



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**NAKSON WILLIAN SILVA OLIVEIRA**

**PENSANDO AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO POR MEIO DE  
CRIANÇAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA**

**2019**

NAKSON WILLIAN SILVA OLIVEIRA

**PENSANDO AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO POR MEIO DE  
CRIANÇAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina  
Marques Jardim

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**Pensando Relações Sociais de Gênero por Meio de Crianças: um  
Estudo em uma Escola de Educação Infantil em Vitória da Conquista –  
BA**

**Autor:** Nakson Willian Silva Oliveira

**Data de aprovação:** 29 de abril de 2019

Este exemplar corresponde à versão final da  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção  
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Sílvia Regina Marques Jardim – Orientadora *Silvia Marques Jardim*

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio – UESB *Benedito Eugenio*

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza – UESB *Marcos Lopes de Souza*

O45p

Oliveira, Nakson Willian Silva.

Pensando as relações sociais de gênero por meio de crianças: um estudo em uma escola de educação infantil em Vitória da Conquista-BA. / Nakson Willian Silva Oliveira, 2019.

171f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Marques Jardim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 157 - 166.

1. Educação infantil. 2. Relações sociais de gênero. 3. Meninos e meninas na escola. I. Jardim, Silvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 372.2

**Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

*Dedico esta dissertação às  
interlocutoras desta pesquisa*

## AGRADECIMENTOS

Sou muito grato ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, inicialmente coordenado pela professora Tânia Cristina R. S. Gusmão e, atualmente, sob a coordenação do professor Benedito G. Eugênio, por tantas oportunidades que me foram dadas ao longo do curso, especialmente pela oportunidade de poder contribuir socialmente através deste trabalho.

Ao professor e coordenador do PPGEn, Benedito G. Eugênio, sou muito grato pela transmissão de saberes que estão ligadas ao meu amadurecimento acadêmico e realização desta pesquisa. Grato pela honra de poder ter sido ele o professor que me iniciou no campo da pesquisa científica, através da disciplina Pesquisa e Ensino, e também na disciplina Seminário de Pesquisa I (em parceria com a professora Silvia Regina M. Jardim, orientadora desta pesquisa). Grato e feliz pela relação de amizade que construiu comigo e também com as/os demais colegas que tive no curso. Pelas contribuições valiosas na banca de qualificação desta dissertação e também na banca da defesa. Por fim, a ele, sou grato pela oportunidade de, desde o momento que o conheci como professor, ser a minha grande referência como exemplo a ser seguido de pessoa que estuda e ensina!

Ao fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pela concessão de bolsa parcial, sendo essencial para a minha permanência em Vitória da Conquista-BA e, conseqüentemente, por todo o processo de desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Sou grato às/aos colegas do mestrado, especialmente à Arlete R. M. Dória, Zenaide V. S. Fortunato, Mônica M. S. A. Neves e Dileide M. Nascimento, pelo companheirismo carregado de ajudas e conhecimentos compartilhados. À Paula Varlanes B. Morais, também colega e grande amiga que o mestrado me presenteou, tenho gratidão eterna e carinho imenso!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gênero Álcool e drogas, sob a coordenação da professora Luci M. Bertoni e a professora Silvia R. M. Jardim, e composto por tantas outras pessoas formadas/formandas nas mais variadas áreas de conhecimento, sou grato pelo riquíssimo conhecimento interdisciplinar que temos compartilhamos semanalmente.

Às profissionais da escola, campo desta pesquisa, por terem autorizado, mesmo em “tempos de retrocessos e perversidades”, o desenvolvimento deste estudo que envolve a temática de gênero com crianças. Além disso, agradeço a elas também pelo modo acolhedor e solícito que me trataram por todo o período em que permaneci na escola, e por se colocarem dispostas para futuras necessidades, se surgissem.

Às interlocutoras desta pesquisa, por tanto carinho e aceitação, e por compartilharem comigo seu cotidiano e seus múltiplos saberes. A elas, sou grato pelas conversas, abraços, pela insistência quando pediam para eu me sentar ao lado delas, e também pelos lindos desenhos que ganhei ao voltar à escola para agradecer e me despedir. Agradeço por terem me dado a possibilidade de escrever este “livro” (esta dissertação) que eu disse que escreveria sobre elas.

Ao professor Marcos L. de Souza, avaliador externo desta dissertação, sou grato por ter aceitado o nosso convite para a qualificação e defesa. Grato pela cuidadosa leitura e grandes contribuições dadas nesses contatos que tivemos.

Por fim, agradeço à orientadora desta pesquisa, a professora Silvia Regina M. Jardim. Para agradecê-la nesta página, de forma justa, seria necessário retomar detalhadamente os dois anos do árduo processo que envolveu as orientações para o desenvolvimento desta e de outras pesquisas. Mas não envolveu apenas os momentos de orientações presenciais. Além disso, envolveu incontáveis “favores” (isso demandaria laudas para citá-los) que a mim, orientando, foram feitos por dois anos com tanta gentileza e responsabilidade. De forma resumida, agradeço, portanto, pelo compartilhar de saberes que me possibilitaram compreender de forma muito mais ampla e por vezes de formas totalmente diferentes as relações sociais de gênero, e também essas relações entre crianças da educação infantil. Durante a elaboração da proposta de pesquisa e desenvolvimento desta dissertação, devo muita gratidão a ela por ter me mostrado de forma tão cuidadosa os limites e necessidades de investimentos teóricos e metodológicos. Destaco também o sentimento de gratidão que tenho a ela, por ter se tornado, desde o momento em que nos conhecemos, além de orientadora desta pesquisa, também uma orientadora de vida!

## RESUMO

A presente dissertação trata de um estudo sobre relações sociais de gênero, desenvolvido em uma escola municipal situada em Vitória da Conquista-BA. São interlocutoras desta pesquisa crianças de uma turma de “Educação Infantil V”, com idades de 5 a 6 anos. As questões que orientaram esta investigação foram: Quais mecanismos são acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil, no município de Vitória da Conquista-BA? Como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero que buscam enquadrá-las em lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas? O objetivo geral foi identificar e estudar os mecanismos acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil em Vitória da Conquista-BA e, ao mesmo tempo, analisar como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero. Como objetivos específicos, buscamos identificar e analisar, a partir da ótica da categoria gênero, os mecanismos acionados para a constituição de comportamentos esperados para meninas e meninos. Ao mesmo tempo, procuramos analisar as concepções das crianças sobre as diferenças entre sexo/gênero e dos lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas. Como bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos uso principalmente dos estudos históricos e sociológicos sobre crianças e infância, e dos estudos feministas e de gênero. Para a produção dos dados empíricos, utilizamos o método etnográfico, combinado às técnicas de observação participante e registros em diário de campo. As observações participantes na escola foram realizadas diariamente, durante três meses, ou seja, durante o semestre letivo completo da turma pesquisada. Os resultados desta pesquisa evidenciaram a fixidez das questões sociais de gênero, demonstradas nas falas e modos como as crianças interagem umas com as outras; na organização de pares e grupos; durante as brincadeiras e usos de brinquedos preferidos; na diferenciação e uso de cores; nas brincadeiras durante o recreio. Além disso, os modos com as crianças lidavam com as diferenças de gênero também foram evidenciados por meio de falas e atitudes ligadas ao meio familiar e das diversas pedagogias culturais, a exemplo das mídias. No entanto, além de vivenciarem e evidenciarem as normas, os resultados também revelaram subversões a algumas normas baseadas na diferença sexual, mas de forma muito limitada. A pesquisa ainda revelou que os sutis mecanismos que operaram por meio da prática da professora da turma mostraram-se como contribuições para a continuidade das concepções e práticas sexistas entre as crianças da turma.

**Palavras-chave:** Relações sociais de gênero; Educação infantil; Meninos e meninas na escola.

## ABSTRACT

This dissertation is a study on gender social relations, developed in a municipal school located in Vitória da Conquista-BA. Interlocutors of this research are children from a class of "Early Childhood Education V", aged 5 to 6 years old. The questions that guided this investigation were: Which mechanisms are triggered in the genders constitution in a kindergarten in Vitória da Conquista-BA? How do children understand and deal with gender experiences that try to fit them into places and roles assigned to boys and girls? The general objective was to identify and study the mechanisms of gender constitution in a kindergarten in Vitória da Conquista-BA, and at the same time to analyze how children understand and deal with gender experiences. As specific objectives, we seek to identify and analyze, from the perspective of the gender category, the mechanisms triggered for the constitution of expected behaviors for girls and boys. At the same time, we analyzed children's conceptions of gender/gender differences and the places and roles assigned to boys and girls. As theoretical bases for the development of this research, we used mainly the historical and sociological studies on children and childhood, and feminist and gender studies. For the production of empirical data, we used the ethnographic method, combined with participant observation techniques and field journaling. The observations at school were carried out daily for three months, that is, during the full semester of the researched class. The results of this research showed the fixity of social gender issues, demonstrated in the speeches and ways children interacted with each other; in the organization of pairs and groups; during the use of favorite toys; in the differentiation and use of colors; playing games during recess. In addition, the ways in which children dealt with gender differences were also evidenced through speeches and attitudes related to the family environment and various cultural pedagogies, such as the media. However, in addition to experiencing and highlighting norms, the results showed subversions to some norms based on sexual difference, but to a very limited extent. The research also showed that the subtle mechanisms that operated through the practice of the class teacher proved to be contributions to the continuity of sexist conceptions and practices among the children of the class.

**Keywords:** Gender Social Relations; Child education; Boys and Girls at School.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Divisão de turmas por nível de ensino e faixa etária.....	87
<b>Quadro 02:</b> Organização das atividades da escola no período vespertino.....	87
<b>Quadro 03:</b> Nomes fictícios das interlocutoras.....	92

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Peças quadradas e retangulares .....	121
<b>Figura 02:</b> Peças que representam suspensões e pneus de carro .....	121
<b>Figura 03:</b> Peças que representam a figura feminina .....	122
<b>Figura 04:</b> Peças que representam a figura masculina .....	122

## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

BA – Bahia

CAPEs – Centro de Atendimento ao Pré-Escolar

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GDE – Gênero Diversidade e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

ONG – Organização Não Governamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE<sub>n</sub> – Programa de Pós-Graduação em Ensino

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. CRIANÇAS, INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: considerações históricas e sociológicas .....</b>	<b>20</b>
1.1 Da condição histórica e social da criança no Brasil ao surgimento das creches e pré-escolas: um breve apanhado histórico .....	20
1.2 Novas concepções sobre crianças e infância: algumas contribuições da Sociologia da Infância.....	33
<b>2. REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA GÊNERO E O SEU USO NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>38</b>
2.1 Breve análise sobre o surgimento do conceito de gênero .....	38
2.2 Teorizando o conceito de gênero junto à educação escolar .....	49
2.3 Gênero e educação infantil: tecendo considerações .....	55
<b>3. O CAMINHO METODOLOGICO .....</b>	<b>64</b>
3.1 A natureza da pesquisa .....	65
3.2 Sobre o método utilizado: a etnografia .....	68
3.3 As técnicas utilizadas: a observação participante e o diário de campo .....	71
3.4 Orientações metodológicas para pesquisas com crianças .....	78
3.5 As buscas e escolha pela escola .....	81
3.6 Atendimento e organização da escola .....	85
3.7 Caracterizando a sala de aula .....	87
3.8 Apresentando as crianças da turma .....	89
<b>4. RELAÇÕES DE GÊNERO: como as crianças da turma lidam com esse “problema” na escola? .....</b>	<b>94</b>
4.1 “ <i>Tia, Lótus sentou no lugar errado</i> ”: meninos e meninas, e seus modos de se [des]organizarem na sala de aula .....	94

4.2 “Aaaah... Então, eu não vou brincar. Aqui só tem brinquedos de meninas...”: as crianças, os brinquedos e as brincadeiras .....	106
4.3 “Eu invento tudo com o monta monta”: montando trabalhos, aptidões, funções e cenas familiares .....	119
4.4 “É porque essa cor parece cor de mulher”: diferenciação e uso das cores .....	132
4.5 “Eu dei um soco na barriga dele porque ele não quis deixar eu brincar de monstro com os meninos que ele estava brincando”: momentos do recreio no pátio .....	137
4.6 “Você se lembra daquela música que fala assim “[...] porque homem não chora ?”: influências das pedagogias culturais frente aos gêneros .....	142
4.7 “A minha mãe já disse para eu não brincar com os meninos da sala”: o que as crianças trazem da família? .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>
Anexo A – Termo de autorização de uso de imagem .....	167
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL, direcionado à pessoa responsável pela criança.....	169

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de inúmeras inquietações que não surgiram próximas ou diante da obrigatoriedade de submeter um anteprojeto de pesquisa para a seleção do Programa de Pós-Graduação ao qual esta pesquisa está vinculada, mas de necessidades de “intervenções” que a mim foram apresentadas ao longo desta vida, em diversos âmbitos sociais.

Encontro<sup>1</sup> nas palavras de Bujes (2002) reflexões que muito se aproximam e definem as minhas concepções sobre as inquietações que me levaram a realizar esta pesquisa. Nas palavras dessa autora, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Foi, portanto, nas inquietações que esta pesquisa surgiu.

Ao buscar na memória as origens das minhas inquietações, encontro os primeiros indicadores (estruturas, estereótipos, papéis, enfim, um variado conjunto de normas sociais) de gênero percebidos, sentidos e refletidos por mim ainda no período da infância, nos convívios que mantive junto à vizinhança e amigas e amigos que tive. Nas “brincadeiras de rua”, que eram diárias, senti quando, ao longo de todo o período da infância e com rupturas apenas ao final da adolescência, não pude brincar junto às meninas.

Em casa, como nunca tive um pai extraordinariamente machista, lembro que as regulagens de gênero eram feitas muito mais por minha mãe contra as mesmas mulheres do seu gênero. Por outro lado, dos três irmãos que tenho, além das “piadas” de cunho racistas e homofóbicas, os modos como eles tratavam as suas esposas, ainda que eu fosse pequeno naquele tempo, me faziam pensar sobre a posição desigual que “suas” mulheres ocupavam. Na vizinhança, no que se refere às relações entre pais e mães dos amigos que eu brincava em suas casas, as situações eram muito piores e eu pude

---

<sup>1</sup> Ao compreender esta dissertação como produção coletiva que envolve esforços intensos por parte do orientando e orientadora, optei por não me colocar inteiramente na escrita desta dissertação como autor que escreve na primeira pessoa do singular. A pessoa leitora perceberá que em partes desta dissertação, a exemplo da introdução, do capítulo I, capítulo III e capítulo IV, por vezes me coloco “por necessidade” na primeira pessoa do singular. Destaco a palavra necessidade, pois, em uma pesquisa etnográfica, que é o caso desta, há questões muito particulares e bem descritivas, que dizem respeito ao contato direto do pesquisador responsável com as interlocutoras da pesquisa durante o trabalho de campo.

conhecer e refletir mais acerca das relações desiguais e violentas de gênero, ainda com pouca idade.

Guiado por essas sequencias de memórias, lembro também que o primeiro contato que tive com a discussão científica sobre “Gênero” surgiu por meio da obrigatoriedade (mas também vontade) de cursar a disciplina intitulada “Educação, Gênero e Sexualidade”, oferecida ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do *campus* de Itapetinga, em julho de 2014. A partir desse momento, ao cursar a disciplina, pude melhor refletir ajudado pelas diversas abordagens teóricas acerca dos processos relacionais e identitários de gênero.

Ainda no curso de Pedagogia, em agosto de 2014, com a convocação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID<sup>2</sup>, na linha de ação Educação Infantil, o problema se fez presente em outro espaço, quando pude lançar um olhar mais atento para a construção das diferenças de gênero durante o período de 12 meses em que permaneci em uma escola de educação infantil, no município de Itapetinga-BA. Naquela escola, pude vivenciar os modos como as professoras e demais funcionárias/os, além das próprias crianças da instituição lidavam com as questões relacionadas a gênero. Por meio dessa experiência no PIBID, ficou nítida a produção e a reprodução de comportamentos baseados numa diferenciação biológica (sexo), quando a professora mostrava às crianças os lugares e os papéis sociais que deveriam desempenhar a partir da diferenciação biológica.

Tendo vivenciado o contato com a literatura sobre o tema e como bolsista do PIBID, “fui levado”, durante a graduação, a desenvolver o trabalho de conclusão de curso, com o objetivo de compreender, a partir da literatura produzida sobre gênero e educação, como se constituem as masculinidades e feminilidades em escolas de educação infantil.

Portanto, por meio dessas experiências cotidianas e acadêmicas constituídas na graduação, percebi a necessidade de explorar mais essa temática, o que me direcionou a procurar o Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn para dar continuidade aos

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem possibilitado a inclusão de alunos dos cursos de licenciatura nas instituições públicas de ensino, tendo como objetivo norteador o aperfeiçoamento e valorização da formação docente, ao tempo em que fortalece os vínculos entre unidades de ensino básico e superior. Essa aproximação permite que estudantes de licenciatura das diversas áreas se apropriem do contexto educacional no qual se inserem, possibilitando o desenvolvimento de metodologias e estratégias na articulação para um ensino/aprendizagem de qualidade, que supere as frustrações iniciais frente as dificuldades do ensino, e promova a constituição da identidade docente. Para mais informações sobre este programa, acessar: <http://www2.uesb.br/pibid/>.

estudos sobre Gênero. A proposta inicial apresentada ao PPGEn por meio do anteprojeto de pesquisa submetido durante o processo de inscrição estava ligada à busca de compreensão dos processos formativos de gênero na educação infantil constituídos através da relação professora/or-criança. Só após o mapeamento de dissertações produzidas com a temática sobre Gênero e Educação Infantil e das orientações desta dissertação, procuramos seguir outros caminhos, levando em consideração a necessidade de ouvir somente as crianças e, desta forma, tê-las como únicas interlocutoras.

Para o desenvolvimento do tema proposto nesta dissertação, ou seja, gênero e processos de formação de crianças, buscamos uma escola de educação infantil por entendê-la como uma das instâncias principais no que diz respeito aos processos de formação dos indivíduos. Assim, identificamos uma escola de educação infantil situada no município de Vitória da Conquista – BA e optamos em fazer observações participantes durante um semestre letivo nesse espaço, a fim de perceber como as crianças se posicionam no cotidiano da escola em relação às manifestações das diferenças, em especial, as diferenças de gênero.

Durante a escrita desta dissertação e preparação para a pesquisa empírica, nas buscas por entendimentos sobre a escola frente às questões de gênero, partimos também de alguns pressupostos ligados à minha formação e atuação no PIBID, e muitos outros que nos foram apresentados por diversos estudos (os quais serão apresentados no capítulo II) que têm sido realizados com a abordagem da temática de gênero e educação escolar. É importante destacarmos ainda que, a fim de não nos prendermos em generalizações teóricas, buscamos pensar a relação entre gênero e educação sob a ótica de ideias distintas, as quais bem se encaixam nas reflexões apresentadas por Jardim (2009):

O emprego da categoria gênero na área educacional não visa somente a reflexão sobre padrões de exclusão e de separação entre mulher e homem. Ao relacionar gênero e educação, é possível compreender que a educação escolar é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação de mulheres e de homens. Ou seja, a educação escolar é uma síntese de determinadas práticas de fabricação de indivíduos, de discursos de formação, de valorização e representação de formas de subjetivação. Apesar de muitas transformações, ela atua como um espaço de hierarquização, classificação e ordenamento. Mas não é só isso. É um campo que envolve múltiplos aspectos. Muitas vezes, ela detém o poder de subverter as convenções e reestruturar as relações entre os sexos sob outras bases, principalmente quando é vista como um dos

componentes da mobilidade social. E, quando há uma atenção para as relações de gênero que atravessam toda a maquinaria escolar, é possível criar modos de ser que possam romper com aquilo que é tido como tradicional e, assim, descortinar supostas verdades que foram fabricadas em torno das diferenças sexuais (p. 11).

Nesta dissertação, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Quais mecanismos são acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil, no município de Vitória da Conquista-BA? Como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero que buscam enquadrá-las em lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas?

O objetivo geral desta investigação foi identificar os mecanismos acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil em Vitória da Conquista-BA e, ao mesmo tempo, analisar como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero. Como objetivos específicos, busquei identificar e analisar, a partir da ótica da categoria gênero, os mecanismos acionados para a constituição de comportamentos esperados para meninas e meninos. Procuramos, também, analisar as concepções das crianças sobre as diferenças entre sexo/gênero e dos lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas.

As bases teóricas de toda discussão apresentada nos próximos capítulos estão centradas nos estudos históricos e sociológicos sobre criança e infância, e também nos estudos feministas e de gênero que nos possibilitaram relacionar e compreender a discussão aqui posta sobre as relações sociais de gênero entre as crianças pesquisadas.

No capítulo I, procuramos apresentar o contexto histórico e social da infância, da criança, e do surgimento da educação infantil, que é um dos eixos do tema escolhido para esta dissertação. Optamos, em um primeiro momento, por visitar algumas/alguns autoras/es que se dedicaram a estudar o contexto dos processos históricos e sociais da criança e da infância no Brasil. O intuito, com esse panorama, foi compreender e demonstrar, mesmo que brevemente, como a situação da criança e da infância brasileira foi se modificando ao longo do tempo e como foi sendo construído o atendimento à criança nas instituições de educação infantil. Na continuidade, buscando o aporte teórico do campo da Sociologia da Infância, procuramos situar as discussões sobre as categorias criança e infância numa perspectiva histórica e social, mas também política e cultural. Nesse sentido, buscamos fazer aproximações entre esse campo de estudos junto a educação infantil escolar, que também passa a se apropriar desse novo campo de conhecimento.

No capítulo II, buscamos refletir acerca da relação entre educação escolar e gênero. Organizado em três partes que estão interligadas, apresentamos, em um primeiro momento, um panorama sobre o surgimento e a constituição de um campo de estudos feministas durante o século XX. Nesta primeira parte do texto, o gênero foi abordado como uma categoria de análise, cuja definição foi apresentada principalmente à luz das autoras feministas Scott (1995), Louro (2012), Meyer (2012), e Alves e Pitanguy (1991), tendo como foco os desdobramentos teóricos e também políticos.

Na sequencia, contextualizamos a discussão sobre a categoria gênero junto à educação escolar, de forma mais ampla, com o intuito de mostrar como, ao longo da história, a educação, especialmente a educação escolar, tem se constituído como um meio que, através de distintos mecanismos, atua na produção de identidades e relações que servem as normas de gênero. Para essa discussão, tomamos os postulados de Foucault (2007, 1987), Miskolci (2010, 2005), Auad (2006), Heilborn e Carrara (2009), Meyer e Soares (2013), Corsino e Auad (2012), Revel (2005) Louro (2013, 2012, 2001, 2000, 1997) e outras (os) autoras (es).

Por fim, intencionando maior aproximação da discussão ao nosso objeto de estudo, recuperamos e discutimos algumas pesquisas que têm sido desenvolvidas especialmente na temática que relaciona o gênero com os processos formativos de crianças em escolas de educação infantil, a exemplo das produções de autoras e autores tais como Furlani (2010), Auad (2006, 2012, 2018), Moreno (1999), Miskolci (2005, 2010), Felipe e Guizzo (2013), Finco (2003, 2012), Finco e Oliveira (2011), Meyer (2000, 2010), Meyer e Soares (2013), Corsino e Auad (2012), Penna (2015), Souza (2006), Whitaker (1988), dentre outras (os).

A discussão apresentada neste capítulo leva-nos a refletir acerca do quanto as relações sociais de gênero, bem como as diferenças que implicam essas relações são produtos tanto históricos quanto culturais e, além disso, produtos que são, em muitos casos, dados e/ou reforçados pelas/nas próprias escolas desde a educação infantil.

O capítulo III, referente ao caminho metodológico, está dividido em duas partes. A primeira parte está dedicada à discussão teórico metodológica que norteou os caminhos percorridos para a construção da pesquisa. Nessa parte, apresentamos a natureza da pesquisa, algumas considerações sobre as especificidades metodológicas para realização de pesquisas com crianças e os modos como foram utilizadas as técnicas. Por fim, apresentamos o *locus* e as interlocutoras da pesquisa.

No IV e último capítulo, apresentamos e analisamos os dados produzidos durante o período de observações na escola. O conteúdo trata de registros organizados em categorias que foram elaboradas a partir de observações participantes no cotidiano da escola e dos registros feitos em diário de campo. Por meio desses dados, buscamos evidenciar e discutir os mais variados modos pelos quais as relações sociais de gênero vêm sendo materializadas nas situações vividas pelas crianças no cotidiano escolar.

Nas considerações finais, buscamos retomar aos achados mais relevantes desta pesquisa, bem como problematizar alguns pontos que se fizeram imprescindíveis à reflexões e discussões.

## **1. CRIANÇAS, INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: considerações históricas e sociológicas**

Para uma melhor compreensão acerca do contexto da infância, da criança e do surgimento da educação infantil que é um dos eixos do tema escolhido para esta dissertação, optamos, em um primeiro momento, por estudar o contexto dos processos históricos e sociais da criança e da infância no Brasil. O intuito foi entender, mesmo que de breve modo, como a situação da criança e da infância brasileira foi se transformando ao longo do tempo e como foi sendo construído o atendimento à criança nas instituições de educação infantil.

Em um segundo momento, por meio do aporte teórico do campo da Sociologia da Infância, buscamos situar as discussões sobre as categorias criança e infância numa perspectiva histórica, social, política e cultural. Procuramos contextualizar como a sociologia da infância passa a considerar a criança enquanto “ator social” e, conseqüentemente, como produtora de cultura. Nesse sentido, procuramos aproximar esse campo de estudos junto a educação infantil escolar, que também passa a se apropriar desse novo campo de conhecimento.

### **1.1 Da condição histórica e social da criança no Brasil ao surgimento das creches e pré-escolas: um breve apanhado histórico**

A primeira instituição com o caráter de atendimento à infância nasceu na Itália e se expandiu por toda a Europa e, posteriormente, no Brasil. Durante o período colonial, foram instituídas, em distintas partes do Brasil, a Roda dos Expostos. O surgimento das rodas também esteve ligado à história das Santas Casas de Misericórdia. Com base nos estudos de Marcílio (1998):

A primeira delas foi fundada nos primórdios da colonização, com a criação da primeira vila da Colônia. De fato, ao fundar a vila de São Vicente, Brás Cubas erguia em Santos, em 1543, o primeiro hospital da Santa Casa. No final do período colonial, as Misericórdias eram em número de 21 em todo o país. Até o final do século XIX, na maioria das cidades, grandes ou médias, existia um hospital da Santa Casa (p. 147).

Rizzini e Pilotti (2009) afirmam que o primeiro sistema de Roda foi criado na capital da Bahia, em 1726, com recursos provenientes de doações de alguns nobres, por autorização do Rei e consentimento dos dirigentes da Santa Casa. No ano de 1738, foi criada a Roda do Rio de Janeiro e, em seguida, em diversas outras localidades do país.

As rodas eram caracterizadas, segundo Rizzini e Pilotti (2009) como

[...] um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas. As crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões. Em geral a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. A partir daí a criança ficava, como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do Juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 19).

Esse sistema tornou-se o modelo preferido para a admissão dos expostos e pode ser percebido em um mapeamento feito por Corazza (2000) que apresenta as primeiras rodas de que se têm registro, surgidas desde a Idade Média, a exemplo da Roda da Itália, junto com a emergência das confrarias de caridade, no século XII; em Roma, na responsabilidade do Hospital do Santo Espírito, que foi o primeiro a utilizar a Roda para receber expostos, no ano de 1198; em Portugal, pela Ordem Régia de 1783, tendo o dever de instalar Rodas em cada cidade ou vila; a França, com o decreto de 1811, determinava que em todo distrito deveria existir um estabelecimento para recolher as crianças expostas, sendo que em cada um deveria existir uma Roda para recebê-las.

No Brasil, esse procedimento, desde o início, tornou-se um dos focos de mortalidade infantil devido às precárias condições de atendimento e pela grande quantidade de crianças recebidas, chegando a atingir uma faixa dos 70% nos anos de 1852 e 1853 no Rio de Janeiro, devido principalmente à falta de condições de higiene, de alimentação e de outros fatores (RIZZINI; PILOTTI, 2009), (ABRAMOWICZ *et al*, 2006).

Em 3 de maio de 1823, o Imperador Pedro I assim relatou à Assembleia Constituinte sua visita a uma dessas instituições:

A primeira vez que fui à Roda dos Expostos, achei, parece incrível, sete crianças com duas amas; sem berço, sem vestuário. Pedi o mapa e vi que em 13 anos tinha entrado perto de 12 mil e apenas tinham

vingado mil, não sabendo a misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam (PEDRO I *apud* PASSETI, 2000, p. 384).

Associado a este procedimento de acolhimento de crianças, a Lei do Ventre Livre colocou em discussão a urgente necessidade de se criar creches no Brasil, (ABRAMOWICZ *et al*, 2006) com o intuito de prestar atendimento aos filhos das mulheres que, com o fim da escravidão, precisariam trabalhar e seus patrões já não teriam motivos nem interesse em receber em suas casas os filhos dos empregados. Ademais, “era mais interessante para o proprietário das escravas que estas abandonassem seus filhos na casa dos expostos para alugá-las como amas-de-leite” (idem, p. 19-20).

