eu tinha muito contato com essa área lá. E você escuta conversas assim. E tem mesmo viu, Fer. Tem muito. Eu já escutei isso, já. Eu já escutei muito, só que eu não tenho que provar nada pra ninguém (Professor Eduardo).

Sobre os comentários rotineiros acerca de sua opção sexual, o professor relembra que eles influenciaram até em sua casa, no seu relacionamento com os familiares:

Meu pai chegou a pedir pra eu parar tudo, porque estavam falando isso. O meu pai é muito tradicional, né? Mas aí eu enfrentei ele. Eu falei assim: olha pai, sinto muito em estar respondendo desse jeito, mas é a minha vida, é o meu futuro, eu escolhi isso, entendeu? Eu falei: eu não vou deixar de fazer uma coisa que eu quero, pra agradar os outros. Eu falei assim, porque ninguém vai me agradar, entendeu? Se eles estão falando isso daí já é mais um motivo pra eu continuar, entendeu? (Professor Eduardo).

Em sua pesquisa sobre os professores em creches, Sayão (2005) investigou a relação que é feita da imagem do homem como um abusador, bem como a imagem negativa que se faz de um docente que seja homossexual nesse contexto. Desse modo, afirma que “a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as mentes de profissionais e de algumas famílias. A homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura da creche” (p.259). Para essa estudiosa, é necessário que a sociedade e as pessoas que fazem parte da escola tomem conhecimento de que “as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos homossexuais, bissexuais, heterossexuais ou com qualquer outra orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação” (Sayão, 2005, p.259).

A autora constatou ainda que os professores, quando iniciavam a carreira nas instituições, além de serem alvos de apostas de que não dariam certo naquele espaço, eram submetidos a uma porção de testes que abrangiam estratégias para perceber se dominavam o conhecimento para tratar com as crianças até o modo, o “jeito” de lidar com elas, bem como apreender as opções sexuais dos professores. Segundo ela, “os primeiros momentos dos professores e sua chegada na Educação Infantil conformam uma espécie de *Ritual de Passagem* que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial” [destaques no original] (Sayão, 2005, p.65).

Com o professor Eduardo não foi diferente. O docente relata que em seu primeiro ano na Educação Infantil, além do desafio de se manter na profissão após a insistência de várias pessoas para que não assumisse o cargo, também teve que enfrentar outras dificuldades como a falta de uma sala de aula para trabalhar com a sua turma de alunos e alunas. Assim, no

decorrer do primeiro ano foi obrigado a dar aulas em uma sala improvisada, a sala de informática, que ficava ao lado da sala da direção da escola.

Eu cheguei a trabalhar no pátio. Dois anos trabalhando no pátio porque não tinha sala. Não tinha sala, então... era uma escola de ramificação, então não tinha muito investimento. Então, o meu primeiro ano, eu esqueci de contar até isso, o meu primeiro ano eu trabalhei na sala de informática [a sala de informática fica ao lado da diretoria, dividida apenas por uma repartição de escritório [fôrmica], e a divisão não vai até o teto, sendo possível ouvir o que é falado em ambas as salas]. E era uma briga, porque como eles mexiam no computador, então, nossa, era uma vida tinha que esconder, tinha que tomar cuidado com tomada... [...] Tinha lousa sim. Aquela que fica agora na secretaria. [...] Uma lousa branca tudo, mas tinha a sala de computação. Distraía muito eles, sabe. Tudo ia naquela sala. Ia ter aula de computação, eu tinha que sair. Então, meu primeiro ano, acho que até foi um pouco difícil por causa disso (Professor Eduardo).

O fato de estar na sala de informática, ao lado da sala da direção, pode ser compreendido como uma forma de controle do seu trabalho, uma forma de vigiar o professor atuando, de intimidá-lo, uma vez que a diretora havia realizado algumas tentativas de impedir a sua entrada na profissão e estava disposta a fazê-lo desistir.

Essa situação de improvisos, de falta de sala, de espaço físico, se repetiu ao longo dos anos, sendo que somente no ano em que a pesquisa foi realizada é que o docente havia conseguido de fato, uma sala de aula. Destarte, ~~a~~ conquista do espaço profissional estava determinada por uma espécie de ritual, mediante o qual muitas provas eram colocadas” (Sayão, 2005, p.75).

Aí o segundo e o terceiro ano, foram no pátio. O ano passado até eu ganhei uma sala. Mas ainda daquele jeito. Foi aonde é a sala dos professores agora. Ali não tinha lousa, era uma lousa branca, acho que ainda tem até agora lá. E só que naquela lousa não dava, como eles usavam como calendário, tinha fita, sabe. Então eu trabalhava mais diretamente com a criança, um a um, sabe. Esse ano aqui eu já tenho a minha própria, eu tive, né, a minha própria sala... Eles fizeram mais essa sala nova aqui [brinquedoteca] que ficou só para o integral da tarde e ficou uma brinquedoteca no período da manhã. Então, a escola teve melhorias, tanto na questão do espaço físico, como também na de material (Professor Eduardo).

No entanto, mesmo garantindo uma sala de aula, o professor foi novamente colocado à prova, uma vez que a sua turma, apesar da quantidade reduzida de alunos e alunas, era considerada uma ~~turma~~ turma barra pesada”, composta por crianças ~~difíceis~~ “difíceis de trabalhar” segundo a opinião das demais profissionais. Essa turma reunia crianças que resistiam às medidas de disciplina estipuladas pelos adultos, o que era justificado pelos problemas no âmbito familiar.

O professor demonstrou que vinha conseguindo manter um bom relacionamento com o grupo e isso de certa forma impressionava as outras profissionais e reforçava a ideia de que por ser homem aparentava uma postura mais disciplinadora, impunha certa autoridade.

[...] A minha aluna Livia que você conheceu, o ano passado não tinha quem tirava ela do parque. Precisava de uma equipe de quatro, cinco pessoas pra pegar ela pra levar pra sala. Não só no parque como em qualquer outra coisa! Esse ano você viu. Eu não preciso nem chamar, eu não chamo ela pelo nome, eu falo: —ohyamos formar a fila”, tá na fila. Por mais que os outros falem assim: —~~q~~ mas essa criança aqui faz bagunça!”, mas gente você tem que comparar com o que era os outros anos. Esse ano aqui eles me respeitaram muito bem na questão de rotina (Professor Eduardo).

Acerca dessa concepção, Carvalho (1998) afirma que professores e professoras —concordam que a figura masculina está mais associada à autoridade e que o homem professor seria mais disciplinador ou mais adequado para lidar com casos de indisciplina, especialmente de garotos [...]” (p.417).

Valentina também revela que considera a figura masculina articulada à imagem de um professor autoritário, disciplinador. Essa percepção da professora aparece em um comentário sobre as diferenças existentes entre o profissional da Educação Infantil do sexo masculino e feminino, sobre a sua concepção a respeito do tratamento dado às crianças, sobre o perfil do professor homem e da professora mulher. Valentina aponta que acredita que não tem diferença entre esses/as profissionais, mas ressalta:

[...] pode ser que, por ser homem, elas tenham mais medo e respeito, né... [...] As crianças. Mas essa parte de... de educar, de ensinar... eu acho que não. [...] É difícil porque eu só conheci o Eduardo... Eu só escuto elogio dele, das outras pessoas pra ele, assim... Então eu acho que não. Mas que nem você falou do preconceito? Toma por base a minha pessoa. Porque se fosse outra pessoa assim, no berçário... eu acho que tem sim. [...] A, eu acho que nos outros também... nos pequeninhos é... [se refere às turmas da Educação Infantil, outras crianças com um pouco mais de idade, além do berçário]. Eu acho que tem sim. No fundamental não tanto. São maiores, né. Mais os pequeninhos são mais indefesos, né (Professora Valentina).

No entanto, sobre a tarefa de educar crianças pequenas, a docente afirma que sua concepção entra em contradição, de modo que completa:

E agora... É que parece que o que eu te respondo vai entrar em contradição! [pensativa] Por um lado sim, por outro lado, as mulheres têm mais o lado materno, né. E ele já tem o lado, assim, mais de autoridade, do certo e errado, mulher já é mais maleável... Já vê mais com outros olhos, né. O homem, não. Educar é educar! [...] Por um lado eu acho que até tem o preconceito, mas por outro lado eu acho que eles também têm capacidade. [...] Eu acho que eles podem sim, né. Porque daí a criança pelo menos tem, teria, né, se tivessem mais... Que nem os meus tem a visão do Eduardo e tem a minha... (Professora Valentina).

A fala da professora entra em contradição nesse momento, uma vez que anteriormente havia afirmado que teria ideias pré-concebidas acerca da entrada de professores homens nesta etapa. Entretanto, simultaneamente, revela que considera que tanto homens quanto mulheres podem educar, ensinar crianças em idade pré-escolar, mas como expressou *a priori*, os cuidados com o corpo de meninos e meninas seriam tarefa feminina.

Além disso, a fala de Valentina a respeito do binômio cuidar e educar na Educação Infantil, a partir de uma visão fragmentada, ou seja, de que homens e mulheres podem educar, mas não cuidar, apresenta uma pista de como ainda essa distinção entre cuidar e educar persiste, na contramão do que é solicitado em parâmetros e documentos legais. Assim, não se enxerga o cuidado como um ato educativo e vice-versa.

Acerca do senso comum de que a tarefa de educar crianças pequenas corresponde à natureza feminina, o professor aponta que não concorda com tal concepção e argumenta:

Eu acho assim, que... quando a ... [pensativo] quando virou... [silêncio] já desde antes, né, que a questão do homem era trabalhar, a mulher cuidar de casa. Eu acho que foi aí o primeiro erro. É na verdade o homem, ele, naquela época também ele inferiorizou a mulher, ele rebaixou ela, porque ele deixava ela sem poder nenhum. E a criança passava mais esse tempo com a mãe, entendeu. Só que a criança, ao invés de crescer e mudar isso, quando crescia ia na ideia da... do... do homem, do gênero masculino. E ficava desse jeito. Então a mulher sempre foi crescendo, cuidando das crianças, cuidando de criança, cuidando de criança. E essa ideia veio até agora. Como aqui é só criança, então, eu vejo em várias casas, quem cuida da criança é a mãe. O pai só tem o papel de trabalhar, chegar em casa assistir televisão ou ir pro bar conversar com os amigos. Quem cuida da criança é a mulher. Mesmo ela trabalhando é ela a responsável da criança. E eu acho totalmente errado isso e várias vezes em debates, em conversas até informal com os professores mesmo, tem professor aqui na cidade que tem essa ideia, que mulher que tem cuidar de homem. Vamos supor se você é casada com... lá com o seu noivo, você tem um filho, você separa, essa ideia de que a criança tem que ficar com a mãe, porque é a mãe, eu já acho errado. Tem... teve uma vez aqui na, na escola [pensativo], foi quem que... eu não lembro o nome do aluno, ele perdeu a mãe. A mãe morreu, veio a falecer, ele estava estudando aqui, ele era de outra professora, ele ia ficar com o pai, e tava aquele bafafá, que onde já se viu que vai que... que teria que dar pra avó e não sei o que... porque o pai não cuida. Gente o pai e a mãe são seres humanos, a única coisa que muda é o sexo, é uma letrinha lá no gênero, lá e boa. No resto, não tem essa. O resto é nós mesmos que criamos, você entendeu? [...] A ideia é cada um que tem, eu, é particular, eu não vejo diferença entre um homem e uma mulher. Eu acho que ambos são capazes de tudo. A partir do momento que queiram. Uma mãe pode ser mãe e pai ao mesmo tempo, como um pai pode ser pai e mãe ao mesmo tempo. Eu tenho um amigo, ele trabalha aqui na cidade, ele tem dois filhos, ele é separado, ele mora com esses dois filhos, sozinho. Ele trabalha, ele cuida da casa, ele cuida da casa e... e ainda consegue dar carinho pras crianças, cuidar bem das crianças (Professor Eduardo).

A fala do professor demonstra várias concepções e aspectos que evidenciam uma breve noção de presença de relações de poder permeadas nas práticas sociais e também a ideia de que há uma construção histórica que influenciou e ainda influencia a organização social.

A família, como primeira instância, por meio de diversos mecanismos, educa e introduz padrões de gênero hegemônicos. Dessa forma, ensina como ser homem e mulher, como ser masculino e feminino, através de símbolos como vestimentas, impondo modos de falar, agir, entre outros comportamentos considerados adequados pelo grupo (Finco, 2004, 2010, Leão, 2012).

Ainda a respeito da família, o docente aponta as mudanças que vêm ocorrendo na estrutura familiar, deixando de ser apenas a família nuclear e se constituindo das mais diversas formas. Simultaneamente, relata que há resistências até mesmo por parte de suas colegas de trabalho, de que há papéis de gênero definidos e que não devem ser alterados, ou seja, o professor expõe que há profissionais que concordam com a ideia de que a mulher deve servir o marido.

O professor afirma que homens e mulheres têm a mesma capacidade e habilidades para cuidar e educar crianças pequenas, para confirmar a sua opinião, apresenta alguns exemplos de casos próximos em que pais cuidam de filhos pequenos.

As curiosidades em torno da figura do professor homem atuando na Educação Infantil também são relatadas por Eduardo em momentos distintos e externos ao ambiente escolar, como por exemplo, em cursos de capacitação que são realizados por sistemas de ensino, palestras, entre outros eventos da área da educação que o docente costuma participar. O professor narra algumas experiências:

[...] Quando eu vou fazer capacitação, cursos que vai junto com a escola, toda escola, eu já vou preparado, porque sou eu que vou aparecer lá, porque é o único homem, né. Então só um exemplo, este ano aqui veio uma, uma palestrante falar sobre poesias. Então, até então eu estava, eu estava ali escondidinho no meio daquele cinema inteiro cheio de mulher, né. Aí ela só falava assim: —~~a~~ professoras, vocês são minhas queridas, tananana...”. [...] Ela passou uma poesia lá no telão que falava sobre a... uma porta que um lado tinha a verdade e em outro a mentira. E nós vivemos nesse meio termo. E ela falou... leu a poesia, linda. Aí ela pediu pra... ela deu um... já no kit da palestra já veio uma folha, ela pediu pra abrir e todo mundo fizesse um desenho e nesse desenho fosse passando, porque ela aí olhar lá na frente. Tinha que pelo desenho representar aquela poesia. E eu, bem no centro da folha, foi instinto, nada pensado, no centro da folha eu fiz um Iang, aquele símbolo oriental sobre o equilíbrio entre tudo, o equilíbrio da vida, né. Bem no meio da folha, eu fiz pensando no poema e entreguei. Ela começou a olhar, várias pessoas desenharam a porta, desenharam as pessoas, e todo mundo desenhou a porta, tudo mundo desenhou as pessoas, tudo mundo desenhou a porta... aí ela pegou ela olhou, ela viu o nome atrás ela colocou na outra mesa. Ela falou o nome no microfone. Eu vi que ela pegou a minha folha, mas aquilo já me gelou de cima embaixo. Ela falou assim: —~~u~~ito bom”. E foi olhando, e foi olhando. Aí ela falou assim: —~~u~~an fez esse desenho?” aí eu levantei a mão, aí o resto da... aí ela percebeu que tinha um homem ali, nossa, aí só foi brincadeira, né. Aí a tarde toda. E todo lugar que nós vamos é isso daí. Nós fomos fazer uma capacitação agora de oficina de contação de história, em outra cidade, o palestrante foi um professor, né, o professor Roberto. E imagina, né, ele já viu, ele já olhou pra mim e falou: —~~e~~ sei o que você tá passando rapaz”. Aí vai, aí é uma brincadeira atrás da outra... então destaca, né? Porque é pouco. Até quando, nesse dia mesmo, juntaram-se em várias cidades lá né, nesse curso

[falou sorrindo]. Se tinha três professores homens era muito. Na minha sala, depois dividiu cada turma em blocos, acho que foram quatro blocos, todas as escolas. Então no meu bloco só tinha eu de homem. Então fica, e as professoras querem saber: o que esse professor faz de diferente e não sei o quê? Eles vêm me perguntar como que é, eles têm dúvida, sabe? Tem bastante escola que não tem. Eles questionam também como que é (Professor Eduardo).

Ao expor a situação vivenciada nos cursos, em especial, no curso de poesias, Eduardo revela o quanto a questão de gênero se sobressai. Em sua fala fica claro que o foco não foi o desenho, mas a sua presença, a presença de um professor homem. E isso é constatado em sua narrativa, uma vez que, o sentido de sua produção, a sua representação, foi deixado à margem, de forma que o que se sobressaiu foi o olhar da palestrante para a questão de gênero: “só agora te notei”.

O relato do professor evidencia que é bastante raro encontrar homens atuando na Educação Infantil, o que desperta curiosidades a respeito de seu trabalho, sua pessoa, a forma como se inseriu na escola, considerada pelo senso comum como um espaço feminino. Além disso, a imagem historicamente construída acerca da figura masculina, em geral, está vinculada a cargos de chefia conforme aponta Araujo (2009) em seu texto intitulado *Relações de Gênero na Educação Infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência*,

Nos espaços públicos, como no caso da escola, historicamente associada à figura feminina, os homens buscam desempenhar ações/funções que marquem a sua superioridade, usualmente envolvidos no controle da disciplina, na segurança (porteiros, vigias) ou noutros papéis tradicionalmente associados ao poder (diretor) e a força (aula de Educação Física, lideranças em festa) (Araujo, 2009, p.119).

Ao analisar a narrativa do professor sobre os seus primeiros anos atuando na instituição, percebemos que o mesmo foi constantemente colocado à prova. Por ser o primeiro homem a ingressar na profissão, foram muitas as curiosidades em torno de sua pessoa, de sua opção sexual, muitas as desconfianças sobre a sua competência e apostas em sua “inexperiência”. Assim, a entrada do professor causou um estranhamento, era como se algo estivesse fora do lugar. Conforme Sayão (2005), uma explicação viável para todo esse estranhamento consiste na inadequação de uma figura masculina a um espaço que se estabeleceu como um reduto feminino. Dessa forma, por meio de uma soma de condutas coletivas, era necessário inserir este indivíduo numa determinada cultura da qual aparentemente se mostrava externo.

O ingresso de professores numa profissão na qual há uma composição majoritária de mulheres pode modificar a experiência que profissionais, crianças e familiares de Educação Infantil vivenciam nas diferentes instituições porque o ritual e a cultura existente no interior da creche em alguns aspectos são alterados. Tem-se em vista aqui a afirmação de Willians (1995): o local de trabalho não é neutro em relação ao gênero (Sayão, 2005, p.66).

4.1.3 Valentina, a professora

Assim, como no caso do professor Eduardo, Valentina afirma que ser professora da Educação Infantil não era sua pretensão quando criança. A docente relata que a escolha pela carreira aconteceu devido a uma oportunidade de cursar Pedagogia gratuitamente, uma vez que já trabalhava com crianças pequenas como monitora na creche municipal. —Foi que eu fui escolhida, né? Na realidade não fui eu que escolhi, né? Que foi o curso que a prefeitura fornecia [...]” (Professora Valentina).

Ao narrar a sua trajetória profissional, Valentina demonstra os longos anos de experiência atuando na área da educação. Ela conta que começou a trabalhar como monitora da creche aos dezesseis anos de idade, por meio de um programa oferecido pela prefeitura municipal:

Na creche eu entrei... Eu tinha 16 anos. Era estagiária, que na época eles pediam só um papel, a gente tinha que tá estudando no colegial... Entrei como estagiária, eu fazia período de seis horas. Eram três períodos, cada turma fazia um período de seis horas (Professora Valentina).

A docente afirma que trabalhou durante oito anos dessa forma, até que houve a necessidade de abertura de concurso público para ocupar a função. Desse modo, o seu contrato que deveria durar até a conclusão do ensino médio, foi estendido por um longo período. Ela ressalta que várias de suas colegas de trabalho ficaram de fora do cargo, por conta da reprovação no concurso e também devido ao número limitado de vagas ofertadas.

Após a aprovação no concurso, a professora permaneceu como monitora da creche por mais quatro anos, sendo que nesse período trabalhou com turmas de idades variadas: —Aí eu fiquei... Nossa eu passei lá, passei no berçário, passei no maternal... Acho que as duas que eu mais gostava o maternal e o berçário!” (Professora Valentina).

Ainda exercendo a função de monitora, a Valentina lembra que foi contratada para trabalhar em outra instituição, no entanto, de caráter assistencial, voltada ao atendimento de crianças maiores, com idades variando entre sete e quatorze anos. Permaneceu na instituição durante três anos, mas relata que não gostou da experiência com crianças maiores e logo após esse período pediu para retornar à creche.

[...] eu não aguentava mais... os grandes dão muito trabalho. Três anos e não aguentei. Fiquei tanto tempo na creche e lá em cima não deu. Aí eu voltei, voltei pro mini maternal [pausa – expressão de desânimo]. Não quero o mini nunca mais na minha vida acho... [risos] (professora Valentina).

Segundo a docente, as crianças que compunham a turma do mini maternal tinham idade variando entre dois a três anos. E no caso do grupo da creche ela afirma que era muito agressivo, difícil de controlar. Ela também se queixou das trocas de turno, dos horários de sono, da rotina em geral.

Durante esse período a professora teve a oportunidade de cursar a Pedagogia, por meio de um convênio entre a prefeitura e o estado. Valentina conta que pelo fato de trabalhar, não pôde se dedicar aos estágios, o que, segundo ela, fez muita falta quando começou a atuar na pré-escola.

O fato de optar pela formação superior em Pedagogia e se tornar professora da rede pública, significa, profissionalmente, uma ascensão social, não apenas porque a remuneração como docente é mais alta, mas também porque o *status* e autonomia de uma professora são proporcionalmente maiores do que os de monitora (Sayão, 2005).

Assim, conforme seu relato, como professora, Valentina tem mais tempo de experiência com a faixa etária em que estava trabalhando no momento em que a pesquisa foi realizada, ou seja, com crianças de quatro a cinco anos.

Em sua família não há professores, de modo que não teve a influência de seus familiares quanto à sua opção pela docência.

O bairro onde a professora morava ficava distante da escola, de modo que se deslocava com seu próprio automóvel e, muitas vezes, oferecia carona a outras professoras que moravam em locais por onde passava a caminho de sua casa. Residia em uma casa própria junto de seu marido e sua única filha, já adolescente.

A sua entrada na carreira docente foi marcada por desafios assim como o professor. No entanto, a professora não foi submetida a testes, a “rituais de passagem” (Sayão, 2005). Desse modo, de início relata que o mais difícil foi assumir as turmas no decorrer do ano, ou seja, no começo da carreira atuava como professora eventual, assim, fazia algumas substituições e cobria algumas licenças de outras docentes, portanto, não tinha uma turma de alunos e alunas. Ficava como professora das turmas por pouco tempo e em períodos conturbados, como por exemplo, no final de ano, quando a escola se preparava para o encerramento do ano letivo ou no início do ano, durante a adaptação das crianças.

Sobre essa etapa a professora revela que a então diretora da escola costumava intervir em seu trabalho, mas afirma que não se sentia discriminada por isso.

Quando eu estava no integral, a Maria era diretora, né, então tinha seis meninos e seis meninas. Os seis meninos também eram do peru. Gente parecia que sempre acontecia alguma coisa e ela chegava. Era incrível! Às vezes... ou coisas assim, bobas. Tava tudo coberto, assim, o céu tava sombra, não tava sol. Sai no parque. Na hora que sai no parque o sol [gesto com as mãos como se estivesse abrindo] ela vinha... na hora que tava abrindo o sol! Ela vinha: —~~bm~~, sai do sol com essas crianças! Tá muito quente!” [mudou a entonação da voz] (Professora Valentina).

Como exemplo, a docente narrou outro episódio. Ela contou que durante a brincadeira de corrida de saco com a sua primeira turma, um aluno caiu e fez um galo na cabeça. Diante do ocorrido, a diretora pediu que parasse com a brincadeira imediatamente.

Eu saí pra brincar de... como que chama...corrida de saco com eles. Aí eles foram e teve um, o Lucas, caiu e fez um galo na cabeça. Ela chegou e falou: —~~a~~mos parar com essa... com essa brincadeira!” —~~P~~e parar. Não vai mais brincar disso, não! E não sei o quê...” [mudou o tom de voz] então tinha umas horas que ela tinha tanto medo que eles se machucassem que ela podava. E eu não sei se era só comigo... [...] mas eu não sei se era dela, sabe? Mas eu não acho que seja discriminação isso... [...] mas não sei por quê? Mas nada, nunca assim... Não sei se é porque eu era nova, tava entrando na escola... [...] era primeiro ano... Enfim... (professora Valentina).

Tendo em vista os relatos do professor e da professora, percebemos que ao narrarem suas trajetórias, ao lembrarem a opção pelo curso de formação inicial, ambos não se referiram diretamente à intenção de atuar como docentes na Educação Infantil, de modo que a escolha pela docência especificamente nesta etapa da educação aparece em outro momento de suas carreiras.

Analisando a trajetória profissional de um professor homem que atua na Educação Infantil, pudemos nos aproximar dessa etapa por uma visão diferente da abordada pelos estudos acerca da feminização do magistério. A presença do docente nessa área corrobora para uma desnaturalização da ideia de Educação Infantil como profissão do gênero feminino e para a desconstrução do mito da mulher enquanto educadora nata e possuidora de dons naturais (Arce, 1997, 2001). Ao narrar os momentos iniciais na carreira docente, o professor apresentou algumas situações em que teve que se manter persistente na função, uma vez que as diferentes profissionais que atuavam na instituição, bem como os familiares das crianças, tinham uma visão naturalizada da pré-escola enquanto um espaço feminino.

O professor, aos poucos e por meio de estratégias por ele encontradas, conseguiu passar pelo ritual e seguiu na profissão deixando de lado a imagem de um homem iniciante e sem experiência. Conquistou o seu espaço de atuação, enfrentou diversos desafios, conflitos e

embates e obteve o reconhecimento como professor, tanto pelas colegas de trabalho como pelas famílias.

Já a professora, ao contrário de Eduardo, não enfrentou tantos problemas e embates no início de sua carreira. Desse modo, conforme seus relatos, não há indícios de que tenha sido submetida a rituais de passagem, sendo que a sua entrada foi bem aceita pela equipe escolar e pelas famílias.

Nesta perspectiva, de acordo com Sayão (2005),

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “~~n~~ã dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “~~c~~omo cuidar” (p.117).

Assim, as práticas exercidas pela professora mulher pareciam legitimadas, ratificadas pelo argumento da feminilidade como característica inata devido aos seus antecedentes como mãe ou “cuidadora” de crianças pequenas tanto na esfera doméstica quanto em experiências anteriores em outras instituições voltadas à infância.

Isto posto, percebemos que a entrada como docente na Educação Infantil se mostra como a ocasião na qual as relações de gênero se dão de maneira desigual e são evidenciadas, tornando-se um desafio a ser superado na carreira do professor homem.

Conforme Sayão (2005), no caso do professor, essa situação remete a pensar que o fato de possuir um certificado de curso superior não é suficiente para que seja reconhecido como professor. Além disso, é necessário ingressar na profissão e ser aprovado nos rituais aos quais é submetido. Para a mesma,

É dessa forma que passam a ter o reconhecimento simbólico como professores. O efeito do *Ritual de Passagem* determinado aos professores de Educação Infantil é que pressupõe a modificação e/ou aquisição de algumas experiências desestabilizando o gênero dos/as envolvidos/as. São as relações de gênero vivenciadas cotidianamente, por meio de diferentes mecanismos de poder, que podem desnaturalizar representações, criando diferentes formas de pensar e viver a profissão [itálicos no original] (Sayão, 2005, p.138).

Portanto, as análises tecidas nesta categoria temática nos remetem à ideia de que o feminino e o masculino estão naturalizados nas representações das profissionais e da comunidade escolar da instituição pesquisada. Há uma concepção arraigada de que os homens não são suficientemente competentes ou adequados para cuidar e educar crianças pequenas e, como no caso do sujeito pesquisado, quando desempenham com sucesso essas tarefas sob a ótica do conceito e dos critérios femininos é notável certa surpresa (Sayão, 2005).

4.2 “Ela é professora, Não é tia!”: o perfil do/a professor/a da Educação Infantil

Considerando o termo representação como um modo, construído culturalmente, de referir a um determinado grupo ou indivíduo, neste tópico nos delimitaremos à abordagem das representações que o professor e a professora pesquisado/a apresentam acerca do perfil do/a docente da Educação Infantil.

Sobre o processo de constituição das representações, Perez (2007), afirma que

É importante entendermos as representações sociais como um processo de elaboração interna do indivíduo em sua interação com o meio social e com a cultura em que está inserido. No entanto, é imprescindível não esquecermos a relação entre essa construção mental e as determinações sociais (p.8).

Corroborando com Perez, Louro (1997) expõe que

as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente (pp.98-99).

Assim como qualquer outro grupo social, os professores e professoras foram e ainda são objeto de representações (Louro, 1997) e isso está presente nas falas dos sujeitos pesquisados. Ambos revelam que há uma preocupação em passar uma imagem aos familiares de seus/as alunos/as. Em seus relatos evidenciam que o/a profissional desta etapa deve ser um exemplo, tanto dentro quanto fora da escola, de cidadão/ã de boa conduta.

[...] não que a gente teria acho que... eles [os familiares] é que esperam isso da gente, né. Postura de uma pessoa de família, né? Que mais eu posso colocar? Eles não gostariam de ver a gente fazendo outras coisas... (risos) que eu não vou saber te explicar agora [falou rindo]. É, mas assim, acho que isso daí. Eles gostariam que a gente fosse pessoas de família, né. [...] uma coisa mais assim familiar... como é que eu vou te explicar [risos]. [...] então dependendo do lugar que eu tô, eu tomo um pouco de cuidado... pra num... sei lá não passar outra imagem... (Professora Valentina).