As primeiras referências às crianças surgiram no século XIX em áreas correlatadas à Sociologia, como a Medicina Social e a preocupação dos médicos higienistas com a alta mortalidade infantil das casas dos expostos (KOSMINSKY, 2010). Kramer (2003) complementa que as primeiras iniciativas de atenção à criança brasileira surgiram de higienistas que se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil causada por nascimentos ilegítimos, fruto da união entre negras escravizadas ou descendentes com os senhores, e também devido à falta de educação física, moral e intelectual das mães que permitiam o aleitamento mercenário oferecido por escravas de aluguel. De acordo com a autora, a ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nas negras escravizadas a origem das doenças. Nesta época, a atuação dos médicos e higienistas assumia formas diversas:

Em discurso proferido no final de 1873, por exemplo, o Barão de Lavradio denunciava o aleitamento mercenário como uma das principais causas da mortalidade infantil e, além disso, anunciava a necessidade de providências por parte das autoridades na proteção às crianças. Por outro lado, teve lugar uma série de iniciativas tomadas por Moncovo Figueiredo, desde a publicação do livro *Do exercício e ensino médico no Brasil* (em 1874), contendo críticas à prática médica vigente no país, até o encaminhamento por aquele médico de diversas propostas sugerindo a criação de policlínicas para partos e moléstias infantis, bem como a implementação de cursos especializados (KRAMER, 2003, p. 50).

Para Kramer (2003), a ideia de proteção à infância começava a despertar, mas o atendimento era restrito a iniciativas isoladas provenientes de grupos privados, como, por exemplo, formados por médicos e associações de damas beneficentes. Nesse sentido, podemos notar a ausência de interesse da administração pública pelas condições de precariedade da criança brasileira, principalmente a criança pobre. Kramer (2003)

também ressalta que mesmo as instituições existentes, que eram dirigidas às classes desfavorecidas, como, por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado em 1875, no Rio de Janeiro (Instituto João Alfredo); os colégios e associações de amparo à infância (como o 1º Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado em 1875); ou os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas, em 1876, eram insuficientes e quase inexpressivas devido ao quadro da situação de saúde e da educação da população brasileira.

Oliveira (2005) complementa dizendo que, paulatinamente, a situação apresentada vai se modificando no decorrer da segunda metade do século XIX, período marcado pela abolição da escravidão no Brasil, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades, surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e também mobilização em prol da proclamação da República como forma de governo. Cabe ressaltar que conforme a autora:

A abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma ‘arte de varrer o problema para baixo do tapete’: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (OLIVEIRA, 2005, p. 92).

No final do século XIX e início do século XX foram criadas novas propostas que objetivavam solucionar os problemas arraigados por concepções e experiências em debate no período anterior, como, por exemplo, a criação de leis e propagação de instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da educação. Como afirma Kuhlmann Jr. (2010, p. 56), “as instituições jurídicas, sanitárias, e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime”. E estas foram, para o autor, iniciativas que expressaram uma concepção assistencial denominada assistência científica – por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época.

A proteção à infância, segundo Kuhlmann Jr. (2002), a partir do final do século XIX, impulsionou a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos, sendo eles:

da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação

e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas (p. 464).

Além dos avanços citados, surgiram, já no início do século XX, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil e, para além disso, “[...] a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância” (KUHLMANN JR., 2010, p. 85).

A situação política e econômica vigente naquela época causou interferências diretas na demanda por creches no país e no funcionamento daquelas já instituídas pois, naquele cenário de formação das sociedades urbanas, as mulheres estavam ingressando aos poucos no mercado de trabalho, seja nas indústrias emergentes ou como empregadas domésticas, e, como consequência disso, as crianças precisavam ser deixadas sob cuidados. É válido lembrar que “na sociedade brasileira do início do século XX, marcada pelo modelo patriarcal, o lugar ideal da mulher é o cuidado com os filhos, e o trabalho é visto como necessidade e, de certa forma, desvio” (GUIMARÃES, 2012). É, portanto, diante desse cenário que, segundo Guimarães (2012, p. 93), “a creche se constitui como espaço de guarda das crianças, depósito, e é considerada como mal necessário, tendo em vista o trabalho feminino”.

Nesse período, segundo Azevedo (2013), houve um aumento em relação à criação de creches junto às indústrias, provenientes das discussões frequentes nos congressos que abordavam a assistência à infância, como forma de regulamentar as relações de trabalho, em especial o trabalho feminino. Além disso, “foram criados os parques infantis destinados a filhos de operários e os jardins de infância para os filhos das camadas privilegiadas” (p. 63). Essa educação assistencialista, destinada às crianças mais pobres, tinha como objetivo retirá-las das ruas, entretanto, oferecia um atendimento de baixa qualidade.

Junto a esses acontecimentos, Kosminsky (2010) também mostra que a delinquência passou a ser vista como resultante da ociosidade e a elite decidiu clamar o aproveitamento de menores no trabalho industrial ou o seu internamento em instituições disciplinares. Nesse cenário, a criança pobre passou a ser vista como um problema social. E, como tal, passou a ser objeto do discurso do Direito, culminando com o Código de Menores de 1927 e, posteriormente, com o Código de Menores de 1979.

Rizzini (2009) afirma que as duas primeiras décadas do século XX constituem o período mais fértil da história da legislação brasileira para a infância no que diz respeito às leis produzidas, na tentativa de regular a situação da infância, que passou a ser alvo de uma variedade de discursos inflamados nas Assembleias das Câmaras Estaduais e do Congresso Federal.

Para Rizzini (2008), nas primeiras décadas do século XX, o significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Assim:

a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país. Vê-se o desenrolar do pensamento e das ações em torno da proteção à infância. Proteção não mais predominantemente caritativa/religiosa, no sentido de ajudar, amparar, abrigar (aos ‘órfãosinhos’, aos desvalidos’...); porém no sentido laico, crescentemente ambivalente e judicializado do termo – defender, preservando do mal (a criança e a sociedade). A consciência de que na infância estava o futuro da nação, tornava necessário criar mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem. Assim, como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam a viciosidade e ameaçavam a paz social (RIZZINI, 2008, p. 83).

Nesse movimento, a causa da criança despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares, em um contexto de “reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas, foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância” (KRAMER, 2003, p. 57). Essa ideia é também reforçada por Azevedo (2013), ao apontar que a entrada do governo no atendimento à criança tinha interesses políticos bem definidos, instalando, por isso, uma nova concepção em relação à criança:

A concepção brasileira de criança, na sua origem, é de um ser com características divinas (criança = menino Jesus) que, mais adiante, começa a ser percebida como um ser puro e frágil que precisa ser protegida dos males do mundo. Com o crescente interesse pelo governo da infância, a criança deixa de ser alguém necessitado apenas de cuidados e proteção para ser preparada para ser o adulto de amanhã. Consequentemente, o atendimento à criança passa a ter outro significado. A educação que era elitizada passa a configurar como possibilidade de ascensão social. O discurso de uma educação democrática defendia, entre outras coisas, o direito de todas as crianças à educação. Isso tudo tinha como pano de fundo o movimento escola novista, no início do século XX, que despontava como inovação no cenário educacional brasileiro, incluindo uma forte dose de ‘psicologização no trabalho educativo’ (AZEVEDO, 2013, p. 23).

De acordo com Oliveira (2005), imersos num cenário de renovação ideológica, e impulsionados pela Proclamação da República, no ano de 1889, particulares fundaram o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, decorrente de uma iniciativa governamental preocupada com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância. Junto a isso, “surgiu uma série de escolas infantis e jardins-de-infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos” (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Kuhlmann Jr (2002, p. 465) lembra que na capital do Rio de Janeiro, nos meses de agosto e setembro de 1922, foi realizado o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, tendo o objetivo de “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado”.

Ao lado das iniciativas de atendimento à infância pobre, criavam-se também instituições pré-escolares, sob o discurso de um atendimento pedagógico. Essas propostas, segundo Azevedo (2013):

[...] eram uma imitação do ensino pré-escolar europeu (França, Suíça, Áustria e Alemanha), os chamados kindergarden (jardim de infância), instituições pré-escolares procuradas pelas famílias das elites. Essas instituições tinham orientação pedagógica froebeliana, a qual foi adotada também pelas pré-escolas brasileiras privadas, por outro lado, as iniciativas de atendimento infantil, centradas no cuidado e na proteção às crianças pobres, criaram um estigma social para as instituições populares, ou seja, de que eram destinadas ao atendimento de crianças das classes subalternas (p. 60-61).

A partir de 1930, são registradas algumas ações do Estado no sentido de instituir dispositivos legais com o objetivo de garantir o direito de educação aos filhos das trabalhadoras, como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, que foi modificada posteriormente em 1967. Esses dispositivos, segundo Abramowicz *et al.* (2006), obrigavam as empresas que empregassem mais de 30 mulheres a instalar um local para amamentação dos filhos das operárias e garantir dois intervalos por dia para a mãe amamentar o/a seu/sua filho/a.

A partir da década de 1940, surgiram diversos órgãos e iniciativas voltadas para a proteção à criança, com ênfase na educação. Em 1942, por exemplo, havia sido criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), responsável por desenvolver, até a

implantação do Projeto Casulo, uma série de programas destinados à maternidade e à infância, localizados, não extensivos, com base no voluntariado (ROSEMBERG, 2011).

Segundo Kramer (2003), em 1946, a LBA passou por uma transformação:

[...] sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, passando então a construir órgãos de consulta do Estado. Começaram a surgir os centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das comunidades contando com o apoio técnico e financeiro da Legião. Esses centros eram as APMI, Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, disseminados por todo o país (KRAMER, 2003, p. 71).

De acordo com Rosemberg (2011), o Projeto Casulo, criado em 1976, com o objetivo de proteção à maternidade e à criança em seus primeiros anos contava com o poder público e privado, tornando-se o primeiro projeto de educação infantil de massa que teve condições de ser implantado em larga escala. Vale ressaltar que, conforme Kramer (2003), o Projeto Casulo não objetivava preparar a criança para uma escolaridade futura, mas sim, prestar atendimento às carências nutricionais, bem como a realização de atividades de cunho recreativo. Os objetivos desse projeto variavam muito na prática, muitas vezes saindo da sua diretriz geral, pois o funcionamento do Casulo acontecia por meio de convênios em lugares diferentes e com órgãos de objetivos diferentes.

Todavia, como aponta Guimarães (2017), não há como negar a importância da LBA e de seu Projeto Casulo para a política de educação infantil, bem como ao avanço constitucional alcançado no final dos anos 1980, visto que foi por meio da sua expansão que a sociedade reconheceu a relevância desse atendimento.

Ao longo da segunda metade do século XX, nas décadas de 1960 e 1970, vozes tradicionalmente minoritárias ganham espaço na sociedade. Especialmente na década de 70, o Movimento de Mulheres em vários estados brasileiros iniciou um amplo debate, chamando atenção para a demanda por garantia do atendimento para crianças em creches e pela qualidade deste atendimento. Assim, “a participação da comunidade não era só uma reivindicação, mas uma prática institucional exercida por organizações populares e movimentos sociais” (KUHLMANN; FERNANDES, 2012, p. 37).

O Movimento de Lutas por Creches, criado em 1979, durante o I Congresso da Mulher Paulista, exigia que as creches fossem integralmente financiadas pelo Estado e pelas empresas; que fossem instaladas próximas aos locais de moradia e de trabalho das

mães e que não fossem meros depósitos de crianças, devendo contar com a participação dos pais na orientação pedagógica; pleiteavam, também, que o atendimento fosse prestado por especialistas em educação (ABRAMOWICZ *et al*, 2006).

A partir desses movimentos de luta, uma agenda de reivindicações foi elaborada exigindo principalmente

a participação do Estado e da Secretaria de Educação no financiamento da educação de crianças de 0 a 6 anos; a mudança de ênfase de cuidar para educar; a incorporação das creches pelas secretarias da educação, não sendo assim uma obrigação das secretarias de assistência e promoção social; a afirmação do direito das crianças pequenas à educação como direito das próprias crianças e não mais como um direito da mãe trabalhadora (ABRAMOWICZ *et al*, 2006, p. 23).

Em 1980, essas instituições passaram a fazer parte de um debate acadêmico e a ser reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos para as crianças de 0 a 6 anos. Educar em creches, durante os primeiros anos de vida, deixou de ser unicamente e prioritariamente cuidar, assistir, higienizar (ABRAMOWICZ *et al*, 2006).

Após 1977, o Estado adotou uma política para ampliar a rede de creches, de forma a atender a grande maioria das mulheres trabalhadoras que haviam sido excluídas da CLT. O atendimento em creches começava a se configurar como um direito das mulheres trabalhadoras, mas não era ainda um direito das crianças nem um dever do Estado. Sua existência dependia da caridade e da filantropia. Esse modelo de creche – destinado a crianças pobres e filhas de empregadas domésticas – estava pautado em um tipo de educação prioritariamente assistencialista, com base no cuidar, alimentar, higienizar, colocar para dormir. Essa ênfase divergia do modelo proposto para crianças com idade próxima da escolar, cujos pais podiam pagar por sua educação. Para essas, o modelo oferecido tinha um caráter civilizatório, no sentido de desenvolver o indivíduo visando à construção da nação brasileira e, para isso, a educação do povo e dos pobres era essencial. Configura-se, assim, duas redes que mantêm relação direta com a classe social: a da pré-escola e a da creche (ABRAMOWICZ *et al*, 2006, p. 21-22).

Ademais, as autoras e o autor destacam que nesse cenário de reivindicações, disseminaram-se relevantes iniciativas que buscaram uma educação de qualidade às crianças menos favorecidas economicamente em creches e pré-escolas.

Entende-se, assim, que as creches e pré-escolas, no Brasil, tem vivido um amplo processo de expansão desde a década de 1970, processo acompanhado também por ampliação das pesquisas sobre o tema. A expansão quantitativa, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010), é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a

dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo período na história da educação infantil brasileira.

Para Delalande (2011, p. 62)

a evolução do olhar sobre a escola, iniciada nos anos de 1970, decorre, sem dúvidas, de uma evolução das relações entre gerações. A convenção internacional dos direitos da criança e a sua ratificação pela França, em 1989, constituem elementos reveladores de uma consideração do interesse da criança. A influência dos trabalhos de puericultura e, mais ainda, da psicanálise e da psicologia permitiu uma evolução das mentalidades e das práticas. Da criança domada à criança-sujeito, esta se torna uma pessoa, um interlocutor (DELALANDE, 2011, p. 62).

No que se refere à primeira iniciativa de massa, tendo como foco a Educação Pré-Escolar Brasileira, Kramer (2003) retrata o surgimento de duas formas de atendimento, considerando os aspectos educacionais: uma é desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e a outra realizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

A OMEP é uma organização educativa filantrópica, formada por pessoas que dirigem cursos pré-escolares privados ou e/ou cursos particulares de formação de professores para o pré-escolar. Sua ênfase, segundo Kramer (2003), parece ser a psicologia da criança, havendo preocupações com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo. Ademais, em referência à OMEP, Kramer (2003, p. 81-82) apresenta que

Em 1968, ampliou-se a atuação da OMEP-Brasil: Foi firmado um convênio com o Ministério da Saúde por dois anos, e foram formados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro. Além do convênio com o Ministério da Saúde, foram firmados convênios com o Ministério do Trabalho, para a orientação e implantação de creches, em 1978, e com a LBA. As verbas destinadas à OMEP provêm, não só de convênios com órgãos oficiais, mas também de doações particulares e contribuições dos sócios. O trabalho desenvolvido pela OMEP hoje consiste primordialmente em fazer despertar, tanto nos que trabalham em instituições pré-escolares, quanto nos que têm poder decisório no País, a consciência da necessidade de atendimento ao pré-escolar. Pretende, ainda, chamar atenção para a relação existente entre a situação atual da criança e o modelo econômico brasileiro.

Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) criou uma Coordenação de Educação Pré-Escolar (denominada CODEPRE naquela época, hoje COEPRE), para

que se realizassem estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar.

A equipe do COEPRE colheu dados relativos à matrícula real e às necessidades de atendimento existentes em quase todos os Estados, ao nível socioeconômico das crianças matriculadas, à quantidade e habilitação do corpo docente, à localização, estado e funcionamento dos prédios, às equipes de orientação ou supervisão existentes, ao currículo desenvolvido, materiais didáticos disponíveis, ao planejamento e aos recursos financeiros. Foram também feitos diversos contatos com órgão de outros Ministérios que desenvolvem atividades voltadas às crianças de zero a seis anos (KRAMER, 2003, p. 84).

Ainda, de acordo com a autora, os resultados das ações do COEPRE apresentaram o Diagnóstico preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, e, a partir deles, foram realizados alguns seminários com o objetivo de estabelecer princípios gerais que norteassem um programa de educação pré-escolar no país. Assim, no que diz respeito a instituições gratuitas, essa foi uma conquista de grande relevância, pois até então, os programas que prestavam atendimento às crianças eram vinculados a associações filantrópicas e a núcleos ligados ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Convém deixar explícito que a década de 1980 é particularmente importante, pois neste período constituíram-se diversas creches comunitárias, com apoio esparso de ONGs e Secretarias ligadas à assistência social no país. Além disso, esse período incorpora parte das reivindicações dos movimentos populares, como, por exemplo, o Movimento Negro e Movimento de Mulheres, de forma a combater práticas racistas e reconhecer a educação infantil como uma extensão do direito universal da educação. Foi a primeira vez no Brasil que se fez referência aos direitos das crianças, estabelecendo formas concretas de garantir seu amparo e sua educação. Este movimento da população e o contexto da democratização do país trouxeram conquistas importantes para as crianças brasileiras na Constituição de 1988 (GUIMARÃES, 2012; MORUZZI; TEBET, 2010).

A partir dessa década, muitas mudanças foram feitas no que diz respeito ao atendimento educacional oferecido às crianças brasileiras: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o Encontro Técnico sobre Políticas de Formação do Professor de Educação Infantil (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e os Referenciais para Formação de Professores (1999), o Plano Nacional de Educação (2001), as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Foram, portanto, esses dispositivos legais que inseriram a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999).

Todas essas medidas resguardadas por leis demonstram como, ainda que de forma muito lenta, as crianças brasileiras foram conquistando espaço na sociedade enquanto sujeito de direitos.

As práticas pedagógicas na educação infantil são atualmente emolduradas por propostas de educação que por vezes se espelham no ensino fundamental, concebem a educação infantil como uma preparação para o ensino posterior, como uma etapa também escolar e formal. Ao mesmo tempo, ou paralelamente, por propostas num sentido oposto ao primeiro, que tomam a Educação Infantil como lócus exclusivo do exercício da Infância e do coletivo infantil, privilegia e amplia os espaços e os tempos da interação entre as crianças, das brincadeiras e da promoção e afirmação da cultura infantil. Tais práticas revelam concepções sobre as crianças e são influenciadas por distintas teorias educacionais, bem como contribuem para fundamentar diferentes formulações no âmbito das políticas públicas, indicando referências e diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 167-168).

Colocamos esta discussão neste trabalho por compreendermos a possibilidade de identificar algumas concepções sobre criança e infância que se aproximam das propostas derivadas do campo da sociologia da infância desde 2006, campo que concebe as crianças enquanto sujeitos sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis enquanto simultaneamente contribuem para a produção da sociedade adulta. As concepções de criança e infância, trazidas pela sociologia da infância, de alguma forma têm orientado muitas políticas de proteção à criança, inclusive no tocante à educação, sobretudo a partir década de 1990. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são um bom exemplo do como as perspectivas trazidas por este campo de estudos direcionam a construção deste documento, inclusive no que diz respeito ao entendimento e alargamento do que significa ser criança em diferentes contextos culturais, a exemplo das comunidades indígenas e camponesas. Como afirmam Moruzzi e Tebet (2017), a sociologia da infância, ao mobilizar um olhar diferenciado para a criança, para seus processos de

sociabilidade e para as culturas produzidas nos espaços de interações infantis, tem afetado as orientações curriculares para esta etapa da educação básica. Como bem afirma Arroyo:

a infância se tornou uma realidade social e política carregada de fortes indagações para as diversas ciências, para as teorias pedagógicas e para a docência. Para as políticas públicas, para a sociedade e para o Estado. [...] a infância se afirma e obriga-nos a reconhecer sua centralidade como categoria estrutural e social, e, conseqüentemente, assumi-la como objeto central nos estudos das diversas ciências e nas políticas públicas. A infância vem deixando de ser um campo exclusivo da psicologia, pedagogia, dos estudos do desenvolvimento humano. Deixa de ser destinatária dos programas assistenciais e exige políticas de Estado. Reconhecer a infância como categoria estrutural, social, implica sua compreensão e mostra a complexidade desse tempo humano. Traz apelos urgentes para aproximar-nos da atenção com que é analisada pelas diversas ciências (ARROYO, 2015, p. 7).

No tocante ao nosso objeto de estudo, a sociologia da infância tem muito a contribuir com a reflexão que empreendemos neste estudo, na medida em que, ao pensar a criança como sujeito legítimo para a produção do conhecimento, nos leva a valorizar seus pontos de vista em torno de diferentes questões, a exemplo do que significa ser menino e menina; do como as crianças produzem sentidos em torno das relações de gênero etc. Assim, conforme Cohn (2005, p. 33), “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”, de modo que é possível levar a sério aquilo que as crianças teimam o tempo todo em nos dizer. Ademais, segundo Cohn (2005, p. 41), a escola também deve ser abordada a partir desse novo campo de conhecimento, tendo a criança como ator social relevante, uma vez que “as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam”.

No próximo tópico, apresentaremos, mesmo que de forma breve, como foi se constituindo o campo de estudos da sociologia da infância, de modo a explicitar algumas categorias que auxiliaram no tipo de análise desta pesquisa que se deu a partir das perspectivas das crianças.

## **1.2 Novas concepções sobre crianças e infância: algumas contribuições da Sociologia da Infância**

A Sociologia da Infância, enquanto campo de estudos, surgiu primeiramente nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Posteriormente, sua formulação ocorreu nos países da América Latina, especificamente no Brasil. Segundo Marchi (2010), a ideia da construção de uma “sociologia da infância” surgiu já nos anos 1930 com Marcel Mauss, que exortava a comunidade científica a erigi-la. No entanto, a infância como objeto sociológico sofreu um processo de “apagamento” ou marginalização que a levou a ser ignorada, em sua autonomia conceitual, até muito recentemente.

Este campo de estudos, de acordo com Moruzzi e Tebet (2017), por muito tempo, foi desdenhado e ignorado pelos pesquisadores da Sociologia. Somente a partir do final da década de 1980, com o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa em diversos países, tendo como principal foco as crianças e suas culturas, e com a promoção de uma série de eventos e organizações que colocam os estudos sobre essas temáticas em evidência, é que se inicia uma consolidação da sociologia da infância dando visibilidade aos estudos de autores como o sociólogo dinamarquês Jean Qvortrup, os sociólogos britânicos Berry Mayall, Alison James, Alan Prout e Chris Jenks, a socióloga finlandesa Leena Alanen, Sarmento e Pinto, em Portugal, Sirota, na França e Corsaro, nos Estados Unidos. Além desses, outros nomes que, ainda que não tenha se dedicado a estudar crianças e infância, vêm contribuindo para pensá-las, a exemplo das (os) pós-estruturalistas Butler, Foucault, Derrida e Deleuze.

Kramer (2013) adverte que o trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em vários campos do conhecimento e tem sido preocupação constante no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais

A filosofia, a medicina e a psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a Gessel, Claparède, Piaget, Wallon ou Vygotsky, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. Ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidades é uma construção da modernidade. Esse aspecto foi bem elaborado por Ariès (1979), no campo da história nos anos 1970 e, mais recentemente, pela sociologia e pela antropologia, que concebem as crianças como atores sociais, ou pela linguística, que assume a criança – como o adulto – como sujeito da fala, do discurso, além da área do direito e das ciências políticas, que cada vez mais reiteram a condição de cidadania das populações infantis e juvenis. Progressivamente, a infância vem se constituindo como um campo

disciplinar e, ao mesmo tempo, um campo de natureza interdisciplinar (KRAMER, 2013, p. 385-386).

Moruzzi e Tebet (2017), ao fazerem um balanço histórico dos estudos da infância no Brasil, apontam a década de 1930 como o princípio desses estudos, marcado pelo movimento modernista, no qual diferentes artistas brasileiros, influenciados pelo cubismo e pelo futurismo, procuravam transformar a produção artística brasileira, especialmente a literatura e as artes plásticas. “Mário de Andrade estava mergulhado neste movimento e procurou trazer para a literatura a singularidade da realidade brasileira. O estudo por ele realizado sobre as crianças e suas manifestações folclóricas pertencia a este projeto de conhecer e expandir nossa cultura” (p. 175).

Uma década mais tarde, nos anos de 1940, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes focalizou a criança em suas pesquisas, trazendo o registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observações dos grupos de crianças e suas brincadeiras na rua de um bairro paulistano. Florestan Fernandes observou, registou e analisou o modo como se realiza o processo de socialização das crianças entre elas e os/as adultos/as, como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais, enfim, como as crianças constroem a cultura infantil. Pesquisando o coletivo infantil na esfera pública, fora das instituições, na rua, fora da esfera privada da família, com a sua pesquisa “As trocinhas do Bom Retiro”, ele constrói o conceito de cultura infantil e grupos infantis, sendo, portanto, inovadora ao mostrar a condição infantil objeto da sociologia da infância, embora ele não a tenha nominado assim (FARIA; FINCO, 2011).

O interesse pela sociologia da infância foi ampliado na década de 1990, com a publicação de artigos e livros, a criação ou reformulação de periódicos, a proposição de desenvolvimento de projetos de pesquisa e a formação de uma rede internacional de sociólogos da infância, notadamente no hemisfério norte (NASCIMENTO, 2011, p. 42).

É importante lembrarmos que, por muito tempo, o campo educacional se fixou em concepções de criança e infância derivadas do domínio da psicologia do desenvolvimento. Essa área anunciou a concepção de infância e criança pela herança biológica fundamentada em um paradigma biopsicológico, o que conformava essa categoria e seus sujeitos em um modelo universal, abstrato, a-histórico e predeterminado, como afirmam (MARTINS FILHO, 2011; FINCO, 2011; WERLE; BELOCCHIO, 2016; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; CORSARO, 2011).

Finco (2011, p. 162), ao discutir sobre infância, natureza e cultura, em conformidade com as/os demais estudiosas/os da sociologia da infância aqui apresentadas/os, considera que para discutir os processos de socialização é necessário retomar a concepção tradicional do que é ser criança: “um fator biológico, vivido por todo ser humano”. Para a autora,

quando a criança é vista apenas no sentido biológico, ela acaba tornando-se um objeto abstrato, destinado a passar por níveis diversos de aquisição de competências. Na psicologia, há muitos estudos sobre as fases de desenvolvimento da criança que consideram suas competências cognitivas. Muitas vezes, essas são traduzidas em fases do desenvolvimento infantil e são tão enfatizadas que ganham uma caracterização normativa, ignorando as variações dos contextos nos quais esses indivíduos se desenvolvem e, portanto, a forma como participam da construção social dessa realidade (FINCO, 2011, p.162-163).

Para Abramowicz e Moruzzi (2010), a infância deve ser entendida a partir do contexto em que vive, formado e construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu. Nesse sentido, para compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, é necessário localizá-la num tempo e num espaço, e isso significa dizer que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas.

A abordagem sociológica da criança e suas infâncias diferencia-se das perspectivas biológicas, o que não implica, necessariamente, na negação dos processos de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças. Mas visa compreender as infâncias e dar visibilidade às crianças através de seus processos sociais e culturais que até certo tempo atrás eram pouco explorados no contexto de estudos e pesquisas acadêmicas. Assim:

A Sociologia vem cunhando os termos crianças e infâncias, no plural, para designar a multiplicidade de possibilidades de crianças e infâncias no mundo. A criança brasileira é diferente da criança africana, da criança chinesa da indiana, etc. Sua família é outra, suas brincadeiras, seus trabalhos, seus pensamentos e corpos. Mesmo no interior de um mesmo país há diversas crianças e infâncias; a criança da aldeia Guarani é diferente da criança do Itaim-Bibi de São Paulo, que é diferente da criança do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro. Bem como a criança negra é diferente da criança branca (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 9)

Para Demartini (2011), é necessário atentar para a questão das várias infâncias, ou seja, para os distintos modos das vivências infantis, levando-se em conta que as

crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de grupos sociais, sendo impossível pensar em uma criança “genérica”, quando pensamos na infância no Brasil, nos dias atuais ou em tempos pretéritos. Mesmo no interior de cada grupo, é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, em um primeiro movimento, parecem semelhantes. Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa.

Culturas infantis, cultura de pares, cultura da infância, estrutura geracional, geração, reprodução interpretativa, sujeito de direitos, ator social, agente social, agência. Pouco a pouco essas palavras estão sendo incorporadas a relatos de pesquisa, a textos apresentados e/ou publicados, ao discurso de pesquisadores, pesquisadoras, estudantes, sobretudo na área da educação da infância. Parece ser uma indicação de que o campo da sociologia da infância está se fazendo ouvir como área de conhecimento e campo de pesquisa (NASCIMENTO, 2011).

Novas formas de conceitualização de crianças na sociologia também decorrem da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia. Nessas perspectivas, de acordo com Corsaro (2011):

[...] as suposições sobre a gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes. Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos ou construções sociais. Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos (CORSARO, 2011, p. 19).

É nesse sentido que as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011).



## **2. REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA GÊNERO E SEU USO NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, buscamos tecer reflexões acerca da relação entre educação escolar e gênero. Organizado em três partes que estão interligadas, apresentamos, em um primeiro momento, um panorama sobre o surgimento e a constituição de um campo de estudos feministas durante o século XX. Nesta primeira parte do texto, o gênero foi abordado como uma categoria de análise, cuja definição foi apresentada principalmente à luz das autoras feministas Scott (1995), Louro (2012), Meyer (2012), e Alves e Pitanguy (1991), tendo como foco os desdobramentos teóricos e também políticos.

Na sequência, contextualizamos a discussão sobre a categoria gênero junto à educação escolar, de forma mais ampla, com o intuito de mostrar como, ao longo da história, a educação, especialmente a educação escolar, tem se constituído como um meio que, através de distintos mecanismos, atua na produção de identidades e relações que servem as normas de gênero. Para essa discussão, tomamos os postulados de Foucault (2007, 1987), Miskolci (2010, 2005), Auad (2006), Heilborn e Carrara (2009), Meyer e Soares (2013), Corsino e Auad (2012), Revel (2005) Louro (2013, 2012, 2001, 2000, 1997) e outras (os) autoras (es).

Por fim, intencionando maior aproximação da discussão ao nosso objeto de estudo, recuperamos e discutimos algumas pesquisas que têm sido desenvolvidas especialmente na temática que relaciona o gênero com os processos formativos de crianças em escolas formais, a exemplo das produções de autoras e autores tais como Furlani (2010), Auad (2006, 2012, 2018), Moreno (1999), Miskolci (2005, 2010), Felipe e Guizzo (2013), Finco (2003, 2012), Finco e Oliveira (2011), Meyer (2000, 2010), Meyer e Soares (2013), Corsino e Auad (2012), Penna (2015), Souza (2006), Whitaker (1988), dentre outras (os).

A discussão apresentada neste capítulo nos leva a refletir acerca do quanto as relações sociais de gênero, bem como as diferenças que implicam essas relações são produtos tanto históricos quanto culturais e, além disso, produtos que são, em muitos casos, dados e/ou reforçados pelas/nas próprias escolas desde a educação infantil.

### **2.1 Breve análise sobre o surgimento do conceito de gênero**

Antes de darmos início à discussão sobre gênero junto à educação escolar, acreditamos na necessidade de enfatizar a história do movimento feminista contemporâneo para que seja melhor compreendido o significado do conceito de gênero, bem como dos variados motivos da sua incorporação, inclusive nos estudos sobre educação escolar. Para isso, buscamos recuperar parte desse processo histórico, pois o conceito de gênero está ligado diretamente à história das tensões, das transformações e das conquistas do movimento feminista.

Na perspectiva de Alves e Pitanguy (1991), definir de maneira exata o surgimento do feminismo é uma tarefa bastante complexa, pois este movimento diz respeito a um processo que tem suas raízes fincadas no passado, que se reconstrói dia após dia, e que não tem um ponto predeterminado de chegada.

Todavia, as/os historiadoras/es, de modo geral, afirmam que em relação ao feminismo como movimento organizado, foi no início do século XX que este passou a ganhar maior notabilidade a partir da “*primeira onda*” ou “*sufrágio*”, assim como foi nomeado este primeiro período do movimento feminista, marcado sobretudo pela luta de mulheres que reivindicavam principalmente o direito de votar.

A luta pelo direito ao voto caracterizou um destes ganhos na luta das mulheres. Em termos de Brasil, vale salientar, que tal benefício só foi garantido com a Constituição de 1934, mais de quarenta anos após a Proclamação da República. Justamente com tal ganho, outras lutas travadas pelas mulheres passaram a ser desenvolvidas. Entre elas sobressaem-se o exercício da docência, as condições de trabalho, a realização do ensino superior, entre outras (BECK; GUIZZO, 2013).

Meyer (2010), referindo-se ao período que remete à primeira onda, afirma que

[...]a luta agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história, em geral, se refere a um movimento feminista no singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural (p.12).

Ainda, para esta autora, naquele período histórico, se poderia fazer referência a um feminismo liberal ou burguês, que se engajou mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e de salário, e a um feminismo anarquista que articulou à agenda pelo direito à educação, questões como o direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade (MEYER,

2010). Nesse sentido, torna-se legítimo dizer que, desde suas origens, o movimento feminista é carregado de distintas necessidades voltadas às mulheres. É necessário destacar que, nesse período ou onda, as mulheres que fizeram parte do movimento eram brancas e de classe média e só adiante, como será mostrado, outras mulheres e novas necessidades passaram a fazer parte dessa luta.

No entanto, foi na “*segunda onda*”, iniciada na década de 1960 e com final da década de 1980, que o feminismo passou a se sustentar nas questões propriamente teóricas, além das questões de cunho social e político que foram marcadas na onda anterior. Esse período, ou onda, remete, essencialmente, ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento científico, como o desenvolvimento de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2010).

Uma importante inspiração desse momento da luta pelos direitos das mulheres foi a obra da filósofa francesa Simone de Beauvoir - *O segundo sexo*, publicado em 1949, fonte da célebre citação feminista “Não se nasce mulher; se torna”. O livro de Beauvoir, conforme Alves e Pitanguy (1991), torna-se um marco, na medida em que fundamenta as reflexões feministas a partir da década de 1960, delineando um objeto de pesquisa considerado irrelevante para a época. Ainda para as autoras, através de uma análise profunda, Beauvoir trata principalmente das questões sobre a biologia, a psicanálise, os mitos, o materialismo histórico, a história e a educação para então construir uma teoria sociológica, jurídica e psicanalítica da condição feminina, inaugurando uma nova conjuntura epistemológica relacionada ao modo como são interpretadas as instâncias de poder na sociedade moderna e as diferentes formas de dominação. Louro (2012) destaca também alguns outros escritos como, por exemplo, *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963) e *Sexual politics*, de Kate Millett (1969), que marcaram esse momento, e tornaram-se clássicos. Podemos dizer, portanto, que foram muitas as mulheres que, a seu modo, manifestaram-se contrárias às antigas convenções sociais e contribuíram para a desconstrução de paradigmas que se apoiavam na biologia para justificar desigualdades.

Ainda, em relação à produção teórica que remete à segunda onda do movimento feminista, vale destacar que, na perspectiva de Meyer (2010),

Os estudos desenvolvidos ao longo desse período levantaram informações que antes não existiam, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram silêncios ou falhas nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como o sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, entre outras questões (p. 10).

A “terceira onda”, de acordo com os estudos realizados por Jardim (2011), inaugura o reconhecimento da “complexidade do gênero”, que passa a considerar as especificidades das mulheres. Isso porque as questões sociais de gênero estão presentes nas mais distintas relações sociais e os interesses das mulheres se diferenciam a partir da posição social e cultural em que se encontram.

Nas palavras de Cruz *et al* (2010):

A terceira onda do feminismo registrou o aprofundamento de questões que haviam sido apenas tangenciadas nas décadas anteriores. [...] Uma das críticas trazidas pela terceira onda foi a de que, durante décadas, as mulheres pobres e as não brancas haviam sido “esquecidas” pelo feminismo. Outra era a de que a segunda onda havia prejudicado a luta feminina ao essencializar o feminino, isto é, ao acreditar que a essência de um indivíduo é a manifestação explícita da sua biologia (CRUZ *et al*, 2010, p. 66-67).

Ainda para Cruz *et al* (2010), as feministas da terceira onda buscaram uma interpretação pós-estruturalista à temática do gênero questionando, inclusive, o binarismo homem-mulher como algo apoiado numa estrutura antagônica, expressa em formulações do tipo opressor-oprimido, algoz-vítima, potente, impotente, etc. muitas feministas não brancas norte-americanas, como Bell Hooks, e a hispânica Chela Sandoval, que participaram da segunda onda abriram espaço para que na terceira onda se ampliassem os debates entre as subjetividades ligadas às raças e às etnias. As autoras também informam que outro avanço na discussão levantada pela terceira onda trouxe, de um lado, a defesa da existência de diferenças importantes entre os sexos e, de outro, a postulação de nenhuma diferença inata entre os sexos, mas sim que as identidades de gênero não passariam de construções sociais.

Para Louro (2012) foi, portanto, em meio a esse contexto de efervescência social e também política, marcado por distintas contestações e transformações, que o movimento feminista contemporâneo se fortaleceu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização e protestos em espaços públicos, mas também através de

livros jornais e revistas. O maior objetivo das feministas daquele tempo, foi, portanto, dar visibilidade àquelas que foram, desde sempre, “sujeitos invisíveis” em termos históricos e sociais.

Scott (1995) afirma que, na sua utilização, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, com a intenção de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, indicando uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Cabe ressaltar que,

Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo ‘mulheres’ por ‘gênero’. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Nessas circunstâncias, o termo ‘gênero’ visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois ‘gênero’ tem uma conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’. ‘Gênero’ parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo ‘gênero’ não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje visível). Enquanto o termo ‘história das mulheres’ proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo ‘gênero’ inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não construir uma forte ameaça (SCOTT, 1995, p. 75).

O gênero foi um conceito proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram, desde o início, que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente (SCOTT, 1995, p. 73). A utilização do termo gênero constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de “busca de legitimidade acadêmica” para os estudos feministas, nos anos 1980.

Por mais que alguns estudos continuem dando prioridade às análises sobre as mulheres, para Louro (2012, p. 26) “eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da mulher ou do homem”. Em acordo com a ideia apresentada, Meyer (2010) afirma que o conceito de gênero tem como foco não somente as mulheres, mas, em vez disso, traz explícito o sentido de que as análises e as intervenções empreendidas devem

considerar, ou tomar como referência, as relações de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de gênero.

Assim, para Louro (2012, p. 14):

Ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder.

Scott (1995) afirma que a preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só foi manifestada no fim do século XX, estando praticamente ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII. Segundo a autora, algumas destas teorias construíram sua lógica, ao longo do tempo, a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma ‘questão feminina’, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido. Essa lacuna, para a autora, poderia explicar em parte a dificuldade que tiveram as feministas contemporâneas de incorporar o termo “gênero” às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário. Assim, para a autora, o termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens.

É, na minha opinião, significativo que o uso da palavra “gênero” tenha emergido num momento de grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário, entre os/as cientistas sociais (da ênfase posta na causa para a ênfase posta no significado, confundindo os gêneros da investigação, segundo a formulação do antropólogo Clifford Geertz). Em outros casos, esta mudança toma a forma de debates teóricos entre aqueles/as que afirmam a transparência dos fatos e aqueles/as que enfatizam a ideia de que toda realidade é interpretada ou construída, entre os que defendem e os/as que põem em questão a ideia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino (SCOTT, 1995, p. 85).

Scott (1995) salienta que as/os historiadoras/es feministas tem empregado uma variedade de abordagens teóricas para a análise do gênero, mas essas teorias podem ser resumidas em três posições: a primeira diz respeito a uma tentativa inteiramente feminista, que se empenha em explicar as origens do patriarcado; a segunda que está

situada no interior de uma tradição marxista e busca compromisso com as críticas feministas; a terceira, que está fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto, se inspira nas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Ainda que gênero, enquanto categoria analítica, passe a ser utilizado, com maior ou menor propriedade e ajustamento, no contexto de vários paradigmas teóricos, uma parte significativa das formulações produzidas pelas/os feministas atuais estabelece articulações com essa conceptualização e algumas teorizações pós-estruturalistas (LOURO, 2012). Nesse sentido, é válido considerar que importantes contribuições foram derivadas da arqueologia do discurso de Michel Foucault, somadas às propostas de desconstrução de Derrida e à Psicanálise de Lacan, além das questões propostas por novas abordagens. Esses pensadores tiveram ressonância entre estudiosos do tema da mulher e dentro do movimento feminista, propiciando o crescimento do número de pesquisas em torno do gênero (MATOS, 2005, p. 56).

Para Louro (2012), seria difícil supor que movimentos contemporâneos como o feminismo e pós-estruturalismo, que estavam se construindo em meio à efervescência intelectual do fim da década de 1960, deixassem de produzir efeitos mútuos e fossem capazes de se manter isolados.

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham de críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo todo o social, etc. (LOURO, 2012, p. 33).

O debate sobre as relações de gênero, até os dias atuais, foi e tem sido fortemente marcado pela desconstrução binária masculino ou feminino, que acredita nas origens das desigualdades entre homens e mulheres pelo motivo da diferença biológica entre os sexos. É importante lembrar que essas desigualdades, que são também construções sociais e produzidas ao longo do tempo, são possíveis de transformação e, portanto, podem ser subvertidas. Portanto,

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 o 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 (LOURO, 2012, p. 24-25).

Informando a essência de ir contra esse tipo de argumentação implicada à biologia, Louro (2012) ressalta o quão é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas. Aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Nesse sentido, para se compreender “o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (p. 25).

Ainda focalizando o caráter fundamentalmente social, segundo Louro (2012), a intenção não é a de negar que o gênero é construído com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características biológicas adquirem significados. O conceito de gênero pretende se referir, portanto, ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNEL, 1995 *apud* LOURO, 2012, p. 26). Com isso, conforme Louro (1997, p. 26), o gênero faz parte do conjunto das representações sociais conformadoras de identidades, porém “[...] estão sempre se constituído, são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”.

Como também apontam Alves e Pitanguy (1991), o masculino e o feminino são criações culturais e, como tal são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Por essa ótica, aprendemos a ser homens e mulheres e aceitar como naturais as relações de poder entre os sexos. Se os gêneros são construções histórico culturais, os modos de viver a masculinidade assim como a feminilidade são variáveis e, nesse sentido, não existe apenas uma maneira de ser masculino e uma outra maneira de ser feminino, mas sim existem múltiplas formas. Os modos pelos quais as masculinidades são produzidas e reproduzidas dependem do tempo, do meio, mas também do contexto cultural.

Matos (2005), ao discutir a pluralidade dos modos pelos quais as masculinidades e feminilidades são constituídas, afirma que

Esforços vêm sendo feitos para reconhecer a diferença dentro da diferença, que mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, raça, etnia, geração, religião e ocupação devem ser ponderados e entrecruzados numa tentativa de desenvolvimento mais frutífera, por meios de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. Sobrevém a preocupação de fazer noções abstratas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem, enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no âmago na historicidade de suas inter-relações (p. 54).

Segundo Moreno (1999), os modelos de comportamento têm a particularidade de serem considerados em cada sociedade como universais e inerentes ao gênero humano. Assim, “vem daí que não se hesite em ligá-los a um determinismo biológico ou, se o assunto se presta a isso a um mandato divino” (p.30).

Ser homem ou ser mulher, para Butler (2003), não é algo fixo ou determinante por seu sexo biológico, pois:

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2003, p. 20).

A antropologia, por exemplo, mostra-nos uma variedade de explicações desse tipo. Mead (2015), através da obra intitulada *Sexo e temperamento*, introduziu nos círculos intelectuais uma poderosa maneira de ver, a partir do cruzamento cultural, que é a cultura e não a biologia a força principal que molda as personalidades de homens e mulheres. Em seu estudo etnográfico, realizado em 3 tribos da Nova Guiné, todas situadas dentro de uma área de cem milhas, ela buscou demonstrar como homens e mulheres Arapesh, Mundugumor e Tchambuli apresentavam contrastes frente ao sexo. Através desse estudo, ela constatou que homens e mulheres Arapesh agiam como esperamos que apenas as mulheres ajam, de suave modo parental e sensível, sendo, portanto, feminilizados/as e desmaculinizados/as; Na segunda tribo, tanto homens quanto mulheres Mundugumor agiam como esperamos que os homens ajam, com bravura e iniciativas, virilidade e agressividade; E na terceira, os homens Tchambuli agem segundo o nosso estereótipo para as mulheres, são fingidos, usam cachos e vão às

compras, enquanto as mulheres são energéticas, administradoras, parceiras desadornadas, e, portanto, dominantes. Os homens, nessa tribo, eram menos responsáveis e mais emocionalmente dependentes.

A pesquisa etnográfica desenvolvida por Mead (2015) é de grande valia ao ir contra as determinações biologistas e mostra que esses processos entendidos como fenômenos naturais são relativos ao contexto cultural. Indo além, conforme lembram Connel e Pearse (2015), também não podemos pensá-los apenas como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades, afinal, “pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado –, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana” (p. 39). Connel e Pearse (2015, p. 39), ao complementar a ideia apresentada, expõem que

a maioria de nós faz isso por conta própria e muitas vezes se deleita com a polaridade de gênero. Contudo, ambiguidades de gênero não são raras. Há mulheres masculinas e homens femininos. Há mulheres que se apaixonam por outras mulheres e homens que se apaixonam por outros homens. Há mulheres que são chefes de família e homens encarregados de cuidar dos filhos. Há mulheres soldados e homens enfermeiros. Às vezes, o desenvolvimento da ‘identidade de gênero’ resulta em um padrão intermediário, misturado ou nitidamente contraditório, para os quais usamos termos como afeminados, afetado, queer e transgênero (p. 39).

Apoiando-se em perspectivas que concebem a cultura como sendo um campo de luta e contestação em que se produzem sentidos múltiplos e nem sempre convergentes de masculinidade e de feminilidade, Meyer (2010) informa que noções essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher – no singular – passam a ser consideradas demasiadamente simplistas e contestadas. Para essa autora, isso se dá porque

[...] o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (p. 17).

Para Meyer (2010, p. 18), o gênero propõe um afastamento de análises sobre uma ideia reduzida de papéis e/ou funções de homem e de mulher, com isso, se aproxima de uma abordagem muito mais ampla, considerando as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade como “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação”.

A concepção de papéis sociais, mesmo que utilizada por muitas (os) pesquisadores, acaba por se tornar simplista, pois conforme Louro (2012), papéis seriam, basicamente, regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar, deste modo, a característica fundamentalmente social e relacional do conceito de gênero, não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Por meio do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade e responder a essas expectativas. Além do mais, para Louro,

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que poderiam assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas, e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (2012, p. 27-28).

As formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, apontam que o gênero é compreendido como constituinte de identidade, com isso, homens e mulheres são vistos/as como tendo múltiplas identidades, mutáveis ou até mesmo contraditórias. Portanto, pertencer a diversos grupos, como por exemplo: sexuais, étnicos, de gênero de classes, etc., acaba por levar o sujeito a se perceber-se como levado à variadas direções (LOURO, 2012). Ainda, para Louro (2012), a partir dos estudos de Stuart Hall (1992) e sua discussão sobre identidade, surgem novas problematizações em torno da categoria gênero, acabando por aprimorar e ampliar o próprio debate.

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. [...] a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’ – produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, a partir das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

A construção da identidade de homens e mulheres não se opera apenas mediante estratégias de repressão e censura, mas, também, por meio das práticas e relações estabelecidas ao longo da nossa existência que pesam sobre a constituição do gênero, ou seja, gestos, o modo como agimos, falamos, nossas condutas e posturas e o modo como nos apresentamos para o mundo como homem ou mulher são reguladas por normas impostas nas práticas e relações cotidianas (LINS; GRAUPE, 2017).

Como pudemos notar, ao longo do texto, o movimento feminista e outros movimentos sociais que também se juntaram a ele, por meio das suas contestações e da vasta produção de conhecimentos científicos foram essenciais na definição e ampliação não apenas dos significados de educativo, mas também dos significados do que deve ser político. Diante disso, Meyer (2012) tece reflexões esperançosas quando diz que promover pesquisa na perspectiva de gênero possibilita não só discutir e repensar nossa inserção social como mulheres e homens e como profissionais da educação, mas pode contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, não só no que diz respeito ao gênero, mas em todos os níveis e relações sociais.

Como foi demonstrado até este momento, os estudos feministas e os estudos de gênero constituem um campo científico nitidamente plural, que contempla distintas vertentes teóricas e que possibilita, conseqüentemente, múltiplas reflexões. A discussão teórica apresentada neste tópico, focalizando a história do movimento feminista e o surgimento do termo gênero enquanto categoria analítica possibilitou compreender o quão complexas são as questões sociais de gênero. Ao estendermos essa discussão, o que pretendemos, no próximo tópico, é situar e relacionar a discussão sobre a categoria gênero junto aos processos educativos escolares.

## **2.2 Teorizando o conceito de gênero junto à educação escolar**

A relação entre gênero e educação tem sido problematizada por diferentes estudiosos/as da temática, nas mais variadas áreas das Ciências Humanas, a exemplo da Educação, História e Ciências Sociais. Em diferentes lugares, tais áreas buscam estudar de quais formas, ao longo da modernidade, diferentes tecnologias, discursos e dispositivos vão sendo acionados e constituindo regimes de verdade, de poder e saber que recaem sobre os corpos de homens e mulheres, meninos e meninas (FOUCAULT, 2007).

De acordo com os estudos de Revel (2005), o termo dispositivo aparece em Foucault durante os anos 70 com a pretensão de designar inicialmente os “operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder”. A autora explica que:

Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de ‘dispositivos de poder’, de ‘dispositivos de saber’ de ‘dispositivos disciplinares’, de ‘dispositivos de sexualidade’ etc. Posteriormente, o termo receberá uma acepção cada vez mais ampla (mesmo que, no começo, Foucault somente utilize a expressão ‘dispositivo de poder’) e cada vez mais precisa, até ser objeto de reflexão completa após *A vontade de saber* (1976), em que a expressão ‘dispositivo de sexualidade’ é central: um dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito [...]. (REVEL, 2005, p. 39-40).

Autoras/es brasileiras/os que têm se dedicado à temática voltada à educação e gênero, a exemplo Louro (2012, 2001), Meyer e Soares (2013), Miskolci (2005, 2010), dentre outra/as autoras/es, que serão apresentados ao longo do texto têm revelado como a escola atua na produção de determinadas identidades e relações de gênero, por meio de diferentes dispositivos pedagógicos, informados por uma matriz heteronormativa.

A educação e, em especial, a educação escolar, tem se tornado o lugar de produção de corpos educados e, nesse sentido, no ambiente escolar, passa-se por um aprendizado que coloca cada um/a em seu lugar, segundo a sociedade em que está inserido/a (MISKOLCI, 2005, p. 14). Para o autor, “aí aprende-se não apenas uma posição na escala social, sua raça, mas, sobretudo, seu gênero”. No entanto, a escola também pode subverter a ordem das coisas, sendo também um instrumento de emancipação.

Refletindo acerca do corpo, do gênero e da sexualidade nas práticas escolares, Meyer e Soares (2013, p. 7) afirmam que “ao focalizar a mente, a educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, a produzir o corpo tal como ele deve ser”. De modo parecido, Louro (2000) afirma que a história da educação tem mostrado que a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. Louro (2012) diz que o disciplinamento dos corpos acompanhou o disciplinamento das mentes, estando os processos de escolarização, desde sempre, fortemente ativos na vigilância, no controle, na moldagem, na correção, e na construção dos corpos humanos.

Referindo-se aos antigos manuais que ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos, Louro (2012) descreve que

O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que ‘passara pelos bancos escolares’. As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes, isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de falar ou andar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário (LOURO, 2012, p. 66).

Com a mudança de mentalidades, Louro (2012) diz que essas recomendações dos antigos manuais foram superadas e que os repetidos treinamentos “talvez” já não existam mais, entretanto, atualmente, outras regras, conselhos e também teorias são disseminadas em adequação às novas práticas e instrumentos educativos. Deste modo, a partir de outras múltiplas formas e distintos mecanismos, a escola continua marcando os sujeitos que por ela passam.

Ainda no que diz respeito aos modos e processos através dos quais a escola produzia/produz desigualdades, distinções e diferenças, Louro (2012) também destaca que

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tiveram acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos

mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (2012, p. 61).

Conforme Corsino e Auad (2012), é indispensável que se perceba a escola como uma instituição fortemente marcada por práticas discursivas, configurada como um campo de lutas simbólicas e de relações de poder. Vale lembrar que, segundo o autor e autora, essas relações nem sempre estão dadas às vistas, e em muitos casos operam por meio do silêncio e dos processos de naturalização e, também valendo-se dos mecanismos de resistência. Afinal, os sujeitos resistem e reinventam formas de romper ou subverter a ordem preestabelecida.

Nessa mesma perspectiva, conforme Meyer e Soares (2013):

Desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais (2013, p. 8).

Louro (2012), ao tratar da construção escolar das diferenças, afirma que a escola se constitui como um espaço produtor de diferenças e que, através de diversos investimentos e estratégias, ela atua na produção de determinados sujeitos, sexualidades e identidades hegemônicas. Com isso, para a autora, o processo de fabricação dos sujeitos é contínuo e geralmente muito sutil, o que acaba por torná-lo quase imperceptível.

Whitaker (1988), por exemplo, chama a atenção para o fato de que o lado negativo da diferenciação entre os seres humanos ocorre quando as diferenças são interpretadas como inferioridade dos “diferentes”, o que se faz evidentemente tomando como padrão, em nosso tipo de sociedade, o indivíduo do sexo masculino, heterossexual, branco, cristão e ocidental. Além do mais, para a autora, o problema se agrava porque, no nível psicológico, são atribuídas certas características aos “diferentes”, construídas culturalmente e que são, ideologicamente, a eles creditadas como naturais.

Há um extenso debate acerca dos conceitos de igualdade, diferença e desigualdade. De acordo com Corsino e Auad (2012),

Longe de se ter chegado a um consenso, partimos da ideia de que não há oposição entre diferença e igualdade, ou seja, ambas estão constantemente em tensão. Nesse sentido, o questionamento sobre qual princípio deve ser adotado (igualdade ou diferença) torna-se um falso problema, pois o foco passa a ser a desigualdade, na medida em que, para haver igualdade, a diferença não precisa ser eliminada necessariamente e deve, até mesmo em alguns casos, ser reconhecida, assumida e trabalhada de modo afirmativo (p. 64).

Na perspectiva de Louro (2012, p. 65), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Além disso, gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; aprende-se a preferir”. Além do mais,

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver [...] seu gênero (LOURO, 2001, p. 25-26).

Dessa forma, a escola moderna atua como um espaço que normaliza e impõe disciplina aos sujeitos por meio das insistentes tentativas de produzir corpos dóceis, que venham a ser desejáveis, nesse caso, “normais”. Foucault (1987, p. 118) afirma que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Como já revelou Foucault (1987, p. 153), “a disciplina fabrica indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Ademais, para Foucault (2007),

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (p. 152-153).

Ao analisar os rituais engendrados na escola, focalizando o corpo como alvo, McLaren (1991, p. 43) expõe a ideia de que “o conceito de corpo é transformado num símbolo-chave para a finalidade da exegese crítica da escola como uma cultura da dor. A dor, seja ela existencial ou física, está intimamente ligada ao encontro pedagógico”.

Louro (2000), quando se refere à relação entre corpo, escola e identidade, salienta que

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças (p. 61).

Auad (2006), em pesquisa realizada sobre relações de gênero em uma sala de aula, afirma ser amplamente conhecida a existência de distinções hierarquizadas quando da coexistência, em sociedade, de indivíduos ou grupos sociais variados e, ao focalizar especificamente a educação formal, a autora expõe que a escola acaba sendo um espaço que está sempre pautado pelas relações de gênero e, desta forma, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino. Furlani (2010), em consonância com as ideias apresentadas, também afirma que a escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de raça, de sexo, etc, e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo.

Entende-se, assim, que problematizar o espaço escolar pode permitir mudanças de práticas e discursos ou fortalecimento das relações sociais e identidades dos sujeitos (que deve ser plural) por meio das práticas cotidianas e pedagógicas vivenciadas na escola. Nesse sentido, para Miskolci (2010, p. 116),

[...] quando pensamos na educação como lócus da socialização, da formação e da aprendizagem dos direitos e deveres que hoje compõem a noção de cidadania torna-se relevante a percepção da importância do papel que esta exerce nas trajetórias de vida dos (as) educandos (as). De tal modo, a educação passa a representar um dos principais elementos atuantes, positiva e/ou negativamente, no processo intermitente de construção e reconstrução das identidades sociais dos sujeitos (MISKOLCI, 2010, p. 116).

A crença na naturalidade dos atributos socialmente criados permite que se constituam os gêneros de forma mais poderosa, pois quando se expõe que a sociedade e

a escola fabricam homens e mulheres, fica mais difícil justificar as desigualdades entre eles (MISKOLCI, 2010). Ainda, para o autor, a desconfiança com relação à “naturalidade” das diferenças de gênero é necessária para a contestação, por exemplo, das desigualdades a que são submetidas até hoje as mulheres em nossa sociedade.