A professora demonstra a preocupação em manter essa postura, de modo que descreve duas situações em que representou uma imagem, no seu ponto de vista, mais adequada aos familiares. Assim, relata que quando foi a uma festa de aniversário entre os convidados havia um de seus alunos junto da família. Pelo fato de serem evangélicos, a professora conta que

ponderou o seu comportamento evitando dançar e ingerir bebidas alcoólicas durante o evento. Outra situação semelhante aconteceu durante o carnaval

Então, sabe, né, às vezes eles me veem assim... onde que eu fui... no carnaval. Eu tava na quadra tomando cerveja, eu pensava: *‘ai meu Deus, depois vai ver a tia tomando cerveja’*. [risos]. Então tem coisa que eu acho que eu preciso tomar cuidado para não fazer perto deles ou perto da família. Ou uma roupa que seja assim, muito assim escandalosa! Nesse tipo... (Professora Valentina).

Eduardo, assim como Valentina, também acredita que há uma imagem de professor difundida socialmente que deve ser mantida em todos os momentos e não apenas nas dependências da escola. Em sua fala, revela a necessidade de transmitir tanto às crianças quanto aos seus familiares, essa imagem.

[...] o professor ele é um exemplo, né? Não só pros alunos, pro pai também, pro pai e pra mãe. Então, o... professor ele tem que ter uma postura fora da escola. Se você escolheu essa profissão, você tem que ter na consciência que fora da escola você tem que ser um exemplo bom também. Então, o professor tem sim que ter uma postura. [...] Tem que ser pai, tem que ser mãe, além de ter uma postura firme, né, porque senão ele não controla a sala. Não que ele tem que chamar a atenção bravo. Ele tem que ser aquele pai que ele respeita, ele tem que criar respeito. Ele tem que conquistar o respeito da criança e conquistando o da criança ele também conquista o do pai, viu. Tanto é que aqui os pais dessa escola eles conhecem todos os professores por nome, né, eles sabem de onde são os professores, eles conversam com os professores... (Professor Eduardo).

A fala do professor a respeito da postura de se colocar como pai, mãe, ou seja, de se comparar com alguém mais próximo da criança, está relacionada à imagem historicamente construída de que a escola e a família são instituições concorrentes por serem responsáveis pela educação das crianças, o que, muitas vezes, leva à concepção de que a escola é uma continuação do lar (Carvalho, 1995). Essa compreensão induziu e ainda induz muitas professoras e profissionais a aceitar a ideia maternal do seu trabalho, misturando profissão e vida familiar, colocando-se no papel de segunda mãe ou tia dos alunos e alunas.

Sobre essa concepção, Vianna (1998) apresenta relatos de professores homens que atuam em diversos níveis do ensino fundamental, nos quais aparecem falas das relações paternas que estabelecem com as crianças, de seu amor, envolvimento, confiança e proximidade com seus alunos e alunas.

O docente complementa a sua concepção do perfil do/a profissional da Educação Infantil, ao discorrer sobre a questão dos trajes que seriam adequados às professoras e aos professores. Assim, aponta que

[...] O professor tem que ser comportado pra, pra... também não criar uma imagem ruim. É... no caso aqui, homem já não tem dessas coisas, né, porque homem já usa mais, vem de calça mesmo, tênis, e tal... mas, vamos supor a professora, uma mulher, uma professora mulher na Educação Infantil não pode vir de saia. Eu já vi muitas professoras vindo de saia, mas como que ela vai sentar na rodinha com a criança de saia? Entendeu? E como que ela vai brincar no parque de saia? Porque não é só você levar uma criança no parque, você tem que brincar junto. A criança ela quer você ali junto, entendeu? Então no caso... no meu caso mesmo, eu só procuro não vir com short muito curto e evito vir de chinelo de dedo, essas coisas assim (Professor Eduardo).

A imagem do/a professor/a como um exemplo de conduta a ser seguido, do/a professor/a enquanto responsável pelo cultivo de valores e pela formação de seus/as alunos/as está relacionada à figura do mestre exemplar instalada no início dos tempos modernos. Conforme Louro (1997), esse profissional era responsável pela conduta de seus alunos e deveria assegurar que os comportamentos e virtudes aprendidos dentro da escola fossem levados para além de seus muros.

Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um —~~s~~pecialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe guardar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (Louro, 1997, p.92).

Com relação às características típicas de um/a profissional dessa área, Valentina e Eduardo elencaram atributos semelhantes. Dessa forma, a primeira, e diríamos que a principal característica apontada, está vinculada ao fato de que deve ser paciente. Nessa direção, ser tolerante, além de estar disposto/a a brincar junto, a resgatar atitudes e pensamentos infantis, bem como ser amigo/a e, novamente, alguém próximo/a dos/as alunos/as, também foram peculiaridades citadas.

Ai eu acho que mais paciência, tolerância... [...] tem que tá disposto a tudo... tem que fazer de tudo com criança... se precisar virar pirola tem que virar...[sic.] [Risos]. [...] acho que tem que tá disposto a brincar com eles, a ser... tem hora que parece que eu tenho que ser criança junto com eles pra entender a cabecinha deles... (Professora Valentina).

Olha eu acho que ele tem que ser tudo, menos: nervoso, tem que ter super paciência. E não adianta mascarar isso, não. Tem que ser do coração. Porque não adianta, se você é uma pessoa que não tem paciência, uma hora ela explode. E... acaba machucando a criança, a criança não precisa disso. Às vezes [gaguejou], as crianças, eles já tem em casa, eles já, já levam muito disso [fala confusa]. Chega na escola ele vai falar pra onde que eu vou correr, então o professor ele tem que entender a criança. O perfil dele é entender a criança, ser criativo, porque ele tem que encantar essa criança. Na Educação Infantil você tem que conquistar a criança, então, você tem que ser um ser mágico, assim, pra ela. Admirável! E então o professor ele tem que ter essas características. E... ser

mãe, pai, tem que ser um aconselhador, um cuidador, além de professor, de ensinar. Acho que esse é o perfil do professor (Professor Eduardo).

Como características necessárias para ser um/a bom/a professor/a, Valentina citou como exemplo a prática de uma colega de trabalho, demonstrando a sua representação do que seria uma prática bem sucedida.

Tipo a Teresa¹², eu nunca vi uma aula da Teresa, sempre quis assistir... Fez falta... Porque as meninas falam dela... que a aula dela é tranquila, né. É um sossego! Eu falo, gente, o que essa Teresa faz? Outro dia eu perguntei pra... pras meninas, tava eu, a Bia discutindo, eu falei será que é porque ela não é, aí já entra em contradição, porque ela não é amiga deles, é professora deles. Por isso que eu acho que eles têm mais respeito com eles... que eles têm mais respeito por ela. Só que todo começo de ano eu falo: esse ano eu vou ser professora! [batendo as mãos na mesa]. Só que eu não consigo! [alterou a voz – mais alto]. Passa o ano eu não consigo [rindo]. Porque eu acho que eu nunca escutei ela falando assim: ai... a criança chega e mostra a roupa. —“Á tá lindo!” a não sei o quê... Nem pergunta isso. Ela é professora, não é tia! [...] essa intimidade com eles... agora eu não sei o que que é melhor e o que que é pior... (Professora Valentina).

A impressão que a professora tem de que a prática de sua colega é uma prática bem sucedida com sua turma de alunos/as está vinculada à representação que ainda hoje se faz presente da imagem do/a professor/a.

Conforme Louro (1997), a imagem das professoras e dos professores, em diversos meios, como revistas, almanaques e jornais, e até mesmo em fotografias mais antigas, era representada por figuras carrancudas. As professoras quase sempre eram caracterizadas com roupas bem fechadas, longas, usando os famosos pares de óculos. Escondendo inúmeras vezes, por de trás da aparência física e do controle dos gestos, uma pessoa bondosa.

A demonstração de afeto para com os/as estudantes era rigidamente —“administrada” e controlada: recomendações sobre o comportamento dos/as docentes podem ser acompanhadas pelos regulamentos das instituições escolares e mesmo pela legislação educacional. Todo um conjunto de normas vai inscrevendo as divisões escolares (e sociais) entre os sujeitos: por idade, por posição na hierarquia escolar, por nível de escolaridade, por gênero... (Louro, 1997, pp.105-106).

Eduardo, por sua vez, revela que, para ser um bom professor, é preciso, sobretudo, gostar do seu trabalho.

Gostar da profissão. Gostar mesmo. Porque não é, se você trabalhar por questão salarial não dá. É assim, todo mundo tem que ter na cabeça que a nossa vida passa rápido. E dinheiro vem e vai,

¹² Teresa era uma professora aposentada pelo estado e que era professora pela prefeitura municipal. Era uma senhora solteira, que morava com a mãe idosa. Usava óculos costumava usar vestidos longos e/ou abaixo dos joelhos.

e você tem que escolher alguma coisa que você gosta de fazer, que te faça feliz. O objetivo da nossa vida é ser feliz. E na... na profissão também. Então pra ser um bom professor você tem que fazer o que você gosta. Porque aí você vai ser um professor que vai marcar essa criança e quem sabe aí não vem outro professor que gosta da profissão. Eu tive bons professores, entendeu. Eu aprendi muito com meus professores. E acho que é por isso que quando eu cheguei lá eu falei: —~~nossa~~ é verdade, isso é mágico. É gratificante”. Então pra ser um bom professor você tem que gostar, você tem que amar a profissão (Professor Eduardo).

Não obstante, a partir dos relatos de Eduardo e Valentina, podemos inferir que as representações acerca dessa profissão produzem um sentido de que pertencem ao grupo dos/as docentes. É notável a apropriação de diversas características e imagens que circulam pela sociedade, por parte do professor e da professora.

Destarte, Louro (1997), expõe que

Essas representações não são, contudo, meras descrições que —~~refletem~~” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os —~~constituem~~”, que os —~~produzem~~”. Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação —~~corresponde~~” ou não ao —~~real~~”, mas ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o —~~real~~” (p.99).

A seguir passaremos a abordar as práticas docentes adotadas cotidianamente pelo professor Eduardo e pela professora Valentina frente às relações de gênero expressas por meninos e meninas.

4.3 Bilhete pink não pode! Relações de gênero e trabalho docente

Após conhecermos suas trajetórias de vida e profissional, investigamos se o professor e a professora conferem o comportamento, o rendimento e o interesse das crianças como sendo inerentes aos gêneros. Ou seja, se possuem expectativas quanto aos modos de ser menina e ser menino em suas práticas rotineiras.

4.3.1 “Menino é assim, menina é assado”

Inicialmente, investigamos a percepção do professor e da professora sobre as diferenças ou não de personalidade de seus alunos e alunas e a respeito dos relacionamentos entre meninas e meninos no ambiente escolar. Em suas narrativas demonstram que consideram que as crianças possuem comportamentos semelhantes em diversos aspectos

como nos gestos, interesse por atividades e brincadeiras. No entanto, em alguns relatos foi possível identificar concepções permeadas por arquétipos culturais fortemente arraigados.

Acerca da personalidade dos meninos e meninas, Valentina, a princípio, relata que não percebe diferenças entre as crianças: “*Eu acho que tá tudo igual...*” (professora Valentina). Porém, num segundo momento, revela distinções de personalidade e comportamento citando como exemplo o caso do Murilo e da Betina.

Oh, eu vou usar de novo o Murilo... que nem o comportamento dele com o Eduardo eu acho que ele respeita mais o Eduardo, mas o comportamento dele, às vezes você vai falar, né, pode ser que quando ele cresça, né... ele é um pouquinho mais afeminado... Se você olhar a Betina, a Betina é uma molecona! Mas por outro lado, que nem, ele tem o lado dele de moleque e ela tem o lado dela de menina... eles falam de namorar... então aí tudo... É como a gente acha que a menina é e como o menino é... (professora Valentina).

A fala da professora aparece carregada de representações e estereótipos sobre os modos de ser menina e menino, uma vez que se sente aliviada ao indagar que o namoro só pode ser menino com menina, sem manifestar que eles poderiam namorar pessoas do mesmo sexo. Outro ponto importante na fala da docente é a visão de que o namoro pode ocorrer na Educação Infantil como se isso fosse algo natural e aceitável.

Entretanto, ao ser questionada sobre sua representação a respeito de como a menina e o menino devem ser, a professora logo entra em contradição em sua fala:

[...] acho que pra mim é todo mundo igual assim, não tem... as meninas tem que ser assim e os meninos tem que ser assim... porque caí nessa parte de novo, de educação, de respeito... se os dois tiverem isso... então o resto é o resto! (Professora Valentina).

Ao analisarmos a fala da professora, percebemos que há uma confusão entre gênero e sexualidade. Conforme Louro (1997), gênero e sexualidade são conceitos distintos, contudo, estão intrinsecamente relacionados. Portanto, é comum que se tenha uma visão de que são conceitos iguais. Na concepção expressa pela docente, os alunos e as alunas que apresentam comportamentos diferentes dos padrões hegemônicos de feminilidade e de masculinidade, ou seja, o padrão heteronormativo construído social e culturalmente, também se desviam dos padrões considerados normais de sexualidade. Em sua fala, a professora revela certa preocupação acerca desses comportamentos *desviantes* e sua influência na sexualidade e na vida adulta.

Apesar de não expor que o comportamento mais *afeminado* ou de *molecona* não sejam sinônimos de homossexualidade, em seu relato traz implícita a ideia naturalizada

culturalmente de que os indivíduos com atributos considerados como não adequados, ou seja, que fogem aos padrões e expectativas esperadas para o seu gênero, são vistos e representados como diferentes.

No tocante à realização das atividades pedagógicas propostas, na questão da aprendizagem, ou seja, no desempenho e interesse de meninos e meninas, a docente aponta que não há diferenças. –Não. [...] Porque, às vezes uma menina capricha, a outra não. Um menino capricha, o outro não. Tanto faz menino e menina, se tiver que aprender...” (Professora Valentina).

Em relação à personalidade de seus alunos e alunas, o professor Eduardo manifestou que não percebe diferenças entre eles/elas e ressalta que as próprias crianças não se diferenciam em suas relações. –Não eu acho que... eles mesmos não se diferenciam. E eu também não vejo isso, não” (Professor Eduardo).

O docente revela que percebe uma diversidade de personalidades em sua turma que, por sua vez, não seguem um determinado padrão.

Olha, é bem mesclado, viu. Que nem eu, tenho meninas que são mais agitadas e meninos que são mais calmos. Tem menino que gosta muito de brincadeira como a sociedade julga de meninos, e meninos que brincam com brinquedos que a sociedade julga de meninas. E vice-versa, meninas também. Eu tenho meninas ali que... que... nossa, é até pecado isso, mas a gente que tem uma imagem deles muito ruim, entendeu, que não era pra ser. E elas não são assim, no fundo elas são doces (Professor Eduardo).

Nesse momento o professor aponta para o fato de que algumas de suas alunas são rotuladas como indisciplinadas e bagunceiras pelas demais profissionais da escola, uma vez que são meninas que agem em desacordo com os padrões que julgam adequados e esperados para o seu gênero. –[...] muito bagunceira, impossível de se trabalhar, se entendeu, como se fosse largada no mundo. E não são! E outras que não aparentam e são! Entendeu? Então eu acho que assim, que... em questão da, da personalidade é bem variada” (Professor Eduardo).

Em relação às diferenças na aprendizagem, na forma de educação de meninos e meninas, Eduardo nega que há distinções, mas simultaneamente estabelece comparações com as formas de comportamento e padrões culturais de seus tempos de escola, enquanto estudante.

Não. Tanto é que eu acho interessante isso: na época em que eu estudava, tanto no infantil e no fundamental, os meninos eram terríveis, acabavam com a escola. E hoje em dia, as meninas são mais terríveis que os meninos! [falou rindo] entendeu? Eu vejo isso na sala. É impressionante, entendeu? Mas só que é legal! Eu acho interessante. Porque, querendo ou não, eu acho até interessante, os bagunceiros são os que aprendem mais rápido, sabe? Eu acho que eles são até

bagunceiros, porque eles pegam rápido. Então, eles... aquilo ali não entretém muito, sabe? E as meninas tão desse jeito. Eu acho que inverteu, sabe? Do que era aquela imagem. Então eles ainda têm aquela imagem de —quemenino, meu Deus, menino é terrível”. E esses quatro anos não foi essa experiência, não [disse rindo] (professor Eduardo).

O professor revela em sua fala que percebe diferenças entre as crianças, e demonstra a sua concepção a respeito da aprendizagem, de modo que considera o fato de as meninas serem mais agitadas e bagunceiras estar vinculado à aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, explicita a sua visão de que as meninas aprendem mais rápido em relação aos meninos.

Em vista disso, conforme discutido anteriormente neste estudo, nenhuma prática educativa é neutra. As práticas exercidas pelos professores e professoras estão diretamente relacionadas às suas concepções e representações acerca de determinados alunos e alunas. Neste sentido, a concepção do docente a respeito dessas características e imagens reflete em sua prática.

Ao passarmos a discutir as influências externas à escola, e principalmente, do contexto familiar na constituição das identidades de meninos e meninas e o reflexo dessas no ambiente escolar, Eduardo e Valentina, apontam a família como responsável pela formação de representações de gênero.

Sobre essa questão Valentina apresenta como exemplo a reação de sua turma ao receber um novo aluno, um menino, o Guilherme, que tinha o cabelo louro, liso e comprido, na altura da cintura.

[...] Eu escutei outro dia, não, quando o Guilherme entrou, ele tinha o cabelo comprido eu acho que... eles chamavam ele de ela. É, eu acho que eles vêm de casa com essa cabeça, com esse pensamento: que a menina, o menino tem que ter o cabelo curto, não pode ter o cabelo comprido... [...] Lá em casa acho que o pai e mãe fala, né? Do cabelo dele comprido... Eles vêm né, com a cabecinha assim, sabe, falando menino é assim, menina é assado. Eles vêm sim... (professora Valentina).

Além das crianças, a escola, e até mesmo as/os próprias/os professoras/es, reforçam esses estereótipos de gênero. Como no caso relatado por Valentina durante o período de observação, a respeito da posição de uma professora que a substituiu:

Ao passar pela mesa do Guilherme, ele me disse:

Guilherme: - Tia, sabia que eu vou cortar o meu cabelo?

Murilo: - É tia ele vai cortar o cabelão! [Murilo, passando a mão no cabelo do amigo].

Guilherme: - Eu vou cortar moicano, mas só no dia do meu aniversário.

Logo, a professora me chamou de lado e contou que na segunda-feira ela precisou faltar e veio uma professora de outra escola em seu lugar:

Valentina: - você não acredita, a professora achou que o coitado do Guilherme era menina.

E continuou:

Valentina: - Ela o questionou e não acreditava que ele era menino. Foi conferir na lista de chamada e perguntou para a monitora. O coitado ficou traumatizado.

A professora então me explicou que o Guilherme não cortava o cabelo, pois a mãe havia feito promessa, por isso, ele só cortaria no dia do seu aniversário, ao completar cinco anos de idade.

Valentina: - e o pior foi que ele explicou tudo isso para a professora, mas mesmo assim ela teve dúvidas [risos]. (Diário de campo, 23.10.2013).

Um olhar para essa situação exposta pela professora e para o seu relato sobre a concepção das crianças, nos permite afirmar que os comportamentos e as características físicas esperadas para meninas e meninos são reforçados na Educação Infantil, todavia, na maioria das vezes isso ocorre de forma inconsciente, nas práticas de organização rotineiras, nos pequenos gestos e discursos.

Sobre as formas de ser menino e de ser menina, sobre a maneira de as crianças expressarem suas preferências e desejos por brincadeiras, músicas, roupas, personagens, se há influências externas nesse sentido, Valentina apresenta outras situações em que as crianças que fogem às expectativas do que é esperado para meninas e meninos, são vistas como diferentes.

Nossa senhora! Tem porque, da parte... Ó, brinquedo você colocou, né? Nos brinquedos que, às vezes o... Vou dar um exemplo: a Betina pega alguma coisa, escuta o outro falando: —dásso daí! Isso daí é de menino!” e essa parte que nem do cabelo... o cabelo comprido... Até de roupa! Se aparecer um aí com uma roupa cor de rosa eles vão falar. Vem de casa, né? A mãe vai falar: —essa roupa aqui rosa é de menina, não é de menino” (Professora Valentina).

Sobre a preferência por personagens, a professora relembra novamente o fato de a aluna Betina usar chinelos ditos masculinos:

Não... só se as meninas aparecem com alguma coisa de Barbie, chinelinho de Moranguinho... e os meninos na parte, nessa parte que os meninos gostam mesmo... Mas a Ana [risos], a Ana fala que o ano passado a Betina aparecia com chinelo de menino [risos]. Ela foi aluna dela. E ela vinha com chinelo de menino, porque ela queria chinelo de menino! Ai essa Betina viu! [sussurrou] (professora Valentina).

A respeito de sua percepção sobre essas características de sua aluna, Valentina se posicionou da seguinte forma: —Não... é molecona, né? Você vê que é uma moleca” (professora Valentina).

Em seus relatos a professora citou alunos e alunas que fugiam aos padrões de gênero estabelecidos socialmente. A menina que usava chinelos de menino, o menino afeminado, o menino de cabelos compridos, essas e outras crianças que escapavam às normas consideradas

adequadas, aproximavam-se de atributos masculinos ou femininos e eram avaliados e rotulados negativamente.

Foi possível notar que as professoras, tanto a entrevistada quanto a professora Ana citada na entrevista, tornam-se “vigilantes da possível orientação sexual das crianças” (Finco, 2010, p.140). De acordo com Finco (2010), as práticas adotadas pelas professoras, a promoção da educação do corpo, muitas vezes é discreta, sutil, porém contínua e, na maioria das vezes, duradora e eficiente.

Essa mesma autora pondera que

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “meninhas” ou “meninos”. 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 (Finco, 2010, p.108).

A professora não demonstrou, em nenhum momento de sua fala, uma preocupação em contribuir para sobrepujar essas diferenças que as crianças trazem de casa.

Em relação a essas questões, o professor Eduardo revela em seus relatos que percebe as que as crianças carregam para o ambiente escolar diferenças entre meninas e meninos aprendidas em contextos externos à escola e que influenciam em suas relações e modos de agir.

A sim, todo dia, isso sim! Isso tem. Então eles trazem. O... a Lívia mesmo. A Lívia também fala muito da diferença entre ela e os irmãos. Tem bastante... porque ela é filha desse pai e os irmãos são filhos de outro pai, né? São irmãos por parte de mãe! Só que os meninos moram junto e esse pai não trata igual. E ela me conta isso! Ela percebe que o pai dela trata ela melhor do que as outras crianças! Então pode ser que esse perfil que ela tenha de ser mais enérgica nas atitudes, tal, pode vir até disso daí, entendeu? Que acha que, às vezes, não tem consequência pra ela, os atos. No... no caso do... do Murilo mesmo. Ele me conta muito que ele gosta de brincadeira de menina. Porque na família dele é o pai dele, e o pai dele tem que trabalhar muito! E tem a mãe e a irmã! Então ele fica mais com a irmã, né? Ele fala que ele brinca de boneca, pra mim, com a irmã, tudo. São alguns exemplos assim (Professor Eduardo).

Diante dos conceitos externos expressos pelas crianças na pré-escola, o professor pontua que costuma discuti-los com as crianças com a finalidade de contribuir para atenuar ou mesmo desconstruir os mesmos.

Já no momento eu já explico do jeito que é, que não tem isso. E eu... com as minhas crianças eu não tento falar nada igual na linguagem de crianças como dizem, eu converso normal mesmo, como se estivesse conversando com... com um irmão, com um amigo (Professor Eduardo).

No entanto, os discursos do professor se mostraram contraditórios no momento em que argumentou sobre as diferenças entre meninos e meninas com relação às preferências de roupas e personagens.

Ah, sim! Nas roupas sim! Porque eu falo em questão assim, menino vem mesmo com roupa que seria de menino e menina com roupa de menina. Nunca aconteceu de vir errado, não. Uma vez aconteceu assim: uma vez o Murilo veio com uma blusa da irmã dele. Mas só que foi assim, ele chegou aqui na escola, acho que eles estavam vindo pra escola de manhã, a irmã dele tava trazendo e... dentro da casa da gente é quente, já aconteceu isso comigo, depois você sai na correria, aí chega na rua ta aquele frio, sabe? Às vezes mudou uns dois, três quarteirões dá uma diferença grande! Como a escola aqui é num lugar aberto, é mais frio. E a irmã dele deu a blusa pra ele, pra ele não passar frio na escola. Era uma blusa rosa, entendeu? Mas serviu pra ele certinho. [...] Mas aí, em questão de roupa, assim, os meninos veem de menino e as meninas de meninas (Professor Eduardo).

O professor revela que considera natural o fato de as crianças apresentarem preferências por personagens diferentes. “[...] aí tem preferências sim, viu? Eu acho até normal. Os meninos gostam de Ben10, o famoso Ben10, as meninas da princesa e assim por diante” (Professor Eduardo).

Sobre as cores e as músicas, tanto o professor quanto a professora demonstraram que há semelhanças nas preferências de meninos e meninas. Desse modo apontam que não percebem influências externas na constituição das diferenças: “Eu acho que não... Às vezes é... é mais assim, infantil, né? Eles estão na fase da Galinha Pintadinha, do Patati Patatá. Então daí eles não tem diferença” (professora Valentina). “Não. Como eu trabalho muito... [...] eu trabalho muito música com eles e não vejo nada disso, não” (professor Eduardo).

Acerca do comportamento de seus alunos e alunas, percebem-se diferenças de comportamento, se há distinções na forma de demonstração de sentimentos, as falas dos sujeitos pesquisados se mostram atreladas a conceitos construídos socialmente que se baseiam em padrões culturais desiguais.

Valentina nega que haja diferenças na forma de as crianças manifestarem os seus sentimentos. Entretanto, em relação ao comportamento, a docente explicita que: “[...] os meninos já são assim, mais agitados, né? Acho que já é da natureza deles também... [risos]. Mas toda regra tem sua exceção [risos]. Que nem eu te falei, Betina, Murilo!” (Professora Valentina).

Eduardo também nega que as crianças manifestem seus sentimentos de formas diferentes; no entanto, defende o seu ponto de vista pautado em conceitos arraigados.

Aí não... Eu acho que criança é como se fosse um ser angelical, eles... acho que não tem isso. A questão dos sentimentos é... é... Eles são todos iguais [pensativo]. [...] eu acho que até o adulto que tem pureza ele também não separa isso sabe? E a... a criança ela tem essa pureza já natural, já. E... eles não.. eles não tem, não (Professor Eduardo).

Já no que diz respeito ao comportamento dos meninos e meninas de sua turma, o docente expõe: —Não... é como eu citei aquela hora lá, não, não tem, não. Eu acho até que varia muito, tem hora que é os meninos que dão mais trabalho e são mais bonzinhos e vice e versa com as meninas” (Professor Eduardo).

Frente às narrativas do professor e da professora e o posicionamento e concepções de ambos quanto à constituição das identidades de gênero, bem como das manifestações de gênero de seus alunos e alunas, podemos inferir que o conceito atribuído pelos sujeitos pesquisados se distancia do entendimento de que a identidade de gênero é construída no âmbito social, histórico e cultural.

Ao analisarmos os relatos tanto de Eduardo quanto o de Valentina, é notório a ausência de percepção de ambos acerca da função social da escola e, conseqüentemente de seu papel enquanto educadores, na construção de identidades de gênero. Além disso, a análise nos permitiu evidenciar a presença de práticas pedagógicas por meio das quais são exercidas distinções entre meninos e meninas, pautadas em discursos permeados por padrões desiguais e que aparecem como naturais e legítimos.

Sobre a forma de relacionamento entre meninos e meninas na pré-escola, Valentina considera que tanto meninas quanto meninos se relacionam bem e de igual maneira, contudo, se mostrou embaraçada em sua fala: —Ai acho que eles... Tão igual, assim, entre... Educação, limite, não tem diferença mais, assim...” (Professora Valentina).

Em seu relato, Eduardo também explicita que considera que as crianças possuem um bom relacionamento entre elas e que procura tratá-las da mesma forma, sem distinção.

Olha, desde o começo do ano eu... eu procuro... [pensativo] eu não sei como que é em casa, mas aqui na escola, eu ensino, eu também ensino isso: não tem diferença entre menino e menina, a não ser a nossa característica física, só isso. No final as crianças elas podem brincar, tanto menino com uma menina, e o professor, lógico, o monitor sempre tá olhando pra ver se não acontece nada, mas coisa que nunca aconteceu, mas eles devem sim brincar junto, eles devem compartilhar a experiência deles, eles tem que descobrir esse mundo, vc entendeu? E... eu acho que tem que brincar sim. Tanto é que tenho caso de aluno menino que gosta, ele adora brincar de boneca! Mas o que que eu vou falar pra ele, que é errado brincar de boneca? Não é verdade! Ele não, ele tá nessa, ele... não sabe distinguir isso daquilo. Aí no caso, ele gosta de brincar de boneca e ele tem a justificativa dele, porque ele gosta de brincar de boneca. E tem menina aqui, por exemplo, a Luiza, a Elis, que adora jogar bola comigo, futebol. É uma coisa que todo mundo fala: —ah, isso daí é coisa de menino!” e aquilo ali, —ah, isso daí é coisa de menina!” eu não vou tirar uma coisa que eles gostam de fazer. Eles ainda não têm opinião, eles não têm essas coisas formadas. Então eles têm

que se divertir, eles têm que descobrir o mundo. Como eles vão saber que aquilo é bom, se eles não experimentam? Então... no caso aqui, eu brinco mesmo. As meninas vão jogar bola, eu levo jogar bola, sim. Os meninos querem brincar de boneca? Fiquem a vontade, pode fazer casinha, brinca vai, descobre! E... no caso, nunca, nenhum professor, nenhum monitor, nenhum funcionário da escola falou nada. Nenhuma das salas, eu vejo mais salas também, fazem a mesma coisa, entendeu? Deixo à vontade. A criança ela tem que descobrir o mundo, ela tem que ser curiosa, entendeu? Mas sempre com a orientação do professor, do responsável. Ele tem que sempre ficar de olho, nada tem que ser largado, entendeu? Tem que ser sempre tudo orientado, tudo com um objetivo. Então o objetivo nisso daí é quebrar esse, esse paradigma de que menina é diferente de menino, então se você diferenciar um, aí já vai começar parecer é... privilégios pra um pra outro não. Então isso não deve acontecer. (Professor Eduardo).