A escola não é o único meio responsável pela transmissão de modelos segregacionistas, no entanto, ela tem um papel importante nesta transmissão através da formação intelectual e da transmissão de conteúdos. De acordo com Heilborn e Carrara (2009), as/os educadoras/es não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente no interior das escolas, como, por exemplo, através de gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. Isto porque a escola apresenta e institui os indivíduos sempre tendo como base um “modelo”. Este modelo é adulto, masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são “os outros”, que são reiteradamente tratados como inferiores, estranhos, diferentes, incompletos. Além do mais,

Essa forma de olhar a sociedade é que institui a desigualdade e não a diferença por si só. Como olhamos, de onde olhamos, como percebemos e falamos sobre esta diferença – aí é que se dá a produção da desigualdade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” ela está produzindo desigualdades. Romper com isto significa estar atento/a, a olhar sobre outros ângulos, questionar o que parece ser “natural” e inquestionável, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização (HEILBORH; CARRARA, 2009, p. 50-51).

Cabe destacar que, segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 24), “combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças”. Afinal, a igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais diferenças não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças.

### **2.3 Gênero e educação infantil: tecendo considerações**

Nas últimas décadas, diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Sociologia, Pedagogia, Psicologia, História dentre outros campos específicos de conhecimento, têm realizado pesquisas sobre infância e criança nos espaços de escolarização. Todavia,

como informam Felipe e Guizzo (2013), grande parte das pesquisas, especialmente as que tratam de crianças da Educação Infantil (zero a seis anos), abordam temáticas ligadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças, os espaços e as rotinas a que são submetidas nas instituições educativas (creches e pré-escolas), bem como questões envolvendo propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para essa faixa etária. Sendo assim, poucos são os estudos que se dedicam à construção das relações e das identidades de gênero que, a todo instante, estão voltadas à produção de meninos e meninas na infância que, no limite, pretendem construir identidades normalizadoras e hegemônicas.

Como já foi dito, a escola tem se apresentado como um forte mecanismo no que tange às normatizações bem como aos disciplinamentos dos inflexíveis padrões que buscam definir o masculino e feminino. Com isso, a escola, de modo geral, tem sido um espaço que não disponibiliza outras formas de se pensar masculinidades e feminilidades, estando preocupada apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como “referência”, reforçando o modelo binário e, dessa forma, tudo o que se distanciar das normas impostas por ela poderá ser interpretado como desviante e anormal, posto que “as representações hegemônicas de gênero [...] fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p. 152-153). A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício de poder. Louro (2013) complementa que

[...] um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, histórico e binário (LOURO, 2013, p. 15).

Para Finco (2012) e Sayão (2002), muitas concepções e práticas educativas ainda estão pautadas nos ensinamentos dados e enraizados pelo campo da biologia [como mencionado no primeiro capítulo] que afirma a constituição da identidade de gênero das crianças. Então, para enfrentar a dicotomia corpo e mente, presente em nossa sociedade ocidental, teríamos que enfrentar a biologia para buscar argumentos que fundamentassem alguns dados que nos parecem “determinantes” com relação às

crianças. É preciso, que todo o corpo escolar (mas também as pessoas que estão fora dela) compreenda que “os comportamentos e as preferências de meninas e meninos não são características comuns e provenientes do corpo biológico, mas sim construções sociais e históricas” (FINCO, 2012, p. 50).

Portanto, todos esses comportamentos e preferências, segundo Finco e Oliveira (2011) são aprendidos pelas crianças desde as idades mais precoces, quando aprendem a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos, aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar e reproduzir os papéis atribuídos a mulheres e homens.

Ao tratar do corpo fabricado, Daolio (1995, p. 40) apresenta um exemplo sobre como ocorrem certos processos de “naturalizações” e sobre como o corpo é sutilmente treinado desde muito cedo para seguir certas normas de gênero. Assim, o autor apresenta as seguintes reflexões:

Podemos pensar no fato de os meninos brasileiros, como se diz correntemente, ‘nascerem sabendo jogar futebol’. De forma contrária, ainda segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca conseguem aprender a jogar futebol. Ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo do material, há todo um reforço social incentivando-o aos primeiros chutes, ao contrário da menina, que, afora não ser estimulada, é proibida de brincar usando os pés. As aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural (p. 40).

Miskolci (2005, 2010) ressalta que a escola é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas. Deste modo,

Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, portanto contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos porque naturalmente têm gestos brutos e são agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem por natureza delicadas e quietas (2005, p. 14-15).

Em muitos espaços da sociedade, como, por exemplo, na família e na escola, padrões e comportamentos que recaem sobre meninos e meninas são apresentados como sendo “naturais”. Contudo, segundo Miskolci (2005), se a masculinidade e a feminilidade fossem “dados” pela natureza, a escola não estaria, a todo tempo e de tantas formas, investindo na produção de meninos e meninas. Para o autor, a prova de

que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes.

Finco (2012, p. 50), de modo bem parecido com os exemplos dados por Miskolci, assegura que se “ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal”. Neste exemplo, a autora torna claro que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina através da busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade.

Louro (2012) também apresenta uma série de questionamentos que evidenciam como tais processos são produzidos socialmente.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha de brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” em cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras [e professores] de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicativo de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (p. 68).

Finco (2012) chama a atenção para o fato de que, dentre os múltiplos espaços e instâncias onde se pode observar a instituição das definições e das desigualdades, a linguagem torna-se um campo eficaz e persistente que atravessa e constitui as práticas de professores e professoras. De acordo com a autora, quando não são questionadas as utilizações feitas de expressões, supõe-se que elas sejam apenas veículos de informação. Além disso,

[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. Louro informa que a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou não do diminutivo, pelas escolhas dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo

modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades, etc.) (FINCO, 2012, p. 71).

Finco (2012) tem realizado pesquisa sobre crianças que, nos espaços de educação infantil, transgridem as normas de gênero. Ela apresenta reflexões sobre a construção da identidade de gênero na infância e analisa as interações entre professoras e crianças, especialmente com as que transgridem os padrões de gênero, e por isso tornam-se “vigiadas”. E sobre elas recaem tentativas mais reforçadas de disciplinarização de seus corpos, no sentido de recolocá-las nas normas e padrões da heteronormatividade. Segundo a autora,

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual que diz respeito às experiências vividas por meninas e meninos. Assim, trata-se de uma relação – caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos – forjada por práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. Um ato disciplinar que separa e segrega meninos e meninas, individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um ‘caso’ a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado (FINCO, 2012, p. 48).

Com isso, as crianças que transgridem as fronteiras do gênero são abordadas na forma de um caso, ou seja, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber (FINCO, 2011). O caso, definido por Foucault (1987, p.68), “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído [...]”.

Dessa forma, a diferenciação entre meninos e meninas partindo de seu sexo biológico passa a ser questionada, assim como a impossibilidade de se transitar entre gêneros. Muitos são os estudos que apontam o quanto a educação brasileira mantém práticas sexistas, heteronormativas, construindo divisões e modelos bem marcados.

A criança ‘transgressora’ desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. O espaço da educação infantil, concebido inicialmente para emancipação de mulheres e crianças, pode assumir a função de substituta dos valores da família nuclear, reproduzindo relações desiguais e discriminatórias. As transgressões de gênero de

meninos e meninas e as vivências nas fronteiras de gênero também eram vistas pelas professoras como um reflexo de uma família desestruturada, como uma educação com maus exemplos para as crianças (FINCO, 2012, p. 57).

Lopes (2010) complementa que é muito comum ouvir dos profissionais que atuam na educação infantil a afirmação de que não faria sentido discutir as questões relacionadas à educação, gênero e sexualidade, uma vez que as crianças não se encontram preparadas para essas questões, na medida em que ainda são muito ingênuas e que, portanto, falar sobre questões envolvendo gênero e sexualidade é incentivar, precocemente, as crianças na vivência de suas sexualidades.

Do exposto, concordamos que na escola há todo um investimento na produção de meninos e meninas por parte de suas/seus professoras/es, que se revelam em práticas e estratégias de organização do dia a dia, caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica, na forma de uma organização institucional que tem na diferença sexual um critério para a organização e o uso dos tempos e dos espaços (FINCO, 2011). Com isso,

Práticas cotidianas da pré-escola, como a organização da fila e a distribuição das crianças nas mesas, mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos, ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputas de dois grupos (meninos e meninas). Assim, ao invés de proporcionarem vivências que possibilitem a integração das crianças, acabam por rivalizá-las ainda mais (FINCO, 2011, p. 172).

Os comportamentos de gênero são julgados e moldados constantemente na nossa cultura. Dentro das escolas, professoras/es, funcionárias/es, diretoras/es etc., valendo-se de uma lógica binária, dizem como uma criança deve se comportar em relação a determinado gênero. Falas do tipo: “Sente-se direito, você é uma mocinha!” ou “Menino não brinca de boneca”, são falas corriqueiras das/os professoras/es e que exemplificam, de certa forma, como o poder normativo do gênero atua. Tais comportamentos são “corrigidos” ou pontuados por qualquer pessoa: pela/o professora, pelos pais, pela pessoa que trabalha na cantina, pelas próprias crianças. Afinal, como afirmou Butler (2001, p. 154) “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”.

De forma bastante evidente, nas creches e pré-escolas, distintos dispositivos atuam na produção de gêneros, como por exemplo, na organização das salas de aula com “cantinhos do brincar” para meninos e para meninas, nos quais as crianças são geralmente separadas e os cantinhos afastados. E quando não há cantinhos, ou quando

brincam longe deles, em alguns ou muitos casos, traça-se uma linha imaginária por quem faz a “vigília”, a fim de deixá-los/colocá-los em seus devidos lugares, de modo a evitar as “misturas” de meninos com meninas. Esses cantinhos, geralmente compostos por distintos objetos, cores e brinquedos considerados como sendo de meninos ou de meninas, atuam como uma “pedagogia cultural”, na medida em que, por exemplo, no imaginário social, há uma associação entre fogão e coisa de mulher, na qual se opera a assertiva de que “lugar de mulher é na cozinha, pilotando um fogão” (OLIVEIRA *et al*, 2017).

Assim, muitas rotinas das escolas de educação infantil, por todo o país, como apontam diferentes pesquisas, atuam no sentido de construir meninos e meninas heteronormatizados. Essas normas estão presentes, por exemplo, nos momentos em que professores e professoras organizam as filas com meninas e meninos em lados opostos quando precisam ir ao banheiro, no pátio, ou até mesmo quando devem pegar o lanche ou os cadernos. Do mesmo modo, é muito comum entre as professoras (mas não somente elas) os distintos investimentos que se dão através de gestos, falas, atitudes de “correção” que se voltam a produzir meninos e meninas, que se naturalizam no “isso não é coisa de menino” ou “isso não é coisa de menina”. Segundo Miskolci (2005, p. 14), todas as vezes em que na instituição escolar meninos e meninas são separados em grupos opostos, se naturaliza a “reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, [...] a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres”.

Segundo Corsino e Auad (2012), para que as relações desiguais de gênero não sejam produzidas, reproduzidas e potencializadas, é preciso que professores e professoras estejam atentos e atentas à elaboração de estratégias de ensino, considerando as formas de organização dos (as) alunos (as), de modo que as misturas sejam oferecidas como uma das possibilidades de procedimento didático. Além do mais,

Apenas misturar não é o suficiente para promover uma prática coeducativa. As misturas de meninos e meninas na escola e fora dela influenciam as relações de gênero, como uma importante estratégia para o término das desigualdades. Apesar disso, ainda há necessidade de uma ação orientada, como a inserção de políticas públicas de coeducação (CORSINO; AUAD, 2012, p. 41).

Felipe e Guizzo (2013), em pesquisa realizada em Porto Alegre, em duas escolas de educação infantil, apresentam uma diversidade de situações em que algumas professoras, mesmo de forma não intencional, reproduzem as desigualdades de gênero

existentes na sociedade, ao mesmo tempo em que investem na produção de meninos e meninas. Segundo as autoras,

[...] O simples fato de um garoto querer experimentar um batom ou esmalte, ou mesmo utilizar roupas do canto da fantasia que sejam próprias de menina, por exemplo, já seria motivo suficiente para causar grande inquietação no grupo de educadoras. As professoras frequentemente acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina hegemônica. Dessa forma, meninos aprendem desde cedo que a companhia de garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente (FELIPE; GUIZO, 2013, p. 33-34).

Para Finco e Oliveira (2011), enfrentar as situações de desigualdade de gênero, sexualidade e raça na escola demanda múltiplos olhares, e para isso, é preciso que a escola em geral busque suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. Nesse sentido,

[...] educadores e educadoras precisam estar em constante processo de atualização para que possam ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais, em relação ao gênero, à sexualidade, à raça, à etnia, dentre outros. [...] Assim, cabe a profissionais da educação infantil buscar informações e conhecimentos a respeito dessas questões para que possam, além dos outros assuntos igualmente relevantes, compreender os processos de representação de gênero como locais de disputa política e social que envolvem relações muitas vezes desiguais de poder (FELIPE; GUIZO, 2013, p. 39).

É importante ressaltar que as causas das opressões advindas das estratégias do processo educacional, através dos explícitos e implícitos que envolvem as relações de gênero nas escolas de educação infantil acabam por fazer com que meninos e meninas deixem de exercitar habilidades mais amplas, deixam de experimentar e de criar. Como lembra Finco (2012), o modo pelo qual estão sendo educados e educadas pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

A desconstrução sugere que se procurem os processos e as condições que estabeleceram os termos de polaridade. Supõe que se busque a origem da polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, demonstrando não apenas a

ideia de que cada um dos pólos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. A desconstrução dos pólos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância (FINCO, 2003, p. 99).

Estranhar, portanto, tudo que o que é considerado “natural” contribui para evitar a reprodução escolar dos mais variados preconceitos. As distinções baseadas no sexo são sociais, construídas historicamente e segundo interesses que definem hierarquias. Da mesma forma, a transgressão desses padrões costuma ser socialmente malvista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria de se conformar a seu gênero com seus supostos atributos e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade (MISKOLCI, 2010).

### 3. O CAMINHO METODOLOGICO

Este capítulo tem como proposta a discussão sobre os caminhos trilhados no desenvolvimento desta investigação, levando em consideração as orientações teórico-metodológicas adotadas, os contatos e minha convivência com as interlocutoras e demais profissionais que fazem parte do grupo escolar.

Como já apresentado na introdução, e mais uma vez vale lembrar, esta dissertação indaga: Quais mecanismos são acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil, no município de Vitória da Conquista-BA? Como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero que buscam enquadrá-las em lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas?

Como objetivo geral, buscamos identificar os mecanismos acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil em Vitória da Conquista-BA e, ao mesmo tempo, analisar como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero. E, como objetivos específicos, pretendemos identificar e analisar, a partir da ótica da categoria gênero, os mecanismos acionados para a constituição de comportamentos esperados para meninas e meninos; analisar as concepções das crianças sobre as diferenças entre sexo/gênero e dos lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas.

Para respondermos aos questionamentos da investigação e alcançarmos os objetivos propostos, empregamos o método etnográfico, e como técnicas optamos pela utilização de observações participantes combinadas ao diário de campo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal situada em Vitória da Conquista-BA, tendo como interlocutoras crianças com idades entre 5 e 6 anos, matriculadas em um turma de “Educação infantil V”. As observações foram realizadas diariamente, com duração de três meses (equivalente ao semestre letivo completo da escola), iniciadas às 13:00h e finalizadas às 17:00h, entre os meses de março a junho de 2018.

Os quatro primeiros tópicos deste capítulo estão dedicados à discussão teórico-metodológica que orientou a pesquisa, ao apresentarmos a abordagem qualitativa, o método etnográfico, a utilização da observação participante e o diário de campo como técnicas empregados na investigação. Também nesta primeira parte, apresentamos algumas considerações teórico-metodológicas que deram subsídios à realização desta pesquisa realizada com crianças.

Ainda neste capítulo, nos cinco últimos tópicos, buscamos apresentar a unidade de análise e as interlocutoras da pesquisa e, em meio a apresentação, problematizo questões referentes a minha entrada, permanência e saída da escola, bem como as relações que estabeleci com as interlocutoras e profissionais da escola.

### **3.1 A natureza da pesquisa**

Por acordo geral entre as/os pesquisadoras/es que têm se dedicado aos enfoques metodológicos em pesquisas qualitativas, considera-se que a metodologia ocupa lugar essencial no interior das teorias sociais. Na definição de Minayo (2009), a metodologia é o caminho por onde o pensamento trilha e a prática é exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

O conceito de metodologia é apresentado por Minayo (2010) como um assunto bastante controverso, uma vez que há quem o iguale métodos e técnicas, outros que o colocam no campo da epistemologia, separando-o da operacionalização; e há também aqueles que separam teoria e método. E, por outro lado, há aqueles (aos quais Minayo se filia) que consideram teoria e método inseparáveis, devendo ser trabalhados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação.

Partindo dos pressupostos da autora acima referenciada, ao pensarmos o desenvolvimento desta investigação, procuramos um referencial metodológico que pudesse contribuir com a temática em questão e, buscamos principalmente em autoras/es tais como Minayo (2009, 2010), Lüdke e André (2013), Bogdan e Biklen (1994), André (2004) dentre outras/os, a base para o seu desenvolvimento, visto que estas/es têm contribuído de modo significativo no que concerne as orientações metodológicas destinadas às pesquisas de natureza qualitativa em educação.

Nesse sentido, a presente pesquisa fundamenta-se numa abordagem de natureza qualitativa que, conforme Minayo (2009), responde a questões muito particulares:

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças,

dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

Para a construção desta pesquisa, também buscamos seguir as recomendações dadas por Bogdan e Biklen (1994) que, ao desenvolverem um estudo sólido sobre a pesquisa qualitativa em educação, apresentam cinco características consideradas básicas, necessárias e fundamentais. Parafraseando o autor e a autora e retirando suas ideias-chaves de cada característica, essas são assim definidas:

1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Ou seja, as (os) investigadores (es) introduzem-se e despendem de grandes quantidades de tempo em escolas e/ou outros locais na tentativa de elucidar questões educativas. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48).

2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, incluem transcrições de entrevistas, notas de campo e outros registros. Na sua busca de conhecimento, as (os) investigadoras (es) qualitativas não reduzem as muitas páginas contendo narrativas, mas sim, tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Ao recolher dados descritivos, os[as] investigadores[as] qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. A descrição funciona bem com o método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

3) As (os) investigadoras (es) qualitativas interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Sendo assim, isso consiste, por exemplo, em desvelar os modos como as pessoas negociam os significados, como se utiliza termos e rótulos, como determinadas noções passam a fazer parte do que

consideramos ser o “senso comum”. Nesse sentido, as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários.

4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Deste modo, não coletam dados ou provas com o objetivo de confirmar ou retirar hipóteses construídas previamente, mas, ao contrário disso, as abstrações são construídas à medida que os dados coletados vão se agrupando. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50). O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Ainda de acordo com Lüdke e André (2013), Minayo (2009), e Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação pode assumir variadas e específicas formas, sendo um dos exemplos a pesquisa etnográfica, que vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

Assim, a fim de responder os problemas desta investigação, empregamos o método etnográfico com o intuito de investigar não apenas o que é dito e está escrito sobre relações sociais de gênero entre crianças, mas de compreender e demonstrar “por meio delas” como essas relações, que envolvem concepções e práticas, são reproduzidas e também construídas no cotidiano escolar. Além disso, a abordagem etnográfica mostrou-se como a mais adequada para observarmos a dinâmica das relações e

interações que constituem o seu dia-a-dia e “descrever os significados de sistemas culturais” (ALTMAN, 2007, p. 133) das crianças investigadas frente às relações sociais de gênero.

### 3.2 Sobre o método utilizado: a etnografia

A etnografia como método científico foi desenvolvida no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas. Costuma-se situar o seu surgimento nos trabalhos de campo realizados pelo antropólogo norte-americano Franz Boas e, especialmente, pelo polonês naturalizado britânico Bronislaw Malinowski.

Conforme os estudos de Jaime Júnior (2003):

Foi Malinowski o grande *pai fundador* do método etnográfico. Seu trabalho de campo nas Ilhas Trobriand, nordeste da Nova Guiné, realizado em duas expedições, cada qual com duração de um ano (1915-1916 e 1917-1918) constituem o marco de origem da etnografia científica. Pode-se dizer, dentro da perspectiva de Kuhn (1992), que esse evento representou uma espécie de revolução científica na antropologia, na medida em que redefiniu as crenças, os compromissos básicos dos membros dessa comunidade científica a respeito da natureza do conhecimento antropológico. Não seria mais possível ascender ao conhecimento de outras sociedades, outras culturas, a partir dos dados fornecidos por viajantes, missionários e funcionários do governo colonial (p. 437-438).

Em relação ao uso da etnografia em seu período inicial, enquanto estudavam culturas “exóticas” fora da Europa, os cientistas faziam observações e descrições minuciosas a respeito do comportamento dos integrantes das comunidades. Eles buscavam se inserir, ao máximo possível, no ritmo de vida dos grupos que estavam estudando para obter a compreensão de sua língua, de suas rotinas, de seus rituais e de suas religiões, por exemplo. Passavam meses partilhando da comida e apreendendo as relações familiares de sociedades africanas, asiáticas ou latino-americanas (BOGOSSIAN, 2017). Nesse sentido, de acordo com Amado e Silva (2017), pode-se afirmar que o objeto da etnografia é a cultura de um determinado grupo, e o objetivo principal da etnografia é a descrição e interpretação dessa cultura.

Ainda para Amado e Silva (2017), os antropólogos costumam empregá-la basicamente em dois sentidos: a) para nomear um conjunto de técnicas empregues para

coletar dados acerca dos hábitos, valores, crenças e condutas de um dado grupo social; b) para designar o relato escrito resultante do uso dessas técnicas. Seguindo essa lógica, a etnografia se interessa:

[...] pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interatuam. Nesse sentido, propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo (AMADO; SILVA, 2017, p. 147).

Como apresentado, a etnografia é um método de pesquisa que inicialmente foi desenvolvido por antropólogos com a intencionalidade de estudar culturas e sociedades, e até muito recentemente, ela era utilizada quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. No entanto, etnografias são hoje encontradas em diferentes campos de conhecimento, a exemplo de pesquisas vinculadas a Ciência Política, Direito, História, Medicina, Psicologia, Comunicação, Geografia, Educação, dentre outras áreas específicas do saber. Afinal, conforme Amado e Silva (2017), uma vez que o objeto da etnografia é o estudo da cultura de um povo ou de um grupo, o que acontece nos espaços de educação informal e também formal pode ser objeto de pesquisas desse caráter, na medida em que as relações sociais aí geradas estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais.

De acordo com Dauster, Tosta e Rocha<sup>3</sup> (2012), desde o início do século XX, as relações entre antropologia e educação vem sendo entrelaçadas com a intenção de auxiliar o processo civilizatório em curso. Para as autoras,

Apenas recentemente, com a reaproximação da antropologia com a educação, é que, numa via de mão dupla, estas descobriram a necessidade não só de se reinventar antropologicamente, como também de se reeducar. Assim, com base no enfoque antropológico e em sua prática, a etnografia – entendida como a experiência prática e teórica vivida de modo participativo desde o trabalho de campo até a produção do texto monográfico – se mostra uma forma alternativa de construir o objeto “educação” no contexto da pesquisa qualitativa (p.17).

Em relação ao uso da etnografia em espaços de educação formal, ou seja, em escolas, André (1997) informa que no final da década de 1970 os pesquisadores educacionais mostram grande interesse pela etnografia, especialmente motivados pelo

---

<sup>3</sup> Para uma discussão mais recente em torno da Antropologia, etnografia educação, consultar Rocha e Tosta (2009), Dauster Tosta e Rocha (2012), Dauster (2007), Tosta e Rocha (2014), Gusmão (1997, 2003, 2010, 2015).

estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. No entanto, até o final da década de 1970, os estudos sobre a sala de aula vinham sendo realizados apenas com base em instrumentos de observação que tinham como objetivo o registro e a análise dos comportamentos de professores e alunos em situações de interação. Orientados teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental, esses estudos se tornaram conhecidos como "análises de interação", servindo não somente para estudar as relações professor-aluno em sala de aula, mas, também, para treinamento de habilidades de ensino, junto aos docentes, assim como para medir a eficácia de programas de capacitação docente.

Atualmente, pode-se afirmar que são várias as contribuições da etnografia para o campo educacional. De acordo com Loureiro (2007),

o trabalho etnográfico em educação permitiu um olhar mais ampliado da escola, no sentido de se pensar não somente a sala de aula em suas várias dimensões, mas identificar seus sujeitos e suas práticas, os rituais presentes nesse universo, seu cotidiano, buscando os significados atribuídos a essas práticas e às suas interações (LOUREIRO, 2007, p. 159).

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Nesse sentido, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa (MATTOS, 2011).

Por meio de técnicas que se tornam essenciais para a produção etnográfica, a exemplo da observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Cohn (2005, p.10) afirma que,

[...] a etnografia é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Nesse

sentido, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo.

Em acordo com as reflexões apresentadas por Cohn (2005), Corsaro (2011) também afirma que a etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários (CORSARO, 2011). Para Corsaro (2011, p. 63),

a etnografia geralmente envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observações intensivas durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças, seus valores e a linguística e outros valores semióticos que medeiam essas atividades e contextos.

Uma das principais características da etnografia diz respeito ao envolvimento do pesquisador com o seu contexto de pesquisa. Nesse sentido, conforme mostraremos no próximo tópico, optamos pela utilização da observação participante como técnica para compreendermos e descrevermos as situações do cotidiano. Assim, buscamos estudar esse grupo social, em nosso caso as crianças, e compreendê-las a partir de seus próprios pontos de vista.

### **3.3 As técnicas utilizadas: a observação participante e o diário de campo**

A produção de dados em etnografia utiliza uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado (CHIZOTTI, 2008). Nesse sentido, no campo da pesquisa, durante o processo de produção dos dados, utilizamos como técnicas as observações participantes acompanhadas do diário de campo.

De acordo com Lüdke e André (2013), as observações nas pesquisas em educação, de natureza qualitativa, ocupam lugar privilegiado diante das possibilidades que oferecem à pessoa pesquisadora, especialmente devido ao contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, o que se converte em uma série de vantagens.

Ao tratar dos benefícios dessa técnica, as autoras destacam que:

Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. [...] A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. [...] Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. [...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação (LÜDKE; ANDRÉ 2013, p. 30-31).

Os focos de observações nas abordagens de pesquisa qualitativa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que, por sua vez, derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Orientado pelos objetivos desta pesquisa e pelo aporte teórico utilizado, direcionei os meus sentidos para as rotinas da turma pesquisada, buscando focalizar os discursos e interações entre as crianças, aos jogos e brincadeiras, às estratégias pedagógicas e atividades utilizadas em sala de aula e também nos espaços externos, à organização da sala e aos brinquedos. Como a intenção foi captar o cotidiano escolar, o horário reservado à recreação e merenda também foram observados e registrados em diário de campo, bem como os momentos em que as crianças foram levadas à escola e buscadas por suas/seus responsáveis.

No primeiro dia que iniciei as observações, após ser apresentado e me apresentar às crianças, a professora disse que eu poderia escolher em qual local eu gostaria de me sentar na sala de aula. Decidi, então, ficar ao fundo da sala, em uma pequena cadeira que estava vazia e que me permitia observar todos os ângulos da sala. Naquele momento, imaginei que naquele lugar eu sentaria ao longo de todas as tardes, assumindo a postura que alguns autores dão a designação de “observação passiva”, ou “observação simples” (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesse sentido, de acordo com esses autores, eu presenciava o fato, mas não participava dele e não me deixava envolver pelas situações.

No entanto, já no segundo dia de observação, após conversar e ter a permissão da professora, passei a colocar a minha cadeira ao lado de cada grupo para, além de observar as crianças mais de perto, poder captar o máximo das falas e dos modos como elas interagem entre si. Assumindo uma nova posição de observador junto a elas, foi necessário transitar frequentemente entre os 5 grupos da sala<sup>4</sup>, sempre mudando de

---

<sup>4</sup>Em turmas de educação infantil, é bastante comum que professores/as optem em formar pequenos agrupamentos de mesas, seja para a facilitação do seu trabalho ou visando à socialização das crianças ao

grupo de acordo com as situações surgidas (vistas e/ou escutadas), quando essas se aproximavam dos objetivos desta pesquisa. Tendo em vista essas necessidades surgidas no campo, passei a assumir a posição de “observador participante”. Para tanto, pautei-me em autores como Amado e Silva (2017), Ludke e Andre (2013), Minayo (2009), Marconi e Lakatos (2003) que tem apresentado as vantagens da observação participante.

De acordo com Minayo (2009), a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, uma vez que a sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Ao definir o sentido da observação participante, a autora diz que essa pode ser definida como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com finalidade de realizar uma investigação científica:

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvidas, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2009, p. 70).

Amado e Silva (2017) também apresentam reflexões pertinentes quando tratam da relação direta e participativa do observador. De acordo com esses autores, a observação participante tem como princípio “a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a sempre que por ela for afetado” (p. 155).

As situações apresentadas no próximo capítulo, inseridas em quadros de diálogos, apresentam em muitas delas uma ou algumas interferências (porquês) do pesquisador para as interlocutoras. Esses questionamentos foram feitos com intenção de estender as falas das crianças, sempre quando, “naturalmente”, falavam ou faziam algo que estava ligado às relações de gênero. Seguindo, portanto, a instrução dada acima por Amado e Silva (2017), busquei sempre “afetar” as crianças nos momentos em que fui “afetado” por elas.