Em sua narrativa, o professor destaca as preferências de seus/as alunos e alunas com relação a brinquedos e brincadeiras e revela que procura não interferir nas escolhas das crianças, concedendo-lhes o direito de experimentar novas possibilidades de ser, de fantasiar.

Finco (2010) elucida que ao brincar, a criança trabalha suas contradições, seus valores sociais e suas ambiguidades, assim, nessas interações, nas relações que estabelecem com o outro, ela vai constituindo sua identidade.

Acerca dessa inversão de papéis, ou seja, das escolhas de meninos e meninas por brinquedos e brincadeiras que fogem às expectativas dos adultos, a mesma pondera que na sociedade atual não é mais possível continuar sustendo a ideia de que um menino não deve brincar com bonecas, uma vez que, tem-se tornado comum o pai assumir responsabilidades de cuidado com seus/as filhos/as.

Outro argumento elencado pela autora que pode justificar essas inversões pode ser consequência das alterações nas formas de relacionamento familiar. Todavia, esse argumento não significa que o brincar com bonecas esteja apoiado apenas ~~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” (Finco, 2010, p.129).

Dessa forma, afirma que o fato de a criança transgredir os papéis sexuais dentro de determinadas brincadeiras, não implica apenas uma inversão de papéis, pautada numa lógica binária. Ao brincar com esses papéis, multiplicam as possibilidades de ser, ~~experimentam~~ novas brincadeiras com novos significados e recriam novas formas de ser e de relacionar-se” (Finco, 2010, p.129).

Em sua fala, o docente ressalta que costuma brincar junto das crianças, o que pôde ser comprovado durante nossas observações. O professor estava sempre junto delas, nos diversos momentos de brincadeira, como no parque de areia, na área externa e na brinquedoteca. Assim, corriam, pulavam corda, jogavam bola, brincavam de faz de conta,

subiam em árvores, vivenciavam momentos intensos de brincadeira. Sobre a inversão de papéis durante as brincadeiras o professor revela: “[...] muitas vezes, eu já fui mamãe nas brincadeiras! [disse rindo] Ora?! [risos]” (professor Eduardo).

Durante o período de coleta de dados, o professor Eduardo demonstrava algumas peculiaridades em relação à sua proposta pedagógica. Ele atribuía grande importância à diversidade de experiências para as crianças com maior ênfase para a arte, proposta de trabalho para as turmas de período integral, as brincadeiras e o movimento.

Na sua infância, apesar de trabalhar, o professor revela que brincava muito e que tem uma boa memória desse período, inclusive com relação às práticas pedagógicas adotadas por suas professoras. Logo, guarda recordações de aspectos de sua infância que lhe marcaram de forma positiva ou negativa, algo que, às vezes, influenciava em seu pensamento ao propor uma atividade. Ressaltou que procura sempre pensar se realmente será bom para os/as alunos/as.

Frente a esses aspectos, questionamos a professora e o professor sobre diferenças na forma de trabalhar com meninos e meninas.

Quanto às respostas, ambos relataram que não há diferença na forma de trabalho. —Hum... [pensativa] acho que não [risos] eu acho que não... É tudo igual. Eu acredito que eu faço e tento fazer igual, né?” (professora Valentina). —Não. Não, eu acho que não. O que é trabalhado na Educação Infantil, eu acho que não” (professor Eduardo).

Já com relação à forma de tratamento dispensada às meninas e aos meninos na Educação Infantil, há uma contradição entre a fala do professor e a fala da professora. Desse modo, Valentina revela que há, na instituição pesquisada, professoras que costumam tratar as meninas e os meninos de forma diferenciada. E cita o exemplo de uma professora que possui em sua sala de aula baús de brinquedos separados entre brinquedos considerados adequados para meninas e brinquedos considerados adequados para meninos.

É, porque, outro dia eu vi a Ana [risos] eu vi a Ana, você viu que ela tem um baú de brinquedos de meninas e meninos? E outro dia ela mostrou e ela falou: —Valentina, esse aqui é de menina. Eu não deixo os meninos brincar com eles. E esse aqui é de menino e eu não deixo as meninas brincar com ele, porque eu acho que menina tem que ser de menina e menino tem que ser de menino!”. Eu não sei se ela tem medo... Sei lá... De mais, mais pra frente, né, as preferências influir um pouquinho, né, na sexualidade deles. Mas eu achei até engraçado ela fazendo isso. Ela não deixa... (Professora Valentina).

Sobre a sua própria prática, a professora acrescenta:

Na sala eu não ligo, não. Às vezes, os meninos, alguém pega a boneca... Pode brincar, eu deixo que brinca. Quer brincar de panelinha, pode brincar! A menina quer pegar o carrinho, pode pegar! Porque eu fiz assim, eu brinquei muito tempo com moleque, de brincadeira de moleque. Não sei se tem interferência? Que nem o Murilo que gosta, que adora boneca. E ele desenha. Teve um dia que eu fui fazer alguma coisa de papel cor de rosa e ele queria o papel cor de rosa. Mas eu não sei se isso daí vai interferir em alguma coisa... Eu falo eu brinquei tanto e não interferiu! Então não sei até que ponto, assim... Mas eu acho que pode tratar todos iguais que não vai ter... Não tem problema, não! [risos] (Professora Valentina).

Sobre o fato de meninas e meninos brincarem com os mesmos brinquedos, Valentina manifesta a sua opinião e reforça a sua preocupação em relação à influência na opção sexual da criança: “Pode! É tudo igual... Acho que não vai influenciar. Se vier de criança, se tiver que mudar a sexualidade já vem desde que nasce... Porque como eles são pequeninhos ainda... então eu acho que não vai interferir, não” (Professora Valentina).

A brincadeira, conforme Finco (2010) “ocupa um lugar importante no processo de construção das identidades de meninos e meninas” (p.136). Neste sentido, a forma como a professora citada na entrevista organiza e disponibiliza os brinquedos aos seus alunos e alunas, carregados de expectativas distintas para cada sexo, propiciam oportunidades e experiências corporais limitadas. Logo, a escolha do brinquedo pela criança acaba ficando limitada ao modo como ele vem sendo ofertado e permitido.

Essas separações, baseadas em normas estabelecidas culturalmente, de que há brinquedos adequados para meninas e outros para meninos, estão vinculadas à preocupação da docente com a futura opção sexual das crianças.

Sobre essa questão, Finco (2010) aponta que, através de estratégias sutis, as brincadeiras dentro da Educação Infantil podem estar auxiliando na construção de relações de gênero desiguais.

Concordamos com essa autora ao afirmar que:

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 (Finco, 2010, p.134).

Ao mencionar a sua prática em sala de aula, Valentina afirma que não separa os brinquedos e que não costuma segregar as crianças na hora da brincadeira. Contudo, assim como sua colega, demonstra certo receio em lidar com os desejos das crianças de forma tranquila, uma vez que aparenta preocupação com possíveis influências na futura escolha sexual de meninos e meninas.

Em sua fala comenta o episódio em que o aluno Murilo queria levar para casa um bilhete colado no papel cor de rosa, mas foi impedido por ela.

Bilhete pink não pode!

No final de um dia de aula, a professora solicitou que entregasse um bilhete para cada criança. Devido à quantidade de recados e comunicados que deveria ser enviada naquele dia [quatro] e como forma de chamar a atenção das mães para que lessem todos os recados, a professora colou os quatro recados numa mesma folha de cor chamativa. Deste modo, optou pelas cores laranja fluorescente e pink. E orientou as crianças a levar o bilhete na mão e entregar para a mãe e/ou responsável, na saída.

A professora entregou em minhas mãos uma porção de bilhetes e solicitou que eu entregasse os bilhetes das folhas pink para as meninas e os das folhas laranja para os meninos. No mesmo instante me alertou que poderia sobrar bilhetes pink, pois havia feito a mais e que talvez faltasse bilhete laranja.

Comecei a fazer a entrega dos bilhetes por mesas acatando a ordem dada pela professora. No entanto, quando cheguei às duas últimas mesas para fazer a entrega, restava apenas um bilhete laranja e os demais eram pink, sendo que ainda havia três meninos e uma menina sem bilhetes.

Entreguei o último bilhete laranja para um dos meninos, um pink para a menina e quando fui entregar o pink para o outro menino, ele se recusou a pegar e disse que queria um laranja igual ao dos amigos.

Já o Murilo que estava na mesa, me pediu:

- Tia, eu quero o pink!

E eu entreguei o bilhete pink, afinal a professora apenas havia comentado que talvez faltassem bilhetes da cor laranja.

Ao ver que o amigo havia ganho o bilhete pink, um menino da mesa ao lado logo gritou:

- Tia Valentina, o Murilo pediu um bilhete pink!

Imediatamente a professora arrancou o bilhete das mãos de Murilo e disse:

- Não, esse não! Me devolve que vou fazer outro.

O menino cruzou os braços e ficou irritado com a atitude da professora. E se manifestou:

- Mas eu escolhi pink...

A professora olhou em minha direção e comentou:

- Imagina se ele sai na fila com um bilhete pink na mão! E em casa, o que não vão pensar!

Rapidamente começou a procurar em suas coisas uma folha de cor diferente. Encontrou duas folhas verdes e como não tinha mais recados impressos, recortou-os das folhas pink e colou-os nas folhas verdes. E ainda completou:

- O duro é que ficou uma bordinha pink... Mas é melhor assim [professora].

Logo entregou os bilhetes verdes aos dois meninos.

O Murilo pegou o bilhete com uma expressão de chateado [bico] (Diário de campo, 03/10/2013).

Ao analisar esse episódio, percebemos a preocupação da professora em relação à maneira que os familiares do aluno interpretariam o fato, ao vê-lo carregando um bilhete de cor pink nas mãos na saída da escola. O que poderiam pensar a respeito da criança e da professora, uma vez que a escolha do aluno poderia não ser levada em conta, recaindo a responsabilidade sobre a professora. Assim, percebemos a influência dos padrões culturalmente construídos na prática docente e a dificuldade em desconstruí-los.

No tocante a essas questões, o professor Eduardo declara que não há diferenças na forma de trabalhar com meninos e meninas, no entanto, acrescenta que não percebe esse tipo

de comportamento na prática de suas colegas de instituição: –Olha, a equipe que eu trabalho eu não vejo isso, não” (professor Eduardo).

Quanto ao fato de meninos e meninas brincarem com os mesmos brinquedos o professor afirma que não há problemas e justifica a sua opinião apontando que as crianças nesta idade estão em processo de descoberta do mundo e, por isso, não podem ser privadas de vivenciar diferentes formas de brincar com brinquedos diversos sem distinções.

Sim, podem porque o brinquedo é algo que vai ensinar eles, é nessa idade aqui eles vão aprender com o brinquedo. E se eu privar isso é a mesma coisa de eu chegar no ensino médio e até mesmo no ensino superior e... e [confuso] e por um tapa olho assim, e falar: –Olha, você só vai olhar pra cá”, entendeu? O mundo ele, ele é aberto. Então já na educação infantil tenho que fazer isso com eles. Aqui se tem um conhecimento amplo, eu tenho que pegar tudo, não posso fechar ele dentro de uma caixa. Então ele tem que descobrir sim, não pode separar, não (Professor Eduardo).

Nessa fala o professor considera as especificidades da idade e o modo como os discursos e práticas que permeiam o ambiente escolar são responsáveis por constituir as identidades sociais das crianças. Dessa forma o docente relatou, mesmo sem aprofundar a questão, o seu papel enquanto professor de crianças pequenas e a função social da escola como produtora e reprodutora de identidades de gênero através de seus discursos, das relações estabelecidas e dos processos de ensino e aprendizagem mantidos nas instituições escolares. O professor destaca, implicitamente, ter consciência de que o processo de desconstrução das disparidades de gênero deve ter início desde a Educação Infantil.

4.3.2 A organização do trabalho docente

Com o objetivo de investigar como o professor e a professora descrevem suas próprias práticas docentes, ou seja, a forma como organizam o seu trabalho, passamos aos questionamentos referentes às suas práticas pedagógicas: se há diferenciação entre meninos e meninas, se o gênero é utilizado como critério de divisão das crianças e se há uma intencionalidade ou não nesse sentido. E ainda, visam compreender se o professor e a professora percebem o seu papel frente à produção e reprodução das representações e identidades de gênero.

Apesar de Valentina negar o tratamento diferenciado para meninas e meninos, as observações de sua prática diária revelam que utiliza o sexo como critério de separação em alguns momentos de organização do tempo e do espaço como na escolha do ajudante do dia, na chamada diária, na separação das mochilas. Durante a entrevista ela chega a relatar

algumas dessas práticas. Assim, com relação à organização das mesas, à disposição dos meninos e meninas sentados às mesas, a Valentina declara que costuma separar as crianças, porém de acordo com o comportamento e não conforme o gênero da criança. Neste sentido, ressalta uma preocupação em manter a disciplina entre os alunos e alunas. –Se for pra separar, mas não é porque é menino e menina, é por comportamento” (professora Valentina).

Durante o período de observações, notamos que as crianças tinham um lugar fixo para se sentarem, de modo que os grupos eram mesclados entre meninas e meninos, no entanto, a troca desses lugares só era permitida pela professora caso algum aluno ou aluna faltasse às aulas. Em outros casos, a troca era realizada pela professora como forma de manter a disciplina.

Ao voltarmos o olhar para a organização da sala de aula, para a disposição e distribuição dos meninos e das meninas nas mesas, percebemos um espaço organizado em decorrência das opções, dos ideais e dos saberes da professora que o planejava. Assim, acaba por limitar as interações entre meninos e meninas e impossibilita que vivenciem outras possibilidades de amizade e cooperação.

Outra prática revelada pela professora foi quanto ao uso das cores para distinguir pertences de meninas e de meninos. Ao escrever os nomes das crianças, costuma usar a cor vermelha para as letras iniciais e o restante do nome em rosa para as meninas e, no caso dos meninos, o restante do nome escreve em azul.

A única coisa que eu gosto de fazer é quando eu vou escrever nome, alguma coisa assim. Uma ficha, um saquinho da parede, escrever a ficha da apostila, eu gosto de colocar a inicial vermelha e das meninas rosa, inicial vermelha dos meninos e o resto de azul. Mas acho que é a única coisa assim... que eu separo assim... se for ver...(professora Valentina).

Na sala da professora foi possível identificar outras práticas de separação entre os alunos e as alunas. Os estereótipos estão presentes, muitas vezes, nas atividades que a professora oferece às crianças como no caso dos nomes escritos com cores diferentes nas capas das apostilas; detalhes e enfeites nas atividades diferentes, rosa ou vermelho para as meninas e azul para os meninos. Além disso, cotidianamente, a professora costuma organizar a sequência dos ajudantes do dia conforme a lista de presença, ou seja, separada entre meninos e meninas e em ordem alfabética. Os cartazes, a chamada, a contagem diária das crianças, também são elementos apresentados às crianças de forma dicotômica e única de masculinidade e feminilidade.

Além disso, várias vezes no decorrer do dia, as meninas eram as primeiras a realizarem determinadas atividades, enquanto aos meninos restava o tempo de espera. Uma prática muito comum utilizada pela professora era separar a turma entre meninos e meninas para a realização da higiene bucal e para as aulas de informática. Essa prática era adotada pela professora com a justificativa de que não havia espaço suficiente para que toda a turma realizasse tais atividades ao mesmo tempo. Portanto, o critério utilizado era a divisão das crianças de acordo com o gênero. Primeiro as meninas escovavam os dentes, em seguida, os meninos. Na sala de informática acontecia do mesmo jeito: primeiro as meninas seguiam até a sala de informática com a monitora responsável, enquanto os meninos permaneciam na sala de aulas com a professora, realizando as atividades pedagógicas, em seguida, os meninos é que iam para a informática.

Acerca da organização de seu trabalho com os meninos e as meninas, Eduardo revela que não costuma separá-los/as.

Não, misturo tudo. A... na hora da... pra formar a fila eu tenho o ajudante do dia. Tem professor que segue a lista de chamada. Eu acho errado isso, porque a lista de chamada é separada por gênero e depois que é separada por ordem alfabética! Eu acho errado isso! A escola não deveria fazer isso, mas eu não posso dar essa opinião. É uma coisa pequena, pra mim não é pequena! [aumentou o tom de voz]. Mas pros outros é. Então eu estaria arranjando intriga, entendeu? Numa coisa que sempre teve. A... a disposição do... dos saquinhos de atividade também é separada por menino e menina e por ordem alfabética. Eu vejo isso em todas as salas! Na minha sala eu não faço isso. Então eu vou escolhendo! Aleatoriamente quem vai entregando primeiro logo no início do ano. Então esse ano a ordem é assim: Felipe, Lívia, depois vem o... Henrique, depois a Sophia, aí vinha o Murilo, Luiza, Luana e Elis. No caso, então vai na ordem toda misturada. E eles formam a fila assim: o ajudante do dia, vamos supor que seja o Felipe o primeiro trabalhinho, eu sigo conforme os trabalhos. Entendeu? Porque a lista, também, entregue pela escola é separada por gênero e depois por ordem alfabética. Também vem assim, na pasta tudo, mas aí eu adapto pra trabalhar desse jeito. Então aí o ajudante do dia, fica na frente, independente de ser homem ou menina, e aí atrás eles mesmos se organizam. [...] Sempre tem... Depois do primeiro é... Eles sempre se organizam. E o último fica responsável por organizar a sala ao sair. Então, apaga a luz, vê se o ventilador tá ligado, fecha a porta. E sempre cai diferente, então não tem uma ordem: —oh, agora é menino e depois menina”. Então eles têm que saber conviver e repartir sem separar gênero entendeu? Ninguém tem privilégios (Professor Eduardo).

Em seu relato o professor demonstra que não segue as práticas sexistas e dicotômicas que a maioria das professoras e profissionais da instituição pesquisada costuma adotar. Desse modo oferece aos seus alunos e alunas, diferentes possibilidades de organização e de vivências independente dos gêneros. Eduardo explicita a responsabilidade da escola enquanto instituição capaz de atenuar as desigualdades sociais e de gênero entre os sujeitos.

Em sua narrativa, afirma que há dificuldades em mudar alguns padrões e práticas escolares que separam as crianças por gênero, como no caso das listas de chamada, e não

tenta intervir nesses discursos e práticas arraigadas há muito tempo na instituição, e até mesmo na rede de ensino, de modo que procura fazer a diferença somente com suas turmas.

Como forma de favorecer essa vivência entre os meninos e as meninas, o professor costumava organizar o espaço da sala de aula de diferentes maneiras e de acordo com a atividade a ser desenvolvida. A sala era cheia de carteiras e cadeiras que ocupavam quase todo o espaço, uma vez que, no período contrário abrigava um grande número de crianças. O professor costumava variar a forma de ordenar o mobiliário, de modo que, às vezes juntava as carteiras formando uma grande mesa onde todos/as se sentavam juntos, outras vezes formava duplas, formava semicírculos etc. Essa organização diária da sala demandava esforço físico por parte do profissional, mas a preocupação em proporcionar às crianças um espaço mais amplo e adequado para a realização das atividades se sobressaía.

Analizando os discursos do professor e da professora, bem como as práticas adotadas pelas professoras no ambiente escolar, podemos inferir que, apesar de não considerarem algumas de suas práticas como responsáveis por promover desigualdades e hierarquias de gênero, a separação entre meninos e meninas acontece de forma natural em momentos de organização do tempo e do espaço.

Tanto a professora quanto o professor, em um determinado momento de sua fala, negam a existência de práticas que distinguem as crianças conforme o gênero. No caso da professora, a única prática citada como uma forma de diferenciar meninos de meninas corresponde à utilização de cores distintas para etiquetar ou identificar os pertences das crianças. As demais práticas como a separação das crianças em grupos distintos para a realização de atividades, como critério de organização da rotina e mesmo a prática adotada pela escola ao compor a lista de presença dos alunos e alunas separada por gênero, são consideradas como algo comum.

Acerca dessa naturalidade, Louro (1997) pondera que está tão fortemente construída que impede que se perceba, dentro das instituições escolares, que meninos e meninas se movimentam, circulam e se agrupam de diferentes maneiras. Segundo a mesma, essa construção leva à consideração de que as disparidades e divisões de gênero no contexto escolar sejam vistas como inscritas na “ordem das coisas” (Louro, 1997, p.60) sendo tão pouco questionadas.

Nesta direção, o posicionamento da professora e do professor é favorável à permanência dessas práticas desiguais tidas como naturais no interior da escola, como por exemplo, a questão da lista de presença separada por gêneros, uma vez que não são contestadas.

Conforme exposto *a priori*, meninos e meninas, professores e professoras constroem suas identidades sociais e de gênero por meio das relações interpessoais e através de suas vivências nas diferentes instâncias sociais. Sendo assim, o ambiente escolar colabora e influencia diretamente a constituição dessas identidades. Porquanto, ao adotar práticas que diferenciam os alunos e alunas, professores e professoras conforme o gênero, a escola produz e reproduz disparidades, exclusões, confrontos e hierarquias.

O professor e a professora pesquisados consideram que não estabelecem distinções de gênero entre seus alunos e alunas. Destacaram diversas vezes que suas práticas objetivam a igualdade entre as crianças. Todavia, ficou evidente em suas narrativas que possuem ideias diferenciadas com relação a meninos e meninas a partir de elementos, habilidades específicas, características físicas e psicológicas.

4.4 Compreensão do professor e da professora sobre gênero e infância e sobre seu papel como educador/a sexual

4.4.1 Afinal, o que é gênero?

Com o objetivo de delinear as concepções do professor e da professora investigados a respeito do tema da pesquisa, procuramos apreender suas compreensões sobre gênero. Ambos demonstraram dificuldades em definir o que entendem por gênero. Neste sentido, fazem referência ao conceito de gênero como uma forma de diferenciar pessoas, desejos, preferências.

Em suas falas, tanto o professor e quanto a professora descrevem seu entendimento de gênero como um termo bastante amplo que pode definir características e preferências individuais, bem como diferentes tipos de arte como a música, por exemplo.

Na definição de Valentina, gênero pode ser um conceito bastante amplo: –São tipos, né? Pode ser tanta coisa gênero, né? Tipos, características que diferem, diferenciam ou pessoas ou objetos...” (Professora Valentina).

Ah... pra mim gênero é quando você diferencia alguma coisa de outra. Aí no caso, pra cada parte tem. Tem gênero musical, então, é o gosto que eles tem pra isso e pra aquilo. No caso, gênero é o que cada um traz, o que cada um se interessa, o que cada um gosta.... [...] Do que eu sei de gênero, então seria o que a pessoa gosta, o que ela... o que ela quer pra ela (Professor Eduardo).

A partir dos relatos podemos inferir que há pouco esclarecimento quanto ao conceito de gênero, de modo que Eduardo e Valentina demonstram uma visão simplista acerca do

termo, revelando a ausência de conhecimentos sobre o assunto, algo que não foi abordado durante o curso de formação. Além disso, não consideram em suas falas as relações de poder que permeiam as relações sociais, bem como não se referem à ideia de gênero como uma construção social, determinada por aspectos históricos e culturais.

Nesta perspectiva, procuramos averiguar a concepção do professor e da professora acerca da construção social da identidade feminina e masculina na sociedade. Assim, Eduardo expõe:

Olha, eu acho que é uma faca, aí, de dois gumes, porque...a partir do, isso é uma coisa minha também, e creio eu que quando você separa homem de mulher, a não ser da questão física, você tá... pegando... [pensativo], você tá pegando um e sempre sobrepondo ao outro, dando mais poder a um, dando mais direito ao outro, mais deveres ao outro, e eu acho totalmente errado isso. Então, a partir do momento que você separa, você acaba dando poder mais pra um do que pra outro, eu acho que acaba acontecendo a diferença e... Acho que o objetivo do... do ser humano, é não diferenciar um do outro, entendeu. Nós somos ser humano, ao final de tudo. A única coisa que muda é um órgão, entendeu. Então... O que importa é o ser humano (Professor Eduardo).

Em seu discurso o professor se mostra um pouco confuso, de modo que apresenta o seu entendimento acerca da construção do feminino e do masculino pautado na questão das diferenças entre homens e mulheres a partir do viés biológico. Essa visão do docente está ligada à concepção que durante muito tempo foi difundida em estudos sobre a temática, na qual a identificação de homens e mulheres, meninos e meninas, por meio da categoria gênero, era compreendida como um dado natural e biológico e como consequência da identificação da genitália (Buss-Simão, 2013). Novamente estabeleceu ligação com as relações de poder entre os gêneros, no entanto, não aprofundou sua ideia.

Valentina, por sua vez, expressa que a mulher deve se tornar independente do homem, para isso deve aprender a executar tarefas consideradas masculinas. Assim, em sua fala ressalta a necessidade de romper alguns padrões relacionados aos papéis femininos e masculinos.

A mulher hoje em dia ela tem que fazer... tem que fazer coisas de homem [silêncio]. [...] Tudo o que ela precisar [risos]. Tudo, tudo! Porque tem que aprender a fazer de tudo. Eu tomo base por mim [risos]. Você tem que fazer tudo pra não depender do homem. Pra não depender dele! Mas tem coisas de mulher que você tem que fazer, né? Você tem... tem que ser... [pensativa] que nem a mulher tem que ser assim, no caso. E o homem também teria que fazer muita coisa de mulher para as mulheres. Ajudar em casa. De organização, né, da casa [concepção de que os homens devem desempenhar tarefas domésticas consideradas como femininas]. E a mulher precisaria aprender tudo de homem pra não depender só dele. [...] Trocar o botijão de gás, trocar uma lâmpada (risos). Colocar água no carro... [risos] (Professora Valentina).

Analisando os relatos, percebemos que tanto o professor quanto a professora demonstram um entendimento bastante superficial e baseado no senso comum quando se trata das relações de gênero e, conseqüentemente, da constituição das identidades de gênero dos sujeitos. De modo que, em suas falas não está clara a compreensão de que essas identidades são socialmente construídas e, portanto, produto de relações e ações sociais.

Essa percepção de que as identidades são construídas ao longo da vida por meio das relações interpessoais e nos diferentes ambientes de convivência só aparece nos relatos dos docentes, ao serem questionados sobre a constituição da personalidade infantil.

Neste sentido, tanto Valentina quanto Eduardo, consideram que essa percepção se forma por influência das diferentes instâncias sociais e nas relações que se estabelecem com as pessoas com quem convivem.

Valentina pondera que a formação da personalidade da criança está vinculada a fatores externos, como a família, a escola, a mídia e os amigos. Entretanto, não se refere à criança como participante ativa na constituição de sua personalidade. Em sua fala elucida:

Toma por base a família. E aí depois que eles vão crescendo, vem a escola, vem a televisão, né? Que influencia muito a televisão. Mais para frente os amigos, né? Que, às vezes, eu já escutei falar que se a gente tiver uma base forte não vai desandar no futuro (Professora Valentina).

Já Eduardo apresenta a sua concepção sobre o assunto de forma bastante sintética, tendo dificuldade em aprofundar sua reflexão:

Eu acho que além dos fatores externos, vai muito do que a pessoa já é, o que ela tem pra ela. Eu acho que essa parte ninguém deve... ninguém consegue modelar, entendeu. Ela... Então a identidade da criança, ela é uma soma dos fatores externos e os internos. [...] É... tem a questão também da sexualidade da criança. Ela também... eu acho que a criança observa tudo. Então o adulto ele tem que tomar cuidado, então a partir do momento que a criança nasceu, a criança tá olhando o que tá acontecendo, às vezes ela não tá entendendo [...] (Professor Eduardo).

Tanto a professora como o professor, atribui a constituição das identidades infantis à influência de fatores externos. Uma das instâncias citadas é a família. Logo, podemos inferir que esses profissionais compreendem que os alunos e alunas possuem representações construídas previamente, anteriores ao processo de escolarização e, portanto, consideram a educação familiar.

4.4.2 A Percepção do professor e da professora acerca das relações de gênero

Após levantarmos as concepções de Eduardo e Valentina acerca do conceito de gênero e da construção da identidade de gênero, procuramos averiguar se eles consideram existir diferenças entre meninos e meninas, ou seja, se costumam refletir sobre as questões de gênero no cotidiano escolar, presentes nas músicas, nas histórias, nas roupas das crianças, nas brincadeiras, nas atividades propostas em geral.

Nesta direção, Valentina demonstra que não costuma refletir a respeito das questões de gênero na Educação Infantil, de forma que não as percebe ao propor as atividades para a turma.

Não. [risos] não, nunca parei pra pensar nisso, não! [risos]. Ah, não tem diferença assim... [pensativa] Eu acho que a criança não tem ainda muito isso... Vem com alguma coisa de casa, né, vem que nem eu te falei: menino de cabelo comprido não pode. Menina de chinelo, porque... A professora do ano anterior falou que as meninas, as crianças tiravam sarro da Betina porque ela vinha com chinelo de menino... [...] Era maternal... Mas assim, eu acho que por outro lado eles são assim, ah, eles são inocentes ainda. Eles não têm esse negócio, né, de menino tem que fazer só coisa de menino. Tem e não tem! Tem um pouco, metade. Os pais influenciam... A televisão alguma coisa, mas... (Professora Valentina).

A situação apresentada por Valentina a respeito das representações de gênero que as crianças carregam para o ambiente escolar é algo que persiste na turma. Durante as observações realizadas em campo notamos que as crianças demonstram, espontaneamente, as diferenciações de gênero em diversos momentos da rotina escolar, como no caso descrito:

Ao concluir as atividades da apostila, a professora saiu da sala de aula para se certificar de que havia sombra no parque de areia. Ao voltar, pediu para que tirassem os calçados no tapete antes de seguirem ao parque.

As crianças correram para o tapete e tiraram os calçados.

Notei que, espontaneamente, as meninas colocaram os calçados no canto próximo à parede, enquanto os meninos colocaram os calçados no canto próximo ao armário. Somente a Betina colocou o seu chinelo junto aos calçados dos meninos. Nesse momento percebi que o chinelo dela era preto, azul e amarelo e do personagem Patatá, da dupla de palhaços Patati Patatá.

Guilherme e Clara iniciam um conflito:

O Guilherme pegou a sapatilha da Clara e colocou ao lado de seu chinelo. A Clara, imediatamente, pegou a sapatilha e colocou de volta onde havia escolhido. E disse:

- Eu sou menina!

- mas eu quero que fique aqui perto do meu! (Guilherme).

- então coloca o seu chinelo aqui! (disse Clara, apontando para o lado das meninas).

- não, aí é das meninas! (Guilherme).

A professora não deu ênfase à discussão, apenas chamou os dois para a fila e os calçados permaneceram separados. Seguiram em fila única até o parque de areia (Diário de campo, 23.10.2013).



Foto 7. Separação dos calçados. Fonte: acervo da pesquisadora, diário de campo, 23.10.2013



Foto 8. Calçados das meninas. Fonte: acervo da pesquisadora, diário de campo, 23.10.2013



Foto 9. Calçados dos meninos e chinelo da Betina. Fonte: acervo da pesquisadora, diário de campo, 23.10.2013

Eduardo, por sua vez, a princípio não demonstra estar atento às questões de gênero ao propor as atividades aos alunos e alunas. No entanto, revela a percepção de que as crianças nesta etapa estão em processo constante de construção de sua identidade por meio do convívio social.

Olha como eles ainda são muito novos, além do que eles já trazem de casa, eu acho que eles tão aprendendo tudo agora, entendeu, então eles tão... Eles tão se modelando conforme o... As pessoas que eles convivem, as coisas que acontecem com eles. Eu acho agora que tá acontecendo isso. Então seria difícil de falar... (Professor Eduardo).

Tanto o professor quanto a professora demonstram em suas narrativas que não têm uma percepção de que as relações de gênero permeiam o ambiente escolar como um todo, ou mesmo que estão presentes nas práticas rotineiras da Educação Infantil e em suas próprias práticas.

Esse tipo de comportamento manifestado por Eduardo e Valentina com relação às questões de gênero, ou seja, a ausência da percepção de que as relações de gênero permeiam o contexto infantil, está ligado a discursos fortemente arraigados em nossa sociedade responsáveis por difundir ideias e padrões que personificam o que é ser homem e o que é ser mulher.

Novamente os docentes fazem referência à educação familiar. Atribuem à família o processo de construção das representações e identidades de gênero. Em seus discursos revelam que as crianças trazem para a escola comportamentos referentes ao que aprendem e observam em casa, de modo que apresentam as diferenças de gênero aprendidas no ambiente familiar.

Considerando que gênero e sexualidade são construídos ao longo da vida, em um processo contínuo, instável, de acordo com fatores culturais, sociais e históricos, podemos afirmar que as crianças, através das relações estabelecidas em seu ambiente familiar, começam a aprender e se reconhecer como pertencente ao gênero masculino ou feminino. No entanto, vale ressaltar que esse processo de construção da identidade não ocorre apenas na família, mas também em outras instituições sociais como a escola. Assim, a escola dá continuidade ao processo de construção das identidades, de modo que pode contribuir para mitigar ou para acentuar as disparidades de gênero trazidas pelas crianças.

No relato da professora, bem como por meio das observações realizadas, é possível notar que as crianças se diferenciam a partir do que consideram como adequado a seu gênero. Contudo, os docentes e a escola, no geral, tendem a não abordar as questões de gênero e,

muitas vezes, acabam por reforçar essas condutas. Como no caso da professora que simplesmente ignorou a discussão entre o aluno e a aluna, deixando de problematizar e desconstruir as diferenças que estavam sendo apresentadas pelas crianças ao separarem os calçados de acordo com o gênero.

Sobre essa questão, tanto a professora quanto o professor não apresentaram em seus relatos que a construção das concepções de gênero ocorre em processos educativos, atribuindo apenas à família a função de formar as crianças no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, deixando de mencionar o papel da escola nessa construção.

4.4.3 Concepções acerca da infância

As concepções do professor e da professora pesquisados acerca do que entendem por infância estão diretamente relacionadas a memórias de sua própria infância.

Em seu relato, a professora Valentina considera a infância como uma parte da vida, marcada por alegrias e pouco sofrimento. Retrata essa fase como sendo pura, inocente e sem muitas responsabilidades. Para isso, em sua fala cita como exemplo algumas situações ocorridas com seus/as alunos/as.

Hum... acho que é a melhor parte da vida, né? [...] não sei... seria, né, pra ser. Porque é uma época que eles não têm preocupações com nada, vamos falar assim, né, com questão material. Eles só querem ser feliz, né? Eles não entendem outras coisas, assim, sofrimento... até tem, como que eu vou falar... que nem ontem que eu fui no cinema, eles sabem, eu escutei a Elis falando assim: —*nã, o Marcos já morreu!*”. [...] É porque tava o Tiago e Antônio tirando foto. E veio, aí a pouco a Alice veio e falou assim: —*Ôia, aquele homem lá que tá tirando foto é aquele que morreu?*” [risos]. Então pra eles não tem muito a noção de morte, de dor... né, pra eles assim, não tem tanto isso, se tá faltando dinheiro. Não tem! Mas por outro exemplo, o Vinícius, que o irmão dele andou com problema de droga, né, o irmão dele mais velho, você conversando com ele você percebe que ele traz de casa o sofrimento da mãe, eu acho. A mãe deve chorar muito perto dele. Ele sabe, porque ela veio falando assim que tinha falado pra ele que ele tava em São Paulo, o irmão. Só que ele falou, ele chegou aqui e falou: —*Fia, o meu irmão tá preso*”. Escutam, eles escutam. Acho que ele pegou o sofrimento da mãe pra ele... Por um lado. Tá vendo, tudo tem os dois lados. Eles são inocentes uma parte, não tem preocupação com material, com materialismo, essa parte. Tanto a dor assim, de sofrimento essas coisas, não, mas por outro... aí depende. Aí depende, Fernanda!!! Mas a infância seria pra ser, pelo menos eu acho, foi a melhor época da minha vida. A gente não tinha nada, mas tinha tudo! [risos] [emocionada, os olhos encheram de lágrimas e as mãos ficaram trêmulas] (Professora Valentina).

O professor também se refere à infância como sendo um momento da vida em que não há preocupações, como um momento de brincadeira, de fantasia e de descoberta de mundo.

Ah, a infância pra mim é um momento mágico que... Creio eu que hoje em dia somente é... São raros os casos, né, mas eu tento ser desse jeito. Mas quem percebe a infância é somente a criança mesmo. O adulto, às vezes, pega e fala assim: —~~nossa~~, era tão bom a minha época da infância!”, mas a primeira coisa que ele lembra na cabeça é... E isso eu sei, por que eu, como eu disse àquela hora, às vezes eu prefiro escutar do que palpitar, né. Falando assim: —~~nossa~~, como era bom na minha infância, não precisava trabalhar”. Então não tinha responsabilidade. Eu já diria errado, diria diferente já. Eu lembro da minha infância, ~~nossa~~ como era bom na minha infância eu conseguia correr o dia inteiro e não cansava, eu podia ver amigos, isso e aquilo, se entendeu. É... Tudo acontecia, tudo era mágico, sabe. Então na infância é a parte que tá tudo a florado, essa fantasia, tudo é novo, então você tem que descobrir tudo. Agora é assim, parece que a gente já é dono de todo conhecimento. Então a gente já não tem mais o que conhecer. Então a vida, pra um adulto, às vezes, acaba sendo sem graça, porque ele tem medo de conhecer o novo e criança não tem medo. Então pra mim a infância é a parte que você quer descobrir o mundo (Professor Eduardo).

Analizando as concepções apresentadas por Valentina e Eduardo acerca da infância, percebemos que não citaram a criança como sujeito ativo que se relaciona com as pessoas de seu convívio, produzindo culturas infantis, de modo que limitaram suas concepções ao conhecimento de infância como um período, uma fase do desenvolvimento humano, uma parte da vida. A criança é vista como um ser inocente, passivo, sem grandes responsabilidades.

4.4.4 Gênero e sexualidade na Educação Infantil: relações entre meninos e meninas

No que diz respeito a possíveis discussões sobre as questões de gênero, sobre as relações entre meninos e meninas no ambiente escolar, tanto o professor quanto a professora demonstraram certa confusão entre gênero e sexualidade. Ambos relataram algumas situações ocorridas na escola, porém relacionadas à sexualidade infantil e com certa dificuldade e receio, muitas vezes, tentando se esquivar do assunto.

Há uma concepção naturalizada de que gênero e sexualidade são sinônimos, devido à representação que os sujeitos têm de masculino e feminino, quase sempre pautadas nas características sexuais biológicas e fisiológicas. Vale ressaltar que as identidades de gênero e sexuais são distintas, no entanto, são intrinsicamente ligadas.

Neste sentido, Louro (1997) traça um paralelo entre gênero e sexualidade. Para a referida estudiosa, as identidades de gênero e sexuais se constituem em relação, de modo que afetam umas as outras em um processo inacabado e não-singular. Assim, com relação à construção da identidade de gênero, cada indivíduo a constrói a partir de modelos social e historicamente construídos de feminino e masculino.

Porquanto, gênero e sexualidade são constituídos por meio das relações sociais e das experiências de vida dos sujeitos.

Sobre o comportamento manifestado pelos docentes, Louro (1997) revela que é comum a preocupação com a sexualidade não ser tratada abertamente. Conforme a mesma, quando professores/as ou dirigentes da escola são indagados/as a respeito dessas questões, há uma tendência a negar a existência de problemas de cunho sexual dentro da instituição escolar, bem como a delegar a responsabilidade do assunto às famílias.

De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (Louro, 1997, pp.80-81).

Hum... eu acho que a gente já conversou alguma coisinha se acontece alguma coisa, assim, de menino entrar no banheiro da menina... [...] por curiosidade. [...] mas não. É difícil acontecer algum problema, assim, de menino e menina. Acho que nunca aconteceu, sabe, assim? [...] bom que eu meu lembre, pode ser que até tenha acontecido, mas... Porque quem vê muito essas coisas, assim, de menino e menina em banho, essas coisas é mais as monitoras, né, então eu não vou lembrar... [sic]. [...] Só a única coisa que eu não deixo, não gosto, é como se nem Ah... Um menino pega, quer pegar, que nem... Outro dia o Murilo tava, por brincar, não por malícia, mas ele tava com ela no colo! [...] o Murilo. [...] com a Estela. [...] aí eu já pedi pra sair! Então se fosse outra menina, qualquer menina que fosse que sentava no colo do menino... Aí eu já não quero! [...] aí eu já chamo a atenção e tiro! Aí eu já não gosto. Que nem eu tô lembrando agora, você tá falando de meninos e meninas, né? Às vezes tava brincando, mas é uma coisa assim que eu já num... [...] num deixo [risos] (Professora Valentina).

O discurso de Valentina revela que muitas vezes as informações de cunho sexual transmitidas às crianças estão carregadas de proibições e repressões, e em geral, sem esclarecimentos, inibindo a construção de uma compreensão positiva da sexualidade (Leão, 2009).

Chauí (1984) define a repressão como

[...] um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos [...] (p.48).

No ambiente escolar há um entrave quando se trata da expressão das crianças acerca de suas descobertas ligadas à sexualidade. Em geral, as manifestações de cunho sexual dos meninos e meninas são repreendidas por meio da imposição de normas ou práticas educativas que impossibilitam os/as pequenos/as a falarem do próprio corpo.

Como alega Leão (2012), o temor em abordar o tema com as crianças em vez de ajudá-las pode contribuir para que elas criem uma visão negativa e errônea sobre a sexualidade, podendo acarretar em futuros prejuízos ao seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, é importante destacar que todo professor e professora, conscientemente ou não, educam sexualmente e essa educação ocorre por meio da forma como lidam com as situações diárias. A postura do/a docente colabora para que o/a aluno/a crie uma imagem negativa ou positiva da sexualidade, do corpo e do relacionamento sexual. De modo que, “cada uma das situações, dos fatos, das pequenas perguntas feitas, é uma oportunidade para o aprendizado [...]” (Figueiró, 2009, p.150). E cabe ao/a profissional da Educação Infantil abordar e satisfazer as curiosidades de sua turma de forma clara e fazendo uso de uma linguagem adequada. Entretanto, conforme mencionado anteriormente, há uma tendência para que manifestem práticas repressivas, uma vez que abranger assuntos relacionados à sexualidade infantil no contexto escolar é considerado um problema.

Existe a diferença física, a diferença de respeito, você não pode tocar uma pessoa com uma forma de malícia, você entendeu? Eu posso tocar no seu braço, se eu for te chamar, tudo bem! Agora se eu tiver segundas intenções, uma criança, que... A criança pode ter essa segunda intenção de tentar descobrir —~~nessa~~ porque que é diferente? Porque que será que tem isso daqui, aquilo?”, mas de um jeito ou de outro... Meio que... Inconsciente eu tento colocar neles que eles não devem fazer isso aqui na escola, porque não é certo. Uma que vai criar atrito entre pais, que um vai brigar com o pai do outro. *Vai criar problema pra escola*. Então o professor tem que orientar sim a criança nessa parte! Agora a questão de separar brinquedo disso, daquilo, o que o menino pode fazer, o que a menina pode fazer, acho que não. Então é trabalhado sim, mas na questão de respeito à integridade do outro [itálico nosso] (Professor Eduardo).

Na fala de Eduardo percebemos que a reação das famílias também é vista como um empecilho para que o assunto seja abordado com as crianças. Há uma preocupação e um sentimento de insegurança diante da tarefa de tratar do tema das relações de gênero e sexualidade. No entanto, como aponta Figueiró (2009), esses sentimentos são compreensíveis, uma vez que o processo formativo dos/as professores/as não os/as prepara para abarcar essas questões no espaço escolar.

A professora também revela esses sentimentos de preocupação e temor em relação à receptividade das famílias sobre o fato de se trabalhar as relações de gênero, as diferenças entre meninos e meninas na pré-escola.

Nossa, esse ano eu não lembro de ter falado com eles sobre isso... [pensativa]. [...] Só de repente algum assunto, alguma coisinha bem pequena assim, [gesto com as mãos e som de vento, representando velocidade] porque se fala meio rápido, né. Porque você não sabe até onde que você

pode conversar com eles também... de menino e menina, mulher e homem... Você não sabe em casa até que ponto que a mãe e o pai fala alguma coisa sobre isso (Professora Valentina).

Dessa forma, assuntos relacionados à sexualidade e às questões de gênero são abordados apenas em casos que sobressaem as regras institucionais. E ainda assim, são tratados de modo rápido, individual e reservado, como no caso narrado:

Aqui já aconteceu no meu primeiro ou segundo ano de trabalho, tava ... [pensativo] eu não sei se, se... Se é questão da turma que vem, eu não sei [gaguejou – confuso]. Na minha turma nunca aconteceu, mas já aconteceu aqui de menino e menina é... Tentar se descobrir pessoalmente, entendeu? Então, tanto é que na época isso não era da... [pausa – pensativo] de mim, pra eu olhar. É que aconteceu na escola e a gente trabalha na escola, a gente fica sabendo, mas aí é... Criaram várias regras em questão de ir ao banheiro, tal. Então... Vai só menino? Vai só menino agora pro banheiro. Acabou de ir todos os meninos, depois vai só menina! Porque chegou acontecer coisa de menina que toca menino, menino que toca menina. [...] Porque vê pai, vê mãe em casa fazendo, porque acontece... [...] Aí nem sabe o tão fazendo, mas acontece. E... Graças a Deus tinha a coordenadora que era a Bela, a Bela, uma pessoa muito boa nessa questão também. Ela entende. Antes mesmo de ela julgar ou falar alguma coisa pra... Pra criança, ela questionou ainda a criança se ela sabia o que ela tava fazendo. A criança não tinha nem ideia! Você entendeu? E no caso ela, ela orientou as partes, chamou os pais conversou, o que aconteceu, tal... E depois disso daí o ano todo foi terrível na questão, porque menino não podia nem chegar perto de menina! [...] teve aquela separação. [...] mas eu não deixei não! Não deixei, não fiz isso com eles... Porque eu acho que... Não se deve. Aconteceu aquele caso ali isolado, infelizmente não tinha ninguém olhando, lá. Mas no caso, não... Não acho certo fazer isso (Professor Eduardo).

É possível perceber nos fatos descritos as dificuldades e a forma velada como o assunto é discutido dentro da escola. Há uma emergência em poupar as crianças pequenas quando se trata de abordar questões voltadas à sexualidade e até mesmo em esclarecer suas curiosidades a respeito.

A professora expõe a existência de uma preocupação – que acarretou no estabelecimento de uma norma – que a instituição pesquisada demonstra com relação ao uso dos banheiros pelas meninas e meninos.

[...] a única coisa que elas¹³ falam pra gente, às vezes, é tomar cuidado com o banheiro. [...] a orientação é: se o menino vai no banheiro, não deixa a menina ir... pra não ter problema de entrar no mesmo banheiro. Por curiosidade! [...] é pra ir no banheiro. Acho que a única orientação é essa... (Professora Valentina).

Não obstante, Leão (2009, 2012) ressalta em suas pesquisas essa preocupação equivocada em torno da sexualidade infantil. Para a autora, abordar a sexualidade infantil nas diferentes instâncias sociais causa um receio, um medo de contribuir para a perda da

¹³ A professora se refere à diretora e a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada.

inocência da criança, ou mesmo despertar um comportamento sexual precoce. —Em virtude disso persiste na sociedade a cultura da ‘dessexualização’ desta fase da vida, como se isso fosse possível e necessário” [destaque no original] (Leão, 2009, pp.60-61).

De acordo com Louro (1999),

[...] a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade —normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher —deverdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a —inocência” e a —preza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam —marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos —corrompidos” que fazem o contraponto da criança inocente e pura [destaques no original] (p.26).

Essa preocupação em manter a norma e privar as crianças pequenas de discussões a respeito de suas curiosidades envolvendo a sexualidade é bem clara na fala de Eduardo sobre o seu trabalho com a sua turma:

[...] eu acho que agora nessa idade é... não é necessário. Entendeu? Porque isso daí vai despertar mais ainda aquele lado da curiosidade deles na questão... sexual... entendeu? Então, eu prefiro trabalhar com eles a questão do respeito, da integridade do corpo e da... da pessoa. Então... eu educo desse jeito, pra ele respeitar o colega. Que agora nesse instante eu acho que eles não necessitam disso. Agora necessitam de outras coisas. (Professor Eduardo).

Sobre o posicionamento do professor, Louro (1997) afirma que a sexualidade está presente na escola independente

da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de —educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se —despir” [destaques no original] (Louro, 1997, p.81).

Diante das poucas experiências relatadas pelo professor e pela professora acerca da sexualidade e gênero com os alunos e alunas, podemos inferir que nem sempre ocorreram de forma adequada e preparada. Isso acontece devido à formação precária na área e, consequentemente, pela falta de conhecimento sobre as questões de gênero. A ausência de contato com essas questões são evidenciadas nas falas do/a docente.

O professor ressalta que durante a sua formação o tema das relações de gênero chegou a ser abordado tanto no Magistério quanto nos cursos de Matemática e Pedagogia. No entanto, revela que não manifestava interesse pelo assunto.

Eles tocaram sim nesse assunto, só que eu tenho essa opinião formada! É... Eu nem pensava sobre o assunto, até o momento em que eu comecei a trabalhar aqui. Quando eu comecei a trabalhar aqui, eu comecei a pensar como que eu era quando era criança, como as minhas professoras faziam... [...] mas na faculdade eu não, não chegava a discutir isso, entendeu? O professor comentava, eu escutava e boa, a turma falava aqui, falava ali, eu pegava o que era importante pra mim, mas eu não... na faculdade eu nunca cheguei a falar. Eu não sei se eu tinha vergonha ou eu tinha medo que os outros iam falar, tal... quando entrava nessa discussão, eu só escutava (Professor Eduardo).

Valentina também declara a ausência de discussões sobre as relações de gênero e sexualidade durante o curso de graduação em Pedagogia, e assim como o seu colega de trabalho, demonstra pouco interesse sobre a temática. Conta que participou apenas de um curso de formação continuada sobre sexualidade, promovido pelo sistema de ensino adotado pela rede municipal.

A última, o último curso que a gente fez do material pedagógico, em outra cidade... o grupo que eu peguei foi sobre sexualidade...[...] mas só ouvi os casos, os relatos de arrepiar o cabelo [risos]. Eu falei meu Deus do céu, se acontecer isso comigo eu tô ferrada (Professora Valentina).

Além da ausência de formação, é possível perceber marcas de uma sociedade repressora, na qual a sexualidade e assuntos relacionados ao sexo ainda são vistos como pecaminosos, proibidos, feios, ou como algo imoral e promíscuo. Toda essa formação promovida no âmbito cultural corrobora para uma construção de tabus, sentimentos e preconceitos, muitas vezes negativos no que diz respeito ao sexo, o que acarreta na dificuldade em se falar abertamente sobre assuntos de cunho sexual (Figueiró, 2009).

De acordo com Britzman (1999), –existem muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (p.86). Entre estes obstáculos, a autora cita o fato de que a escola procura dar respostas fixas, como certo e errado, normal e anormal, aos fenômenos que, naturalmente, contestam a delimitação de fronteiras construídas culturalmente.

5 SER MENINO E SER MENINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS CRIANÇAS



Imagem 6. Meninas pulando corda. Desenho realizado por Luiza, 6 anos

5 SER MENINO E SER MENINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS CRIANÇAS

Nosso objetivo nesta seção consiste em apresentar e caracterizar as crianças que participaram desta pesquisa, a partir de suas narrativas acerca de suas preferências e desejos. Assim, nos dedicamos neste momento à escuta das diferentes vozes infantis.

Participaram da pesquisa 25 crianças, no entanto, o nosso olhar esteve voltado, em especial, para quatro crianças que, por permanecerem na escola em período integral, frequentavam as duas turmas investigadas, ou seja, no período matutino eram alunos e alunas do professor Eduardo e no período vespertino assistiam às aulas da professora Valentina. Portanto, apresentamos nesta seção as duas meninas, Elis e Alice, e os dois meninos, Murilo e Henrique, estudantes das turmas arco-íris e rosa e azul.

Nesta direção, no primeiro tópico, nos pautamos nas falas dessas quatro crianças, apreendidas durante a realização da Hora Lúdica, como forma de caracterizá-las.

Em seguida, no segundo tópico, traçamos uma análise das relações de gênero expressas pelos meninos e pelas meninas caracterizados/as, a partir de suas narrativas e do brincar no dia a dia na instituição.

No terceiro tópico, arrolamos acerca das representações de gênero explicitadas pelos alunos e alunas da turma rosa e azul, durante a realização da primeira Roda de Conversa. Porquanto, no quarto tópico, apresentamos alguns desenhos produzidos individualmente pelas crianças da turma rosa e azul a partir do tema “do que mais gosto de brincar”, assunto norteador da segunda Roda de Conversa realizada com esta turma, estabelecendo relações com as questões de gênero que esses desenhos infantis revelam.

Por fim, no quinto tópico, fazemos um entrelaçamento das vozes das crianças e das vozes do professor e professora pesquisados. Por meio de pequenas narrativas descrevemos algumas práticas e estratégias de organização de tempo e espaço, adotadas rotineiramente na escola, relacionando-as com a postura das meninas e meninos frente a este modo de organização.

5.1 Ouvindo os meninos e as meninas

Nesta primeira categoria de análise fazemos uma caracterização dos dois meninos e das duas meninas, estudantes em comum às duas turmas pesquisadas. A apreensão de suas características e preferências se deu por meio da realização da Hora Lúdica, ou seja, de uma

conversa individual com cada criança, no ambiente da brinquedoteca, enquanto brincava com massa de modelar. É importante ressaltar que a conversa foi pautada em um roteiro previamente elaborado.

5.1.1 “Ele é terrível!”: Elis, a menina que não brinca com meninos

Elis tinha 5 anos de idade, era bastante comunicativa e prestativa. Adorava ajudar o professor e a professora na organização da sala, também gostava muito de ajudar os/as colegas. Era filha única, morava com sua mãe, seu pai e sua avó materna em uma casa própria, nas proximidades da escola. Elis era muito apegada à avó, que a levava todos os dias para a escola, devido aos horários de trabalho de seu pai e de sua mãe. A família apresentava melhores condições financeiras em relação à clientela que frequentava a instituição. A aluna ia para a escola sempre bem asseada, gostava muito de usar tranças nos cabelos e suas roupas e calçados eram sempre em tons de rosa, roxo ou vermelho. Também costumava usar acessórios como brincos coloridos, colares, anéis, pulseiras, relógios, bolsas, tiaras, maquiagem e esmaltes coloridos.

Quanto ao uso do uniforme, vale ressaltar que era obrigatório apenas o uso da camiseta do uniforme, nas cores branca e vermelha. Desse modo, a maioria das crianças, principalmente as que frequentavam o período integral e que trocavam de roupa ao final do primeiro período, costumavam usar bermudas, calças, shorts, agasalhos etc. de cores e modelos variados.

Num primeiro momento procuramos conhecer um pouco de suas interações no universo familiar. Para tanto, investigamos acerca de suas preferências por brinquedos, brincadeiras, passeios, programas de televisão, a fim de apreender seus gostos e um pouco de sua rotina fora da escola.

Neste sentido, a aluna revela que gosta de passear de bicicleta acompanhada de seu pai e de sua mãe. Os lugares dos passeios apontados pela menina costumavam ser o calçadão e uma avenida muito frequentada por pessoas das mais variadas idades para a prática de exercícios físicos e caminhada. Elis ressaltava também que tinha o hábito de visitar a avó paterna em sua casa.

Quando não está na escola, Elis gosta de brincar e assistir televisão. Ao ser questionada sobre os seus programas de televisão favoritos, ela conta que gosta do desenho da personagem Moranguinho. Logo, a aluna acrescenta que o desenho não está incluído na

programação: –só que não passa. Eu só tenho o DVD” (Elis). A menina destaca outros programas que costuma assistir na televisão:

Eu assisto Quintal da cur... da Cultura... É... Hum... [pensativa] é... Deixo eu me ver... [pensativa – silêncio] eu as... Eu... Assisto... Bob o construtor... Eu... Também assisto [pensativa] Domingo Legal... É... Eu assisto desenho na minha vovozinha... [...] É... [pensativa] deixa eu ver... [pensativa – silêncio] é... o Buzz Lightyear. [...] assisto Chiquititas! (Elis).

Elis revelou que quando está em sua casa gosta de brincar com a sua cachorra de estimação e o seu cachorro de pelúcia, com bonecas e com sua lousa, assim, em sua fala fica evidente a sua preferência por brincadeiras de faz de conta e de papéis.

[...] Eu brinco com meu cachorrinho pequenininho que ele é... Não é de verdade, é de brincadeira... Eu brinco de mamãe e filhinha, de escritório... [...] Eu gosto de brincar com boneca, com cachorro, com bichinho de pelúcia que eu não posso brincar... [...] brincar de lousa, brincar de boneca... [...] É brincar de escolinha... (Elis).

No período de realização da pesquisa de campo, a aluna estava fazendo um tratamento para alergia, por isso, ressaltou em seu relato que apesar de gostar muito, no momento não podia brincar com bichinhos de pelúcia e nem com sua cachorra de estimação. Quando questionada se costumava brincar com alguém em sua casa, a menina respondeu cabisbaixa: –Com meus bichinho...” (Elis).

Em suas declarações, Elis não aponta em momento algum que costuma brincar com outras crianças ou mesmo com os adultos que convivem com ela. Sendo assim, quando não está na escola, na companhia de seus amigos e amigas, acaba por brincar sozinha.

Acerca de suas preferências musicais, Elis demonstra que gosta mais das músicas infantis que canta na escola: –É... (pensativa) música do Papai Noel... ah... [...] gosto do Papai Noel... do trem maluco... da dona aranha... da dona baratinha... E só!” (Elis).

Em relação às suas cores prediletas a menina afirma que gosta de todas as cores, porém, ressalta que não gosta da cor preta. –De todas as cores, menos preto” (Elis).

E destaca que as cores de que mais gosta são a cor rosa e roxo: –Rosa [...] e roxo!” (Elis).

Quanto aos tipos de roupas e calçados, a aluna comenta que as roupas que mais gosta de usar são as peças que a sua avó compra, ou seja, shorts, camiseta e calcinha nas cores rosa, verde e branca. Prefere usar sandálias cor de rosa: –É só short. É short camiseta e calcinha só... Sandália (falou baixo) [...] cor de rosa...” (Elis).

Após levantarmos algumas das características e preferências de Elis, passamos a investigar essas questões dentro do ambiente escolar. Sobre a instituição, a aluna demonstrou gostar bastante da escola. Em sua fala, ao ser questionada se apreciava ou não passar o dia todo na escola, enfatiza isso: —**Muit**, muito!” (Elis).

E elenca o que mais gosta de fazer na escola:

Eu gosto de fazer atividade, brincar... [...] escrever, brincar de mamãe e filhinha, brincar no parque... [...] Brincar de pula corda. [...] Mamãe e filhinha (ênfatisou). [...] Brinca de parque. [...] brincar de tudo que tem no parque. [...] mamãe e filhinha, brincar de meleca... com água e encher o baldinho de areia... [...] brincar de escolinha... (Elis).

As brincadeiras são as atividades favoritas de Elis no ambiente escolar. Já em relação aos brinquedos da escola que considera seus prediletos, a menina revela que gosta de todos, no entanto, destaca alguns dos brinquedos do parque, incluindo a areia em sua fala: —**Todos os brinquedos!** [...] Deixa eu pensar... [pensativa] balanço, escorregador, gira-gira... é areia...” (Elis).

Elis explicita que prefere brincar com um determinado grupo de meninas. Em sua fala percebemos que traz alguns conceitos e imagens negativas acerca dos amigos meninos. De modo que ao falar sobre seus amigos e amigas, revela: —**Fem!** Posso te falar? Betina, Alice, Isabela e Isadora. [...] Eu brinco... [pensativa] hum... [pensativa]. Peraí [silencio] com tudo esses amiguinho que eu acabei de falar pra você. Só... tia, o Pedro é **TER-RÍ-VI-O!**” [sic] (Elis).

Diante do comentário feito por Elis a respeito de um de seus colegas de turma, aproveitamos para questioná-la sobre a sua concepção e o seu relacionamento com os meninos e as meninas de sua turma.