Ainda sobre essas situações inseridas em quadros, é preciso destacar que algumas delas apresentam certos limites nos diálogos estabelecidos entre criança-criança, criança-pesquisador. Essas limitações se deram por dois motivos:

- 1) A criança fala o que e quando quer, diferentemente de uma pessoa adulta que, ao fazer parte de uma pesquisa científica, quando questionada, além de se sentir no dever de dar a resposta, se preocupa com os detalhes (clareza) da resposta.
- 2) Conforme foi combinado com a professora regente da turma, a minha presença na escola como pesquisador não lhe causaria transtornos em relação ao desenvolvimento de suas atividades diárias, como, por exemplo, nas pesquisas que utilizam de metodologias que demandam a reserva de tempo e espaço para a produção dos dados.

Desse modo, as falas que serão apresentadas no próximo capítulo foram construídas enquanto as crianças faziam diversas atividades propostas pela professora, durante o lanche e durante o recreio, sendo, por vezes, limitadas pela própria liberdade dada às crianças ou conforme suas ocupações.

Minayo (2009, p. 71) também informa que o principal instrumento de quem realiza observações é o diário de campo. Nas definições da autora, esse instrumento nada mais é que um “caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal [...] em suas várias modalidades”.

As anotações ou notas de campo podem ser de distintas ordens e suas denominações também são variadas. Não existe um padrão que defina o modo como deve ser feito um diário de campo, podendo ser ele, por exemplo, confeccionado por meio de um caderno, um computador, um bloco de notas, ou até mesmo folhas avulsas. Do mesmo modo, as notas de campo também não seguem um modelo universal, podendo tomar formas de desenhos, esquemas, anotações curtas, em forma de lembretes ou notas sistematicamente completas. Ludke e André (2013) afirmam a ideia de que não há regras para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas que podem ser úteis para a pessoa pesquisadora.

Schatzman e Strauss (1995) *apud* Jaccoud e Mayer (2014) distinguem as anotações de campo em três espécies: metodológicas, teóricas ou descritivas. No caso desta pesquisa, optamos pela terceira anotação citada por entendê-la como a mais adequada aos objetivos propostos neste trabalho.

As anotações metodológicas consistem na descrição do desenvolvimento das atividades da pesquisa e no relatório sobre a integração social do pesquisador no meio observado. As anotações teóricas visam a construção de uma interpretação teórica da situação pesquisada. Nas anotações descritivas, registra-se o trabalho de percepção do vivido e relata-se exaustivamente a situação observada (SCHATZMAN; STRAUSS, 1995 *apud* JACCOUD; MAYER, 2014, p. 274).

Bogdan e Biklen (1994, p. 150-151) demonstram que o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante baseia-se em anotações de campo detalhadas, precisas e extensivas. Para os autores,

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Usamos aqui o termo no seu sentido mais estrito. Embora os investigadores saibam que as notas de campo são fundamentais para a observação participante, alguns esquecem que podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se conscientes de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 150-151).

Segundo Lopes (2003), embora pareça fácil, a confecção de um diário de campo requer certo grau de esforço, porque não se trata apenas de escrever uma série de dados num caderno de páginas em branco, trata-se de registar o convívio com as (os) nossas (os) interlocutoras (es). Assim:

habilidades como, observar, escutar, calar, escrever e esquematizar com rapidez e agilidade, traduzir o escrito e esquematizado, ampliar as notas, recordar com precisão, enfim, saber como realizar um registro amplo do observado e executado e em que se documente de modo detalhado, o contexto, os cenários, os atores e o comportamento (BUSQUETS, 2001, *apud* AMADO; SILVA, 2017, p. 162-163).

De acordo com Jaccoud e Mayer (2014, p. 274), grande parte dos autores alertam a necessidade de que as anotações sejam feitas rapidamente, visto que se trata “de uma tarefa longa e ingrata”, de modo que se possa fazer as correções e os ajustes aí

necessários. Vale lembrar que, conforme pontuam Amado e Silva (2017), o registro da totalidade das observações em campo, a depender do que se observa, é tarefa bastante complexa, e tem sido motivo de controvérsias entre alguns autores, especialmente no que concerne à produção de notas muito longas durante a realização da observação.

O problema apontado por Amado e Silva (2017) diz respeito às considerações que podem ser feitas por Vianna (2003, p. 58). De acordo com o autor,

Há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é preciso considerar que os constantes registros podem, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as suas atenções entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do trabalho (VIANNA, 2003, p. 58).

De acordo com Triviños (2011), a exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações.

Nesta pesquisa, optei por fazer os registros em dois momentos, por concordar e, sobretudo, por ter constatado em campo a veracidade das orientações metodológicas expostas, referentes às anotações de campo. Então, priorizei os diálogos entre criança-criança, criança-pesquisador, criança-professora/monitor (as) e professora-pesquisador no momento em que os fatos aconteceram, com o compromisso de não perder a íntegra das suas falas, evitando, portanto, o que Vianna (2003, p. 58) chama de “possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de lapsos de memória”. E, posteriormente, ao sair da escola e chegar em casa, numa atividade diária, busquei complementar com o conjunto de detalhes que fizeram parte das situações observadas ao longo da tarde observada, como, por exemplo, detalhar o momento em que cada situação aconteceu, o lugar, o que estavam fazendo, as variadas expressões e reações das (os) interlocutoras (es) dentre muitos outros elementos essenciais em uma pesquisa descritiva.

Na turma pesquisada, como já informei, 22 crianças foi o total de interlocutoras. Elas, por meio da oralidade ou não, a todo momento estiveram em constante interação umas com as outras em todas as atividades que realizaram. Por esse motivo, foi necessário que eu me limitasse à escrita excessiva durante as observações a fim de não perder situações importantes à pesquisa. Foi necessário, portanto, criar um cuidadoso equilíbrio entre a observação e o registro das informações no diário de campo.

As crianças mostravam-se bastante curiosas em relação ao meu diário de campo, mesmo já sabendo que ali constavam as observações sobre elas. Algumas delas, durante os momentos em que eu estava registrando no diário, pediam para eu ler o que eu estava escrevendo, outras procuravam no caderno as letras que conheciam e as que faziam parte do seu nome. Outras, que já escreviam e/ou reconheciam o próprio nome, ao vê-lo escrito no diário, pediam para eu falar o que eu tinha escrito sobre elas.

Lopes *et al* (2002, p. 134) ao discorrer sobre a utilização do diário de campo afirmam que,

o movimento de compreensão da realidade através do Diário de Campo não se esgota na relação de complemento, triangulação e explicação dos dados. Avança em direção ao movimento dialético entre um olhar mais aprofundado e o olhar do pesquisador sobre a realidade. Passa pela questão da relação intersubjetiva entre o pesquisador e os sujeitos da realidade pesquisada. E por fim, culmina auxiliando a realização do processo interpretativo (ou análise) do pesquisador. [...] este processo dialético é possível através do diário de campo, porque o pesquisador ao descrever os dados busca na memória o ambiente no qual os acontecimentos ocorrem, o que lhe permite retomar os fatos e as situações captadas por seu olhar atento. Um olhar atento que se aprofunda nas questões pertinentes aos dados e, também, nos gestos e situações do desenrolar da pesquisa. Ele provoca o despertar para os acontecimentos e temas não previstos ou não captados pelas demais técnicas (LOPES *et al*, 2002, p. 144).

É importante lembrar que, ainda de acordo com Lopes *et al* (2002), ao descrever fatos, situações, gestos e acontecimentos sobre uma realidade conhecida e medida pela teoria, está já realizando um processo interpretativo, pois no Diário de Campo os fatos são narrados numa perspectiva que foge ao senso comum – científica, portanto. E quando medida por embasamento teórico adequado, essa perspectiva se torna dialética.

Posteriormente ao trabalho de campo, foi feita a análise e tratamento do material empírico produzido na escola. Estes dois processos, de acordo com Gil (2012), apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente interligados. É uma etapa que diz respeito, como salienta Minayo (2009), ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas.

A formação de categorias em pesquisas qualitativas envolve os mais variados procedimentos. Sobre isso, André (2004) informa que algumas dessas categorias analíticas podem derivar diretamente da categorização teórica que constitui o referencial de apoio. “Outras surgirão a partir do próprio conteúdo das anotações [...] feitas no

diário de campo, especificando ou expandindo as categorias iniciais” (ANDRÉ, 2004, p. 44). O essencial, para essa autora, é que, para a elaboração destas categorias analíticas, se faz necessária uma leitura exaustiva das anotações até chegar a chamada “impregnação” de seu conteúdo.

Tratando especificamente do processo de categorização em pesquisas de abordagem etnográfica, Mattos (2011), tendo como base os postulados de Hammersley (1983) apresenta as seguintes ideias:

As categorias ou temas que escolhemos para observar não são necessariamente escolhidos previamente; na maioria das vezes esta escolha se dá a partir do desenvolvimento do trabalho de campo, a esse movimento da pesquisa chamamos hipóteses progressivas, pois a cada momento de reflexividade sobre o trabalho de desempenho no trabalho, modifica-se o caminhar e cria-se um movimento próprio aos dados e como de eles refletem as nossas questões. Indução e dedução estão constantemente em diálogo com este procedimento analítico. O pesquisador delinea sua linha de questionamento os temas que passam a pertencer ao corpo do trabalho. Estes temas podem mudar em resposta ao caráter distinto de um evento ocorrido no local da pesquisa (p. 66).

Durante o processo de organização dos dados empíricos para a formação das categorias desta pesquisa, foi necessário que fizéssemos, de forma cuidadosa e aprofundada, a leitura e muitas releituras do conteúdo do diário de campo, com a finalidade de captar o que André (2004, p. 44) denomina de “[...] dimensões mais evidentes, [...] elementos mais significativos, [...] expressões e [...] tendências mais relevantes” do seu conteúdo. Foi, portanto, o diário de campo a técnica responsável pela elaboração das categorias de análise que serão apresentadas no próximo capítulo, referente a apresentação e análise dos dados produzido na escola.

### **3.4 Orientações metodológicas para pesquisas com crianças**

O interesse das (os) pesquisadoras (es) em desenvolver pesquisas com crianças pequenas tem crescido substancialmente em diversos países nas últimas décadas. Como já foi apresentado, especialmente no final da década de 80 do século XX, questões sobre a infância e sobre as crianças começaram a ser formuladas em diferentes países, e as investigações realizadas trouxeram informações sobre a infância e revelaram a marginalização das crianças no âmbito científico. Isso implica dizer que, durante um

longo período de tempo, as crianças foram silenciadas pelas pesquisas e estudos dos quais eram apenas objeto e não sujeitos de pesquisas.

Atualmente, conforme Eugênio e Boaretto (2016), é possível observarmos nas pesquisas brasileiras um esforço teórico-metodológico e o desenvolvimento de estudos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças. Assim, variados campos do conhecimento têm contribuído para problematizar a concepção de infância como categoria analítica e os aspectos metodológicos que necessitam ser considerados para conhecer os diferentes campos e contextos em que as crianças estão inseridas, atuando e interagindo junto aos adultos.

A realização desta pesquisa, tendo crianças de 5 a 6 anos de idade como interlocutoras e também protagonistas, exigiu alguns cuidados em relação às especificidades metodológicas que, a exemplo de Corsaro (2011), Buss-Simão (2014), Eugênio (2016), Arroyo (2015), Delalande (2011), Gomes (2015), Sarmiento (2011), Abramowicz (2011), devem fazer parte dos procedimentos metodológicos adotados pela/o pesquisadora/or ao desenvolver determinado estudo com “crianças pequenas”.

De acordo com Corsaro (2011), o processo de fazer pesquisa com crianças reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos. Em outras palavras, pesquisadores (as) têm seguido um movimento que em vez de apenas realizar pesquisas sobre crianças, têm feito pesquisas com crianças. Foi, portanto, essa estratégia que buscamos nesta investigação, ao observarmos os processos de formação de meninos e meninas da turma, bem como seus posicionamentos face às questões que envolvem as relações de gênero.

fazê-lo, as/os pesquisadoras/es não desenvolvem novos métodos para o estudo de crianças que difiram dos métodos tradicionais utilizados para estudar os adultos, mas incluir uma aplicação rigorosa das técnicas ao grupo, com especial atenção às necessidades específicas e particulares do grupo. Desta forma, em vez de estudar adultos como representantes de crianças, as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito, e os métodos são adaptados e refinados para melhor ajuste às suas vidas (CORSARO, 2011, p. 57).

Delalande (2011) afirma que de uma escolha a outra, as investigações levam a pessoa pesquisador a questionar as maneiras de recolher o ponto de vista das crianças, reduzindo o tanto quanto possível os efeitos da sua ligação hierárquica com os adultos. Atualmente, quando se trata de especificidades metodológicas em pesquisas com crianças, escutá-las tem sido a principal orientação. Afinal, como já apresentado,

especialmente na discussão que remete à sociologia da infância, as crianças possuem autoria social e, portanto, são extremamente capazes de testemunharem sobre si. Para isso, tem-se utilizado uma variedade de métodos e instrumentos que buscam tornar a criança sujeito de voz nas pesquisas, seja por meio de etnografias, registros fotográficos, observação participante, análise de desenhos feitos pelas crianças, entrevistas individuais e em grupos, análise sociolinguística, grupo focal, dentre outros meios.

De acordo com Abramowicz (2011, p. 21) “pesquisar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la”. Nessa mesma linha de pensamento, Sarmiento (2011, p. 27), ao explicar minuciosamente a expressão “ouvir a voz das crianças”, afirma que esta expressão condensa todo um programa que é, simultaneamente, epistemológico e político. Para o autor,

O **programa teórico** assenta na constatação de que as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autónoma de seus modos de compreensão e interpretação do mundo; estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir de seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância, para quem “ouvir a voz das crianças” se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam. O **programa epistemológico** manifesta-se na ideia, cara à abordagem socioantropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registro ou de maturidade comunicativa, mas radica na **alteridade** da infância insusceptível de ser resgatada pela memória que os alunos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam. O **programa político** exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições coletivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a voz das crianças na participação social e na decisão política (SARMENTO, 2011, p. 29, grifos do autor).

Para Cohn (2005) e Sarmiento (2011), é valido destacar que o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no fato de que “*ouvir*” não significa necessariamente “escutar”, mas no fato que essa voz se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por

configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. “Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão” (SARMENTO, 2011, p. 28).

Em relação às diversas formas de comunicação quando se busca ouvir crianças, Eugênio e Boaretto (2016) chamam a atenção para o fato de que, ao adentrar ao universo infantil, é importante que o pesquisador note que as crianças não expressam seus preconceitos, ideais e vivências apenas por meio de conversas ou quando questionadas. Nesse sentido, uma das mais importantes formas de enxergar a criança e perceber como o meio interfere na construção da sua personalidade e da sua relação com as outras pessoas é pelas brincadeiras, que na escola se intensificam ou se restringem ao intervalo. Além das brincadeiras, é fundamental que a pessoa pesquisadora esteja atenta a todos os espaços e todas as formas que as crianças vivenciam e se expressam respectivamente.

No processo de construção desta dissertação, que se refere aos momentos de interações com as crianças durante a produção dos dados empíricos, bem nas leituras do aporte teórico utilizado, buscamos levar em consideração os aspectos apresentados acima, assim como muitos outros, referentes às orientações metodológicas para pesquisar crianças.

### **3.5 As buscas e escolha pela escola**

O primeiro passo para a realização da pesquisa de campo foi ter acesso a uma lista com todos os nomes das escolas de educação infantil do município de Vitória da Conquista-BA, para fazer contatos e, posteriormente, selecionar a que pudesse me receber como pesquisador. Como um dos critérios, buscamos selecionar as escolas públicas municipais que tivessem suas histórias ligadas à história dos movimentos sociais da década de 1980, que fossem, portanto, fruto das reivindicações de mulheres.

Além desse critério que remete à história, buscamos dar preferência a uma turma que tivesse grande quantidade de crianças matriculadas e que a faixa etária delas fosse

mais elevada, devido ao desenvolvimento da linguagem e por já terem passado por processos educativos mais longos no meio familiar. Em relação à preferência por uma turma de educação infantil com crianças que tivessem idades mais elevadas, Dermatini (2011, p. 15) apresenta a seguinte opinião: “uma criança de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está imbuída também a questão da linguagem)”. Nesse sentido, devido a linguagem mais desenvolvida, vimos maiores possibilidades e facilidades em relação à produção dos dados se a pesquisa fosse desenvolvida com crianças de uma turma de “Educação Infantil V”, ou seja, com idades entre 5 e 6 anos.

As buscas e contatos com as primeiras escolas foram iniciados já na segunda semana de aula do período letivo de 2018. Nesses contatos, recebemos respostas negativas para a realização da pesquisa de campo, e as justificativas das diretoras e coordenadoras foram as de que as turmas já estavam agendadas para estudantes estagiários/os de algumas faculdades e universidades, e presença de mais um pesquisador por tempo prolongado acabaria por causar tumulto na sala, já que em média cada sala receberia de 3 a 4 estagiários.

Então, após esses contatos e respostas negativas, busquei outra escola que se prontificou a me receber para uma conversa com a coordenadora pedagógica para que eu pudesse apresentar a minha proposta de pesquisa. Já no dia seguinte, ao me apresentar, junto à carta de apresentação redigida pela orientadora desta pesquisa, a coordenadora da escola, com muita gentileza, mostrou-se bastante confortável e, além disso, mostrou reconhecimento em relação à produção de uma dissertação de mestrado tendo aquela escola como campo da pesquisa e as crianças como interlocutoras. A coordenadora adiantou-me que naquele mesmo dia, assim que as crianças deixassem a escola, faria uma reunião para saber se alguma das professoras teria interesse em me aceitar em sala como pesquisador, e que eu poderia retornar à escola no dia seguinte para saber se seria possível a realização da pesquisa. Ainda, durante a conversa com a coordenadora, garanti que seguiria os procedimentos éticos<sup>5</sup> em pesquisa e, além disso, foi garantido o caráter confidencial e o anonimato da escola, profissionais e crianças.

No dia seguinte, ao voltar à escola, fui informado pela coordenadora que uma das professoras havia me aceitado e que eu conversaria pessoalmente com ela, no

---

<sup>5</sup> Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Os documentos podem ser conferidos nos anexos desta pesquisa.

entanto, eu teria que esperar o fim da reunião que estava acontecendo no pátio. A reunião foi iniciada com uma oração e algumas reflexões feitas pela diretora sobre cuidado/família/crianças, tendo como fundamento os argumentos do discurso religioso. Discurso religioso pregado também nos cartazes espalhados pelas paredes da escola que referenciavam o dia 08 de março (Dia Internacional da Mulher). A pauta da reunião foi: horário de chegada/saída, merenda escolar, dentre outras questões ligadas à organização da rotina escolar.

Ao fim da reunião, a professora, de imediato, pediu para eu apresentar a proposta de pesquisa e, além disso, mostrou-se curiosa (ou preocupada) em relação ao período necessário para as observações. Ao ter conhecimento sobre os objetivos, assim como foi com a coordenadora pedagógica, a professora mostrou-se confortável em relação à realização da pesquisa, chegando a dizer: “ - *Muitas vezes, os alunos da graduação (estagiários) cometem equívocos ao chegar em uma sala de aula e se deparar com a realidade. Conhecem a teoria, mas não conhecem a prática. Já, no seu caso, que terminou a graduação e já atuou como professor na Educação Básica, eu tenho certeza que você sabe que na prática a realidade é bem diferente. Não estou desmerecendo as teorias, mas na sala de aula não é só teoria*”. No entanto, em relação à necessidade da produção científica sobre gênero, nada falou.

É importante lembrar que a busca pela escola, período de produção de dados e escrita desta dissertação foram realizadas durante a campanha eleitoral e posse do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, período em que ir a favor à discussão científica sobre “gênero e sexualidade”, mas também “diversidades étnicas” junto aos processos formativos escolares facilmente rotulava a pessoa favorável a tais discussões como “ameaça às crianças, às famílias, enfim, aos “bons costumes”.

Paraíso (2018, p. 211), através de um estudo recente sobre currículo, gênero e heterotopias na atualidade, lembra o quanto as teorias de gênero, o pensamento feminista e os estudos *queer* vêm ganhando visibilidade em diversas áreas do conhecimento, bem como sobre as conquistas de suas reivindicações. Por outro lado, nas palavras da autora, “nestes tempos, vemos, estarecidas, o *slogan* que recebeu o nome de ‘ideologia de gênero’ ganhar espaços inusitados e se espalhar pelo Brasil de uma forma que impressiona”.

Nesse período, marcado também pelas chamadas *Fake News* (notícias falsas) e das “verdades” dogmáticas alicerçadas no discurso religioso (especialmente o católico e o evangélico), o discurso de ódio claramente declarado pareceu e ainda aparece ter

afetado grande parte da população brasileira. Muito se falou e vem se falando sobre inocência e proteção à criança e infância; muitas mulheres, orgulhosamente, disseram e dizem não dever nada aos movimentos feministas. Enfim, foi e tem sido até então um período em que muitas pessoas, inclusive as/os próprias/os professoras/es se mostraram e vêm se mostrando contra a necessidade de tais discussões serem incluídas principalmente ao currículo escolar e abordadas em sala de aula, tratando-as, comumente, como “ideologias de gênero”, “doutrinação de inocentes”, “incitação ao homossexualismo”, “incitação às práticas sexuais” e, no caso da discussão sobre diversidade étnica, “incitação ao ensino de ‘macumba’ ”.

De acordo com Gil, (2010, p. 128), “[...] o processo de entrada em campo é crucial numa pesquisa etnográfica”. Sendo assim, situar o tempo desses processos implica dizer que a busca e aceitação da escola para a realização da pesquisa exigiu “cuidado” ao deixar claro sobre os objetivos desta pesquisa, tentando mostrar que os estudos de gênero estão centrados em campos analíticos distintos e que a minha pesquisa não buscava compreender as “identidades de gênero das crianças”, por exemplo, mas sim as “relações”. Além desses cuidados, foi necessário dizer que não fazia parte dos objetivos fazer atravessamentos em “sexualidades”, já que a discussão de gênero é comumente fundida/confundida com outros operadores teóricos, tais como sexo, sexualidade, orientação sexual, identidade sexual. Ainda que a discussão centrada nos processos identitários (de gênero, sexualidade e étnicos) não seja foco desta pesquisa, sempre busquei me mostrar favorável e deixar claro sobre a emergência dessas temáticas serem discutidas nas escolas e também tornadas objetos de pesquisas científicas.

No campo desta pesquisa, especialmente nos momentos da saída em que as crianças esperavam pelas pessoas responsáveis por elas, e, que me restava tempo para conversar com as professoras, secretárias e zeladoras (maioria graduadas em Pedagogia), muitas delas mostravam-se curiosas para saberem a respeito da pesquisa que eu estava desenvolvendo na escola. Quando, por mim, era respondido que a investigação estava centrada nas relações sociais de gênero, muitas respondiam de formas parecidas, evidenciando em suas falas termos como “responsabilidade” e “coragem” que deve ser necessário pesquisar tal temática. As respostas curtas dadas por mim eram, intencionalmente, um modo de captar e analisar o que elas conheciam sobre “gênero”. Nesses momentos, busquei sempre estender essas conversas, mas questionando-as a fim de levá-las às falas mais complexas. Em suas respostas, todas

faziam ligações/confusões com a categoria gênero relacionada à categoria sexualidade. Cabe ressaltar que, em meio a essas conversas com as funcionárias da escola, não percebi em suas falas qualquer tipo de “repreensão” a mim por estar produzindo uma pesquisa com crianças sobre relações de gênero.

Ainda durante o processo de buscas e contatos, para que me fosse permitido realizar esta pesquisa, necessitei de outras autorizações além da que me foi dada pela diretora da escola que me aceitou, como, por exemplo, a de uma funcionária do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, que gentilmente me recebeu em sua sala. Nesse contato para o pedido de autorização, após eu apresentar os objetivos e as técnicas que seriam utilizadas, a autorização por escrito para a coleta de dados na escola me foi dada por ela, no entanto, ao agradecer e me despedir, as palavras finais dela foram: “-Menino, mas com tanta coisa pra pesquisar, você foi achar de querer pesquisar logo essa temática polêmica?”. Após essas palavras, vi necessidade em sentar novamente e, dessa vez, esmiuçar ainda mais a apresentação da proposta de pesquisa.

A construção mútua do pesquisador e das (os) interlocutoras (es) através da interação é discutida por diversas (os) estudiosas (os) que ressaltam sempre a necessidade de levá-la em conta como um dado de realidade, inclusive, em Minayo (2009), que me fez refletir acerca dessas interações. Nas palavras dessa autora,

Se a entrada em campo tem a ver com os problemas de identificação, obtenção e sustentação de contatos, a saída é também um momento crucial. As relações interpessoais que desenvolvemos durante uma pesquisa não desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas. Há um “contato” informal de favores e de lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de haver uma forte decepção dos interlocutores. Como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo, com relações e com afeto. Não há receitas para esse momento, mas podemos formular algumas questões que nos ajudam a estarmos atentos, alertas e eticamente comprometidos: em que pé ficam as relações posteriores ao trabalho de campo? Qual o compromisso do pesquisador com o grupo, no que concerne aos dados primários recolhidos, seu uso científico e as formas de retorno? Em resumo, a saída do campo envolve problemas éticos e de prática teórica. A relação intersubjetiva que criamos pode contribuir para a definição do tipo e do momento do corte necessário nas relações mais intensas e um plano de continuidade possível ou desejada (MINAYO, 2009, p. 74).

Seguindo as reflexões apresentadas por Minayo (2009), vi relevância em pedir à diretora da escola que me permitisse retornar no segundo semestre letivo para agradecer

às interlocutoras da pesquisa, mas também a todo grupo escolar. Aproveitei o momento para informar às demais profissionais da escola que ainda não compreendiam, de fato, o que eu estive pesquisando na escola ao longo do semestre letivo anterior. Foi importante, no momento de conversa que aconteceu com todas as professoras, coordenadora, diretora e secretárias, ter a oportunidade de dizer o quão essencial foi a aceitação da escola para esta produção científica. Com essa conversa, busquei problematizar inúmeras questões que vinham sendo disseminadas erroneamente sobre feminismos, relações e identidades de gêneros, sexualidades, crianças e infâncias. Além do mais, garanti que uma cópia da pesquisa voltaria à escola assim que estivesse concluída, e que a leitura do material seria importante para o processo formativo delas. Cabe destacar que a direção, coordenação e a professora regente da turma mostraram-se gratas com a realização da pesquisa e, além disso, todas disseram que “o campo estava aberto” à continuidade das observações ou quaisquer esclarecimentos, se surgissem.

### 3.6 Atendimento e organização da escola

Ao longo dos anos, além de mudanças na estrutura física, a escola também passou por mudanças em relação ao atendimento prestado. Atualmente, a escola conta com oito salas de aula, que são divididas em turmas de educação infantil e ensino fundamental. Essa divisão pode ser conferida no quadro abaixo, que demonstra a divisão por nível de ensino e faixa etária das crianças matriculadas no período vespertino:

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Idades por turma</b>
Educação infantil IV	2	4 a 5 anos
Educação Infantil V	2	5 a 6 anos
Ensino Fundamental I – 1º ano	2	6 a 7 anos
Ensino Fundamental I – 2º ano	2	7 a 8 anos

Quadro 1 - Divisão de turmas por nível de ensino e faixa etária.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, das segundas-feiras às sextas-feiras. No vespertino, turno em que esta pesquisa foi realizada, as atividades desenvolvidas na turma pesquisada são organizadas conforme as informações contidas no quadro abaixo:

<b>Organização das atividades</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
13:00h	Entrada
13:00 às 13:15h	Momento no pátio
13:15 às 14:50h	Momento de estudos
14:50 às 15:00h	Lavar as mãos
15:00 às 15:15h	Lanche
15:15 às 15:30h	Recreio no pátio
15:30 às 16:45h	Momento de estudos
16:45 às 17:00h	Organização para a saída
17:00h	Saída

Quadro 2 - Organização das atividades da escola no período vespertino.

A escola, durante um dia da semana, recebe em todas as turmas, monitoras e monitores do Projeto EducArte<sup>6</sup>, as/os quais serão evidenciadas (os) em algumas situações do próximo capítulo, referente a apresentação e discussão dos dados.