As meninas são bonzinhas, mas os meninos oh! Oh, oh! [fazendo gesto com as mãos de negativo]. Eles faiz muita arte [sic.]. Eles merece assim mesmo [fazendo gesto de negativo com as mãos]. Negativo. O Pedro é terrível! Eu tento ser amiga dele, ele é terrível. Vai fica sem amigo... (Elis).

Sua forma de se referir aos meninos como arteiros e terríveis, a visão negativa que apresenta frente ao comportamento dos meninos e, principalmente, a concepção que tem de seu colega Pedro, se entrelaça com os discursos e atitudes da professora Valentina frente ao comportamento deste aluno. Durante o período de observação notamos que Pedro quase sempre se sentava sozinho em uma mesa, quando não, estava acompanhado pela monitora que auxiliava a professora em sala. Desse modo, poucas foram às vezes em que o vimos sentado

na companhia de outro colega. Valentina revelou em sua narrativa que o Pedro era o tipo de aluno que mais a incomodava na turma, pelo modo de se comportar, pelo fato de nunca estar disposto a realizar as atividades. A docente o considerava agitado, falante e indisciplinado.

O Pedro esse ano me tirou do sério, gente. Como ele fala! Eu não... ele não sabe ficar quieto, ele não consegue saber a hora que é pra ele falar. [...] ele fala muito, ele levanta muito do lugar, né? Ele não entende! Eu não sei se ele tem algum probleminha alguma coisa assim, sabe. Pelo jeito dele, às vezes parece que tem. De atraso, alguma coisa assim, sabe? Por, pra ele não entender. Que é pra ele ficar quieto, que é pra ele fazer (Professora Valentina).

Acerca dos momentos de brincadeira, Elis declara que gosta de estar junto das amigas. Entretanto, em relação à realização das atividades pedagógicas, aponta que prefere realizá-las sozinha: –Sozinha... A Alice, a Alice faz tudo rabiscado, outro dia ela fez, outro dia ela pintou minha fazendinha tudo feio [...]” (Elis).

Sobre o seu espaço preferido na escola, a aluna revela que gosta da sombra, ou seja, de brincar à sombra. Apesar de a instituição ser bem arborizada, em grande parte da área externa e em alguns pontos dos parques havia grande incidência de sol no período da tarde, motivo pelo qual, muitas vezes, a professora deixava de sair da sala de aula com as crianças para brincar nesses locais.

Ao descrever o seu dia a dia na escola, a menina começa a sua fala apresentando os momentos de brincadeiras com o professor:

Ah, é tão legal eu faço brincadeiras com o tio Eduardo, nós vai no parque... [...] depois... se tem ensaio, nós faz ensaio... [...] Nós faz atividade e... [pensativa] vai pro parque... [...] toma banho... almoço, os colchões nós dorme [sic] (Elis).

Em relação à rotina diária do período vespertino, revela:

Oh, nós faz de vez em quando... nós faz uma atividade muito legal... [...] um tipo de atividade que é assim... que você... [pensativa]. Vocês têm que fazer assim... deixa eu pensar... [pensativa – silêncio] vocês têm que fazer uma coisa muito legal eeee... Ela fala... E depois... elaaa... [pensativa] fala pra gente o que que é as coisas, fala pra gente escrever com ela... [aluna reproduzindo a fala da professora]. [...] fala pra escrever com ela... fala pra desenhar... (Elis).

Por fim, solicitamos que a aluna falasse um pouco acerca de seu professor e sua professora, com o objetivo de apreender as características e atributos de ambos na visão da menina. Elis aponta aspectos semelhantes: –Ah, eles são bonzinhos... a tia Valentina é brava” (Elis).

Sobre o professor a aluna ressalta: —Ah, ele faz de tudo com a gente, mas se responder pra ele, ele fica bravo...” (Elis).

5.1.2 “Homem não brinca de boneca!”: Henrique, entre o desejo e a norma

Assim como Elis, Henrique tinha 5 anos de idade. Era um menino extremamente tímido e reservado, demonstrava interesse por atividades e brincadeiras menos agitadas e que exigiam certo nível de concentração. Pouco conversava no ambiente da sala de aula, tanto entre os/as colegas quanto com o/a professor/a. Henrique era o filho mais novo de uma família composta por três filhas e dois filhos. Ele morava com a mãe e o pai, as irmãs, o irmão e o cachorro, conforme salientou, em uma casa própria localizada em um bairro próximo à escola. Sua família passava por dificuldades financeiras, de modo que Henrique costumava ir para a escola usando uniformes e roupas doadas pela escola.

Henrique revela que quando não está na escola, o que mais gosta de fazer é brincar. E logo começou a elencar os seus brinquedos favoritos: —Brincar. [...] hum... (pensativo) de carrinho. [...] e girafa; dinossauro; elefante; carrinho de controle remoto; carrocinha; caminhonete” (Henrique).

Quando questionado sobre a sua brincadeira preferida em momentos em que está fora do ambiente escolar, o aluno comenta que costuma brincar de escolinha com uma de suas irmãs. —Hum... [pensativo] escolinha!” (Henrique).

Ele também conta que costuma passear pela cidade com sua mãe e brincar em um parque na companhia de sua irmã. O aluno não tem o hábito de assistir televisão durante o dia e nem programas de cunho infantil. Desse modo, declara que assiste à televisão somente à noite: —Nvela. [...] da oito” [sic] (Henrique).

Em relação aos brinquedos preferidos, Henrique explicita que gosta do boneco Patati, da dupla de palhaços Patati e Patatá. Questionamos o aluno a respeito de outras preferências como músicas, cores, roupas e calçados. Dessa forma, Henrique expressa que costuma ouvir as músicas dos palhaços Patati e Patatá. Quanto à sua cor favorita, declarou ser a cor preta. Porém, logo em seguida, ao falar do tipo de roupa que mais gosta de usar, no caso calças, revelou que gosta de roupas na cor laranja. O aluno conta que prefere usar sandálias, calçado mais usado por ele durante o período de observação.

Após conhecermos um pouco mais sobre os hábitos e preferências de Henrique no ambiente familiar, passamos a conversar acerca de seus gostos, suas relações e interações no espaço escolar.

O aluno demonstra gostar da escola e ressalta que a sua atividade preferida neste ambiente é o brincar. E brincar com massa de modelar está entre suas brincadeiras favoritas. Além disso, no momento que foi questionado a respeito dos brinquedos da instituição que mais gosta, Henrique revela que gosta do parque de areia e de seus brinquedos e também do das peças de encaixe tipo lego: ~~–~~Parquinho. [...] balanço, escorregador, ponte e o negócio que vai pra frente e pra trás! [se refere ao balanço vai e vem]” (Henrique).

Assim como Elis, Henrique conta que adora pular corda, sendo uma de suas brincadeiras preferidas na escola. O aluno declara que gosta de pular corda com o professor Eduardo: ~~–~~Pular corda. [...] com o tio Eduardo!” (Henrique).

Além de pular corda, quando questionado sobre seus amigos e amigas, sobre o seu relacionamento com os meninos e as meninas, ele pontua que costuma brincar tanto com os meninos e quanto com as meninas, e logo elenca os nomes de alguns/as de seus/as colegas: ~~–~~A Luiza, a Sophia, a Elis, o Felipe, a Lívia, o Pedro, hum... a Isadora. [...] o Leandro, o Guilherme, o Murilo. E o Heitor!” (Henrique).

O aluno revela que gosta de brincar de casinha na companhia de Murilo e também de casinha de boneca com seus amigos e amigas. ~~–~~Hum... [pensativo] de casinha. Casinha de boneca” (Henrique).

No entanto, após afirmar que gosta de brincar de casinha de boneca, o aluno passa a fazer movimentos confusos, balançando a cabeça, e então declara novamente: ~~–~~Casinha sim! [...] Porque homem não brinca de boneca!” (Henrique).

Ao ser questionado sobre sua fala respeito de homem não brincar com bonecas. Prontamente afirmou: ~~–~~Porque... é homem!” (Henrique).

Percebemos na fala de Henrique a preocupação em assumir que gosta de brincar com bonecas, provavelmente pelo temor de ser julgado como um desejo inadequado para meninos. A sua fala e a sua postura demonstram estar pautadas em expectativas quanto ao tipo de brinquedos e brincadeiras mais adequados para o seu sexo.

Conforme Finco (2013b), a partir de aspectos biológicos, as sociedades modernas ocidentais estabeleceram atributos considerados ~~–~~normais” de masculinidade e feminilidade. Essa normalização da dicotomia entre homens e mulheres acarretou em uma forma de pensar na qual há um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino: ~~–~~há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções que são entendidas como adequadas, ~~–~~naturais” e apropriadas para as mulheres ou para os homens, sendo características percebidas como uma extensão da ~~–~~natureza” de cada sexo” (Finco, 2013b, p.7).

Essa estudiosa pondera que as origens sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas estão em pequenos gestos rotineiros, em reações automáticas que são repetidas inconscientemente, sem que se reflita acerca de seus significados, uma vez que são interiorizadas no processo de educacional. Nas palavras de Finco (2013b):

São preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. E todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato da escolha (p.6).

As formas de controle do corpo e preocupação em manter a disciplina de alunos e alunas são evidenciadas no modo como Henrique descreve a sua rotina diária na escola.

[...] senta e espera dá o sinal. (pensativo) depois cantar. [...] Entra para a sala. [...] Pinta. [...] Com o tio Eduardo. [...] Toma banho. [...] e senta lá pra comer [se referindo ao pátio – almoço]. [...] depois vem pra dormir. [...] sobe! [...] lá na sala da tia Valentina! [...] senta no tapete. [...] pra ela lê a história. [...] senta na cadeira... [...] faz desenho... [...] e pinta! [...] numa folha. [...] apostila... [...] vai no lanche. [...] entra para sala. [...] depois vai no parquinho... [...] ai depois nós vai embora! (Henrique).

A fala do menino parece mecanizada, descreve o seu dia a dia na escola sem muito interesse, sem muito entusiasmo. Percebemos que são poucos os momentos de brincadeira, tão esperados pelas crianças e tão fundamentais nessa fase de seu desenvolvimento.

Sua narrativa também revela a organização do tempo e do espaço escolar. O tempo de espera pelo qual as crianças são submetidas diariamente, sempre sob o olhar vigilante de professores/as e monitoras.

Contudo, apesar de serem poucos os momentos reservados à brincadeira por conta da demanda de atividades pedagógicas a serem realizadas no dia, Henrique, em diferentes ocasiões de nossa conversa, destaca que os períodos destinados ao brincar são os seus preferidos. É o que ocorre quando se refere ao seu lugar favorito na escola: ~~–~~[pensativo] o parquinho. [...] hum... daqui de baixo [se referindo ao parque de areia próximo à brinquedoteca – parque mais usado pelos maternais]. [...] porque tem gira-gira” (Henrique).

O destaque para as brincadeiras aparece também ao mencionar as atividades que mais gosta de realizar: ~~–~~Da Mônica. Eu já sei. [...] É de pula corda, mas a gente já fez” (Henrique).

Bem como ao relatar a sua visão a respeito do professor e da professora. Desse modo considera que ambos são *legais*, pois permitem momentos de brincadeira: ~~–~~Hum... [pensativo] eles deixam brincar de massinha! Ela deixa brincar no parque” (Henrique).

O aluno revela que prefere realizar qualquer tipo de atividade entre amigos e amigas, ou seja, em grupo e nunca sozinho.

5.1.3 “Eu não brinco com os meninos. Só com as meninas”: Alice.

Alice tinha cinco anos recém-completos. Era a filha mais velha, tinha mais um irmão e a sua mãe esperava pelo/a terceiro/a filho/a. A menina morava com a mãe e o pai em uma casa própria localizada nas proximidades da escola. Ao relatar quem residia em sua casa, Alice mencionou seu cachorro e seus coelhos como moradores. E conta que quando está em casa costuma brincar com seus coelhos. —Eu brinco com os meus coelho [sic] [...] de ficar correndo com eles” (Alice).

A aluna relata quais são os seus brinquedos preferidos quando não está na escola: —Um cavalinho e uma bicicleta [...] e... [pensativa] patinete” (Alice).

A menina aponta o ato de desenhar utilizando materiais diversificados como massa de modelar e canetinhas como sendo a brincadeira de que mais gosta. Além disso, revela que costuma brincar na companhia de seu irmão: —desenhar. Com massinha... [...] com canetinha” (Alice).

Alice declara que tem o hábito de ajudar a sua mãe em casa, nas tarefas domésticas. Conta que em troca da ajuda recebe dinheiro de seu pai para comprar brinquedos.

Eu limpo a casa junto com a minha mãe. [...] varrer, passar pano... E eu ajudei o meu pai a jogar todo o couro pra fora. Aí ele deu um dinheiro pra mim, a minha mãe foi no mercado e comprou alguma coisa pra mim (Alice).

A menina contou que sua mãe lhe comprou uma boneca com o dinheiro que recebeu por ter prestado auxílio ao seu pai. E ainda revelou que o seu irmão gosta de brincar com suas bonecas. —Uma boneca! [...] mais o meu irmãozinho ele não gosta de carrinho. [...] Não, ele gosta de boneca e aí já estragou minha boneca! O cabelo ele estragou, mas só a roupinha dela não” (Alice).

Diante da declaração espontânea de Alice a respeito do irmão não gostar de carrinhos e gostar de brincar com suas bonecas, a questionamos se costumava emprestar suas bonecas ao irmão, a menina nega e comenta:

Não, ele que cata. Eu falo: —NãoNão tatinho!” [alterou a voz] mais ele cata [sic]. Mais o meu bichinho ele, ele... [gaguejou] ele só, ele só fala pra mim se eu deixo ele brincar e eu falo sim, e eu falo que a boneca não! [sic] (Alice).

Além de brincar, Alice expõe que gosta de passear na companhia de sua mãe, seu pai e seu irmão. Os lugares apontados pela menina como sendo os seus favoritos são o parque, a casa da avó e a casa de demais familiares. –Eu gosto... É... [pensativa] brincar no parque. [...] Daí minha mãe leva eu ver a minha vó, as amiga da minha vó... [...] E na casa da minha tia. [...] E na casa do meu padrinho!” (Alice).

Quando a questionamos a respeito dos programas de televisão de sua preferência, a aluna disse que assiste ao jornal por influência de seu irmão e gosta de desenhos animados. –O jornal. [...] Porque meu irmãozinho falou que tem que assistir, agora eu comecei assistir! [...] Desenho... [...] da Dora... [...] hum... [pensativa – silêncio] do Tom e Jerry” (Alice).

A respeito das músicas que costuma ouvir, Alice comenta que gosta de uma das músicas que a sua mãe tem no celular, bem como as músicas que canta em sua igreja. Contudo, não soube explicar quais são essas músicas, de modo que ficou envergonhada ao cantá-las. –Do chapeuzinho, que eu gosto só do chapeuzinho... As outras músicas do celular da minha mãe não. O chapeuzinho tem no celular da minha mãe” (Alice).

Em relação a suas cores preferidas, Alice declara que gosta apenas das cores ditas femininas: –Rosa, vermelho, só de menina eu gosto! De menino que eu não gosto!” (Alice).

Ao questioná-la sobre quais eram, em sua concepção, as cores de menina, Alice respondeu: –Rosa, vermelho... [pensativa] ui eu não sei, eu não lembro!” (Alice).

Quanto às cores consideradas masculinas, Alice revela:

Verde eu não gosto e laranja eu gosto... [...] e azul eu não gosto e esse eu não gosto. Que cor que é essa mesmo? [apontando para a massinha de cor rosa claro]. Rosa eu gosto. E amarelo eu não gosto e branco eu não gosto, verde não gosto e... Essa cor preto eu não gosto [apontando para a massinha de cor preta] e azul eu não gosto e verde eu não gosto e de laranja eu gosto (Alice).

Diante das considerações da garota a respeito da existência de cores femininas e cores masculinas, e da influência desses padrões em suas preferências, questionamos Alice sobre o seu pensamento acerca das cores. A menina prontamente respondeu: –Porque é bonito cor de menina! [...] de menino não é bonito!” (Alice).

As cores preferidas são destacadas novamente pela aluna, ao expor o tipo de roupa e calçado, bem como as cores das peças favoritas.

[silêncio] a, só vestido eu gosto! A roupa de branca de neve que tenho na minha casa! Rosa... Amarelo... Vermelho... Rosa! Eu já disse... Laranja. Um cor de rosa que eu tenho, um sapatinho! A, eu só gosto de cor de rosa! E de vermelho! [...] só isso eu gosto! (Alice).

Em relação à escola, Alice declara que acha a instituição “legal” e justifica a sua opinião, destacando que gosta da escola pelo fato de ter parque. “Porque tem parquinho!” (Alice).

A menina comenta que sua atividade preferida quando está na escola é desenhar. E demonstra que gosta de tudo o que tem na escola. Mas o parque é apontado por Alice como sendo o seu lugar favorito na instituição. “Hum... [pensativa] a... o parque. Todos os parque daqui!” [sic] (Alice).

O parque é novamente mencionado pela aluna no momento em que é questionada sobre os brinquedos que mais gosta de brincar no espaço escolar. “Parquinho... [...] balanço, girar-gira, gangorra, escorregador... [...] Brincar na areia. [...] só isso!” (Alice).

Assim como Elis, Alice gosta de brincar de mamãe e filhinha na companhia das amigas da turma. Além disso, revela que gosta de brincar de imitar bichos e de trem.

De mamãe e filhinha! [...] eu era a filhinha e agora eu sou a mãe. [...] de fingir que é um bicho... [...] um lobo... qualquer coisa! Cá Elis... cá Isadora, cá Isabela, cá Betina, cá Clara [pensativa] e a Isadora, só que ela eu já falei (Alice murmurou).

Quando questionada sobre seus amigos meninos, Alice menciona os nomes de alguns dos meninos da turma, no entanto, ressalta que não costuma brincar com eles e justifica a sua opção.

[silêncio]... O Enzo... [...] O Murilo... Hum... [pensativa]. Tem mais um que eu não lembro... A o Pedro... E o Lorenzo e o Leandro. O Lorenzo não vem mais... Só o Leandro vem... [...] A, os menino brinca de qualquer coisa, e não brinca junto cas menina! [sic] [...] Eu não brinco com os meninos. Só com as meninas. [...] porque eles ficam correndo na sala! (Alice).

Sobre o que mais gosta de brincar na companhia dos meninos citados, prontamente Alice respondeu: “Nada. Eu não brinco com meninos!” (Alice).

Em relação à realização das atividades, a aluna afirma que gosta mais de executá-las em grupo, assim como as brincadeiras. Sobre o seu dia a dia na escola, Alice, assim como Henrique, revela uma rotina marcada por esperas. “Eu espero abrir o portão. [...] eu entro na escola e depois eu vou guardar minha bolsa e vou pra fila! [...] eu vou fazer atividade na sala! [...] eu tô fazendo na folha e no caderno. [...] vou embora...” (Alice).

Por fim, Alice fala um pouco de sua visão acerca de sua professora e de seu professor. Em seu relato expõe relações de poder que permeiam o cotidiano da instituição: —A tia Valentina explica o que que vai fazer hoje, aí eles bagunçam ... [...] aí depois eles vão... [pensativa] vão... pra diretora e eu fico quietinha” (Alice).

A respeito do que mais gosta em seu professor e em sua professora, bem como o que acha de ambos, Alice relata que gosta das suas explicações e os/as considera ótimos/as.

De explicar o que faz... [...] ótima! [pensativa] hum... Ótimo também! [...] explica a tarefa. [...] Mas na minha casa eu não gosto. Só gosto de fazer na escola! [...] porque aqui é mais legal do que na minha casa [Alice, referindo-se a realização das tarefas] (Alice).

5.1.4 “Eu gosto de boneca”: Murilo, o menino que brinca com bonecas

Murilo tinha cinco anos de idade. Morava com sua mãe, seu pai e uma irmã mais velha em uma casa alugada, em um bairro próximo a escola. A família passava por dificuldades financeiras, o que obrigava o pai e a mãe de Murilo trabalhar o dia todo fora de casa, sendo que o menino ficava sob os cuidados de sua irmã quando não estava na escola. Desse modo, o aluno relata que nos momentos em que fica em sua casa gosta de brincar de casinha na companhia de sua irmã. Em sua fala revela que ele e a irmã costumam ajudar a mãe nos afazeres domésticos como lavar a louça.

Eu brinco com a minha irmã de casinha, é que eu tenho uma cabaninha do Cocoricó. Nós brinca de lego. [...] nós faz um castelão! [gestos com as mãos simulando algo grande] e depois nós se joga no castelão [sic]. Nós brinca de mamãe e de filhinho, nós brinca de cabeleireiro. Um dia eu maquiei ela direitinho [sic]. [...] é rosa brilhante, pra dar um brilho. Um batom brilhante... [pensativo]. Aí depois aquele, eu passo aquele batom marrom, que ela não gostou! Que ela passou por cima do batom rosa [Murilo contando as cores escolhidas na maquiagem da irmã]. [...] nós fica lavando a louça rápido [sic] (Murilo).

Acerca dos brinquedos de sua casa que mais gosta de brincar, Murilo ressalta o seu gosto por bonecas. Contudo, revela que o seu pai não permite que brinque com bonecas e narra com tristeza um episódio em que o mesmo, para proibi-lo, jogou a sua boneca no lixo.

Eu tenho o... o... [concentrado na brincadeira] eu tenho o outro Maxteel... E... Eu tenho... Eu tenho um monte de brinquedo. [...] é... ã... Eu falo a verdade tia [sorrindo]. Sabe qual o brinquedo que eu mais gostava? Boneca! [falou sorrindo, envergonhado – ficou com as bochechas rosadas]. Meu pai quando ele via boneca, ele ficava assustado [sorrindo]. [...] porque ele não gostava que eu brincava de boneca. [...] ele, ele, sabe o que ele faz com a boneca? Ela, ele pega a boneca com... [confuso] ele sabe o que ele faz com a boneca? Pega a boneca e joga na lixeira. [...] depois sabe o

que eu faço? Eu abro a boca de chorar! [...] Depois eu vi o carrinho passando, de lixo, a boneca tava no saco. O homem pegou a boneca e sabe que fez? Começou a abaixar aquele negocio rummmm [reproduziu o som da prensa do caminhão de lixo] sabe o que aconteceu com a boneca? Esmagou a boneca! [mudou o tom de voz – emocionado]. [...] agora eu só to brincando só de boneco... [triste]. Aí quando, quando eu não brinco cá boneca eu fico desanimado... Quando eu vou brincar com o lego eu jogo. Eu chuto. É que eu gosto de boneca [sorriu] (Murilo).

Diante da situação apresentada pelo menino, conversamos acerca do motivo pelo qual o seu pai lhe proibira de brincar com bonecas. Murilo não aponta um motivo claro de seu pai, não aponta uma explicação plausível. O argumento de seu pai, segundo Murilo, é: “Que eu não posso” (Murilo).

Na fala de Murilo percebemos todo o seu sofrimento uma vez que, em sua casa não tem a permissão para brincar com bonecas. É notável a preocupação do pai em relação ao gosto de seu filho como se fosse algo inadequado, inaceitável.

O aluno revela que sua brincadeira preferida é pular corda. Murilo conta que costuma passar na companhia de sua irmã, de seu cachorro. Ao falar sobre o assunto, se recorda da antiga cidade onde havia morado no início do ano, de uma amiga com quem brincava com bonecas. Assim, afirma que na nova cidade não tem amigos e amigas que brinquem com ele da mesma maneira. E novamente reforça o gosto pelas bonecas:

Eu passeio no bosque. Um dia, um dia passei no bosque e tinha um buraco, eu caí no buraco. Agora eu tô triste de mudar de lá. Lá eu gostava de brincar com a minha amiga, a Carol [falou de cabeça baixa]. [...] brincava de boneca. [...] porque não tem nada pra mim brincar de boneca [sic] (Murilo).

Murilo conta que gosta da nova cidade, mas revela que estava triste pelo fato de seu pai ter pegado suas bonecas: “Eu gosto, mas só que meu pai tirou as bonecas de mim, né?” (Murilo).

Os seus programas de televisão favoritos são o desenho animado do personagem Pica-pau e a animação da boneca Barbie chamada *Barbie Dreamhouse*. Quanto à preferência musical, Murilo declara que costuma ouvir músicas no estilo gospel, de modo que não cita as músicas infantis cantada na escola diariamente. Já em relação às cores favoritas, o menino conta que gosta de rosa e roxo. “É... [pensativo] minha cor preferida é rosa. [...] E roxo” (Murilo).

Ao ser questionado acerca dos tipos de roupa que mais gosta de usar, Murilo conta que gosta de roupas brancas e revela que costumava vestir as roupas de sua irmã. “Às vezes, sabe o que eu fazia? [falou sorrindo]. Com as coisas da minha irmã? [falou sorrindo]. Colocava vestido! [falou sorrindo]. Às vezes, eu gostava. Brincava” (Murilo).

Quanto ao tipo de calçado, afirma que gosta de sapato preto, fechado, no estilo bota. Vale destacar que durante o período de observação, notamos que ele ia todos os dias para a escola calçando uma botina preta, tipo sapatão, mesmo em dias mais quentes, quando usava bermudas. —[silêncio] é... Preto... Sapato fechado. [...] Bota” (Murilo).

Ao passarmos a conversar sobre a escola, o aluno aponta novamente o seu descontentamento por ter se mudado de cidade. Assim, num primeiro momento diz que não gosta de nada na atual escola e que o seu desejo era continuar morando na outra cidade. Em seguida, afirma que gosta da escola, mas prefere a escola do outro município. —Nada. Eu só queria ficar lá. Eu gosto dessa escola, mas eu queria estudar lá...” [sussurrou].

Diante do discurso apresentado pelo menino, o questionamos sobre o que mais gostava na outra escola, que o fazia sentir tanta falta. E ele respondeu prontamente: —O uniforme da minha irmã que ela me deu! De tanto, de tanto é... A camiseta era branquinha. De tanto ela me dar eu pinteí. Ficou colorido [sorrindo]” (Murilo).

Voltamos a questioná-lo sobre a escola atual. Inicialmente perguntamos o que mais gosta de fazer na instituição e ele afirmou que gosta de brincar com massa de modelar. —Eu só gosto de brincar de massinha” (Murilo).

Acerca do que não gosta na escola, Murilo conta que não gosta da lousa e justifica dizendo que não gosta, pois não pode usar a lousa.

Eu sei o que eu não gosto. Eu não gosto é... [suspense] [...] Daquilo ali que tá grudado na parede! [rindo e apontando para a parede]. Aquilo que tá desenhado. Aquele negócio que, que nós desenhou... [o professor havia chamado as crianças para desenharem na lousa no início da aula]. Isso que eu não gosto! A lousa. [...] A, que é chato! [...] Porque eu não posso mexer em lousa... Eu gosto, às vezes. A minha irmã tem uma lousa, eu vou lá abaixadinho e faz um risco onde que ela, onde que ela tá. Eu faço um rabiscão onde que ela tá fazendo a divisão (Murilo).

Esponaneamente, após falar sobre a lousa, o menino conta que gosta de cabelos compridos. Afirma que gosta de pentear, de manusear cabelos compridos. —Eu amo até cabelo! É porque eu nunca mexi em cabelo. Eu mexo, mas é que eu gosto de cabelo comprido. [...] Pentear... Às vezes, eu pentcho [sic] devagar, mas, às vezes, no cabelo da minha mãe, i...” [silenciou, não concluiu a frase] (Murilo).

Em relação a suas preferências dentro do ambiente escolar, Murilo conta que seus brinquedos preferidos na escola são o lego, uma televisão de brinquedo e bonecas. —Lego... Eu gosto de... [silêncio – concentrado guardando as massinhas] fazer castelo [...] É... [pensativo – silêncio] é... Eu gosto de... de... de... de televisãozinha... É... e boneca” (Murilo).

Quanto à sua brincadeira favorita, Murilo destaca que gosta de brincar no parque. Durante o período de observação, percebemos que o menino costumava de brincar de faz de conta no parque, na companhia de seus amigos e amigas, assumindo diferentes papéis como pirata, príncipe e diferentes animais. –Parquinho... É... labirinto. [...] Labirinto é aquelas ponte” [se refere à ponte de madeira, brinquedo do parque].

Murilo revela que gosta de brincar junto de seus amigos e amigas e com a pesquisadora. No entanto, costuma brincar com bonecas na companhia das meninas, especialmente da Elis. –[...] [pensativo] com a Elis! [...] a Sophia, a Elis... [silêncio] [...] A tia Fer... [pensativo] e só isso! E a tia Fer” (Murilo).

Murilo não citou o nome de nenhum amigo do gênero masculino, desse modo lhe questionamos se gostava de brincar com os meninos também. O aluno disse que não gostava e, particularmente demonstrou não gostar de brincar com Henrique, apontando que o amigo era careca. A revelação de Murilo é contrária ao depoimento de Henrique que, por sua vez, aponta que os dois costumavam brincar juntos. Além disso, a fala de Murilo entra em contradição com as observações realizadas, uma vez que, nos momentos de brincadeira, estavam sempre juntos. Talvez Murilo tenha feito essa declaração pelo fato de Henrique ter cortado o cabelo bem curto, quase careca, há pouco tempo e como o menino adora cabelo, poderia ter se chateado com o colega.

Não. [...] porque quem é careca não vai na minha casa. [...] o Henrique! [...] Mas o pior é o Henrique. [...] não gosto dele. [...] ele é chato. Fica comendo minhas coisas, pede tudo a minha bolacha. Aí Murilo da bolacha? [imitando a voz do amigo de forma irônica] dessa vez eu não vou trazer nada. [...] vou brincar só com as meninas dessa vez, porque o Henrique fica pedindo minha bolacha (Murilo).

Quando o questionamos sobre o espaço de sua preferência na instituição, o menino apontou que gosta da sala de aula da professora Teresa e da professora Maria. De modo que justifica a sua opção pelo fato de as professoras disponibilizarem gliter para as crianças usarem na decoração das atividades. –A sala da tia Teresa... [murmurou]. E da tia Maria. [...] É porque é legal! [falou sorrindo]. É assim... oh, cada criança... lá é um show! Um show. Sabe o que eles fazem? Griter! [sic] [...] Nas atividades” (Murilo).

Acerca de seu professor e de sua professora, o aluno revela que gosta de ambos. Ao ser questionado sobre o que mais gosta na professora, Murilo estabelece uma relação entre a figura da docente e as atividades que ela propõe, de modo que afirma que gosta dela, porque gosta de realizar as atividades da boneca Emília. –É... [pensativo] fazer atividade da boneca da Emília” (Murilo).

Sobre a sua visão do professor, Murilo destaca que considera Eduardo legal e que gosta do docente, pois ele brinca de pular corda junto com o aluno. –“O tio é legal. [...] Um... sim! Brincar de pular corda!” (Murilo).

Por fim, Murilo descreveu rapidamente um pouco de sua rotina na escola. Assim, como Henrique e Alice, o menino, em sua descrição, destaca os tempos de espera. Conta que é sua irmã quem o acompanha até a escola diariamente.

Com a minha irmã. Nós vai de ônibus [sic]. Nós pega lá no mercado... Oh, tem uma morrida, certo, que não tem aqueles pauzinho, aqueles ferrinho de treina? [descreve a avenida pela qual o ônibus trafega a caminho da instituição]. [...] dá o sinal, às vezes... [...] vem no muro [referindo-se a parede em que ficam enfileirados e aguardando o sinal] (Murilo).

No tópico a seguir, apresentamos uma análise das relações e representações de gênero expressas pelos meninos e pelas meninas caracterizados/as a partir de suas narrativas.

5.2 Desvelando as relações de gênero entre meninos e meninas: analisando o brincar

O brincar aparece nas falas das crianças como a atividade preferida e mais prazerosa. Tanto em casa como na escola, os momentos de brincadeira foram os mais citados durante a hora lúdica.

Neste sentido, Finco (2010) aponta que a brincadeira, além de ser necessária à criança, colabora para a sua formação como sujeito autônomo, participativo, criativo e crítico dentro de sua cultura. Para esta estudiosa, –“compreender e respeitar as escolhas das crianças é fundamental para que, entre professores/as e crianças, haja uma relação horizontal, não adultocêntrica” (Finco, 2010, p.135).

Ao analisarmos as narrativas das meninas e dos meninos, percebemos que demonstram diferentes formas de brincar. É possível identificar que nem sempre as crianças estão fazendo ou brincando daquilo que os/as adultos esperam ou querem que elas realmente façam. As crianças encontram brechas em momentos de brincadeira livre para expressarem seus desejos e curiosidades. Invertem papéis, brincam, criam e fantasiam.

Ao voltarmos o olhar para as falas e expressões das crianças investigadas, notamos que a escola, apesar das tentativas de imposição de padrões sociais, se mostra como um espaço de transgressões, de contato e convívio com o/a outro/a, um espaço que permite às crianças experimentar novas formas de ser menino e de ser menina, diferente do que acontece no espaço do lar. As crianças relatam que costumam brincar de formas diferenciadas quando

estão em casa ou fora da escola. Talvez isso aconteça para que correspondam às expectativas de seus pais e/ou responsáveis ou mesmo pela falta de opção de brinquedos e brincadeiras que lhes permitam novas experiências, como no caso de Murilo, que, no ambiente familiar, na presença de seu pai, é impedido de brincar com bonecas. Por isso, quando questionadas sobre o espaço escolar, as crianças revelam formas de brincar que ultrapassam as barreiras de gênero.

As meninas e os meninos, ao se mostrarem na contramão das expectativas dos adultos, criam novas formas de relações, rompem as fronteiras estabelecidas entre os gêneros e problematizam suas vidas. Por meio das brincadeiras, do faz de conta, de suas fantasias, as crianças revelam o quanto são ativas na construção social de suas identidades de gênero e de suas relações (Finco, 2010).

Em seus relatos, as meninas e meninos demonstram que brincam com o que desejam, superando as fronteiras dos padrões socialmente estabelecidos e esperados. Algo que observamos com frequência durante o período em que estivemos em campo. Nos momentos de brincadeira livre como no parque ou com os brinquedos em sala de aula, momentos em que a professora e o professor não intervinham nas brincadeiras, as crianças brincavam entre meninos e meninas, indistintamente, brincavam entre grupos de meninos e meninas e grupos de meninos e também brincavam sozinhas. As brincadeiras costumavam ser variadas como: fazendinha, farmácia, supermercado, castelo encantado, hospital, navio pirata, casinha. Brincavam com diferentes brinquedos: bonecas, secador de cabelo, carrinho, panelinhas, mamadeira, trenzinhos, caminhãozinho, animalzinho, bichos de pelúcia... meninos e meninas compartilhavam e representavam diferentes papéis.

Brincando, as crianças experimentavam diferentes formas de ser. Por meio do faz de conta e do jogo de papéis, brincavam de ser mamãe, papai, filhinha, filhinho, titia, titio, madrinha, vovô, vovó, príncipe, princesa, ter cabelos compridos, médica/o, monstro, professor/a, secretário/a.

O parque de areia é apontado pelas crianças como o local preferido da escola. Ao longo do período de observações, identificamos este espaço como privilegiado para as brincadeiras livres, um espaço onde as meninas e os meninos brincavam de corpo inteiro, fantasiavam e criavam. Brincavam de ser o que desejavam e da forma como desejavam. O professor Eduardo muitas vezes foi observado brincando de papéis e interagindo com seus alunos e alunas neste lugar.

Contudo, as crianças pesquisadas revelam que sofrem com os preconceitos e com as influências de expectativas dos adultos esperadas para cada sexo. Dessa forma, na fala de

Henrique percebemos contradições, uma vez que demonstra que gosta de brincar com bonecas e de casinha na companhia de seu amigo Murilo. No entanto, em seguida, revela que não brinca com bonecas, pois não é uma brincadeira considerada masculina. A fala do aluno transparece o conflito sofrido, ou seja, a divisão entre o desejo de brincar com bonecas e os estereótipos de gênero que são sutilmente impostos.

Algo parecido é perceptível nos relatos de Alice e Elis. As meninas mencionam que não costumam brincar na companhia dos meninos. No entanto, citam os nomes de alguns meninos da turma ao serem questionadas sobre seus amigos. Além disso, nos momentos de brincadeira livre, ambas foram observadas brincando junto com meninos e meninas indistintamente. Alice justifica o fato de não gostar de brincar com os meninos, pautada no discurso de sua professora, bem como nas relações de poder existentes na instituição, ou seja, por considerar os alunos indisciplinados e por temer ser mandada para a diretoria, obedecendo assim, os padrões de boa conduta esperados das meninas.

Neste sentido, as falas das crianças são marcadas por contradições e por internalizações de regras e padrões sociais. Comparando as observações e os relatos das crianças, notamos que as experiências vivenciadas nas relações que estabelecem entre si e com os adultos, indicam e marcam o pertencimento ao gênero feminino ou ao gênero masculino, e nesse processo, essas crianças vão constituindo suas noções e identidades de gênero.

Em vista disso, ao analisarmos as narrativas dessas meninas e desses meninos, podemos identificar as variações e contradições que atravessam o processo de construção de gênero.

As crianças criam uma realidade diversa da ordem do mundo adulto, baseada em valores e regras sociais criadas por elas mesmas. Elas não se limitam a reproduzir o universo dos adultos, mas, sobretudo, o ressignificam através de múltiplas relações com seus pares, o que permite identificá-las não apenas como reprodutoras desse universo, mas como autoras de sua própria infância (Buss-Simão, 2013).

5.3 “Mulher é mulher e homem é homem!”: As representações de gênero expressas durante a roda de conversa I

Nesta categoria apresentamos as representações de gênero expressas pelos alunos e pelas alunas da turma rosa e azul, durante a realização da primeira Roda de Conversa.

A proposta da Roda de Conversa consistiu em apresentar às crianças silhuetas [figuras humanas], com o objetivo que elas apontassem as características e as preferências desejadas para compor essas figuras. Enquanto as crianças escolhiam os atributos para constituir as figuras, a pesquisadora se responsabilizou por desenhar, usando canetas hidrográficas coloridas, o que era solicitado pelo grupo: as vestimentas, os calçados, as características físicas, os acessórios, nas cores elencadas.

A referida atividade foi realizada no ambiente da sala de aula. As meninas e os meninos da turma foram convidados a se sentarem em círculo sobre o tapete que fica no fundo da sala. É importante destacar que as silhuetas foram coladas na parede, dentro do campo visual de todas as crianças e as canetas coloridas ficaram dispostas no centro do círculo, possibilitando a interação e a participação de todos os alunos e alunas.

5.3.1 Entre o rosa e o azul, entre calcinhas e cuecas

No momento em que iniciamos a Roda de Conversa e que as silhuetas foram apresentadas as crianças, a aluna Elis se manifestou sugerindo que fossem duas meninas e dois meninos. O restante da turma imediatamente concordou com a sugestão da amiga. Assim, passamos a escolha dos nomes das meninas e dos meninos.

Logo, as crianças opinaram quanto à cor que deveria ser usada na escrita dos nomes. Pedro sugeriu que os nomes das meninas fossem escritos com a cor rosa e o dos meninos com a cor azul.

- Tia, tia, vamos fazê assim...
- Tia vamo fazê assim: o de muié é rosa tá? [sic].
- E de homem é verde!
- não! quer dizer, o de homem é azul (Pedro).
- [...] - tá. O das meninas vai ser rosa e dos meninos azul. O Pedro escolheu e todo mundo concorda? (pesquisadora).
- sim [turma respondeu em coro].
- [...] - Porque, porque, mulher é mulher e homem é homem! (Pedro).

As cores escolhidas pelas crianças foram respeitadas. Desse modo, os nomes das meninas, Bruna e Beatriz, conforme as opções da turma, foram escritos com a cor rosa. Já os nomes dos meninos, Mateus e Bruno, foram escritos com a cor azul.

A escolha das crianças reflete uma prática corriqueira adotada por Valentina, professora da turma rosa e azul, uma vez que a docente mencionou em seus relatos que

costuma identificar os materiais e pertences das meninas usando a cor rosa e dos meninos usando a cor azul.

Depois disso, as crianças passaram a apontar as características das meninas e dos meninos, bem como as cores desejadas para que a pesquisadora as desenhasse.

A turma começou pelas características da Bruna. Os olhos foram as primeiras partes do corpo apontadas. Imediatamente as crianças solicitaram a cor desejada para os olhos:

- rosa, rosa (alunos/as disseram em coro).
- rosa. Então vamos fazer o olho da Bruna de rosa? (pesquisadora).
- os dois rosa, tá bom? (Isabela).
- tudo rosa (Vinícius).

O mesmo foi solicitado para os olhos de Beatriz, a outra menina, porém, para ela a escolha foi de um tom de rosa mais claro. As cores escolhidas para o desenho da boca foram distintas para as meninas, assim, a boca de Bruna foi desenhada com a cor vermelha e a boca de Beatriz de cor de rosa. As crianças sugeriram que o formato da boca também fosse diferente. No momento da opção pelas cores das bocas, a Elis instigou um questionamento acerca da cor da boca dos seres humanos:

- A boca da Bruna vai ser de que cor? (pesquisadora).
- Vermelha! Vermelha. Vermelha [meninas falaram ao mesmo tempo].
- Vermelho, vermelho (Leandro).
- [...] - A boca da Beatriz vai ser que cor? (pesquisadora).
- Rosa! [crianças responderam em coro].
- Rosa?! (pesquisadora).
- Não existe boca rosa! (Elis).
- Não existe boca rosa? Será que existe boca rosa? (pesquisadora).
- [...] - Sim [alguns meninos e meninas disseram].
- Porque não existe! Ninguém existe com boca rosa! Todo mundo existe com boca vermelha! (Elis).
- isso é rosa, isso é rosa... [Isabela disse apontando as bocas dos/as amigos/as].

A discussão acerca da cor da boca foi interrompida por Pedro, que sugeriu uma mudança no formato da boca da Beatriz, de modo que ficasse mais aberta, sorrindo. —Tia, por que que você não faz a boca assim e assim?” [Pedro, fazendo o gesto e sugerindo o formato da boca].

O nariz das meninas também foi feito com a cor rosa a pedido da turma. Alguns conflitos surgiram durante as escolhas das cores a serem usadas, principalmente, mas logo a turma entrava em um acordo e a escolha da maioria prevalecia.

- Então que cor vai ser o nariz da Bruna?

- Rosa, rosa! [coro de meninas].
- Rosa? Todo mundo quer rosa? (pesquisadora).
- Sim! (Vinícius).
- [...] - E agora? O da beatriz? (pesquisadora).
- Amarelo! (Heitor).
- Rosa! Rosa, tia! (Henrique).
- Amarelo ou rosa o da beatriz? (pesquisadora).
- Rosa, rosa... amarelo [crianças falando ao mesmo tempo].
- É rosa! [crianças disseram em coro].

Em seguida, as crianças continuaram apontando as características que faltavam para compor a figura das meninas. Também passaram a escolher alguns detalhes ligados à anatomia humana, como por exemplo, a presença do coração nas figuras femininas:

- E agora o que mais que tá faltando? (pesquisadora).
- Tia, faz um coração aqui nas meninas? [Elis, apontando para o peito das meninas].
- [...] - Coração rosa (Isabela).
- E o cabelo! (Henrique).
- [...] - falta alguma coisa aqui? [pesquisadora, apontando para a figura da Bruna].
- O cabelo!!! [várias crianças disseram].

Conforme o grupo solicitava, tudo ia sendo desenhado, sempre nas cores desejadas. Assim, a Bruna foi caracterizada com um coração no peito, com cabelos lisos, cor de rosa, compridos e com franja. O mesmo tipo e cor de cabelo foram escolhidos para a Beatriz, porém, um pouco mais comprido que o cabelo de Bruna. O desenho do coração também foi solicitado.

Após apontar as características físicas, as crianças começaram a elencar as características ligadas à identidade e a personalidades das meninas, como os tipos e as cores dos calçados, as roupas, acessórios etc.

A Bruna recebeu um par de sandálias na cor rosa e a Beatriz o mesmo modelo de sandália, contudo, na cor vermelha. As alunas e os alunos da turma se basearam nas sandálias de Elis para a escolha do modelo das sandálias das figuras femininas.

Quando questionadas sobre como as meninas iriam para a escola, as crianças logo relacionaram a pergunta às vestimentas. Neste momento, uma breve discussão acerca do fato de usar roupas no espaço público da pré-escola foi levantada:

- Elas vão vir para a escola como? (pesquisadora).
- De camiseta rosa (Henrique).
- [...] - Elas não vão peladas! (Pedro).
- Elas não vão vir peladas pra escola? (pesquisadora).
- Não! (Vinícius).
- Não (coro).

- Por que não vão vir peladas? (pesquisadora).
- Porque não pode! (Pedro).
- Não pode vir pelado pra escola? (pesquisadora).
- Vê se eu tô pelado? (Pedro).
- Eu também não tô pelada... (Isadora).

As crianças ficaram em silêncio e a discussão foi encerrada. As meninas e os meninos da turma escolheram rapidamente as roupas que Bruna e Beatriz usariam. Dessa forma, para a Bruna, optaram por uma camiseta rosa, uma saia vermelha e uma bolsa vermelha contendo um pão e um suco de morango, que seria o seu lanche. Já para a Beatriz, optaram por um vestido nas cores roxo e rosa e por uma bolsa na cor rosa contendo uma bolacha e um suco de melancia. No entanto, para a Beatriz, os meninos pediram para que fosse desenhada uma calcinha, as meninas optaram pela cor da calcinha.

- E a calcinha? (Heitor).
- Calcinha? (Leandro).
- E a calcinha? (Guilherme).
- Calcinha? Tem que ter uma calcinha? (pesquisadora).
- [Risos].
- Que cor vai ser a calcinha dela? (pesquisadora).
- [Risos dos meninos].
- Rosa! (meninas).
- Uma calcinha que cor? (pesquisadora).
- Rosa, rosa! (meninas).

Depois de desenhada a calcinha, como forma de escondê-la, as crianças pediram para o que vestido da menina fosse pintado nas cores rosa e roxo.

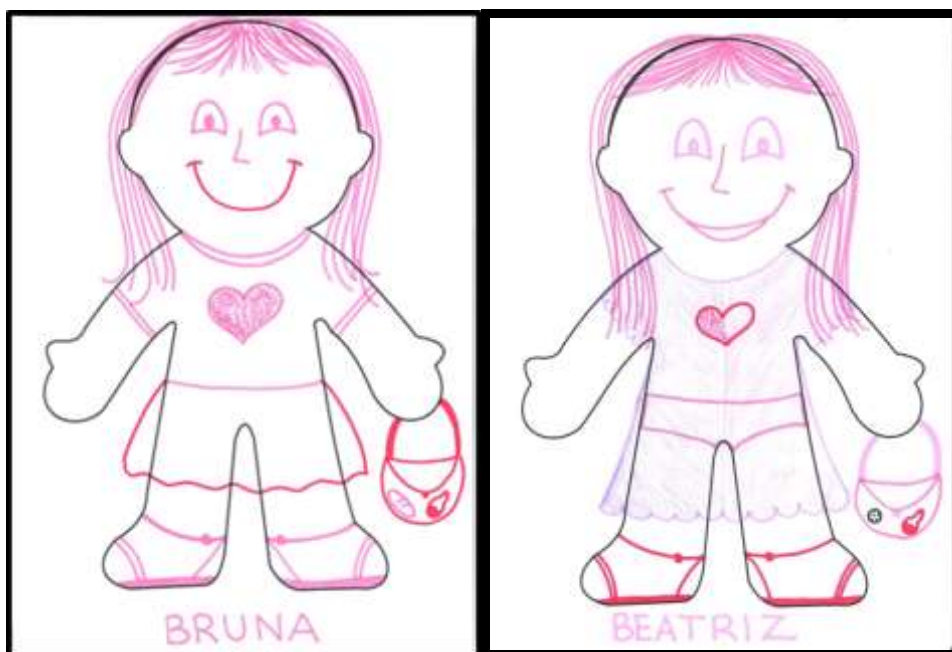


Imagem 7. Meninas caracterizadas pela turma rosa e azul. Fonte: Desenho criado pela pesquisadora a partir das manifestações das crianças

Em seguida, começaram a caracterizar os meninos, Bruno e Mateus. Iniciaram a caracterização dos meninos também pelas características físicas como a cor dos olhos, nariz e boca.

Assim, para o Bruno foram escolhidos olhos verdes, boca vermelha com o detalhe da língua de fora, e nariz vermelho. Enquanto Mateus foi desenhado com olhos cinza, boca verde e nariz marrom.

Depois de apontarem as características físicas, as crianças passaram a elencar os elementos ligados à personalidade e a identidade dos meninos. Neste sentido, o bigode foi uma característica apontada pelos meninos para compor as figuras masculinas:

- E agora o que que falta? (pesquisadora).
- O bigode! (Henrique).
- Bigode? Os meninos vão ter bigode? (pesquisadora).
- Sim [coro de meninos].
- Preto, preto! (Henrique).
- Ele vai ser preto! (Guilherme).
- Nos dois? Ou em um só? (pesquisadora).
- Só da menina que não! (Vinícius).
- Então os meninos vão ter um bigode (pesquisadora).
- [...] - É! (Arthur).
- Que nem o quindim [Pedro, referindo-se ao personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo].
- Tá! O Mateus também vai ter bigode ou não? (pesquisadora).
- Sim!!! [coro de meninos].

- Tia faz um bigode assim oh, que nem um coração... [Pedro, desenhando no ar para simular um bigode].

Os meninos começaram a mencionar as vestimentas masculinas pela cueca.

- Falta mais alguma coisa? (pesquisadora).
- A cueca do homem! A cueca do homem (Heitor).
- a cueca nos meninos? (pesquisadora).
- é [coro de meninos].
- [Risos].
- que cor vai ser a cueca do Bruno? (pesquisadora).
- azul, azul, azul!!! [meninos falando ao mesmo tempo].

Feita a cueca do Bruno de azul, os meninos pediram que a pintasse de amarelo. Em seguida, fizeram a escolha da cueca do Mateus na cor verde e pintada de preto.

- Oh, faz outra cueca? (Heitor).
- Outra cueca no Mateus. Que cor vai ser? (pesquisadora).
- Verde! (Heitor).
- Verde forte (Henrique).
- [...] - Não pode mostrar a cueca (Vinícius).
- Não pode mostrar a cueca. Por que que não pode mostrar a cueca? (pesquisadora).
- Só em casa (Heitor).
- [Risos].
- Só em casa a gente fica só de cueca (Henrique).

Aos poucos as figuras masculinas foram ganhando novas características. O cabelo do Bruno foi desenhado na cor preta e arrepiado. Já o cabelo do Mateus, a pedido dos meninos, foi feito na cor azul e no estilo do corte moicano.

O momento da escolha das cores das bolsas dos meninos foi marcado por um conflito e pela intervenção da professora da turma que acompanhava a atividade de sua mesa, enquanto organizava os materiais das crianças.

- O Bruno vai usar uma bolsa de que cor? (pesquisadora).
- Azul, azul (Cauã)
- Tá.
- Não tia, rosa! (Isabela).
- Menino não usa bolsa rosa (Guilherme).
- O Guilherme falou que menino não usa bolsa rosa (pesquisadora).
- [Silêncio].
- Vocês querem rosa ou azul? (pesquisadora).
- Azul [meninos responderam em coro].
- Rosa [meninas responderam em coro].
- Vamos fazer uma votação. Quem quer azul? (pesquisadora).
- [Somente os meninos e a professora ergueram as mãos].

[...] - Fer, se o Murilo tivesse aqui ele ia falar rosa (comentário da professora).

[...] - O tia, eu quero rosa também (Leandro).

Diante da situação ficou decido que a bolsa do Mateus seria rosa e azul, enquanto a bolsa do Bruno seria apenas azul. Além disso, as crianças solicitaram um formato de bolsa diferente do escolhido para as meninas, baseado no modelo das lancheiras dos alunos da turma. Quanto aos lanches, as crianças optaram por sucos, sendo o suco de maracujá para o Bruno e o suco de morango para o Mateus.

Após a discussão acerca das bolsas, as crianças passaram a escolher as roupas dos meninos. Assim, para o Bruno escolheram uma calça preta e uma camiseta azul e para o Mateus optaram por um short vermelho e verde e uma camiseta em tons de azul claro e escuro. Em relação aos calçados, o Bruno recebeu um tênis azul e o Mateus uma sandália preta do personagem Homem Aranha.

Outras características apontadas pelos meninos para constituir as figuras masculinas foram os mamilos e o umbigo.

- Faz o peito! (Heitor)

- O que que a gente vai fazer no peito dele? (pesquisadora).

- Ah... (pensativo) - marrom (Leandro).

- O que que vai fazer? A camisa? (pesquisadora).

- Não (vários meninos).

- O umbigo! (Vinícius).

- Tia, faz o peito dele! As bolinhas... (Pedro).

- As bolinhas do peito de que cor? (pesquisadora).

- De marrom! (Heitor).

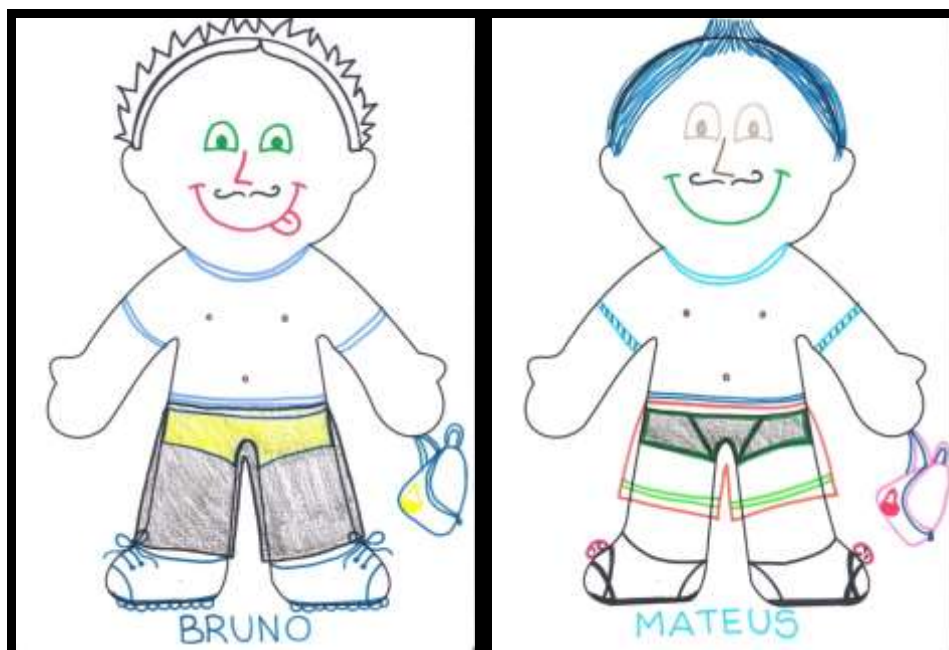


Imagem 8. Meninos caracterizados pela turma rosa e azul. Fonte: Desenho criado pela pesquisadora a partir das manifestações das crianças

Após as crianças concluírem a caracterização das figuras masculinas e das figuras femininas, alguns questionamentos foram feitos acerca das preferências desses meninos e dessas meninas, como por exemplo, do que eles/as mais gostavam de brincar.

As brincadeiras e brinquedos apontados pelos alunos e pelas alunas foram: massinha, parque, lego, pular amarelinha, pular corda e desenhar.

Quando questionados especificamente sobre quais seriam os brinquedos favoritos das crianças desenhadas, o parque da escola e os seus brinquedos foram apontados por unanimidade. Até mesmo a areia foi mencionada pelas crianças como um brinquedo, bem como baldinhos, balanço, escorregador.

Por fim, perguntamos à turma na companhia de quem essas crianças gostavam de brincar. Rapidamente responderam que seria “com meninos e com meninas!” (Elis).

Percebemos que as crianças não manifestam distinções ou marcas de gênero quando se trata de momentos de brincadeira e de escolha dos brinquedos.

Entretanto, analisando as representações expressas pelas crianças, podemos inferir que ressaltaram maior preocupação em apontar as características que compõe a personalidade e a identidade das meninas e meninos, como as cores e tipos de vestimentas, dos calçados, os tipos de cabelo, dos acessórios. E com menor preocupação, destacaram as partes do corpo, ou seja, as características físicas, como os olhos, nariz, boca.

A determinação das cores consistiu nos momentos mais conflitantes entre as meninas e os meninos. Esses momentos tornaram evidente a presença de estereótipos de gênero, marcados pelo predomínio das cores em tons de rosa, vermelho e roxo para as meninas e em tons de azul, verde, preto e cinza para os meninos.

Percebemos ainda que as meninas opinaram mais durante a constituição das figuras femininas, mantendo-se mais caladas durante a caracterização das figuras masculinas. Enquanto, os meninos opinaram de igual forma tanto na constituição das figuras femininas quanto na constituição das figuras masculinas.

5.4 Expressões de gênero reveladas nos desenhos e nas falas de meninos e meninas: a roda de conversa II

A segunda Roda de Conversa, assim como a primeira, também envolveu os alunos e as alunas da turma rosa e azul.

A proposta de uma nova Roda de Conversa surgiu a partir do interesse manifestado pelas crianças da turma em realizar seus próprios desenhos acerca de suas brincadeiras preferidas. Dessa forma, cada criança produziu um desenho individual a partir do tema “do que mais gosto de brincar”. A pesquisadora cuidou de distribuir para cada aluno e aluna um estojo contendo canetas hidrográficas coloridas e uma folha de sulfite branca.

A referida atividade foi realizada em sala de aula. Após a confecção dos desenhos, cada criança falou a respeito de suas preferências e do registro feito na folha.

A seguir, apresentamos alguns dos desenhos realizados por meninos e meninas e as relações de gênero reveladas por meio de seus traços, cores, formas e através de suas falas.



Imagem 9. Escolinha. Desenho realizado por Henrique, 5 anos

Ao expor o seu desenho, Henrique revelou que gosta de brincar de escolinha, em sua casa, sozinho ou na companhia de suas irmãs e irmãos. O aluno se mostrou bastante tímido durante a exposição de seu desenho às outras crianças da turma. Também afirmou que costuma desempenhar o papel de professor durante a brincadeira. Demonstrou que gosta da escola, dos parques da instituição, de modo que considera o espaço colorido e com muitos brinquedos. O menino ressaltou o seu gosto em brincar de casinha, outra brincadeira de sua preferência.



Imagem 10. Pular corda. Desenho realizado por Alice, 5 anos

Alice, ao falar sobre o seu desenho, destacou que a sua brincadeira favorita é pular corda na companhia de suas amigas e também do colega Pedro, mas se recordou que seu amigo faz muita bagunça e, por isso, nem sempre brinca com ele.

A menina usou suas cores prediletas, rosa e vermelho, para desenhá-la e também para desenhar suas melhores amigas, que segundo ela, são Elis e Isadora. E anunciou que desenhou com a cor preta os colegas de que gosta, mas que apresentam comportamento considerado pela professora como inadequado em relação à disciplina.



Imagem 11. Casinha e boneca. Desenho realizado por Murilo, 5 anos

Murilo representou por meio de desenhos a boneca e a casinha como suas brincadeiras preferidas. O aluno ressaltou que desenhou a boneca com cabelos longos e coloridos porque gosta muito de pentear e manusear cabelos. Além disso, revelou que desenhou a casa na cor rosa, pois gosta da boneca Barbie.

Afirmou que costuma brincar de casinha e de boneca na companhia de sua amiga Elis e de seu amigo Henrique, assumindo diferentes papéis como filho, papai e cabeleireiro.