Em sua estrutura, conforme já foi mencionado, a escola possuía apenas 4 salas de aula, e, deste modo, não oferecia número de salas suficiente para atender a demanda de alunas e alunos que precisavam ser atendidas próximas as suas moradias. Assim, as/os moradoras/es, direção e professoras perceberam a necessidade de ampliação da

<sup>6</sup> Ao pesquisar sobre o programa EducArte, pude constatar que, de acordo com o site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, “O programa, realizado por meio de uma parceria entre o Governo Federal e a Prefeitura de Vitória da Conquista, visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar. Para isso, oferece aos alunos da Rede Municipal de Ensino atividades no turno oposto ao dos estudos regulares. São abordados temas como meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e econômica” (Informações retiradas do site: <http://www.pmvc.ba.gov.br/>. Data de Acesso: 24/08/2018). No entanto, cabe ressaltar que, além das atividades não serem desenvolvidas em turno oposto, as temáticas, conforme a apresentação do projeto, também não foram abordadas em nenhum dia de observação. Em conversa com o monitor, no primeiro dia em que ele esteve com a turma, ele me disse que foi mandado para a escola, e que lá desenvolveria atividades esportivas. Além disso, o monitor disse que só ao chegar a escola ficou sabendo que teria que desenvolver atividades como a professora da turma desenvolve diariamente. O monitor também disse que não possuía formação em curso de licenciatura e nem experiência como professor.

escola e, em novas reuniões, reivindicaram a sua ampliação, que, além de oferecer mais vagas para alunas e alunos, comportaria também as/os alunas/os de uma outra escola. Assim sendo, em meados de julho de 1995, a escola ganhou mais quatro salas, totalizando oito. Após o ano de 1995, outras alterações foram feitas na escola, a exemplo de um novo espaço que hoje é a cozinha, a construção da sala de leitura e um almoxarifado.

Cabe destacar que a escola não possui parque para as crianças brincarem em momentos de recreação, áreas verdes e nem quadra esportiva para a realização de atividades que requerem maior espaço. No período que as observações foram realizadas, muitas atividades recreativas aconteceram no pátio que, ainda que não fosse muito extenso, permitia às crianças o desenvolvimento de diversas atividades corporais, inclusive quando as outras três turmas das crianças menores (2 turmas de educação infantil IV e 1 turma de educação infantil V) participavam coletivamente do recreio.

### **3.7 Caracterização da sala de aula**

A maior parte da escola foi construída na década de 1990, e outras partes foram reformadas e criadas conforme as demandas surgidas ao longo dos anos. Sendo assim, a sala de aula, ainda que a edificação seja antiga, possui boa estrutura física, com boa iluminação e ventilação. As paredes, piso, porta e telhado da sala não apresentam problemas, exceto os vitrais que são muito altos (quase na altura do telhado) e sem cortinas, o que acaba, por vezes, causando incômodo nas crianças quando vai se aproximando o período mais avançado da tarde, devido aos raios do sol que adentram em grande parte da sala, causando incômodo às crianças e deixando-as impossibilitadas de mudarem de lugar por causa do espaço da sala que não é tão amplo ao ponto de permitir que dois dos cinco grupos sejam reorganizadas diante desse desconforto.

Na sala, há cinco agrupamentos de mesas e cadeiras que são apropriadas para a faixa etária das crianças. Sobre esses agrupamentos de mesas, a professora, diariamente, forra-os como uma toalha de material TNT que ela, como o próprio dinheiro, decidiu confeccionar. As cinco toalhas possuem estampas diferentes e bem coloridas, sendo uma da cor rosa com pequenas imagens de bailarinas, uma verde com imagens de bolas de futebol, uma azul com imagens de pipas, outra azul com imagens de peixes e outra também azul com estampas de balões coloridos. As toalhas foram utilizadas durante um determinado período do semestre letivo observado, até que fossem danificadas e,

posteriormente, descartadas devido as ações de usos. As crianças, mesmo se sentindo encantadas com as representações que, culturalmente, informam a distinção entre os pólos masculino e feminino, não costumavam escolher os grupos por causa da toalha, afinal, em dias de observação, já fiz registros da presença de grupo formado exclusivamente por meninos na mesa que estava com a toalha que tinha em sua estampa as imagens de uma princesa. Também, durante as observações, as meninas já se juntaram no grupo que tinha imagens de pipas ou na que tinha imagens de bolas.

A sala possui, ao total, dois armários que a professora utiliza para guardar materiais como, por exemplo, folhas A4, cartolinas, colas, tintas e muitos outros materiais. Há também um armário com muitos livros, chamado de “cantinho da leitura”. Ainda que as crianças não soubessem ler<sup>7</sup>, muitas delas, por vezes, foram vistas folheando as páginas dos livros durante os momentos de brincadeiras em sala. Os livros desse armário, por vezes, foram utilizados pela professora quando contou histórias durante as atividades no círculo.

Ao fundo da sala, encontra-se também o “armário de brinquedos das meninas”, assim como as crianças da turma costumam chamá-lo. Esse móvel antigo feito com madeira possui nichos pintados com as seguintes cores: azul, rosa, lilás, laranja, verde e vermelho. Nesse armário, que comporta também alguns livros sem uso, todos os brinquedos das meninas e também os teclados de computadores e telefones que meninos e meninas costumam brincar sem nomeá-los como sendo de menino ou de menina são guardados. Ao lado do armário, encontra-se também um grande balde azul escuro com uma tampa preta, nomeado pelas crianças como o “balde de brinquedos dos meninos”. Nesse balde, são guardados brinquedos como transformers, carros, aviões e muitos bonecos.

Em relação à ornamentação da sala, notei que não há divisões por cores consideradas como sendo para homem ou para mulher, assim como comumente podemos encontrar nas salas de aula que, na maioria dos casos, por exemplo, através dos painéis e enfeites colados nas paredes, representam meninos brincando com pipa, pião, bola, ou montado numa bicicleta, e as meninas, por outro lado, brincando com suas bonequinhas. Em vez disso, nas paredes da sala, que são de cor verde, algumas artes feitas em material emborrachado do Smilinguido, alfabeto e numerais fazem parte

---

<sup>7</sup> Durante o período em que a pesquisa foi realizada (I semestre letivo), nenhuma criança tinha domínio da leitura de livros. No entanto, segundo a professora, a partir do II semestre letivo elas passam a ser iniciadas no processo da leitura, e ao fim do ano a maioria já deixa a turma sabendo ler para ingressarem no 1º ano do ensino fundamental.

da decoração. Além desses, como parte da decoração, nas paredes foram colocadas algumas faixas em material TNT que tem em sua estampa animais e plantas que vivem no fundo do mar.

### **3.8 Apresentando as crianças da turma**

As interlocutoras desta pesquisa, como já informado, são crianças de uma turma, com idades entre 5 e 6 anos. Conforme suas idades, elas foram matriculadas na turma de “Infantil V”, assim como o grupo escolar refere-se ao nível de ensino. Ao todo, a turma pesquisada possui 22 crianças, sendo 13 o total de meninos e 9 o total de meninas.

Elas, em maioria, moram no mesmo bairro onde a escola está situada, outras moram em quatro outros bairros que ficam próximos ao bairro da escola. Todas elas nasceram e viveram desde sempre no Município de Vitória da Conquista-BA, exceto Caliandra, que se mudou com a família de São Paulo para Vitória da Conquista e foi matriculada na escola desde o ano anterior, e também há a aluna Artemísia, que antes morava na zona rural de Vitória da Conquista.

Do início ao final das observações na escola, pude perceber que havia variações de pessoas responsáveis por buscar e levar as crianças à escola. Decidi, então, perguntá-las sobre quem as levam e buscam na escola. As respostas mostraram que muitas crianças são acompanhadas pelos irmãos mais velhos, pelas vizinhas que também têm filho/a que estuda na escola, algumas pela/o avó/avô, pelo pai ou mãe.

Antes que eu me apresentasse pessoalmente, a professora me apresentou às crianças como “pesquisador” da UESB, e disse que elas poderiam me chamar de “tio Nakson”, e assim passaram a me chamar ao longo do semestre que realizei as observações. Nas duas primeiras semanas, era bastante comum as trocas entre “tio” com “tia”. Ao me chamarem “automaticamente” de tia, algumas, imediatamente, riam e se corrigiam, outras nem percebiam que assim tinham me chamado. No caso de Crino, por exemplo, sem que eu o questionasse, pediu desculpas e disse que nunca viu um “tio homem” na escola, e que por isso errava toda vez que me chamava.

Essas situações de estranhamento diante da presença de um homem na educação infantil, mesmo que realizando pesquisa, são em decorrência, como apontam Cirqueira, Santana e Pereira (2017), das representações construídas acerca dos profissionais adequados para atuarem na educação infantil, no caso as mulheres, o que remonta ao

processo de feminização do magistério. De acordo com esses autores, a educação infantil, historicamente, tem sido um espaço dominado pela presença feminina, sendo totalmente generificado e fruto das representações produzidas socialmente sobre o corpo feminino e funções consideradas como sendo exclusivas das mulheres. Afinal, o cuidado sempre foi visto como atributo de mulheres e a proximidade de homens lidando com crianças pequenas gera “confusões”, mas também pode gerar questionamentos, conflitos e preconceitos.

Após a minha apresentação pela professora, ao me apresentar às crianças como pesquisador, busquei utilizar uma linguagem simples para fazê-las entender quem eu era, de onde eu vinha e o que eu estaria fazendo na sala daquele dia por diante. Assim, me apresentei como estudante da UESB, e disse que eu estava ali por tempo indeterminado para acompanhá-las ao longo das tardes. Deixei claro também que elas seriam as protagonistas da minha pesquisa e que ao final das observações eu escreveria um trabalho “como se fosse um livro bem grande”, contando muitas situações sobre elas. As crianças, ao saberem do “livro”, ficaram muito curiosas e perguntaram o que eu escreveria. Como resposta, eu disse que registraria suas falas e brincadeiras.

Cabe destacar que, por questões éticas, os nomes das crianças desta pesquisa foram substituídos por nomes de plantas. A escolha em substituir seus nomes por nomes de plantas aconteceu após a conclusão da pesquisa empírica, e se deu através da compreensão de que cada criança carrega em si características muito peculiares, podendo ser semelhantes, mas sempre únicas, assim como são as plantas de espécies diferentes. Desta forma, assim como as plantas escolhidas, na sala há crianças que demonstram, por exemplo, maior vitalidade, sensibilidade, resistência, dentre tantas outras características que as distinguem das demais crianças e, foi seguindo essas características que decidi nomeá-las.

Durante a organização dos dados, no processo de substituição dos nomes verdadeiros pelos nomes fictícios, constatei que todas as crianças da turma aparecem de alguma forma no capítulo que apresento e analiso os dados produzidos na escola. Diante da pluralidade de personalidades que compõe uma turma de 22 crianças, evidentemente, algumas crianças se destacaram mais em suas falas e interações, sendo, portanto, mostradas em muitas situações e diálogos com outras crianças e com o pesquisador.

As crianças da pesquisa, como seus nomes fictícios, serão apresentadas na tabela abaixo:

--	--

<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Maia	Gerânio
Caliandra	Agerato
Dália	Lisianto
Érica	Áliso
Tulípa	Níger
Pluméria	Antúrio
Camélia	Lótus
Artemísia	Sinécio
Amarílis	Cosmos
	Crino
	Coleus
	Oleandro
	Frade

Quadro 3 - Nomes fictícios das interlocutoras da pesquisa

Em respeito aos limites dos objetivos propostos nesta pesquisa, muitas questões que também podem (ou melhor, que devem!) ser objetos de pesquisas deixaram de ser evidenciadas ao longo da apresentação e tratamento dos dados. As crianças da turma, por muitas vezes, conversaram sobre situações que envolviam, por exemplo: questões etárias, quando demonstraram o desejo de serem “grandes” e “mais velhas” em relação a/ao colega; sexualidade, quando “denunciaram” que um/uma colega tinha namorado/a; homofobia, quando se dirigiam ao colega com xingamentos ou agressões físicas (situações de conflito que envolvia apenas meninos com meninos); violência, quando comentaram sobre ocorrências envolvendo tiros com arma de fogo no bairro; família, quando contaram dos passeios que fizeram no final da semana, dos presentes ganhados, nascimento e/ou falecimento de parentes; religião, quando justificaram a homofobia com base nos princípios religiosos.

Ao me aproximar das crianças, por meio dos diálogos, busquei estabelecer um vínculo de confiança com elas e, ao assumir o comportamento de pessoa amiga, procurei fazer com que elas não me vissem como autoridade escolar. No entanto, as situações de conflitos entre as crianças na turma eram muito presentes e pedidos de ajuda quando não conseguiam realizar alguma atividade também. Assim, quando me procuraram para resolver seus conflitos ou outras necessidades, pedia sempre que fossem falar com a professora.

É bastante comum encontramos em diversas pesquisas realizadas com crianças falas do tipo: “uma das minhas preocupações, antes de adentrar ao campo da pesquisa, era a de não ser aceita/o pelas crianças”. Essa também foi uma das preocupações que tive, mas não a maior. Acredito que a maior delas tenha sido a de não conseguir captar o que eu esperava “escutar” e “ver” naturalmente, ou seja, suas manifestações frente as questões de gênero. Afinal, uma das propostas da observação que realizei era observar os fatos surgidos espontaneamente. No entanto, logo no início das observações pude perceber que esse não era um problema na turma, visto que as situações que envolviam as relações de gênero vinham sendo “faladas” e “mostradas” em quantidade satisfatória, pois essas situações parecem ser constantes entre crianças, uma vez que a literatura vista nesta pesquisa tem mostrado que as crianças se “preocupam” com comportamentos ditos femininos ou masculinos.

As crianças da turma estão imersas também em suas próprias culturas que, em muitas situações, eram desconhecidas por mim, adulto, mas conhecidas entre elas. Inúmeras vezes, ao chegar em casa, ao detalhar as anotações feitas em meu diário de campo, precisei buscar conhecer, através da internet, as bonecas que as meninas tanto falavam, que eram as mais desejadas por elas. Nomes de desenhos animados também faziam parte das suas conversas enquanto brincavam ou durante a realização de alguma atividade. Era necessário, portanto, que eu fizesse certo esforço para escutar e compreender, e na maioria dos casos era necessário pedir para que repetissem algumas vezes a pronúncia para que eu pudesse procurar na internet depois, pois a maioria se tratava palavras de origem estrangeira.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados e o tratamento do material empírico desta pesquisa.

#### **4. RELAÇÕES DE GÊNERO: COMO AS CRIANÇAS LIDAM COM ESSE “PROBLEMA” NA ESCOLA?**

O material produzido durante o período de observações, que foi iniciado em 19 de março de 2018 e finalizado em 21 de junho de 2018, está organizamos em sete categorias que serão apresentadas e analisadas a seguir. Trata-se de situações produzidas durante um semestre letivo de observações participantes no cotidiano da escola, registrados em diário de campo. Para melhor visualização e compreensão do material a ser apresentado, optamos por colocar as falas e diálogos que envolvem crianças-criança, criança-pesquisador, criança-professora, pesquisador-professora, criança-monitor/monitoras inseridas em quadros.

Por meio desses dados, buscamos evidenciar os mais variados modos pelos quais as relações sociais de gênero vêm sendo materializadas e representadas através das diversas falas e interações entre as crianças. As situações apresentadas e analisadas evidenciam a fixidez das questões sociais de gênero entre as crianças, e, em algumas outras, ainda que poucas, algumas transgressões.

##### **4.1 “Tia, Lótus sentou no lugar errado”: meninos e meninas, e seus modos de se [des]organizarem na sala de aula**

Assim que as crianças deixam a fila formada no pátio, logo são encaminhadas pelas professoras para as suas devidas salas de aula. Ao entrarem, elas mesmas se direcionam ao fundo da sala para deixarem as suas mochilas e lancheiras em um cantinho no chão ou penduradas em um conjunto de ganchos que fica na parede ao fundo da sala, entre um armário que a professora guarda alguns materiais escolares e o “armário de brinquedos das meninas”, que é o modo como as crianças se referem a esse móvel que comporta parte dos brinquedos. Logo quando penduram seus pertences, muitas vezes causam tumultos e empurrões quando voltam correndo para escolherem o assento no grupo onde e “com quem” querem se sentar.

No entanto, antes que elas permaneçam sentadas ao longo do dia em seus assentos, a professora, diariamente, inicia a sua rotina de atividades pedindo para que cada criança retire uma cadeira do grupo de mesas e que forme um grande círculo na sala para que seja feita a oração, atividades envolvendo música e dança, e às vezes

contação de história por meio de leitura de livro. Essas atividades, conforme as necessidades, são desenvolvidas com as crianças sentadas ou em pé dentro do círculo.

Nos momentos em que estiveram no círculo, pude constatar as separações entre meninos e meninas em diversas situações, notadas desde o ato de colocar a cadeira para se sentarem ao lado do (a) colega escolhido (a) aos momentos que envolviam as atividades ligadas à músicas e à danças.

Níger, por exemplo, ao chegar atrasado, deparou-se com o círculo de cadeiras já organizado e sentou-se na extremidade da sequência de meninas, ao lado de Érica, mas logo levantou-se e foi para o outro extremo onde os meninos já tinham se agrupado. Quando perguntado sobre a mudança de lugar, justificou com os seguintes argumentos:

#### **Situação 1**

Pesquisador: *-Por que você mudou de cadeira, Níger?*

Níger: *-Eu queria sentar perto do meu amigo.*

Pesquisador: *-Mas, e Érica? Ela também é sua amiga?*

Níger: *-Ela não...*

Pesquisador: *-Por que ela não é sua amiga?*

Níger: *-Porque não é...*

Pesquisador: *-Mas você gosta dela?*

Níger: *-Gosto.*

(Diário de Campo, 19/04/2018).

As atividades de acolhida que a professora costumava desenvolver no início da aula também foram feitas algumas vezes no pátio da escola. Em um dos dias observados, a professora, ao realizar uma atividade, organizou as crianças no centro do pátio sentadas e em formato de círculo, e logo foi preparar a caixa de som para iniciar a atividade. Enquanto a professora tentava colocar a música (isso durou cerca de 8 minutos), as crianças “[des]organizaram” o círculo em que estavam, com o intuito de irem para perto dos (as) colegas com quem se identificavam. Nesse movimento, percebi que elas se juntaram em dois grupos totalmente separados, transformando o círculo em um grande agrupamento de meninos e outro de meninas. Após perceber uma parte quebrada no cabo do som, a professora anunciou para as crianças que o som estava com defeito e que elas teriam que voltar para a sala (Diário de Campo, 20/03/2018).

As situações que foram descritas mostram que as crianças se separam já mesmo no momento em que chegam à sala de aula. Ou melhor, a separação começa antes mesmo de entrarem para a sala, pois como são deixadas no pátio da escola pelas (os) responsáveis que as levam, e ali ficam até as 13:00h, as interações e segregações começam nesses momentos enquanto elas aproveitam o tempo livre para brincarem.

A primeira atividade realizada na sala, que acontecia diariamente, era a oração do Pai Nosso. Em um dos dias, enquanto estavam fazendo a oração, Artemisa, que às vezes tem comportamento agressivo com as (os) colegas, deixou a cadeira virar e cair no chão, interrompendo a fala da professora que reagiu com um tom de voz bem alterado:

### **Situação 2**

Professora: - *O que é isso, Artemísia?! Sente-se como uma mocinha!*

(Diário de Campo, 20/03/2018).

No mesmo momento, a professora, que estava na frente da sala, próxima ao quadro, saiu do lugar em que estava, foi até Artemísia e a mostrou o modo como deveria se sentar, colocando-a na cadeira e ajustando com as mãos as pernas da menina embaixo da mesa. Através dessa situação, é possível refletir acerca do gerenciamento sobre o corpo de Artemísia que, de acordo com Barros e Ribeiro (2011), por ser um corpo feminino, acaba se tornando alvo constante de investimentos, controle, vigilância e regulação.

Ainda sobre essa situação, especialmente sobre a fala da professora, também é possível perceber como as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas podem ser reforçados, de forma inconsciente (ou não), por meio de pequenos gestos e práticas cotidianas. Finco e Oliveira (2011), quando declaram que os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por processos de feminilização e masculinização, enfatizam que esse “minúsculo” processo é repetido incansavelmente até que a violência e a agressividade da menina desapareçam e ela comece a se comportar como uma verdadeira “mocinha”, sendo, portanto, delicada, quieta e organizada, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice.

Nesse sentido, esse micro processo educativo, por mais sutil que seja, também é responsável por torná-las/los mocinhas ou moleques normatizados.

De acordo com Camargo (2012),

consciente ou não, o professor exerce o poder disciplinar com seus alunos, na medida em que os induz a serem de determinada forma e não de outra. Por esse motivo é importante estar atento ao exercício do micro poder, pois tudo o que o professor faz com seus alunos é decisão dele. Não se pode esquecer que toda ação é produtora de subjetividades (CAMARGO, 2012, p. 109).

Em um dos dias observados, as crianças estavam mais agitadas que nos dias anteriores da semana e, a professora, por várias vezes, precisou interromper a própria fala para pedir silêncio enquanto estava explicando a atividade que seria aplicada em seguida. Em meio a isso, a professora direcionou-se a mim e fez o seguinte comentário:

### **Situação 3**

Professora: *-Você já viu que esta sala é composta pela grande maioria de meninos. E se a grande maioria é menino... Já sabe, não é...? O trabalho é dobrado!*  
(Diário de Campo, 21/03/2018).

Antes de conhecer pessoalmente a turma, a professora já havia dito, no primeiro contato estabelecido, que a turma era muito boa, no sentido de ser “disciplinada”. E, ao longo do período observado, a professora sempre repetia os mesmos elogios em relação ao “perfil” da turma, mostrando-se contente tanto com a disciplina das crianças quanto em relação à avaliação do rendimento delas nos resultados das atividades propostas.

No entanto, conforme a fala da professora, apesar de ser uma turma obediente/disciplinada, a maior parte é formada por meninos, o que acaba por se tornar um certo problema, pois infere-se que é natural que os meninos sejam mais difíceis quando se trata de “educar”. São eles, portanto, assim como Auad (2018, p. 33) já demonstrou em uma de suas pesquisas, vistos pela professora como “os ameaçadores da ordem ou bagunceiros”. Afinal, segundo essa autora, homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior facilidade em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis.

Encontramos similaridade em relação à concepção da professora da turma em estudo realizado por Souza (2006) que, ao pesquisar o cotidiano de uma Pré-Escola, constatou através de observações e entrevistas que, as professoras, muitas vezes, demonstraram expectativas diferentes para meninos e meninas quanto ao padrão social de comportamento previsto para cada gênero. Suas falas e respostas confirmaram que os meninos eram mais firmes, de opiniões próprias, mais agitados, menos concentrados, enquanto as meninas eram mais sensíveis e disciplinadas. Além disso, a autora também

constatou que, quando as meninas conversavam muito na sala de aula, logo eram repreendidas e questionadas pela professora em relação aos seus comportamentos, além de terem serem comportamentos comparados aos dos meninos.

Porém, ainda sobre a afirmação da professora ao comparar meninos com meninas, cabe lembrar que seus comportamentos não são naturalmente predeterminados. Em vez disso, a socialização pela qual os meninos passam é diferente dos processos das meninas. Há todo um investimento cultural e histórico para que as meninas sejam e comportem-se de formas esperadas, pois desde bebês, seus comportamentos são vistos pelos adultos como mais calmos. Os modelos das histórias, filmes, de princesas e vestimentas como vestidos, sapatos e laços no cabelo contribuem para essa domesticação do corpo.

De acordo com Finco (2010)

O desenvolvimento do corpo não se dá apenas de forma natural, mas por meio de um processo de construção social, que controla desejos espontâneos de crianças, busca reforçar o aprendizado do comportamento tipicamente femininos e masculinos. Existe, dessa forma, uma construção cultural específica do corpo masculino e do feminino. Atividades diferenciadas para homens e mulheres explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica, que articulam-se para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos. Não podemos esquecer a natureza social e amplitude do uso do corpo; somente assim é possível pensar em novas possibilidades, já que a cultura é passível de reinvenções e recriações (p. 118-120).

Caliandra, durante a organização do círculo, pegou uma cadeira e colocou ao lado do colega Crinos. Ele, ao notar que Caliandra escolheu sentar ao seu lado, nada disse, mas demonstrou expressão facial de desagrado e imediatamente trocou de lugar. Diante dessa situação, decidi questioná-lo sobre a mudança de lugar após a chegada da colega:

#### **Situação 4**

Pesquisador: *-Crinos, por que você saiu do lugar que estava assim que Caliandra chegou?*

Crinos: *-Eu não gosto que ela fique perto de mim.*

Pesquisador: *- E por que você fica incomodado quando está perto dela?*

Crinos: *-Eu não gosto dela porque ela é muito "grosseira".*

Pesquisador: *-Por que você acha a sua colega grosseira?*

Crinos: - *Ela só gosta de fazer confusão.* (Diário de Campo, 06/06/2018).

É interessante destacar que o adjetivo “grosseira” atribuído a Caliandra pode ser interpretado porque dentre as 9 meninas da turma, Caliandra e Artemísia demonstraram contrariar a chamada passividade que é tão natural entre as meninas e que somente a elas deve pertencer. As duas meninas destacaram-se por atravessar algumas fronteiras de gênero em relação aos momentos que revidaram, por serem agressivas, e até mesmo por utilizarem da violência física contra os meninos. Caliandra e Artemísia, nos próximos registros, serão apresentadas em situações de agressividade.

Nas atividades que envolviam danças, dentro do círculo, tanto meninos quanto meninas expressaram-se alegremente e costumavam reproduzir os movimentos dirigidos pela professora, exceto Lisianto que raramente aceitava participar da maioria das atividades propostas. No entanto, as meninas, nesses momentos, geralmente agrupavam-se entre elas, ou dançavam em pares. Nesse ponto, as meninas pareciam muito mais livres, uma vez que quando se aproximavam, era o sentimento de amizade, cuidado e carinho que prevaleciam e sua condição sexual estava “preservada”. Por outro lado, em referência aos meninos, seus corpos apresentavam-se mais libertos. Aos meninos, parecia faltar mais espaço no círculo, visto que eles ficavam sempre mais dispersos no espaço da sala de aula, e o contato corporal entre eles nos momentos de danças estava muito mais ligado aos empurrões e puxões.

Essas segregações entre meninos e meninas nos momentos de danças foram percebidas também durante a comemoração da festa de São João que encerrou o I período letivo da escola. Nesse dia, apenas Coleus, Sinécio e Camélia, que fazem parte da turma, foram à festa na escola. Além de comerem diversas comidas típicas das tradicionais festas juninas, muitas brincadeiras também foram realizadas no pátio com todas as turmas (4 turmas) da educação infantil do período vespertino e, por último, foi realizada a quadrilha junina. Para a formação da dança, a professora de uma das turmas da escola que estava comandando essa atividade pediu para as crianças formarem casais para dançarem no meio de pátio, no entanto, tímidas, elas resistiram à dança.

A professora, então, decidiu mudar sua estratégia, após ter feito várias tentativas e não conseguir convencê-las:

#### **Situação 5**

Professora B: - *Podem vir duas meninas para dançarem juntas, ou dois meninos para*

*dançarem juntos... Não tem problema nenhum... É só para brincar...*

(Diário de Campo, dia 21-03-2018)

Por fim, três duplas (exclusivamente formada por meninas) decidiram dançar, mas nenhuma dupla de meninos foi formada, e também nenhuma dupla de menina com menino foi formada. Souza (2006), ao analisar os comportamentos de crianças em uma pré-escola também constatou que os momentos de danças eram marcados pelos distanciamentos entre os meninos. Para a autora, os meninos temiam em colocar em dúvida a sua masculinidade em contatos corporais mais próximos com outros meninos.

Só após participarem, diariamente, das atividades realizadas no círculo, a professora permitia que cada um (a) pegasse a sua cadeira e a colocasse arrumada em cada agrupamento de mesas. E assim que colocavam a cadeira, mesmo sem a autorização da professora, automaticamente corriam mais uma vez para escolherem onde e com quem se sentar. Logo no primeiro dia de observação, percebi que as crianças se organizavam nesses agrupamentos de mesas de forma bem demarcada em relação ao gênero, sempre formando grupos exclusivamente compostos por meninos e outros grupos compostos apenas por meninas.

As [des]organizações dos grupos feitas pela professora aconteceram diariamente e foram registradas em todos os dias de observações, sendo algumas dessas situações destacadas a seguir:

### **Situação 6**

Professora: - *O que eu já disse para vocês quando forem se sentar com os colegas nos grupos? Eu já disse que não quero grupo só de meninos e grupo só de meninas!*

(Diário de Campo, 15/03/2018)

Após essa fala, a professora foi em cada grupo e desorganizou os grupos formados por elas, constituindo novos grupos mistos compostos por dois meninos e duas meninas. Por mais que a professora, desde o início do período letivo, vinha avisando para as crianças que os grupos não podiam ser formados exclusivamente por meninos ou por meninas, elas se separavam diariamente, constituindo grupos formados só por meninos e outros grupos formados só por meninas. E, a professora, diariamente,

precisou repetir o mesmo processo de passar em cada grupo para fazer novas distribuições de dois meninos e duas meninas em cada grupo.

É interessante destacar que, quando novos grupos foram formados pela professora, um menino sempre escolhia sentar ao lado do outro e, da mesma forma as meninas. Nesse sentido, as separações entre meninos e meninas eram tão sólidas que mesmo quando misturados pela professora eles (as) encontravam “brechas” para se juntarem ao gênero correspondente. Afinal, como advertem Santos e Pires (2017), por mais que o sujeito adulto pensa a criança a partir do controle, domínio, ela é potência que se esquivava, escapa, resiste e cria linhas de fuga.