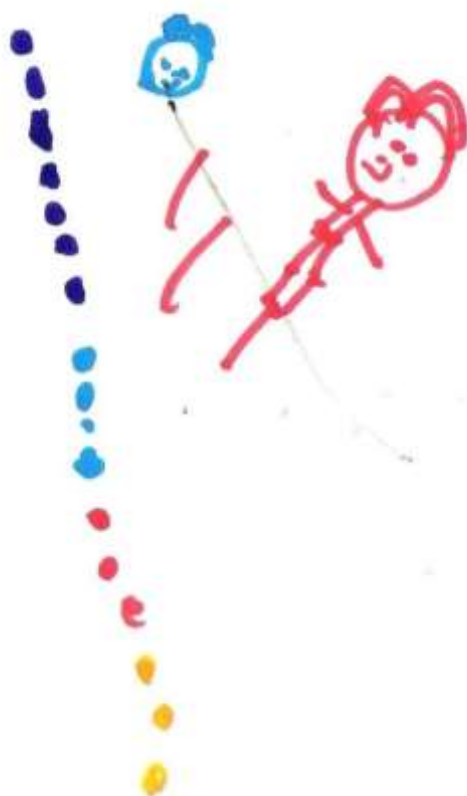


Imagem 12. Cavalinho. Desenho realizado por Betina, 4 anos

A aluna Betina desenhou uma de suas brincadeiras favoritas que é brincar de cavalinho de pau. Além disso, gosta de brincar de bola e de pular corda. A menina contou que gosta de brincar na companhia das amigas e dos amigos.



Imagem 13. Elis brincando no parque. Desenho realizado por Elis, 5 anos

Elis registrou uma de suas brincadeiras preferidas na escola que é o faz de conta. A aluna revelou que gosta de brincar de princesa e príncipe no parque, na companhia de suas amigas e de seu amigo Murilo. Além disso, destacou que gosta de brincar de casinha, de escolinha e de escritório, assumindo diferentes papéis nesses momentos. Reforçou que não gosta de brincar na companhia dos meninos, pois correm muito e não sabem brincar ao seu modo.

A cor rosa é predominante em seu desenho, de modo que a representou usando um vestido de princesa, ao lado do escorregador e das flores do parque.

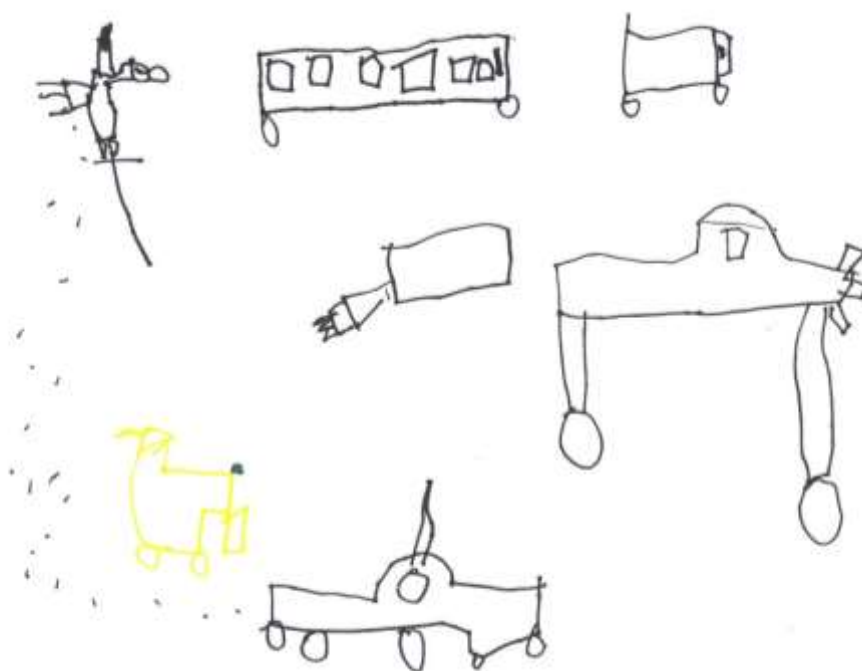


Imagem 14. Aviões, ônibus, tanque de guerra e carrinho. Desenho realizado por Pedro, 5 anos

No desenho de Pedro há o predomínio da cor preta, uma de suas cores preferidas segundo ele. O aluno registrou o seu gosto por brincadeiras de guerra. Em sua fala, revela que os seus brinquedos favoritos são aviões, carrinhos, tanque de guerra e ônibus. Também destacou que prefere brincar sozinho ou na companhia dos meninos da turma.

Os desenhos das crianças somados a suas falas acerca dos mesmos e de suas brincadeiras preferidas, apontam algumas mudanças nas relações mantidas entre meninas e meninos.

Ao analisarmos seus relatos, percebemos que são muitas as meninas que têm vontade de brincar com cavalinhos, carrinhos, jogar bola e muitos os meninos que desejam de brincar de escolinha, boneca e casinha.

5.5 Práticas docentes e expressões infantis: um entrelaçamento de vozes

Neste tópico, apresentamos e discutimos as interações entre a professora e as meninas e meninos, bem como entre o professor e sua turma. Descrevemos, por meio de narrativas,

pequenos episódios, algumas práticas e estratégias de organização adotadas pelos docentes em suas rotinas diárias.

Na apresentação das situações observadas, ressaltamos as crianças que mais incomodam e que são motivo de vigilância e controle da professora. Também destacamos momentos em que as meninas e os meninos demonstram que, apesar do poder e do controle exercidos pelos docentes sobre elas e eles, são capazes de criar estratégias para atingir seus desejos, como no caso do menino que queria representar a Rapunzel em sua atividade.

Era uma vez uma Rapunzel...

Na sala de aula, a professora apresentou às crianças a atividade que realizariam no dia. Primeiro mostrou-lhes uma embalagem com massa de modelar de cores variadas e explicou que brincariam de massinha de uma maneira diferente, pois teriam que criar uma imagem com a massinha. Ou seja, deveriam modelar a massinha em cima de uma folha (pedaço de cartolina). Depois de pronta a imagem, as crianças deveriam registrar o que haviam feito com a massinha, por meio de um desenho, na página da apostila.

Previamente, a docente havia criado uma imagem com massinha em um papel e colou-o na lousa como exemplo para as crianças. Na imagem a professora representou uma menina, uma árvore com frutos, um sol e uma nuvem.

Num primeiro momento, Valentina entregou uma folha para cada aluno e em cada mesa uma embalagem de massa de modelar de 12 cores.

As crianças ficaram livres para criar o que quisessem, bem como escolheram as cores desejadas, sem qualquer intervenção da professora.

Adoraram a atividade. Ao final a professora chamou um/a aluno/a de cada vez para ficar em pé na frente da lousa e mostrar a sua criação para a turma.

Aproveitei o momento para anotar o trabalho de cada um/a.

Quanto ao uso das cores, todas foram usadas por todos/as sem distinções, apenas o Pedro não usou a cor pink. E o Murilo misturou todas as cores, obtendo uma tonalidade acinzentada.



Foto 10. Rapunzel fora da torre. Criação de Murilo, 5 anos



Foto 11. Flor azul e flor laranja, árvore com maçã, borboleta, sol colorido, nuvens coloridas. Menina com blusa vermelha. Criação de Alice, 5 anos



Foto 12. Flor. Criação de Elis, 5 anos



Foto 13. Flor, cerca e muitas borboletas. Criação de Henrique, 5 anos

No momento em que Murilo foi até a frente expor o seu trabalho a professora o questionou:

Murilo: Eu fiz a Rapunzel fora da torre!

Professora: Isso é uma Rapunzel? Você tem certeza?

Murilo: Sim! É sim!

Pedro: Nossa, tia, ele misturou todas as cores, que feio!

Professora: Está bem, senta!

E logo chamou outra criança.

Após a exposição, as crianças colocaram os trabalhos sobre o tapete no fundo da sala para evitar que se desmanchasse até a hora da saída.

A professora reforçou o que deveria ser feito na página da apostila e entregou o material às crianças.

Cada um desenhou o que havia criado, enquanto isso, a professora ficou no fundo da sala organizando o seu armário. Algumas crianças se dirigiam até ela para mostrar como estava ficando o desenho. Quando Murilo mostrou o seu desenho e lhe disse que era a Rapunzel fora da torre, ela imediatamente interferiu:

Professora: Murilo, apaga isso e faça outra coisa!

Murilo: Tia, mas eu fiz a Rapunzel com a massinha...

Professora: Mas não interessa. Apaga! Vai, volta lá para o seu lugar...

Depois de algum tempo a professora passou pelas mesinhas para ver como os desenhos estavam ficando.

Ao chegar à mesa do Murilo, percebeu que ele havia apagado a Rapunzel e feito outra...

Professora: Murilo, o que eu te falei? Eu não falei que era para apagar?

Murilo: Sim, eu fiz diferente...

Professora: Apaga isso já! É para fazer isso aqui! (apontando para a criação de massinha)

Murilo: mas...

Professora: Apaga! Você acha que a sua mãe vai gostar disso? Heim? Você acha? (apontando para o desenho).

A professora virou as costas e saiu da mesa.

As outras crianças ficaram sentadas em suas mesas olhando para os dois e atentos à conversa. O Murilo abaixou a cabeça e apagou o desenho novamente. Mas não desistiu e fez uma nova Rapunzel, porém menor do que as anteriores e sem torre... Ficou atrasado, por isso, não pintou o desenho.



Foto 14. Atividade do Murilo: após várias tentativas o menino desenhou a Rapunzel.
Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora pediu para que virassem a página para a realização de outra atividade. Deste modo, não passou mais pelas mesas olhando os desenhos e assim, não percebeu que ele havia feito novamente a Rapunzel.

Diário de campo: 10 de Outubro de 2013.

Turma: Rosa e Azul – Professora Valentina

É comum, no ambiente da Educação Infantil, muitas vezes, meninas e meninos tentarem corresponder às expectativas expressas por suas professoras e professores.

Essas expectativas, assim como as marcas do gênero, aos poucos e de forma sutil, vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com o que é esperado pelos adultos, conforme a sociedade idealiza o que é ser menino e ser menina. No caso da escola, as expectativas criadas pelos docentes estão relacionadas ao papel de aluno e aluna.

No caso do aluno Murilo, no episódio “Era uma vez uma Rapunzel”, o menino não se esforça, apesar das tentativas de Valentina em apagar seus desenhos, a corresponder às expectativas da docente, de modo que o aluno desenhou o que realmente desejava.

Estão lavando o banheiro. E agora?
Durante a aula, Henrique pediu para ir ao banheiro, pois estava apertado. O professor permitiu. No entanto, o aluno retornou para a sala logo após ter saído. O professor, percebendo o pouco tempo que levou, chamou-o e perguntou se havia ido ao banheiro e ele disse que não, pois a faxineira estava lavando o banheiro dos meninos. Percebendo que o Henrique estava muito apertado o professor pediu que ele fosse novamente até o banheiro e procurasse uma monitora. Após algum tempo, Henrique retornou à sala acompanhado por uma das monitoras que comunicou ao professor que não era para permitir que os meninos fossem ao banheiro, pois estavam lavando e demoraria mais alguns minutos. E enfatizou que somente o banheiro das meninas estava disponível. - E acho que nenhum menino vai querer ir ao banheiro cor de rosa das meninas? (monitora falou para as crianças). O professor imediatamente reforçou o recado para a turma e esclareceu que o Henrique só havia ido ao banheiro das meninas, pois estava muito apertado. E deixou claro que a monitora havia entrado junto com ele ao banheiro e que a porta permaneceu fechada. Portanto, os meninos só poderiam usar o banheiro na hora do recreio.
Diário: 27 de Setembro de 2013
Turma: Arco Íris

O espaço e o uso dos banheiros também desvelam as relações entre meninos e meninas e as questões de gênero existentes na pré-escola.

Nos banheiros das escolas de Educação Infantil são reforçados os padrões de comportamento conservadores e também são realizadas as práticas de cuidado com o corpo, tornando estes ambientes carregados de significados e simbologias de gênero e sexualidade.

Como podemos perceber na narrativa acerca do uso dos banheiros, na instituição pesquisada, meninas e meninos aprendem sobre as cores: rosa para as meninas e azul para os meninos; personagens: Mônica para as meninas e Cebolinha para os meninos, fixados acima das portas; e aprendem sobre os cuidados com o corpo, a ter comportamentos diferenciados, ratificando os padrões de rivalidade e de aceitação social.



Foto 15. Banheiro das meninas
Fonte: acervo da pesquisadora.



Foto 16. Banheiro dos meninos.
Fonte: acervo da pesquisadora

Brinquedos preferidos: quando a escolha é limitada

Em uma das atividades sugeridas no material apostilado, as crianças deveriam pesquisar, recortar e colar seus brinquedos preferidos dentro de um baú.

Ao propor a referida atividade às crianças, a professora reproduziu o desenho do baú na lousa e explicou o que deveria ser feito. Reforçou várias vezes:

- É para recortar e colar os brinquedos que cada um mais gosta, os brinquedos que gostariam de ganhar de dia das crianças.

Em seguida, entregou folhas de propaganda de brinquedos de lojas de rede. Nessas folhas os brinquedos estavam separados de acordo com personagens (Xuxa, Barbie, Ben 10, Batman, Hot Wheels) bem como por sexo.

Cada aluno e aluna recebeu uma folha de propaganda para realizar a pesquisa. No entanto, a professora distribuiu as folhas que tinham mais brinquedos considerados de meninos para os meninos e as que tinham mais brinquedos considerados de meninas para as meninas.



Foto 17. Uma das folhas de propaganda de brinquedos entregue para as crianças. Fonte: Acervo da pesquisadora

Valentina não fez intervenções enquanto recortavam, apenas ajudou quem estava com dificuldade. Deste modo, cada um escolheu os brinquedos que mais lhes interessavam dentro das opções entregues.

Após um tempo, a docente solicitou que guardassem as tesouras e que quem havia recortado mais brinquedos doasse alguns recortes para os amigos que tinham menos. Então as crianças começaram a selecionar qual brinquedo gostaram menos para dar ao colega.

Feito isso, a monitora passou entregando as apostilas de cada um, bem como os tubos de cola. Cada criança colou os seus recortes dentro do baú. Assim que terminavam, levavam a apostila até a frente da lousa para secar a cola.

A escolha das crianças

A maioria dos meninos escolheu os brinquedos que eram destinados ao gênero masculino nas propagandas. De modo que nenhum deles escolheu bonecas ou nada que estivesse representado no fundo rosa ou lilás na folha de propaganda.



Foto 20. Atividade da Isadora. Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 21. Atividade da Elis. Fonte: Acervo da pesquisadora

Apenas a Betina optou por brinquedos mais neutros e recortou uma mesa azul e um jogo de boliche da galinha pintadinha que estavam na parte destinada aos meninos. Também escolheu um jogo das letras do alfabeto e brinquedos de encaixe. Só colou um laptop da Barbie e um relógio da mesma personagem, pois estava com poucos recortes e a Andressa então lhe deu, pois tinha repetido.



Foto 22. Atividade da Betina. Fonte: Acervo da pesquisadora

Em seguida, a professora propôs a escrita de uma lista de palavras com o tema brinquedos preferidos. A docente traçou linhas ao lado do baú desenhado na folha de atividade e solicitou que eu entregasse as apostilas às crianças, pois a monitora havia saído da sala. Logo deu início à escrita da lista de palavras. Assim, explicou às crianças que a lista seria composta por brinquedos de meninos e meninas, então as meninas deveriam escolher dois brinquedos e os meninos mais dois.

Professora: - Vamos lá! As meninas vão escolher primeiro!

Pedro: - Tia, mas e os meninos?

Professora: - Daqui a pouco vocês vão escolher. Turma, atenção! Todos vão escrever a mesma coisa, não importa se é menino ou menina!

Professora: - vamos lá! BONECA pode ser, meninas?

Meninas: - Sim! (responderam em coro).

Escreveu letra por letra da palavra boneca na lousa. A professora falava a letra e as crianças tinham que falar uma palavra que começava com a letra (B de boca; O de ovo; N de nariz; E de escova; C de coração; A de anel).

Na apostila, as crianças copiavam letra por letra e a monitora passava olhando para ver quem estava atrasado.

Professora: - Agora é a vez dos meninos escolherem um brinquedo!

Heitor: - Hot Wheels!

Professora: - Hot wheels é carrinho! Então vamos escrever CARRINHO!

A Elis logo se manifestou:

Elis: - Tia, mas eu não quero escrever carrinho!

Professora: - A tia já explicou que todos vão escrever a mesma coisa, os meninos e as meninas.

E escreveu a palavra carrinho, letra por letra na lousa com a ajuda das crianças.

Professora: - Agora as meninas!

Elis: - Barbie! Eu quero Barbie!

Professora: - Não! Barbie também é uma boneca e já escrevemos a palavra boneca na nossa

lista.

Elis: - então eu quero coroa!

Isabela: - Mas eu quero castelo!

Professora: - Então vamos fazer de conta que é o castelo da Barbie? Pode ser?

- Sim! (responderam em coro).

E escreveram letra por letra da palavra castelo.

Professora: - Meninos!

Henrique: - Eu escolhi Patati e Patatá!

Professora: - Mas o Patati e o Patatá são bonecos! Já foi essa palavra...

Henrique: - Não tia, foi boneca!

Professora: - Então pode ser helicóptero?

- Sim! (responderam os meninos em coro).

E escreveram letra por letra a palavra.

Ao final da lista a professora e as crianças, oralmente, contaram o numero de letras de cada palavra.

Por fim, a monitora passou distribuindo estrelinhas de papel e colocando pingos de cola nas margens, para as crianças enfeitarem a atividade.

Diário: 02 de Outubro 2013.

Turma: Rosa e Azul

Ao analisarmos a situação apresentada na narrativa “Brinquedos preferidos: quando a escolha é limitada”, percebemos que nas atividades oferecidas para as crianças estão presentes, muitas vezes, estereótipos de gênero. Como exemplo, a folha de propaganda entregue pela docente as meninas e aos meninos apresenta elementos que direcionam a uma única forma de masculinidade e de feminilidade. Os critérios utilizados pela professora para a escrita da lista de palavras com as crianças também se apresenta como uma prática bipolarizada, no sentido de que rivaliza meninos e meninas como se os gostos tivessem que ser diferentes, e limitada, uma vez que, oportuniza a escolha por parte das meninas e meninos, porém a restringe.

Além disso, foi possível identificar algumas práticas dicotômicas adotadas cotidianamente pela professora pesquisada, como a escolha do ajudante do dia, a organização das atividades e das mochilas, a decoração, os banheiros.

Professor ou professora? Diferenças que vão além de uma letra
Após a leitura do dia, no momento da rotina destinado à roda de conversa, o professor falou com as crianças sobre as suas faltas. Disse que tinha alguns dias para tirar de folga e que aproveitaria para terminar de construir a garagem de sua casa. As crianças se mostraram tristes. Ele explicou que iria tirar o restante da semana e que outro professor ficaria em seu lugar. Professor: - Crianças, lembra que o tio trabalhou um montão na festa junina? E que o tio comentou que foi ajudar a organizar as festas juninas das outras escolas? Crianças: - Sim (coro). Professor: - Então, o tio trabalhou bastante e agora o tio tem dias de folga para tirar. Por isso, outro professor vai dar aula no meu lugar nos próximos dias. A Sofia então o questionou: Sofia: - Tem outro professor, tio? Professor: - Outro professor homem não tem! Só o tio... Elis: - Ah! Eu queria que viesse um tio... Sofia: - Mas então é uma professora que vem no seu lugar né? Professor: - Sim! É outra professora... eu acho que vem a tia Mariana! Sofia: - Hum... Professor: - Professor é um modo de dizer no geral... Sofia: - Mas professor é para homem e professora é para mulher. Em seguida, o professor organizou as carteiras em duplas e pediu para que todas as crianças se sentassem para dar início à próxima atividade.
Diário: 08 de Novembro de 2013
Turma: Arco Íris

Enfatizamos, desta forma, a existência de uma organização heteronormativa presente no cotidiano da instituição investigada, que separa, que distancia meninas e meninos.

A seguir, ao analisarmos o contexto educativo, apontamos para a organização de seu espaço físico e para as práticas rotineiras como sendo atravessadas por complexas interações entre meninas e meninos e monitoras, funcionárias, obedecendo a um critério bipolar de segregação entre feminino e masculino, algo que, para as crianças, nem sempre se mostra como a melhor estratégia.

5.5.1 Para além da sala de aula

Nesta seção apresentamos episódios apreendidos durante os diversos momentos de observação da rotina escolar. Neste sentido, narramos algumas situações marcantes em que as interações, envolvendo os diferentes sujeitos inseridos neste contexto, são permeadas pelo critério de divisão de gênero. Foram muitas as práticas observadas, caracterizadas pela regulação, pela normatização e pelo controle dos corpos de meninos e meninas, como o modo de sentar-se, o uso do banheiro, a organização das crianças nas filas, entre outras.

A organização bipolarizada em grupos distintos, ou seja, que separa meninos e meninas, colabora para que se estabeleça uma socialização diferenciada para o feminino e o masculino. Essas relações fundamentadas nessa forma de organização tendem a desencadear sentimentos de rivalidade e a reproduzir os estereótipos sociais dominantes (Finco, 2010).

O canto do sabiá macho e do sabiá fêmea				
Durante a semana da Primavera, todos os dias no horário da entrada, as crianças eram reunidas no pátio pelas professoras, professor, diretora e coordenadora, para comemorar a chegada da estação, bem como o dia da árvore. Os meninos e meninas ficavam em pé e em fila, na frente de suas/seu professoras/professor. Após a oração e a execução do Hino Nacional, a diretora, com o microfone, iniciava a cantoria e as crianças, professoras, professor, coordenadora e monitoras cantavam junto e faziam os gestos de cada música. Todos os dias, a mesma sequência de músicas foi trabalhada. 1º A árvore 2ºA árvore da montanha 3º Alecrim 3º Jardineiro cuidadoso 4º O cravo e a rosa 5º Gentil primavera De toda essa sequência, a última música –Gentil Primavera” era a mais cantada pelas crianças. Era a única música em que a diretora colocava o microfone na frente das crianças que estavam –cantando direitinho”. Pois, no momento de imitar o canto do sabiá a diretora anunciava quem deveria cantar: se era a vez das meninas ou se era a vez dos meninos, bem como demonstrava antes de começar a música como as meninas deveriam cantar (afinar a voz) e como os meninos deveriam cantar (engrossar a voz). A diretora até modificava a expressão facial (fazia caretas diferentes para diferenciar o modo de cantar das meninas – sorrindo – e o modo de cantar dos meninos – fazendo bico). Gentil Primavera <table><tr><td>Desperta no bosque Gentil primavera Com ela chegou o canto Gorjeio do sabiá</td><td style="vertical-align: middle; font-size: 3em;">}</td><td style="vertical-align: middle;">cantavam em coro</td></tr></table> - Só as meninas! (anunciava a diretora) Trá, lá, lá, lá, lá, lá (cantavam com a voz fina) - Agora os meninos! (reforçava a diretora passando o microfone na frente dos meninos) Trá, lá, lá, lá, lá, lá (cantavam com a voz grossa) - Meninas! (dizia a diretora sorrindo) Trá, lá, lá, lá, lá, lá (cantavam com a voz fina) - Meninos (exclamava e logo fazia bico para lembrá-los) Trá, lá, lá, lá, lá, lá (cantavam com a voz grossa). As crianças riam muito e logo imitavam. E as professoras, professor e monitoras ficavam de olho nas crianças para que cantassem da maneira ensinada e na hora combinada. Quem não cantasse era repreendido por um olhar ou por um gesto de incentivo. O mesmo acontecia no período da tarde, a sequência de músicas era repetida e a forma de cantar era a mesma.		Desperta no bosque Gentil primavera Com ela chegou o canto Gorjeio do sabiá	}	cantavam em coro
Desperta no bosque Gentil primavera Com ela chegou o canto Gorjeio do sabiá	}	cantavam em coro		
Diário: semana da primavera				
Turmas: todas as turmas da escola, docentes, coordenadora e diretora.				

Identificamos na instituição pesquisada um complexo processo de expectativas nas interações entre monitoras e crianças que, de forma sutil, norteia e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas.

No episódio narrado a seguir, intitulado “o menino da toalha roxa”, percebemos uma forma de transmissão de expectativa quanto ao tipo de comportamento mais adequado e socialmente desejável para cada sexo.

O menino da toalha roxa
Todos os dias são as mesmas monitoras que acompanham a hora do banho. Uma monitora é responsável por auxiliar as meninas, outra pelos meninos e uma terceira é responsável por buscar as crianças na sala de aula e levar até o banheiro, além de pentear os cabelos dos/as pequenos/as quando saem do banho. A escola fornece todos os produtos de higiene necessários (shampoo, condicionador, sabonete, bucha, creme de pentear, perfume, pentes e escovas de cabelo). Assim, as crianças levam de casa apenas as toalhas. Essas, por sua vez, são nomeadas e permanecem na escola durante a semana, sendo que são levadas para a casa às sextas-feiras para que sejam higienizadas ou trocadas para a semana seguinte. As toalhas também são lavadas na escola, por uma das faxineiras, após o uso diário. A mesma rotina é mantida diariamente. Porém, hoje uma monitora do maternal foi chamada para auxiliar os meninos durante o banho, pois a monitora responsável havia faltado. Tudo correu como de costume, os meninos se despiram e tomaram banho sozinhos, de modo que a monitora apenas os orientou dizendo o que deveriam ou não fazer, não tocou nas crianças em momento algum. Apenas ligou o chuveiro, controlou a entrada dos meninos, de modo que permitiu que entrassem no box de banho de dois ou três por vez. Também controlou o tempo e auxiliou colocando a quantidade de shampoo necessária para lavarem os cabelos e distribuiu as toalhas no final. Assim, conforme os meninos terminavam o banho, a monitora foi distribuindo as toalhas. Porém, não encontrou no monte de toalhas a toalha que pertencia ao Murilo. E lhe perguntou: Monitora: - Murilo, qual é a sua toalha? Murilo: - É a roxa! Monitora: - Essa toalha roxa é sua? Eu não acho não! A monitora abriu a toalha e procurou pelo nome do aluno e não encontrou. O aluno novamente afirmou que a toalha era sua. A monitora olhou pela segunda vez o monte de toalhas e constatou que era a única que estava sem nome e que não havia outra toalha que pudesse ser dele. Diante da situação, com a toalha nas mãos, perguntou aos meninos que estavam no banheiro: Monitora: - É do Murilo essa toalha? Henrique: - É, tia. Monitora: - Mas que acho que é de alguma das meninas. Vou perguntar para a tia. Murilo: - Mas foi a minha mãe que pegou essa! É minha! A monitora foi até a porta do banheiro das meninas e perguntou para a outra monitora se a toalha realmente era dele. Monitora: - É do Murilo essa toalha? A outra monitora confirmou a informação. Disse que a irmã havia entregado a toalha roxa na entrada. Somente após a confirmação da outra monitora é que ela entregou a toalha ao menino.
Diário: 04 de novembro de 2013
Turma: meninos da Arco Íris

A forma como as monitoras chamam as crianças, como se dirigem a elas, também apresenta elementos de estereótipos e é carregada de expectativas quanto ao sexo. Na narrativa que apresentamos a seguir, “Sente-se como uma Miss”, a forma como a monitora conversa com as crianças, reforçando um comportamento considerado adequado para as meninas, a justificativa e o exemplo fornecido às crianças para convencê-las a fazerem o que era solicitado, seguindo padrões aceitáveis, a maneira como as monitoras, adultas, tentam solucionar um conflito ou uma situação envolvendo meninos e meninas, nos faz perceber como as expectativas são distintas para as meninas e para os meninos. Também é possível perceber que, muitas vezes, meninas e meninos procuram corresponder a essas expectativas.

Sente-se como uma Miss

Durante o horário de lanche, ficam juntas a turma do período integral e a turma do pré II, totalizando 28 crianças que se sentam às mesas, nos lugares desejados. Três monitoras auxiliam no lanche e ficam responsáveis pela supervisão das crianças, uma faxineira também fica por perto. O professor do integral e a professora do pré II se dirigem para a sala dos professores.

Trata-se de um momento de controle, no qual as crianças permanecem sob a vigilância dos adultos. Desta forma, caso haja algum desentendimento entre as crianças ou quebra das regras, as monitoras, imediatamente, resolvem o “problema”, para isso, na maioria das vezes, trocando as crianças de lugar. Ao término do lanche, as crianças podem ir ao banheiro e depois devem retornar aos seus lugares. Ninguém se levanta para brincar, nem troca de lugar. Apenas conversam entre si nas mesas.

Certo dia, enquanto acompanhávamos esse momento da rotina presenciávamos alguns episódios em que as relações de gênero e as formas de controle do corpo se sobressaíram.

Uma das meninas do integral (Sofia), após terminar de comer o seu lanche, se sentou ao contrário na cadeira (com as pernas abertas e viradas de frente para o encosto) para conversar com uma menina do pré II que estava na mesa de trás.

Uma das monitoras ao ver como a menina estava sentada logo interferiu:

Monitora: - Senta bonita com a perna cruzada!

E olhando para todas as outras disse:

Monitora: - Se não sentar com a perna cruzada não pode ser miss quando crescer! Sabia que miss e modelo só sentam de perna cruzada?

Imediatamente todas as meninas se arrumaram nas cadeiras e cruzaram as pernas.

Logo em seguida a monitora fez um comentário sobre a ganhadora do concurso miss Brasil com outra monitora que estava ao seu lado.

Depois de um tempinho, um dos meninos do pré I foi ao banheiro e se sentou em outra mesa onde só havia meninas sentadas. A monitora logo entrevistou. Olhou para o menino e balançou a cabeça de modo negativo e apontou o dedo para outra mesa:

- Senta com o Arthur! (menino do pré II que estava sentado sozinho em uma mesa).

- Nunca vi como você gosta de ficar no meio da mulherada! – completou a monitora enquanto o menino, sem se queixar, trocava de mesa.

Ao final do horário do recreio a monitora não toca o sinal, ela apenas anuncia:

- Devagar, cada um vai para a sua fila. E só depois que a fila está formada o sinal é tocado.

Enquanto o professor não se deslocava da sala até o pátio, a Lívia beijou o Felipe na boca.

Muitos colegas que estavam perto viram. Então a monitora repreendeu:

- Sai de perto! Vocês são bebês ainda!

A outra monitora completou em tom áspero:

- Nem saíram da fralda ainda! Estão cheirando a leite!

Todos ficaram quietos olhando.

- Eu vou chamar a mãe aqui! Eu sou amiga da sua mãe, você sabe, né? Deixa eu cruzar com ela na rua! (monitora ameaçou a Lívia).

- Não, tia, ela me bate! – Lívia balbuciou quase chorando.

- Então não faça mais isso! – monitora finalizou brava.