A distribuição/separação feita pela professora, quando notada já no primeiro dia de observação me causou grande curiosidade, entretanto, busquei me conter para tentar desvendar, naturalmente, o motivo da divisão. No segundo dia de observação, a professora, sem que fosse questionada, fez alguns comentários para mim a respeito da socialização entre as crianças, e, em meio a sua fala, deixou em evidência o motivo de organizar meninos e meninas em grupos mistos:

### **Situação 7**

Professora: *Eu costumo dividir as crianças pelos dois sexos, formando grupos compostos por duas meninas e dois meninos. Eu costumo dividir assim porque busco “facilitar as coisas”, já que as meninas são mais calmas e os meninos mais agitados. “Assim, fica mais fácil trabalhar...”*

(Diário de Campo, 20/03/2018).

A fala da professora constituiu-se de grande valia nesta categoria, uma vez que, conforme apresentado, meninas e meninos diferenciavam-se, separavam-se e mostravam rivalidades desde o momento em que adentravam a escola e, posteriormente, repetiam tais atitudes dentro da sala de aula. A atitude da professora em relação à formação de grupos com dois meninos e duas meninas, que antes parecia intencional uma suposta forma de integrar meninos e meninas visando a socialização entre elas (es) e, portanto, uma tentativa de superação das barreiras sexuais, mostrou-se apenas como um modo de controle e facilitação para o desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, ficou explícito, em sua fala, o reforço ao estereótipo que associa calma com o sexo feminino e movimento com o masculino.

Em relação à fala e ao modo de organizar os grupos, Auad (2009) apresenta reflexões pertinentes quando informa que as diferenças percebidas entre os sexos, em razão da existência das relações de gênero, são organizadoras do espaço escolar, ou seja, o fato de as meninas serem consideradas mais quietinhas e de os meninos serem vistos como mais agitados é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala.

De modo bem parecido, segundo Heilborn e Carrara (2009),

o que se procura é a disciplina, e a ideia de diferenças sexuais femininas e masculinas são evocadas na construção dessa disciplina e em sua prática no espaço escolar, justificando tais organizações. A socialização a que são sujeitos conduz a uma maior disposição em exteriorizar a recusa à autoridade do/a professor/a, a desafiar figuras de autoridade ou contestá-las. Estes são comportamentos socialmente legitimados, e até mesmo esperados, dos indivíduos do sexo masculino (p. 46).

Como destacado no tópico que apresenta a organização da escola, no capítulo referente à metodologia desta pesquisa, durante um dia em cada semana, das 13:00h às 17:00h, as professoras se reuniam na biblioteca da própria escola para fazerem o planejamento semanal, e, assim, os (as) monitores (as) do Projeto EducArte as substituíam. Esses (as), eram encaminhados (as) à escola pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – SMED. Ao longo do semestre letivo observado, um instrutor e duas instrutoras estiveram na sala para ocupar a ausência da professora. Em outro momento, a vice-diretora da escola permaneceu dois dias na sala de aula quando a professora, por motivos pessoais, precisou se ausentar no turno vespertino.

A ausência da professora na sala de aula, ao longo do período observado, foi de grande valia no que concerne à “liberdade” de diferentes manifestações das crianças. Nos momentos em que estiveram na rodinha, por exemplo, sentiam-se mais livres para poderem comer os doces que traziam de casa, para brincarem sozinhas ou acompanhadas pelos/as colegas ao lado com os brinquedos que traziam de casa, e até mesmo para pedirem para ir ao banheiro ou tomar água diversas vezes ao longo da tarde. E, além disso, o mais importante para os dados desta pesquisa, puderam fazer proveitos da ausência da professora para burlarem algumas normas de organização já estipuladas a fim de estarem juntos/as a outro/a colega do mesmo gênero, a exemplo da constituição de grupos formados apenas por meninos ou por meninas nas mesas.

A primeira oportunidade que as crianças puderam estar inteiramente livres das normas da professora se deu através da substituição da professora pela monitora 1.

Nesse dia, após orarem e escutarem uma história no círculo, logo pegaram suas cadeiras e se direcionaram por livre escolha aos grupos, formando grupos compostos apenas por meninos e outros grupos compostos apenas por meninas. Em meio a isso, Caliandra levantou-se do lugar em que estava sentada e direcionou-se à monitora para falar sobre a presença de Lótus no grupo em que ela estava sentada:

### Situação 8

Caliandra: *-Tia, Lótus sentou no lugar errado.*

Monitora 1: *-Vocês têm lugares marcados em cada grupo?*

Caliandra: *- Não. Mas todos os dias a gente tem que trocar de lugar.*

Monitora 1: *-Mas por que vocês têm que trocar de lugar todos os dias?*

Caliandra: *- Porque tia fala que a gente faz muito barulho.*

Monitora 1: *-Pode deixar ele lá mesmo.*

Caliandra: *-Mas tia já disse que menino tem que sentar com outro menino...!*

(Diário de Campo, 05/04/2018).

A monitora, em meio a agitação das crianças que pela primeira vez estavam “livres” do controle da professora, pediu para Caliandra voltar para o lugar em que ela estava e nada mais disse sobre a presença de Lótus. No entanto, Caliandra, que estava sentada em um grupo com Amarílis e Maia, “não se atentou”, “talvez”, que o grupo dela estava formado por 3 meninas, em vez de 2 meninas e 2 meninos, como a professora costuma reorganizar diariamente cada grupo.

Caliandra, durante sua contestação, explicou para a monitora que “menino deve sentar ao lado de outro menino”, todavia, conforme foi observado durante as trocas feitas pela professora, isso nunca foi uma regra, e nem mesmo incentivo da professora. A regra era que sentassem dois meninos e duas meninas em cada grupo. Entretanto, como já abordado, meninos escolhiam sentar ao lado de outros meninos, e meninas escolhiam sentar ao lado de outras meninas.

Esta situação me levou a pensar, portanto, que Caliandra, em vez de preocupada com a organização da professora, mostrou apenas incômodo com a presença de um menino no grupo, visto que, naquele dia, todas as crianças da sala puderam escolher com quem se sentar, fugindo da regra diária.

A segunda vez que as crianças puderam se sentar livremente nos grupos aconteceu quando a monitora 2 esteve na sala. Nesse dia, as atividades dentro do círculo não foram realizadas e a aula foi iniciada primeiramente com uma oração feita pelas crianças e dirigida pela monitora 2 que, ao mesmo tempo em que conduzia as crianças na oração, passava de grupo em grupo consertando a postura delas (fechando olhos, exigindo o silêncio, abaixando cabeças e arrumando pernas bem juntas e braços retos sobre a mesa). E aquelas (es) que ousaram conversar durante a oração foram corrigidas (os) pela postura “firme” da monitora 2.

Níger, que mais uma vez chegou atrasado (após a oração do Pai Nosso), pegou uma cadeira que estava desocupada em um grupo que apenas Erica e Pluméria estavam sentadas e foi se sentar num grupo já completo, formado por 4 meninos. A monitora 2, ao perceber que ele estava em um grupo já completo, pediu para que ele voltasse para o grupo formado pelas duas meninas (Diário de campo, 23/04/2018). Uma situação bem parecida aconteceu em outro dia, quando Tulipa, que chegou atrasada, ao ver as mesas compostas por meninas e outras por meninos, pegou uma cadeira que estava vazia num grupo incompleto formado por dois meninos e sentou-se no grupo formado por Amarílis, Maia, Camélia e Artemísia (Diário de Campo, 05/04/2018).

Enquanto estavam sentadas, esperando uma atividade que estava sendo impressa na secretaria, aproveitei para perguntar o motivo dos grupos estarem formados naquele dia exclusivamente com meninos e outros grupos somente com meninas. Parte das respostas foram impossíveis de serem compreendidas e registradas no diário de campo devido ao barulho quando muitas crianças tentavam dar suas repostas e, também, devido ao tempo que estava sendo usado pela monitora. Por meio de outra estratégia, pedi, então, que os meninos da sala que gostavam de se sentar em grupos com as meninas levantassem as mãos. Para as meninas, também pedi que aquelas que gostassem de se sentar em grupos com os meninos levantassem as mãos. Neste dia, 11 meninos e 6 meninas foram à escola. Como resultado, apenas Cosmos e Antúrio mostraram que gostam de se sentar com as meninas. E, em relação às meninas, apenas Dália, Érica e Maia mostraram que gostam de sentar com os meninos.

Aproveitando o momento, decidi, então, passar em cada grupo, a fim de coletar respostas sobre as escolhas de estarem em grupos inteiramente formados por meninos e outros formados por meninas. Ainda que poucas, algumas falas foram coletadas e apresentadas no quadro abaixo, e as demais falas não puderam ser escutadas e

registradas porque a monitora precisou aplicar a última atividade do dia deixada pela professora regente da turma.

### **Situação 9**

Caliandra: *-Todos os dias Tia pede para a gente ficar misturados na mesa, mas a Tia de hoje não pediu.*

Pesquisador: *-Você gosta de sentar na mesa com os meninos, Caliandra?*

Caliandra: *-Não gosto. Eu gosto de sentar com minhas amigas.*

Oleandro: *-As meninas não gostam de sentar com os meninos porque são chatas.*

Amarilis: *-Vocês que são chatos!*

(Diário de Campo, 23/04/2018).

Já no final da aula, na primeira semana de observação, quando as crianças tinham deixado a sala, a professora me perguntou se eu já tinha percebido alguma situação na turma em relação às relações de gênero entre as crianças. De forma curta, tentando evitar revelações que pudessem comprometer as práticas da professora e, conseqüentemente, a realidade do campo, respondi que percebi apenas algumas coisas. A professora continuou:

### **Situação 10**

Professora: *- A gente percebe muito essa questão da socialização. No próprio grupo a gente pode perceber que um menino interage mais com o outro menino que está ao lado, e no grupo das meninas acontece a mesma coisa.*

(Diário de Campo, 20/03/2018).

A fala apresentada acima pela professora mostra reconhecimento próprio e claro sobre as relações entre meninas e meninos da turma. Assim como apontam muitas/os autoras (es), a exemplo de Whitaker (1988), Moreno (1999), Pena (2015), Louro (2012), Souza (2006), a criança, ao adentrar a escola, leva consigo uma bagagem de modelos de conduta que já estão muito fixos. Porém, como Moreno (1999) lembra, faz-se necessário que professores e professoras contribuam para a mudança na mentalidade de meninos e meninas, e para que isso seja possível é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão dos modelos que precisam ser modificados.

Como aponta Auad (2018), as escolas mistas constituíram avanços na história da educação, entretanto, o fato em si não garantiu a igualdade na educação de meninas e meninos. Além disso, contrariamente à igualdade, a escola tem se apresentado como um dos maiores e mais eficazes mecanismos que reproduzem os mais variados tipos de desigualdades, inclusive a de gênero, quando evidenciam o silêncio ou a própria voz que se converte em reforço à submissão das meninas e o autoritarismo dos meninos.

#### **4.2 “Aaaah... Então, eu não vou brincar. Aqui só tem brinquedos de meninas...”: as crianças, os brinquedos e as brincadeiras**

As escolhas e utilizações dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para reflexão acerca das relações de gênero entre meninos e meninas da turma, assim como as brincadeiras que foram desenvolvidas através dos objetos brinquedos.

A brincadeira, para Pereira e Oliveira (2016), é compreendida como uma linguagem utilizada pelas crianças para se expressar e se comunicar durante a infância, e tem grande importância no seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual. Além disso, por meio das brincadeiras, elas imaginam, criam e recriam situações outrora vividas em suas vidas e dão sentidos e conotações semelhantes ou diferentes a cada experiência.

Pereira e Oliveira (2016) complementam, ao pontarem que:

o momento da brincadeira configura-se como um espaço no qual as crianças podem fazer uso de uma liberdade criadora, além de participar de momentos de socialização, desenvolver a afetividade e assim, construir suas identidades e dar sentido ao seu mundo de forma prazerosa, por meio das experimentações oportunizadas pelo ato de brincar (p. 274-275).

Observei que algumas crianças da turma costumavam levar de casa alguns brinquedos para a escola. Esses brinquedos pessoais, em praticamente todos os dias observados, mostraram-se como um “problema” para o desenvolvimento do trabalho da professora em diversas situações, precisando muitas vezes serem tomados e entregues apenas no momento do recreio. Tornaram-se um “problema” para a professora, uma vez que as crianças não conseguiam se conter quando estavam com seus brinquedos,

desobedecendo, sempre, as ordens da professora ao insistirem em utilizá-los durante quaisquer atividades.

Os meninos, principalmente eles, foram sempre interrompidos e tiveram os brinquedos temporariamente tomados por causa do barulho que faziam ao passarem as rodas dos carrinhos sobre a mesa, além de despertarem enorme interesse dos outros meninos que estavam próximos.

Já em relação aos brinquedos pessoais das meninas, notei que bonecas, ursinhos e outros tipos de brinquedos considerados culturalmente como “femininos” em nossa sociedade nunca foram levados para a escola. Em vez desses, os batons, brilho labial e elásticos coloridos para prender cabelos foram os objetos/brinquedos pessoais mais levados para a escola. Afinal, conforme indica Whitaker (1988), desde muito cedo as meninas são ensinadas a serem bonitas, e os maiores elogios dirigidos à beleza das meninas estão ligados ao fato de estarem limpinhas, cheirosas e bem arrumadas.

A substituição dos brinquedos tradicionais por objetos que estão ligados à beleza feminina me chamou bastante a atenção. Entre as meninas da turma, duas delas chegavam à escola sempre maquiadas, a exemplo de Amarílis que usava batom e Camélia que usava batom e sombra. E, de modo geral, todas as meninas da sala se interessavam pelas maquiagens que as colegas levavam para a escola, assim como será abordado na categoria referente às situações no recreio da escola.

Os brinquedos levados pelas crianças também funcionavam como objetos de negociações constantes entre elas. Tomo como exemplo a seguinte cena em que Álisso segurou a mão de Sinécio e lhe arrastou para sentar em uma cadeira ao lado da dele antes que algum (a) colega indesejado (a) ocupasse o lugar:

### **Situação 11**

Álisso: - *Senta logo aqui, Bê, corre!*

Sinécio: - *Eu não quero sentar aqui não... Vou ficar com Níger.*

Álisso: - *Tá bom... Então..., eu não vou deixar você brincar com os meus carrinhos.*

Sinécio: - *Por mim... Eu não quero mesmo.*

(Diário de Campo, 15/03/2018).

A situação apresentada, envolvendo Álisso e Sinécio, pode ser explicada através de Brougère (2010), quando informa que mesmo que o brinquedo evoque a brincadeira,

a interação lúdica não é o único modo de relação possível com esse objeto. Ele é portador de uma multiplicidade de relações em potencial,

O primeiro nível é aquele do objeto possuído, no sentido em que ele pertence à criança de um modo mais claro, menos ambíguo, do que os outros objetos que a cercam. A criança passa, assim, pela experiência de posse e das negociações necessárias com os outros, diante do desejo de utilização. Um indivíduo social é aquele que se situa nas relações que mantém com os objetos e que é, igualmente, situado pelos outros segundo suas relações com os objetos. Antes de ser possuído, o brinquedo foi escolhido, comprado, oferecido. [...]isso supõe negociação e construção de relações em torno do objeto desejado. O brinquedo é, também, por excelência, o objeto que se recebe de presente, suporte da relação de ‘doação’ que pode originar uma ‘contradoação’, prazer e grande alegria manifestados pela criança (BROUGÈRE, 2010, p. 71-72).

Nesse sentido, segundo o autor, independentemente das interações lúdicas, é legítimo também compreender as dimensões de socialização do brinquedo. Na turma observada, essas negociações aconteciam constantemente, seja através de um brinquedo ou dos lanches e doces que as crianças levavam para a escola. Esses brinquedos, como objetos de posse, por vezes, acabavam originando também a aceitação ou recusa de um (a) colega em alguma brincadeira.

Na semana de comemoração da Páscoa, a professora montou uma Ceia na sala de aula. Para isso, pegou as mesas compridas do pátio e formou uma longa mesa no meio da sala para comportar todas as crianças a sua volta. A professora leu um trecho da bíblia, falou sobre o amor de Deus e, por último, entregou pão e “vinho” (suco de uva) para as crianças. Ao voltarem do recreio, com a mesa ainda no centro da sala, dividindo a sala em duas partes, a professora pediu para que meninas e meninos brincassem em lados separados. A escolha do lado onde deveriam ficar não foi problema para a professora ou para as crianças pois, na divisão feita pela mesa, o balde de brinquedos dos meninos ficou em um lado da mesa e o armário das meninas do outro lado. Sendo assim, seus lugares já estavam demarcados.

Enquanto as crianças brincavam, a professora direcionou-se a mim e fez o seguinte comentário:

### **Situação 12**

Professora: *-Você está vendo a diferença entre um lado e outro? Os meninos são muito mais agitados... E as meninas são mais comportadas*

(Diário de Campo, 27/03/2018).

A professora estava correta e eu concordei com a sua fala. Todavia, percebi que a agitação dos meninos durante aquele momento (mas não apenas naquele momento) se deu devido aos dos tipos de brinquedos que foram destinados a eles. Sobre essas diferenças, Moreno (1999) afirma que as manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo e no das meninas de caráter pacífico.

Os brinquedos escolhidos por eles naquele dia foram carros de diversos modelos, bonecos que são personagens de desenhos animados e filmes, e principalmente *transformers*<sup>8</sup>. Ao brincarem com carros, eles corriam na sala pressionando com força as rodinhas no chão ou em cima das mesas. Os meninos que brincavam com *transformers*, inventaram: “luta de *transformers*”, “corrida de *transformers*”, “disputa de “vôos de *transformers*” dentre outras criações dotadas de movimentos agitados, pois os *transformers* se transformavam constantemente, conforme as necessidades surgidas nas lutas, corridas e vôos (Diário de Campo, 27/03/2018).

E, em relação ao lado das meninas, espaço onde tudo parecia bem, alguns grupos foram formados e elas representaram, através do faz de conta, principalmente cenas familiares através das bonecas que pegaram para brincar. Algumas meninas brincaram sozinhas, outras em grupos, e outras sentadas no chão ou nas cadeiras.

Em outro momento de observação, após a realização de uma atividade impressa, a monitora 1 anunciou o momento do brincar. Neste primeiro e único dia, o balde com os brinquedos dos meninos não estava na sala. Gerânio, ao perceber que o balde de brinquedos não estava na sala, se direcionou à monitora 1 e perguntou sobre a ausência do balde. A monitora, que pela primeira vez estava naquela sala, não soube informar a Gerânio. Ainda insatisfeito, direcionou-se a mim e fez o mesmo questionamento:

### Situação 13

Gerânio: *-Tio, cadê o balde com dos brinquedos dos meninos?*

Pesquisador: *-Não sei. A professora que deve saber.*

Gerânio: *- Mas, e agora, a gente vai brincar de que?*

<sup>8</sup> *Transformers* são robôs que possuem a capacidade de se transformar em outro objeto, como, por exemplo, em um carro. Os *transformers*, que fazem sucesso entre meninos desde o final da década de 1980, surgiram primeiramente através de brinquedos e tomou ainda mais visibilidade a partir das exposições em história em quadrinhos, filmes e desenhos animados.

Pesquisador: - *Não sei...*

Gerânio: -*Então, chama tia (referiu-se à professora regente) para trazer nossos brinquedos.*

Pesquisador: -*A sua professora está em reunião, e aqui na sala tem muitos brinquedos. Procure no armário alguma coisa que você goste para brincar.*

Gerânio: -*Aaaah... Então, eu não vou brincar. Aqui só tem os brinquedos das meninas...*

(Diário de Campo, 05/04/2018).

Meninos e meninas correram ao armário e foram pegando os brinquedos prediletos. Esse momento de escolha causou grande tumulto e confusões devido à disputa gerada pela falta de brinquedos que agradasse aos meninos, pois, no “armário das meninas”, tinha apenas bonecas, panelinhas, notebook da Xuxa, um aparelho de medir pressão arterial, um carrossel da cinderela com um cavalo branco de crina lilás, telefones, teclados de computador e outros brinquedos considerados como brinquedos de meninas.

Frade pegou algumas panelinhas com tampinhas, mas em vez de usar esses brinquedos como as meninas costumam brincar de fazer comidinhas ou de casinha, deu outro significado para o brinquedo:

#### **Situação 14**

Pesquisador: -*Por que as panelinhas que você está brincando estão todas viradas para baixo, Frade?*

Frade: -*Tô brincando de tocar bateria.*

Pesquisador: -*Mas isso não são painéis?*

Frade: -*São, mas eu quis fazer uma bateria.*

(Diário de Campo, 05/04/2018).

Para Oliveira e Tebet (2010), a criança possui altas capacidades de adaptação dos objetos às suas brincadeiras e para isso usa abundantemente sua imaginação, fantasia e criatividade. Assim, um objeto utilizado na brincadeira não perde suas características, mas pode ser transformado e ressignificado pelo imaginário infantil.

Cabe lembrar que, para as autoras, existe uma forma quase que universal para o desenvolvimento de certas brincadeiras, um “padrão lúdico”, mas existem variações quando consideramos os aspectos sociais, econômicos, éticos, de gênero, geracionais.

Gerânio, que havia questionado sobre a ausência do “balde de brinquedo dos meninos”, dizendo ao final que não brincaria com brinquedos de meninas, estava sentado em uma cadeira, brincando sozinho. Ao observá-lo por um período, notei que ele estava com o carrossel da cinderela (rosa e dourado), e no assento do carrossel, colocou 3 ursos sentados. Ao me aproximar e perguntar a ele sobre a brincadeira que estava brincando, sem querer se estender, ele demonstrou desinteresse em responder:

### Situação 15

Gerânio: - *Eu não estou brincando, só coloquei eles aqui pra ficarem no carro...*

(Diário de Campo, 05/04/2018).

Cabe destacar que, Gerânio, quando observado, mesmo que sentado sozinho nas cadeiras e mesas agrupadas, empurrava o carrossel da Cinderela sobre as mesas, estando, portanto, brincando. Percebi, naquele momento, que ele se sentiu envergonhado por estar brincando com duas ursos de pelúcia e o carrossel, já que com esses dois brinquedos apenas as meninas da sala brincavam e, além disso, tantas as ursos quanto o carrossel tinham na maioria das suas partes a cor rosa que costuma ser tão “temida” entre os meninos.

Heilborn e Carrara (2009) apresentam reflexões pertinentes que podem servir como explicação para a resignificação da bateria de Frade e também para a situação que Gerânio apareceu brincando com o Carrossel da Barbie e com os ursos. Para a autora e o autor,

Ousar transgredir tais delimitações pode colocar o/a estudante em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se, possivelmente, alvo de manifestações preconceituosas em relação a sua sexualidade. E o preconceito recai de forma mais insidiosa sobre os meninos e rapazes que transgridem essas regras, considerando-se que atualmente é mais comum meninas assumirem atividades que até pouco tempo eram exclusivamente masculinas do que meninos e rapazes se ocuparem de afazeres percebidos tradicionalmente como femininos. Uma menina jogar futebol causa tanto estranhamento quanto um menino brincar de boneca ou de casinha em meio às panelinhas e o minifogão? (HEILBORN; CARRARA, 2009, p. 50)

Os brinquedos de pelúcia, além de não terem “agradado” Gerânio, certamente também não agradou Sinécio. Ao notar Sinécio sentado no chão, brincando sozinho, pedi para que me apresentasse a escolha pelo rinoceronte de pelúcia que ele estava brincando:

### Situação 16

Pesquisador: *-De que você está brincando, Sinécio?*

Sinécio: *- De nada.*

Pesquisador: *-Mas você está com um ursinho. Então, por que não está brincando com ele?*

Sinécio: *-Eu não gosto de brincar com esse brinquedo. Eu queria outro...*

Pesquisador: *-Você gosta de brincar com quais brinquedos?*

Sinécio: *-Eu gosto de transformer, mas os brinquedos dos meninos não estão aqui hoje.*

Dália: *-Bê, vamos trocar?* (apresentou um cavalo para a troca)

Diário de Campo, 05/04/2018)

O cavalo que foi trocado entre Dália e Sinécio é um brinquedo “exclusivamente feminino”, e com ele apenas as meninas brincam, pois, além de ser um cavalo branco com crina lilás, é também o cavalo que carrega a carruagem da Cinderela. Mesmo ciente disso, Sinécio aceitou a troca e, certamente, achou mais possibilidades de aventura com seu novo brinquedo. Sinécio, após a troca, imediatamente saiu e foi brincar com Níger, colocando o seu cavalo para galopar e saltar entre um conjunto de mesas e outro. E Dália, ao receber o urso, integrou-se ao grupo de Erica, Tulipa e Maia que estavam brincando de trocar as roupas e dar banho nas bonecas e outros ursinhos em uma banheira de plástico.

É importante informar que na sala há alguns brinquedos e objetos que as crianças não os diferenciavam com sendo “brinquedo de menino” ou “brinquedo de menina”. Notei, ao longo das observações, que esses brinquedos possibilitavam a integração entre meninos e meninas durante as brincadeiras. Brinquedos como: telefones, teclados de computador e um aparelho de medir pressão arterial foram os brinquedos. Esses objetos, os quais as crianças transformavam em brinquedos eram na maioria pretos, e apenas o telefone era composto pela cor branca.

Oleandro, Antúrio, Amarílis e Camélia, com os teclados de computador e alguns telefones, formaram um grupo e brincaram sentados numa mesa. Nessa brincadeira, eles (as) simulavam uma central de vendas, com quatro teclados pretos de computador e dois telefones:

### Situação 17

Pesquisador: *-Vocês estão brincando de que?*

Oleandro: *-De trabalhar vendendo coisas.*

Pesquisador: *-Me explique melhor sobre esse trabalho.*

Amarílis: *-A gente tá brincando de loja. A gente atende o telefone e anota as coisas (ela e Camélia), e Oleandro e Antúrio mandam as mensagens pelo computador para avisar que as compras das pessoas estão chegando.*

(Diário de Campo, 05/04/2018).

Após a pintura de uma atividade impressa, as crianças brincaram com os brinquedos da sala. Parte dos meninos se agrupou ou sozinho e brincaram com *transformers*, carros e bonecos. As meninas, que brincaram apenas entre elas, escolheram bonecas, telefones, teclados de computador, um teclado musical quebrado, e um notebook da Xuxa que costumava ser muito disputado entre as meninas. Havia um aparelho de medir pressão que meninos e meninas costumavam brincar. Esse aparelho ficava tanto no armário das meninas quanto no balde dos meninos, e neste dia foi usado por Tulipa que brincava de ser médica e atendia Frade e Antúrio (Diário de Campo, 19/04/2018).

Em um dos dias observados, não houve recreio na escola e a causa foi a aplicação de uma avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, destinada às turmas de crianças da alfabetização. A suspensão do recreio no pátio aconteceu a fim de evitar o barulho feito pelas crianças menores. Assim, dentro da sala, o monitor reservou o momento do recreio para as crianças brincarem sentadas em seus grupos dentro da sala. O monitor, em vez de pedir para cada criança escolher seus próprios brinquedos, assim como a professora sempre fez, pediu para cada um (a) permanecer sentado (a) e em silêncio para receber o brinquedo. Cada criança, em correspondência ao seu sexo, recebeu um brinquedo.

No grupo composto por Crino, Lisianto, Oleandro e Dália, todas as crianças ganharam teclados pretos de computador, exceto Dália que recebeu um teclado musical infantil com as cores rosa e amarelo em destaque. Naquele grupo, percebi que todos brincaram em conjunto, exceto Lisianto que raramente interagiu com os colegas durante as brincadeiras. Pedi para que eles me falassem de que estavam brincando. Crino, que costumava narrar as brincadeiras com detalhes muito bem elaborados, apresentou a brincadeira da seguinte forma:

### **Situação 18**

Crino: *-A gente tá brincando de “luta combate”.*

Pesquisador: *- O que é “luta combate”?*

Crino: *- É um game.*

Pesquisador: *-E como acontece esse combate?*

Crino: *-O combate é assim... A gente faz o combate com o teclado. A gente finge que na nossa frente tem uma tela grandona que mostra o combate. Aí, a gente que tá jogando é o boneco que aparece na tela.*

Pesquisador: *-Esse combate tem alguma regra? O que vocês podem fazer e o que vocês não podem fazer?*

Crino: *-Pode tudo.*

Pesquisador: *-Como assim, tudo?*

Oleandro: *-Pode dar porrada com murro e com chute.*

Pesquisador: *- E Dália que não tem um teclado como o de vocês, como ela está brincando de combate sem teclado?*

Crino: *-Ela também está brincando, mas ela não está fazendo o combate. Ela está brincando com a gente de ser a mulher do game que faz o som do jogo.*

Pesquisador: *-Que som? Como ela está participando da brincadeira com vocês?*

Crino: *- Ela faz os sons do jogo... É assim: cada vez que tem um murro, um chute, as armas e as bombas no jogo, ela coloca um som diferente pra cada coisa.*

Pesquisador: *-E como vocês sabem quem está perdendo ou ganhando no combate?*

Dália: *- Eu que falo quem ganhou e coloco a música.*

Crino: *-Mentira. A gente que sabe quando o golpe vale.*

Pesquisador: *-E Dália, que está fazendo o som, também entende sobre os golpes?*

Crino: *-Só a gente que sabe (ele e os jogadores).*

Pesquisador: *-Por que Dália não sabe?*

Crino: *-Ué... Porque ela é mulher. E na luta só tem homem. Aaaaah, Tio, você está me atrapalhando no combate...*

(Diário de Campo, 07/05/2018).