A professora do pré II parou na frente de sua fila e logo o professor chegou e seguiu com a fila para a sala de aula.

Diário: 09 de Outubro de 2013

Turma: Arco-íris e pré II

Ao fazermos o entrelaçamento das vozes das crianças com as vozes dos docentes, juntamente com a observação das práticas diárias e das expressões infantis, percebemos que as características comportamentais e até mesmo físicas esperadas para meninas e meninos são constantemente reforçadas, muitas vezes inconscientemente, em práticas de organização rotineiras adotadas na instituição.

Desde muito cedo, as meninas e os meninos passam por um minucioso processo de feminilização e de masculinização de seus corpos, comportamentos e modos de ser.

Ao observarmos o dia a dia na escola, apreendemos as relações sociais e as interações entre adultos e crianças, relações essas, marcadas pela existência de práticas de controle dos corpos das meninas e dos meninos. Assim, as meninas e os meninos são ensinados a gostarem de coisas distintas, a fazerem coisas distintas, a desempenharem funções diferentes.

O sexo é bastante utilizado como critério de organização dos tempos e espaços, objetivando a condução das atividades e a manutenção da disciplina, deixando à margem as possibilidades de interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Essas meninas e meninos nos levam a refletirmos sobre a proposta de Abramowicz (2003), na qual ele considera que a escola, a serviço de uma nova modalidade de pensamento, passaria a privilegiar as criações, as produções das diferenças, as novas formas de ser e de pensar, uma vez que as crianças têm muito a nos dizer. Esta autora afirma que isso será possível se dermos condições para que todas as vozes, em especial as sussurrantes, falem e ecoem, possibilitando que se escutem todas as vozes que emudeceram.

Apesar das formas de poder e controle, muitas vezes exercidas sobre as crianças, as meninas e os meninos da instituição pesquisada demonstram em suas falas, comportamentos e expressões que é possível encontrar brechas na rotina diária para satisfazer seus desejos e vivenciarem as diferentes formas de ser menino e de ser menina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Imagem 15. Festa de aniversário. Desenho realizado por Elis, 5 anos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos à tarefa de pesquisar as concepções de crianças e de docentes acerca das relações de gênero no contexto da Educação Infantil, percebemos que este era um caminho pouco percorrido no sentido de discussões e estudos, no entanto, atual e extremamente rico de novas contribuições.

Ao entrelaçarmos as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos, ao voltarmos o nosso olhar para as construções das identidades de gênero de meninos e meninas, professor e professora, vivenciadas no espaço público e coletivo da pré-escola, nos foram reveladas diferentes formas de ser, além de momentos de conflitos, escolhas e desejos.

Deste modo, essa pesquisa nos mostrou uma instituição de Educação Infantil marcada pela diversidade. Assim, nos deparamos com episódios carregados de tristezas e profundas angústias, como o caso do menino que gostava de brincar com bonecas, mas que sofria os impedimentos de seu pai, encontrando na escola as brechas para satisfazer seus desejos. Episódios de superação, como o caso do professor que teve que enfrentar os mais diversos obstáculos no início de sua carreira, passando por inúmeras provações e “rituais” para se manter e ser aceito em um espaço predominantemente feminino. E episódios menos densos, porém igualmente reveladores, como o caso da menina que usava chinelos de menino, despertando a visão das professoras para a expressão de um modo de ser não admitido.

A entrada e a presença do professor no ambiente pesquisado, bem como as manifestações das crianças que fogem aos modelos idealizados de feminino e de masculino, causaram na instituição certa instabilidade, levando a serem repensadas algumas concepções, que por um longo tempo foram naturalizadas.

Todavia, ao longo do estudo nos deparamos com alguns paradoxos, contradições e ambiguidades. Um deles corresponde à constatação de que ainda se encontra fortemente arraigada na instituição uma educação reprodutora das disparidades de gênero, observada nas relações estabelecidas entre as professoras, professor e meninos e meninas. A professora, principalmente, demonstrou em suas falas, práticas que reforçam no cotidiano escolar os valores da sociedade que oprimem a condição feminina. Muitas dessas práticas e discursos hegemônicos puderam ser apreendidas nas falas das crianças. Entretanto, nos momentos de brincadeiras livres, as meninas e meninos não expressaram quaisquer diferenciações de gênero, de modo que brincavam entre si indistintamente. Assim, nos deparamos com outra contradição.

O período de observações na instituição pesquisada nos permitiu apreender muitas brincadeiras coletivas realizadas entre meninas e meninos que se revezavam exercendo diferentes papéis, sem distinções entre feminino e masculino, importando-se apenas em ter companhia para brincar.

Os momentos de brincadeira livre no parque da escola, na brinquedoteca ou na sala de aula, propiciavam às crianças uma variedade de brinquedos e opções de brincadeiras de faz de conta. Meninas e meninos ocupavam todos os espaços indiscriminadamente. Dessa forma, brincavam espontaneamente com os brinquedos desejados, sem constrangimentos. Várias vezes presenciamos meninos brincando de casinha, cozinhando, cuidando dos filhos e filhas, funções que, muitas vezes, são consideradas como femininas. Em relação às meninas das turmas observadas não foi diferente, muitas brincavam de navio pirata no parque de areia, de caça ao tesouro, polícia e ladrão entre outras brincadeiras mais agitadas, tidas como brincadeiras de meninos.

As ambiguidades encontradas nos relatos e observações das relações e práticas rotineiras adotadas na escola pesquisada remetem ao entendimento de que há um tímido movimento de mudanças. Assim, acreditamos que a escola de Educação Infantil é um espaço propício para reflexões e significativas transformações acerca das questões de gênero.

Vale ressaltar que a tarefa de romper com os modelos hegemônicos, com os preconceitos e tabus presentes na educação de meninos e meninas não é fácil, uma vez que a prática pedagógica que predomina na pré-escola ainda sofre as influências da formação para o magistério tradicional, marcada por binômios como masculino/feminino, aprender/brincar.

Esta investigação nos revelou, para além das especificidades e construções da infância, os diferentes modos de ser de meninos e de meninas em suas interações no ambiente escolar, que ultrapassam os padrões de feminino e de masculino esperados. Proporcionou-nos melhor compreensão da infância e da criança no processo de construção de sua identidade de gênero por meio de suas interações sociais com os adultos e seus pares. Pautamo-nos no enfoque da Psicologia Histórico-Cultural ao defendermos que o/a professor/a tem o papel de apresentar à criança o conhecimento cultural historicamente acumulado, através da mediação educativa, permitindo-lhe a apropriação da linguagem, símbolos, códigos sociais e demais qualidades humanas. Desse modo, cabe ao/a professor/a promover situações em que as crianças possam criar, experimentar, desenvolver suas potencialidades, elaborar hipóteses e expressar seus desejos e necessidades. Para tanto, esse profissional deve reconhecer e respeitar a diversidade, valores, cultura e costumes das crianças, ou seja, reconhecer o lugar social que elas ocupam.

O nosso desafio em tentar compreender as relações e representações de gênero expressas por meninas e meninos, as suas necessidades e desejos e as interações estabelecidas entre eles e elas e entre o professor e a professora, bem como em apreender as diferentes formas de ser professor e de ser professora, ampliou o nosso conhecimento acerca das relações de gênero na infância e no contexto da Educação Infantil.

Esta pesquisa nos apontou para lacunas na formação docente sobre as questões de gênero, diversidade sexual, sexualidade e Educação Sexual. Mostrou-nos a necessidade de uma formação que supere o viés biológico e as práticas baseadas no senso comum, sendo direito dos professores receberem uma formação que considere as especificidades da infância e da educação pré-escolar.

Em linhas gerais, tanto o professor quanto a professora pesquisados afirmaram que o programa curricular dos cursos de formação por eles frequentados não ofereceu espaço para discussão acerca da sexualidade. Ambos expressaram que o assunto foi pouco discutido e quando o foi, aconteceu em situações informais, como parte do currículo oculto, ou em cursos de formação continuada, como a professora Valentina revelou, no entanto, de forma velada e pouco aproveitada pelos docentes.

Desse modo, os professores declararam que os cursos de graduação não trouxeram contribuições para o seu conhecimento em sexualidade e Educação Sexual, não sendo contempladas em seus currículos as distintas temáticas relacionadas à sexualidade e gênero no contexto escolar.

Os relatos dos docentes investigados confirmam que os cursos de formação inicial não preparam os futuros professores para atuar com as questões de sexualidade e gênero, questões de grande relevância para a formação docente.

Nesta direção, acreditamos que a formação do docente deve-lhe proporcionar um profundo conhecimento sobre a infância e a criança, considerando-a como ator social, como protagonista de suas apropriações e conhecimento de mundo. É necessário que o educador e a educadora reflitam continuamente sobre a sua prática, sobre a sua concepção de criança, infância e Educação Infantil, bem como sobre o seu papel na constituição da identidade e personalidade infantil, enquanto educador sexual.

Pautadas nas reflexões que nos permitiram o caminho trilhado, acreditamos que o contexto da Educação Infantil pode ser um importante espaço para a promoção de uma educação emancipatória, um espaço para que as meninas e os meninos possam viver sua infância de forma plena, sem ter que se sujeitar a imposição de padrões femininos e masculinos.

Acreditamos que esse estudo possa trazer contribuições para que os professores e as professoras repensem suas práticas educativas com relação às questões de gênero, enxergando as crianças, ouvindo-as em suas necessidades, respeitando suas diferenças e suas preferências. E que reflitam sobre sua própria condição de docente, sobre as diferentes formas de ser professor e de ser professora, sem que se prendam a um ideal de homem ou de mulher.

Olhar, aceitar e permitir a diversidade presente nas instituições de Educação Infantil é imprescindível para que atitudes e comportamentos deixem de ser considerados como preocupantes e anormais, superando binarismos e sexismos.

Nos limites dessa pesquisa que procurou entrelaçar as vozes de meninos e meninas, professor e professora, por meio de diferentes linguagens como a oralidade, as práticas, a ludicidade e o desenho infantil, acerca das relações de gênero, não pretendemos apresentar fórmulas, e nem é essa a nossa perspectiva. Entretanto, não podemos negar que há um movimento de mudanças positivo no contexto da Educação Infantil, marcado pela entrada de professores homens em espaços considerados como femininos, pela expressão dos desejos infantis, pela superação, ainda que tímida, das barreiras de gênero. Pretendemos, por fim, que este possa ser um começo, uma abertura de possibilidades para novas descobertas, novas pesquisas que se debrucem sobre a temática.

REFERÊNCIAS

Imagem 16. Boneco. Desenho realizado por Heitor, 4 anos

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2003, setembro/dezembro). O direito das crianças à Educação Infantil. *Proposições*, 14(45), 13-24.
- Andrade, L.B.P. (2010). Tecendo os fios da infância. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Angotti, M. (2003). *O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Araújo, J. R. (2009). Relações de Gênero na Educação Infantil: Questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência. In A. B. M., Teixeira, Adla B. M; A., Dumont, (Org.). *Discutindo Relações de Gênero na Escola: Reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira&Marin.
- Arce, A. (1997). *Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.
- Arce, A. (2001, julho). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (113). Recuperado em 3 fevereiro, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=iso.
- Ariès, P. (1981). *História Social da criança e da família*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Assolini, R. C. S. T. (2009). *Adolescência e sexualidade: uma análise do discurso da mídia segmentada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. de. (1999). *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*, 10(20), 297-313.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. L., Louro, (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp.35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura*. (8a ed.). (Coleção 20 questões da nossa época). São Paulo: Cortez.

- Buss-Simão, M. (2013, dezembro). Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto da educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 939-1064.
- Cabiceira, G. O. (2008). *Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.
- Carvalho, M. P. (1995, setembro). Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(184), 407-444.
- Carvalho, M. P. (1998). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/Fapesp.
- Carvalho, M. P. (1999a). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.
- Carvalho, M. P. (1999b, maio). Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 17-32.
- Chauí, M. (1984). *Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Corsaro, W. (2011). *A Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed.
- Costa, A. (2004). *Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005, maio). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125). Recuperado em 9 janeiro, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200009&lng=pt&nrm=isso.
- Dinis, N., & Asinelli-Luz, A. (2007). Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar*, (30) pp.77-87.
- Dornelles, L. V. (2008). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. (2a ed.). (coleção infância e educação). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Faria, A. L. G. (2002, abril). Apresentação. *Caderno CEDES*, 22(56). Recuperado em 9 junho, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000100001&lng=en&nrm=iso.
- Faria, A. L. G. (2006, junho). Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, (26). Recuperado em 3 fevereiro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=pt&nrm=isso.
- Felipe, J. (2007, maio). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, 18(2).

Recuperado em 9 junho, 2013, de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>.

- Ferreira, M. M. M. (2002). “ – *A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!*”: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferreira, M. M. M. (2008). “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e étnicas acerca da pesquisa com crianças. In M. Sarmiento., & M. C. Gouveia (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Figueiró, M. N. D. (2001). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. (2a ed.). Londrina: Ed. Da UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2009). Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In M. N. D. Figueiró (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum* (pp.141-171). Londrina: UEL.
- Finco, D. (2004). *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Finco, D. (2010). *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 de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Finco, D. (2013a, novembro). Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), pp.169-184.
- Finco, D. (2013b, julho). Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. *Revista Pátio: Educação Infantil*, (36), 4-7.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber* (11a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica do poder* (11a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Garcia, L. J. V. (2005). *O Processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú-SC sobre educação sexual*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Gobbi, M. A. (2002). Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In A. L. G. Faria, Z. B. F. Demartini, P. Prado (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados.

- Guerra, J. (2005). *Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Guizzo, B. S. (2005). *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Guizzo, B. S. (2011). *“Aquele negrão me chamou de leitão”: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Kuhlmann, M., Jr. (2011). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. (6a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP – Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Leão, A. M. C. (2012). *A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. Relatório de Pós-Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Leão, A. M. C., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Sexualidade sem trauma: trabalhando gênero e corpo com crianças de uma escola municipal de educação infantil. In S. A. I. Monteiro., R. Ribeiro., & L. R. Muzzeti (Orgs.). *Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa*. São Carlos: Pedro & João Editores. Recuperado em 3 fevereiro, 2013, de http://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/EducacaoEscolar/livro_educacoes_na_contemporaneidade2011.pdf.
- Leite, M. I. F. P. (2011). O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In S. Kramer., & M. I. Leite (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. (12a ed., pp.71-95). Campinas, SP: Papirus.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp.7-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008, maio). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2). Recuperado em 9 junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.

- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU.
- Maia, A. C. B., Heredero, E. S., Ribeiro, P. R. M., & Bedin, R. C. (2010). Sexualidade e gênero na formação de docentes na Espanha: interpretando o discurso de um grupo de alunas do curso superior de magistério. In C. B. G. Souza., & P. R. M. Ribeiro (Orgs.). *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. (Temas em Educação escolar, n.14, pp.71-83). Araraquara: Laboratório editorial FCL-Unesp.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2010, maio). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 159-176.
- Meyer, D. E. E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In G. L. Louro., J. F. Neckel., & V. S. Goellner. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (pp.9-27). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (24a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minella, L. S. (2006, janeiro). Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. *Cadernos Pagu* (26), 289-327.
- Nunes, C. A. (1987). *Desvelando a sexualidade*. Campinas: Papirus.
- Priore, M. D. (Org.). (1998). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Perez, M. C. A. (2007). *Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prado, P. D. (2006). *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Quinteiro, J. (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In Faria, A. L. G., Dermartini, Z. B. F, Prado, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ribeiro, P. R. M. (1990). *Educação Sexual: além da informação*. São Paulo: EPU.

- Rosa, M. V. F. P. C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rosemberg, F. (1992, agosto). A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, (82), 21-30.
- Rosemberg, F. (2001). Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, 27(1). Recuperado em 17 junho, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100004&lng=en&nrm=iso.
- Ruis, F. F., & Perez, M. C. A. (2013a). Gênero e Educação Infantil: o que dizem os estudos. In *Congresso Brasileiro de Educação*, 4 (pp.121-122). Bauru: Universidade Estadual Paulista.
- Ruis, F. F., & Perez, M. C. A. (2013b). Infância e gênero: algumas tendências presentes em estudos. In *Encontro Ibero-americano de educação*, 8 (p.26). Araraquara: Universidade Estadual Paulista.
- Saviani, D. (1991). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (10a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *Escola e democracia* (39a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (10a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento., & A. B. Cerisara. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp.9-34). Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos., & M. J. Sarmiento. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Sarmiento, T. (2002). Correr o risco: ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina. In *Congresso Português de sociologia: sociedades contemporâneas: reflexividade e ação*, 5. Braga, Portugal. Anais... Braga, Portugal: [s.n.].
- Sayão, D. T. (2003). Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, 14(3). Recuperado em 17 junho, 2013, de <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-sayaodt.pdf>.
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.

- Silva, I. O., & Luz, I. R. (2010, junho). Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, (34). Recuperado em 3 fevereiro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003&lng=pt&nrm=iso.
- Silveira, J. M. (2010). *Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil: estranhamentos e desafios*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
- Souza, F. C. (2006). *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* (Coleção Similis). Porto Alegre: Zouk.
- Souza, F. C. (2008, julho). Gênero e infância: a noção de alteridade nas representações sociais de meninos e meninas. *Educação & Linguagem*, 11 (18). Recuperado em 17 junho, 2013, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/112/122>.
- Souza, M. C. B. R. (2007). *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. Não paginado.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009, dezembro). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (33). Recuperado em 3 fevereiro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=pt&nrm=isso.
- Vianna, C. P., & Gomes, L. O. (2013, julho). O que dizem as crianças sobre as questões de gênero. *Revista Pátio: Educação Infantil*, (36), 8-11.
- Vianna, C. P. (1998). Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In C. Bruschini., & H. B. Hollanda (Org.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weeks, J. (1999). O corpo e a sexualidade. In G. L., Louro, (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp.35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, Política, Educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

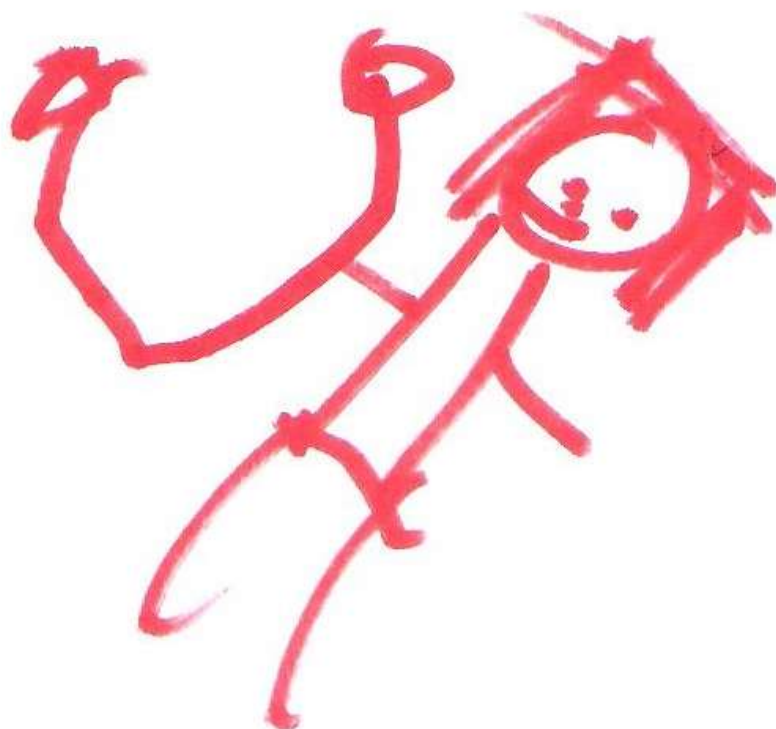
APÊNDICES

Imagem 17. Menino pulando corda. Desenho realizado por Vinícius, 4 anos

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO APRESENTADA A DIRETORIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO



Ofício nº _____

A/C: _____

Diretora Municipal de Ensino de _____

Venho por meio deste, solicitar vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa no arquivo anexo – “As relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil” (título atual), referente ao projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus de Araraquara, na Escola Municipal de Educação Infantil _____.

Por fim, coloco-me à inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos necessários, bem como para estabelecermos espaços de diálogo e trabalho em conjunto.

Sem mais para o momento, despeço-me.

_____, ____ de _____ de _____.

Atenciosamente,

FERNANDA FERRARI RUIS

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAr UNESP

Profª Drª Marcia Cristina Argenti Perez

Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAr
UNESP

Contatos:

fernandaruis@yahoo.com.br – F. _____

marciacap@fclar.unesp.br – F. _____

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO APRESENTADA A DIREÇÃO DA ESCOLA ALFA**AUTORIZAÇÃO**

Nós da Escola Municipal de Educação Infantil _____, concordamos com a realização da pesquisa de campo que será desenvolvida nessa Unidade Escolar pela pesquisadora Fernanda Ferrari Ruis para fins de realização de sua investigação de mestrado cujo título atual é ~~Relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil~~”.

Local e data

Assinatura da diretora

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO APRESENTADA AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS
PELAS CRIANÇAS MATRICULADAS NAS TURMAS PESQUISADAS**



AUTORIZAÇÃO

Prezados/as senhores/as:

Sou aluna do curso de mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara-SP. Estarei desenvolvendo com a turma _____ algumas atividades lúdicas como roda de conversa, brincadeiras e desenhos, em horário de aula, sendo que algumas crianças poderão ser convidadas para realizar uma atividade individual.

Além disso, serão feitas observações e anotações de alguns momentos durante o período em que acompanharei as crianças.

Deste modo, faz-se necessário que os/as responsáveis pelos/as alunos/as desta turma assinem a autorização abaixo:

Eu, _____, responsável pelo/a aluno/a _____ autorizo o/a meu/minha filho/filha a participar das atividades lúdicas, bem como permito a utilização e veiculação de falas, acontecimentos, registros e observações nas quais esteja envolvido/a, ciente de que isto não comprometerá seu desenvolvimento.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a

Coloco-me inteiramente à disposição para esclarecimento de dúvidas:

Fernanda Ferrari Ruis - Contato: _____

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Argenti Perez – Departamento de Psicologia da Educação FCL / UNESP / Araraquara - Contato: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR E PROFESSORA

Roteiro de entrevista com professor/a

Parte 1: Identificação

Primeiro nome:

Idade:

Formação:

Tempo de docência:

Na Educação infantil:

Outros níveis de ensino:

Tem algum outro emprego ou cargo, além do de professor/a de Educação Infantil?

Parte 2: Atuação docente

- Por que escolheu ser professor(a)?
- Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória profissional? Como foi que se tornou professor/a?
- Como foi o seu primeiro dia em sala de aula? Poderia falar um pouco sobre isso?
- Trabalhou em outras escolas antes de vir para essa escola?
- Poderia falar um pouco sobre as escolas nas quais você já trabalhou? Poderia falar das experiências que teve até chegar nessa escola?
- Com qual faixa etária prefere trabalhar? Por quê?
- Com qual faixa etária prefere não trabalhar? Por quê?
- Do que mais gosta em seu trabalho? E do que menos gosta?
- Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor para desenvolver um trabalho com qualidade?
- Você identifica melhorias e investimentos na qualidade do ensino e nas condições de trabalho do professor?
- Para você, o profissional da educação deve ter um perfil específico? O que seriam características típicas de um profissional de educação?
- Quais atributos são necessários para ser professora de Educação Infantil?
- Qual é o perfil/imagem de ser professora da Educação Infantil? E qual a postura?
- Em sua opinião, quais seriam ou deveriam ser as principais características de um professor/a da educação infantil?
- O que é necessário para ser um/a bom/a professor/a?

Parte 3: Atuação docente e Gênero

- Na educação infantil é raro encontramos professores do sexo masculino? O que você pensa sobre isso?
- Qual é a sua opinião sobre a presença de um professor do sexo masculino na Educação Infantil?
- Você acha que existem diferenças entre o profissional da educação infantil do sexo masculino e do sexo feminino? O tratamento dado às crianças é diferente?
- Nas escolas em que você passou ou nesta, você se sentiu discriminado/a de alguma forma? Já passou por alguma experiência de discriminação?

- Em sua opinião, existe preconceito em relação aos professores da educação infantil?
- Você já ouviu algum comentário sobre professores da educação infantil?
- Você concorda com a ideia existente no senso comum de que a tarefa de educar crianças pequenas corresponde a uma natureza feminina? Por quê?
- Você acha que um professor pode realizar as atividades com as crianças pequenas com a mesma competência das mulheres professoras? Por quê?
- As relações entre meninos e meninas na escola é um tema que chega a ser discutido?
- Poderia falar um pouco sobre a forma de relacionamento entre meninos e meninas nessa idade?
- Você acha que a forma de trabalhar com meninos e meninas é diferente?
- Os/as professores/as tratam as meninas e meninos de forma diferente?
- Você se lembra de algum caso na escola ou em alguma outra escola que trabalhou anteriormente que levou a uma discussão sobre relações de gênero? O que levou o/a professor/a ou a escola a fazer uma discussão sobre o tema?
- Durante a sua formação, esse tema chegou a ser discutido? Alguma vez você chegou a trabalhar esse tema? Na escola, na graduação ou em algum curso superior?
- Em sua opinião, meninos e meninas podem brincar com os mesmos brinquedos? Por quê?
- A educação dos meninos deve ser diferente da educação das meninas? Por quê?

Parte 4: Atuação docente, gênero e o Contexto da Pesquisa

Fale um pouco da turma que você está trabalhando este ano.

Rotina

Características das Crianças

Desempenho escolar

Planejamento

Material Pedagógico

Avaliação

Você percebe diferenças entre os meninos e as meninas desta turma?

Personalidade

Realização das atividades

Aprendizagem

Contexto familiar e as influências externas a escola

Você organiza o trabalho escolar de forma diferenciada para meninos e meninas?

Rotina – fila, fileiras, sequência de atividades, divisão de grupos

Materiais

Brinquedos

Cores

Você conversa ou já trabalhou sobre as diferenças entre os meninos e as meninas? Dê exemplos

Você acha que eles já têm conceitos externos a escola sobre ser menino e ser menina. Dê exemplos

Brincadeiras

Roupas

Cores

Músicas
Personagens
Sentimentos
Comportamento

Quais os problemas que você enfrentou com essa turma e como superou?
Que tipo de criança mais incomoda? Como você reage a isso?
Quais os pontos positivos da turma deste ano?
Como é a relação com a família dos alunos?
Qual sua expectativa de futuro para essa turma?

Parte 5: Conceitos

Para finalizar:

O que é gênero?
Você já leu, estudou, ouviu falar sobre esse assunto?
Qual sua opinião sobre a construção social da identidade da mulher e do homem na sociedade?
Como você percebe as questões de gênero no cotidiano? (Na sala, nas canções, nas brincadeiras, nas literaturas, nas roupas...)
Como você explicaria a constituição da identidade/personalidade de uma pessoa?
Como você entende a “infância”?
Você acha que desde quando a criança começa a constituir a sua identidade/personalidade... aquilo que ela será quando crescer (adulto)?
Você gostaria de dizer algo sobre o tema? Algo que eu não perguntei?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS DURANTE A HORA LÚDICA

Roteiro de entrevista com a criança da pesquisa

Hora lúdica

Parte 1: Identificação

Primeiro nome:

Idade:

Tempo que está na escola? E na escola da pesquisa (aproximadamente)

Parte 2: Universo infantil – extra escolar

Dados da Família:

Com quem mora

Irmãos

O que faz quando não está na escola

Brinquedos

Brincadeiras

Passeios

Programas de TV

Com quem brinca

Parte 2: Universo infantil – na escola

O que acha da escola

O que mais gosta de fazer

O que não gosta na escola

Explicar a rotina

Brinquedos

Brincadeiras

Espaços e lugares da escola

Atividades

Professores

Amigos

Com quem brinca

Parte 3: Questão de gênero

Conversar sobre meninos e meninas

Amigos

Amigas

Atividades conjuntas

Atividades separadas

Brinquedos

Músicas

Cores

Roupas

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO
APRESENTADO AOS DOCENTES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Termo de Consentimento e Autorização

Pelo presente documento, eu, _____, portador do CPF n. _____, autorizo a publicação de meu depoimento oral, gravado e transcrito à Fernanda Ferrari Ruis; esta portadora do CPF n. 379.275.818-05, e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara; para uso e análise na pesquisa intitulada: “As relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil” (Título atual), que resultará em sua dissertação de mestrado assim como em publicação de artigos que possam vir a ser publicados posteriormente para divulgação científica dos resultados obtidos que contribuam com a melhoria qualitativa da educação pública.

O Depoente terá seu anonimato garantido. Em nenhum momento será citado o nome de qualquer pessoa que apareça na entrevista.

Sendo assim, firmo a presente declaração em duas vias com igual teor como instrumento eficaz que representam nossos direitos.

Local e data.

Depoente

Pesquisadora

ANEXOS

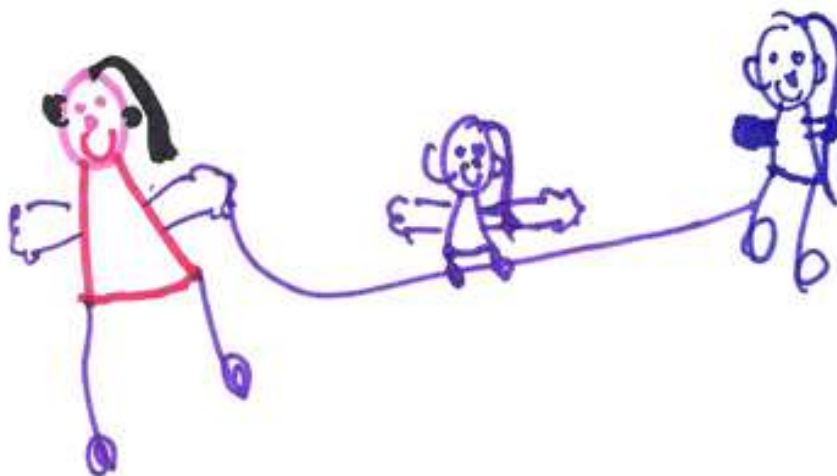


Imagem 18. Meninas pulando corda. Desenho realizado por Elis, 5 anos

ANEXO A – MODELO DE SILHUETA UTILIZADA NA RODA DE CONVERSA I