De acordo com Brougère (2010), ao tratar das brincadeiras de guerra, outro elemento importante no universo lúdico é a divisão desigual do tema da guerra entre as brincadeiras de meninos e as brincadeiras de meninas.

É claro que as meninas brincam de guerra e existem roteiros que preveem papéis femininos. Porém, a brincadeira de guerra é, predominantemente, masculina. Encontramos, de novo, a imagem cultural que consagra o homem à guerra. A brincadeira aparece como o lugar de experimentação da identidade sexual e atende, algumas vezes, a reforçar as diferenças, mesmo quando elas são parcialmente suavizadas na sociedade (o que, de qualquer modo, está longe de ser o caso da guerra). Essa confrontação com a cultura que evocamos está, portanto, fortemente marcada pelos papéis sexuais (BROUGÈRE, 2010, p. 87).

Na situação apresentada acima, Dália foi condicionada a assumir um papel diferente, que primeiramente partiu da diferenciação feita pelo monitor ao lhe dar um brinquedo marcado pelas cores amarelo e rosa, enquanto os demais colegas ganharam teclados pretos e iguais. Além disso, através da fala de Crino, Dália foi taxada como a única integrante da brincadeira que não entendia a luta pelo fato de ser mulher.

Ainda sobre os brinquedos, havia um capacete amarelo que transita entre a prateleira de brinquedos das meninas e o balde de brinquedos dos meninos. Esse brinquedo costumava ser utilizado tanto pelos meninos quanto pelas meninas, sem que eles (as) julgassem como brinquedo de menino ou brinquedo de menina. No entanto, na maioria das vezes, o capacete sempre aparecia nas brincadeiras entre os meninos. Caliandra, ao escolher esse brinquedo, direcionou-se ao pesquisador:

### **Situação 19**

Caliandra: *-Gostou do meu capacete?*

Pesquisador: *-Muito legal o seu capacete de engenheira.*

Caliandra: *-Isto é um capacete de bombeiro.*

Pesquisador: *-Mas você pode brincar de ser uma engenheira também, se quiser. As mulheres engenheiras usam capacetes iguais a esse para trabalhar.*

Caliandra: *-O que é uma engenheira?*

(foi necessário explicar sobre a profissão)

Caliandra: *-Então, eu vou brincar de ser engenheira e vou construir um shopping!*

Diário de Campo, 20/03/2018).

Caliandra, imediatamente, após saber sobre a possibilidade de ser uma engenheira e ter aprendido um pouco sobre a profissão, direcionou-se ao balde de brinquedo dos meninos, pois já sabia que lá tinha uma pá. Ao pegar a pá, fez questão de voltar para mostrá-la e dizer que iria construir um shopping. Através dessa brincadeira de Caliandra, por mais que a nossa sociedade esteja informada sobre a existência e entrada cada vez mais das mulheres em cursos de engenharia civil, e que nada há de anormal na brincadeira e escolha dos brinquedos, mostrou-se como a única situação entre as meninas que desejou e ousou atravessar as fronteiras de gênero ao brincar inicialmente de ser bombeira (que na fala de Caliandra apresentou-se no masculino) e, posteriormente, de ser engenheira e se divertir brincando de fazer massa para construir um shopping.

De acordo com Leite, Feijó e Chiés (2016), nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja muito possível transgredi-los. No entanto, para os autores, a característica de transgressão parece ser uma manifestação típica de um momento de vida e logo será abandonada em face das convenções sociais pautadas por uma visão de ciência e por determinações sociais que normatiza lugares, comportamentos e formas de ser específicos para meninos e meninas, homens e mulheres.

Auad (2005), ao realizar observações em uma escola de educação infantil, evidenciou positivamente as transgressões de meninos e meninas durante os momentos de brincadeiras, percebendo como meninos e meninas resistem aos padrões pré-estabelecidos, recriando e reinventando novas formas de brincar. Desta forma, para a autora, as crianças estão conhecendo, nas relações com outras crianças, a possibilidade de “fazer diferente”, de usar os brinquedos de formas diferentes das que a sociedade lhes impõe.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, mostram que a instituição de educação infantil pode apresentar mais uma característica positiva em quanto às formas dessas relações, o ambiente da Educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenham consciência deste potencial, para deste modo repensar sua prática (AUAD, 2005, p. 11).

Quando observadas em outra situação, as crianças, ao voltarem da sala de vídeo, logo sentaram nos lugares antes escolhidos pela professora, e, aos poucos, mesmo sem a ordem da professora, discretamente foram se levantando e pegando brinquedos para brincarem na mesa. A professora, ocupada com colagens de atividades impressas nos cadernos, ao notar a movimentação, disse: *-Apenas 1 brinquedo basta!* (ordem que não foi atendida). A maioria dos meninos escolheu carrinhos, *transformers* e bonecos.

A carruagem rosa e dourada e o cavalo branco com detalhe lilás foi escolhido por Tulipa que, quando questionada por mim sobre a escolha daquele brinquedo, justificou a escolha dizendo que gostava daqueles brinquedos porque são da Cinderela. Com o carrossel, Tulipa brincou em parceria com Erica e, na brincadeira, elas colocavam algumas bonecas sentadas para passearem (Diário de Campo, 20/03/2018). Além de Tulipa, pudemos constatar, ao longo dos dias observados, quando é anunciado o momento de brincar com os brinquedos da sala, tanto o carrossel quanto o cavalo branco de crina lilás (que formam um conjunto) sempre foram disputados.

Cruz, Silva e Souza (2012), ao realizarem observações sobre brinquedos e brincadeiras entre crianças de uma escola de educação infantil, apresentam uma ideia interessante ao dizerem que os carros são objetos pensados e criados para o masculino, mas quando se estende ao feminino o carro precisa ser “feminizado”, necessita fazer parte do universo tido como tipicamente feminino: um carro delicado, com cores variando entre o rosa, o roxo e o lilás. Desta forma, para os autores, o carro de menina não é pensado como sendo o mesmo carro do menino. Menina pode brincar ou gostar de carro, mas este precisa entrar em seu campo de materialização do feminino.

Após as crianças terem feito uma atividade de pintura, deixada pela professora, o monitor anunciou uma “brincadeira de competição entre meninos e meninas, e disse que ganharia o grupo que fizesse mais pontos”. Com os olhos vendados, meninos e meninas tinham que fazer adivinhações para o seu grupo ganhar pontos. E a cada acerto, meninos comemoravam entre apenas eles, e do mesmo modo as meninas (Diário de Campo, dia 07/05/2018). Relações baseadas nessa forma de organização, segundo Finco (2010)

tendem a separar meninos de meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo estereótipos dominantes.

Uma situação parecida com a anterior, a qual acaba por reforçar as rivalidades entre os meninos e as meninas, mesmo que pareça tão simples e natural, aconteceu no momento em que a professora perguntou a hora. Ao saber que faltava 15 minutos para as crianças irem para o pátio, para esperarem seus responsáveis, anunciou:

### **Situação 20**

Professora: - *Já está na hora de vocês guardarem os brinquedos. Eu quero ver se os meninos ou as meninas vão guardar primeiro. O lado que guardar primeiro vai ser o lado vencedor!*

(Diário de Campo, 27/03/2018).

Vale lembrar que essa fala da professora surgiu devido à separação das crianças em dois lados distintos enquanto brincavam após a Ceia da Páscoa. Além de terem brincado, de terem manifestado aversão pelo gênero oposto (exemplo de Amarílis que corrigiu Álisso ao pegar o capacete no “lado das meninas”).

Após a oração do Pai Nosso e a música que cantaram, a professora pediu para que cada criança, ainda na roda, fosse até o cantinho do brinquedo e pegasse apenas um brinquedo. O cantinho do brinquedo é organizado por um armário que comporta os brinquedos das meninas, e um balde grande cheio de brinquedos de meninos. As meninas escolheram os seguintes brinquedos: bonecas, ursos, notebook, telefone, a carruagem e o cavalo da Cinderela, e panelinhas. Em relação aos brinquedos escolhidos pelos meninos, percebi que todos escolheram *transformers* (até esse tipo de brinquedo ser esgotado do balde), e os demais escolheram: carrinhos, bonecos, um elefante com rodinhas, e uma foca. Após voltarem com o brinquedo escolhido, a professora apenas pediu para que cada criança falasse sobre as cores e a textura do brinquedo. A intenção da professora com essa atividade (assim como ela mesma disse para as crianças no final) foi ensinar as cores e a textura de cada brinquedo (Diário de Campo, 22/03/2018).

Ao longo do período observado, no que diz respeito aos brinquedos e brincadeiras, notamos que a professora sempre deixou que as crianças utilizassem brinquedos e brincassem por livre escolha. No entanto, durante todo o semestre letivo

observado, não percebemos qualquer incentivo em relação à integração de meninos e meninas durante essas atividades que aconteciam praticamente todos os dias.

Nesta última atividade proposta pela professora, por exemplo, poderia ter explorado outras perguntas acerca dos brinquedos? Sobre a escolha pessoal de cada brinquedo? Já que “é tudo tão estruturado”, assim como a própria professora diz, quando se refere às relações de gênero entre as crianças, não poderia ter incentivado a desconstrução dessas estruturas?

Para Auad (2005), as crianças, através de suas múltiplas relações, estão a todo momento experimentando diferentes formas de brincadeiras, buscando novos prazeres, fazendo coisas por possuírem curiosidade e vontade de conhecer. Além disso, para a autora, na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, mostram que a instituição de Educação Infantil pode ser um espaço propício para o não sexismo. Desta forma, com base nestes apontamentos, é importante que o/a profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenham consciência deste potencial, para deste modo repensar sua prática educativa, de modo que valorize as diferenças sem reforçar estereótipos.

De acordo com Finco (2010),

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 de gênero (p. 134).

Concordamos, portanto, com esta autora, quando afirma também que é necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças. Afinal, enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associadas a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes.

#### **4.3 “*Eu invento tudo com o monta monta*”: montando trabalho, aptidões, funções e cenas familiares**

Dentre a variedade de brinquedos e alguns objetos que as crianças adaptavam como brinquedos, havia também uma grande caixa plástica cheia de peças de um

brinquedo chamado pelas crianças de “monta monta”. Durante praticamente todos os dias de observações, a professora utilizou este brinquedo para o “momento do brincar”, que era sempre feito após realizarem as atividades impressas ou quando as crianças voltavam do recreio. O brinquedo, mesmo não sendo novidade para elas, já que com ele brincavam praticamente todos os dias, sempre era bastante esperado. Tão era esperado que a professora, muitas vezes, dizia frases do tipo: “-*Se vocês não se comportarem, hoje eu não vou deixar vocês brincarem com o jogo de montar*”.

Ainda que esta categoria pudesse ser enquadrada na categoria dos brinquedos e brincadeiras, decidimos analisar as criações dos brinquedos e as brincadeiras derivadas do monta monta de forma separada devido às múltiplas representações de papéis e estereótipos de gênero que emergiram deste brinquedo. Através das criações e brincadeiras individuais ou coletivas com o monta monta, surgiram papéis bem definidos para homens e mulheres, meninos e meninas, como, por exemplo: trabalho, funções, aptidões, cenas familiares, dentre outras representações.

Entre as peças do brinquedo de montar, havia peças que representavam a figura feminina e outras que representavam a figura masculina. Essas peças eram bem disputadas entre as crianças visto que a quantidade era bem limitada devido ao número de crianças que tinha na sala e se interessavam pelas peças. Havia também algumas peças que representavam suspensões de carros e rodinhas, sendo essas também muito disputadas quando utilizadas principalmente pelos meninos ao criarem praticamente todos os brinquedos. As demais peças eram basicamente blocos quadrados e retangulares. As figuras que seguem abaixo são fotografias (de autoria própria) do jogo de montar que as crianças brincavam:



Figura 1: Peças quadradas e retangulares.



Figura 2: Peças que representam suspensões e rodas.



Figura 3: Peças que representam a figura feminina.



Figura 4: Peças que representam a figura masculina.

Ao longo das observações em campo, pude identificar que as peças que representavam o rosto feminino costumavam ser consideravelmente menos desejadas pelos meninos quando estavam construindo seus brinquedos. Isso não quer dizer que eles não brincavam com essas peças, mas podemos afirmar que elas, em diversas situações, foram usadas em segundo plano, quando não havia mais peças da figura masculina.

Na segunda semana de observações, presenciei uma situação de conflito envolvendo dois meninos enquanto brincavam de montar brinquedos. Coleus, que estava fazendo um trator, estava chorando por causa de uma peça que o colega ao lado não quis dar para ele (a peça que ele queria era a que representava o rosto de um menino). Vi que tinha peças semelhantes sobrando na mesa (entretanto, as peças representavam o rosto de uma menina) e pedi para Coleus utilizar no trator dele:

### Situação 21

Crino: - *Eu não vou dar as peças para ele, Tio. Eu peguei primeiro!*

Pesquisador: - *Por que você não quer usar essas peças, Coleus, já que estão sobrando na mesa e serve para você colocar no seu brinquedo?*

Coleus: - *Eu não quero essas meninas ai... Eu quero um menino.*

Pesquisador: - *E qual o problema em você usar estas?*

Coleus: - *Mas menina não sabe dirigir trator!*

Pesquisador: - *Por que você acha que meninas não sabem dirigir trator?*

(Diário de Campo, 22/03/2018)

Coleus, ainda chorando, não quis responder a última pergunta que fiz. Além de não querer utilizar a peça que representava o rosto de uma menina, desmanchou o trator que ele havia construído, não quis mais brincar, abaixou a cabeça sobre a mesa e continuou chorando.

O que Coleus colocou em evidencia, quando recusou utilizar uma peça da figura feminina como motorista de trator, foi também repetido por outros meninos da turma quando construíram carros, caminhões, tratores e aviões por meio deste brinquedo. Cabe ressaltar que as meninas da turma também manifestavam esse tipo de pensamento em relação à mulher e a habilidade de dirigir ou pilotar. A ideia de que a mulher é incapaz de dirigir ou pilotar está imbricada na concepção da maioria das crianças da turma, e será apresentada nas próximas situações.

Gerânio, por exemplo, montou um carro com uma mulher dirigindo e outras duas no banco de trás do carro. Segundo ele, as mulheres estavam de férias e decidiram viajar para uma praia. O carro montado por Gêranio teve a motorista substituída por um motorista após ele ganhar de Agerato uma peça que representava o rosto masculino. A mulher, que antes estava dirigindo, foi colocada no banco de trás, e o motivo da substituição foi justificado por Gerânio da seguinte forma:

### **Situação 22**

Pesquisador: - *Por que você tirou a mulher que estava dirigindo e colocou um homem no lugar?*

Gerânio: -*Porque o homem dirige melhor que ela.*

Pesquisador: -*Mas ela estava dirigindo bem?*

Gerânio: -*Estava. Mas as mulheres ficam “bambeando” no volante, e agora que ele está dirigindo o carro não vai mais “bambea”.*

(Diário de Campo, 19/04/2018).

No mesmo dia, mas em outro grupo, ao pedir para Agerato apresentar o brinquedo criado, ele mostrou o seu avião com um piloto no banco da frente e uma mulher no banco de atrás:

### **Situação 23**

Pesquisador: -*A mulher que está no avião também sabe pilotar?*

Agerato: -*Sabe, mas não sabe muito.*

Pesquisador: *-E por que ela não sabe muito?*

Agerato: *-Não sabe porque toda vez que ela pousa quebra o avião. Na hora que o pneu do avião bate no chão o avião quebra.*

Pesquisador: *-E o homem que está pilotando o avião? Como ele pilota?*

Agerato: *Aah... Ele sabe.*

(Diário de Campo, 19/04/2018).

Após pintarem, a professora distribuiu o monta monta em cada grupo. Amarílis montou um carro, com um homem dirigindo e uma mulher no banco de trás.

#### **Situação 24**

Pesquisador: *- Quem são essas pessoas no carro?*

Amarílis: *- Não sei. Inventei.*

Pesquisador: *- Por que o homem está dirigindo e não ela?*

Amarílis: *- Ela só vai andar de carro... Ela não sabe dirigir.*

(Diário de Campo, 27/03/2018).

Almeida *et al* (2005) ao refletirem sobre as relações de gênero no âmbito do sistema de trânsito e as representações sociais existentes, mostram que, no Brasil, as estratificações de classes são reflexos de uma conjuntura econômica, mas, acima de tudo, de uma realidade cultural, herança sociohistórica que reforça a submissão da mulher, cuja influência vem sendo propagada de geração em geração. Para esses autores, tem-se conhecimento de que há uma ideologia que difunde um perfil feminino dócil, submisso e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções maternas. Essa, portanto, é uma representação da dominação masculina, que tem sido apresentada como natural principalmente nas relações do trânsito.

Até meados do século passado, dirigir um carro era uma atividade que pertencia apenas aos homens. E é incrível como mesmo na Pós-modernidade o pensamento adulto, mas também das crianças é tão permeado por concepções tão estereotipadas quando se trata da capacidade das mulheres ao dirigir. Incrível também é imaginar que nem mesmo a ideia tão difundida de que as mulheres são mais detalhistas, atenciosas,

cuidadasas e delicadas conseguiram dar a elas a visibilidade e reconhecimento de estarem em nível igual ou superior aos homens quanto a capacidade de dirigir.

Cosmos, com as peças, fez um canhão com um soldado “atirador”. Caliandra e Maia construíram juntas um “avião cama”, pilotado por um homem. O “avião cama” possuía muitos quartos individuais ocupados por pessoas de uma família que estavam viajando nele, e no último quarto estava o casal dormindo juntos. Em outro grupo, ao pedir para as crianças me apresentarem a criação com as peças, Oleandro me mostrou o seu avião que estava levando uma família:

### **Situação 25**

Pesquisador: - *Quem é esse homem que está no avião?*

Oleandro: -*É o pai desta família.*

Pesquisador: -*Quem são as pessoas desta família?*

Oleandro: -*Este que está pilotando é o pai. Estes atrás são os filhos. Só a mãe que não está.*

Pesquisador: - *Por que a mãe não está no avião?*

Oleandro: -*Ela ficou fazendo as coisas em casa.*

Pesquisador: -*Quais coisas?*

Oleandro: -*Lavando as roupas dos filhos.*

(Diário de Campo, 23/04/2018).

Sinécio, além de ter criado uma estrada que dava acesso a uma cidade, criou um posto de combustíveis. No brinquedo montado por ele havia três peças que representavam o rosto masculino. Perguntei quem eram aqueles e o que eles estavam fazendo no posto de gasolina. Como vi peças que representavam o rosto feminino sobrando no centro da mesa, perguntei se naquele posto também trabalhava alguma mulher, e se aquelas peças faziam parte do brinquedo que ele criou:

### **Situação 26**

Sinécio: - *Esses aqui são os homens que trabalham neste posto vendendo gasolina pra colocar nos carros.*

Pesquisador: -*E quem são essas mulheres que estão na mesa?*

Sinécio: - *Essas aí são as mulheres dos homens que trabalham no posto.*

Pesquisador: - *Por que elas também não trabalham no posto com os seus maridos?*

Sinécio: - *Não... Elas “não trabalham”. Elas fazem as coisas em casa e cuidam dos filhos.*

(Diário de Campo, 27/03/2018).

A fala de Sinécio, muito típica em nossa sociedade: “Elas não trabalham. Elas fazem as coisas dentro de casa e cuidam dos filhos”, pode ser explicada através de Pougy (2017, p.153), ao lembrar que o trabalho doméstico, efetivado pela mulher é gratuito e todos acham que é obrigação da própria mulher, inclusive até ela mesma. Além de ter dado uma função de trabalho externo para os homens, Sinécio enquadrou as mulheres nos típicos trabalhos desenvolvidos em casa, que muitas vezes seus deveres não são enquadrados como um trabalho. Na frente do brinqueado de Sinécio, Caliandra construiu um shopping e no telhado colocou dois homens que, segundo ela, eram os seguranças do shopping.

Whitaker (1988), ao tratar da situação da mulher na sociedade moderna, chama a atenção para o fato de que muitas dessas mulheres oscilam entre o lar e a profissão. Assim, para a autora,

Milhões ainda são prisioneiras do lar, porém, há que se reconhecer que milhões se libertaram. Não totalmente, é claro, já que não se resolveu, para a grande maioria, o dilema do cotidiano: conciliar o cuidado dos filhos, as tarefas domésticas e o mundo do trabalho fora de casa. Para a grande maioria, a profissão fica em segundo plano. E não se pode culpá-las. São responsáveis pelo funcionamento do lar, e no caso brasileiro, a sociedade não lhes oferece alternativas que permitam ao lar funcionar normalmente sem que para isso precise se esgotar de tanto trabalhar. Há também mulheres que por razões variadas, não conseguem sequer buscar ou obter trabalho fora de casa: uma poderosa força, que nem sempre é a dominação do marido, impede-as de ‘abandonar’ a casa (WHITAKER, 1988, p. 13).

Em comemoração ao dia do índio, a professora planejou as aulas da semana com atividades que contemplassem a visibilidade sobre os índios brasileiros. Após realizarem uma atividade de pintura, a professora distribuiu montagens e pediu para elas criarem com as peças uma floresta onde os índios viviam. A intenção da professora foi fazer com que as crianças representassem através do brinqueado, o cotidiano do “típico índio” que vive em meio a natureza e possui hábitos naturalísticos. Em um grupo composto por meninos e meninas Erica, Oleandro, Lótus e Tulipa criaram diversos brinquedos, e assim apresentaram suas criações:

**Situação 27**

Erica: *–Fiz uma “casa árvore”.*

Pesquisador: *–E quem são esses em cima da sua casa?*

Erica: *–Esses são os guardas que trabalham de vigia na floresta. Tem um que está dormindo dentro da casa, e o outro está acordado pra vigiar tudo que acontece.*

Oleandro: *–Eu fiz uma floresta grandona, Tio. E fiz um monte de índios que trabalham na floresta.*

Pesquisador: *– Os índios trabalham fazendo o que?*

Oleandro: *– Esse trabalha carregando coisas no carro. Esse tem uma oficina pra consertar os carros dos amigos que moram na floresta. Esse trabalha fazendo as casas e as camas. E essa índia trabalha todos os dias limpando a chão da floresta.*

(Diário de Campo, 11/04/2018).

De acordo com os estudos de Miskolci (2010, p. 49), no início do século XXI as mulheres constituem cerca de 40% da força de trabalho, têm menos filhos, dedicam-se mais à vida profissional e desfrutam de um grau de liberdade impensável há 3 décadas. No entanto, se as inserções das mulheres no “mundo dos direitos” ao trabalho, ao corpo, à sexualidade, por exemplo, são visíveis, ainda podem ser notados padrões de feminilidade ancorados em modelos “tradicionais” que regem seus modos de viver.

Para Pougy (2017), a divisão sexual do trabalho é um efeito da inserção desigual de homens e mulheres nas atividades laborativas da sociedade, afinal, “naturalmente”, as mulheres devem cuidar das atividades da reprodução da vida social e os homens, das atividades da produção de bens, para prover o lar.

A ideia de que a mulher é o sexo frágil, menos inteligente, dócil, emotiva, pouco racional, tem origem numa concepção essencializadora da natureza feminina. Nesse sentido, é construída e enfatizada nos marcos da sociedade moderna sobre um processo de naturalização, para que fique funcional no esquema opressor a restrição da mulher ao espaço do lar, o que desonera os custos de importante ação da reprodução das classes trabalhadoras (POUGY, 2017).

Caliandra montou um avião. No avião, ela colocou duas pessoas que estavam sentadas nos bancos. Pedi para ela me apresentar quem estava naquele avião, e o que as pessoas estavam fazendo.

### Situação 28

Caliandra: *-Esse aqui que está na frente é o piloto, a outra é a aeromoça que fica vigiando quem está se comportando no avião, e os outros são as pessoas que vão viajar no avião. Quando as pessoas ficam como fome, aí é só chamar a aeromoça que ela leva a comida.*

(Diário de Campo, 27/03/2018).

A situação apresentada por Caliandra mostra, claramente, o piloto enquanto o profissional que exerce a função de comando; a aeromoça, por outro lado, desempenha a função de servir e cuidar.

Coleus fez uma loja de vender pneus e portas. Na loja, quem atendia os clientes era um vendedor.

### Situação 29

Pesquisador: *-Nesta loja também tem alguma mulher que trabalha como vendedora?*

Coleus: *-Tem a mulher que faz unha e que vende maquiagem para passar na bochecha.*

(Diário de Campo, 19/04/2018).

Em outro momento de observação, Dália montou uma feira com homens e mulheres vendendo frutas e verduras. Camélia montou um carro com uma mulher dirigindo, e ao lado da mulher tinha um homem que estava dormindo. Eles estavam voltando do trabalho, e quando a mulher cansava de dirigir o homem mandava ela dormir e ele dirigia o carro (Diário de Campo, 19/04/2018).

Em uma das atividades realizadas no círculo, a professora contou para as crianças a história de “Cachinhos Dourados”, e depois as crianças recontaram a mesma história. Após a história, a professora distribuiu o monta monta nos grupos e pediu para as crianças montarem com as peças o cenário da história, conforme o modelo da ilustração do livro da história contada. Como resultado, em relação às criações dos brinquedos das meninas, a maioria delas montou os objetos dos cenários da história, principalmente a mesa e os pratos. Níger foi o único menino que criou um brinquedo fazendo relação com a história de Cachinhos Dourados. Ele montou uma cama (móvel

que aparece na história), e embaixo da cama colocou rodas de carros. Os demais meninos criaram carros, *transformers*, aviões e dinossauros (Diário de Campo, 27/03/2018).

Essa situação é interessante, pois a história de Cachinhos Dourados parece representar um universo feminino, ao mostrar o cuidado da mãe ao fazer o mingau, a cama etc. Na história de Cachinhos Dourados, no cenário não apareceu carro, nem camas com rodas. Níger criou uma cama, mas provavelmente não viu possibilidade de brincar apenas com a cama. E os demais meninos fugiram completamente da proposta oferecida pela professora.

Ainda em relação à brincadeira proposta pela professora, derivada da história de Cachinhos Dourados, Crino criou uma super casa. Pedi para ele me apresentar a criação.

### Situação 30

Crino: - *Na super casa vive uma mãe com as crianças. Antes, tinha o pai também, mas ele foi para a guerra e morreu porquê ganhou um tiro. Ela tem uma torre na casa. Ela fica nessa torre todos os dias porque ela é a observadora que luta contra a invasão de avatars.*

Em meio a apresentação do brinquedo criado, Crino achou uma peça que representava o rosto masculino e a colocou na torre.

Pesquisador: - *E quem é esse que agora está na torre?*

Crino: - *Agora esse vai ser o protetor da família.*

(Diário de Campo, 11/05/2018).

A cena montada por Crino deixou claro o poder do homem sobre o lar. O androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, ao longo da história da humanidade vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político. Tantos séculos pensando de uma só maneira pode levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis (MORENO, 1999).

Além disso, para Moreno (1999), enquanto ao longo da história mudam as ideologias, as filosofias, as religiões, os sistemas políticos e econômicos, as castas ou

camadas em que se hierarquiza a sociedade, a relação social homem-mulher permanece invariável ou muda muito pouco, como se neste assunto, e somente neste, os cromossomos determinassem o lugar que cada indivíduo deve ocupar em uma sociedade.

Após passar em outras mesas e ao voltar ao grupo em que Crino tinha feito uma “super casa”, mas destruída por Lótus, ele já tinha criado um novo brinquedo. Pedi para ele me apresentar a criação.

### Situação 31

Crino: *-Eu criei uma base.*

Pesquisador: *-O que é uma base?*

Crino: *-Base é uma casa que as crianças se protegem dos terremotos e tsunamis.*

Pesquisador: *-Me conte mais sobre esta base.*

Crino: *-Na base tem quatro pessoas que ficam vendo se vai chegar algum tsunami.*

(Diário de Campo, 11/05/2018).

Nessa situação, é possível constatar claramente que Crino, através do faz de conta, representou em seu brinquedo a organização de um modelo de família que desde sempre foi naturalizado como o modelo tradicionalmente “correto e seguro”. Lins, Machado e Escoura (2016) resgatam algumas informações que revelam o quanto o modelo do homem provedor e da mulher do lar eram consagrados no Código Civil de 1916. Nessa época,

[...] o pressuposto era de que o casamento seria o único meio de construir uma família – tornando-se a família nuclear como regra: pai, mãe e filhos. Nessa lei, o artigo 233 define, por exemplo, que o ‘marido é o chefe da sociedade conjugal’, sendo responsável pela administração dos bens a manutenção material da família, o direito de fixar residência e de autorizar ou não a profissão de sua mulher. No artigo 240, constam as obrigações da mulher: a ela ficava indicada a função de ser a ‘companheira, consorte e colaboradora’ do chefe da família, ‘cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta’ (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016. p. 82).

No entanto, ainda, para as autoras e o autor, formas diversas de existência familiar sempre existiram, mas no século XX, velhos modelos passaram a ser questionados a fim de um novo ideal. Segundo dados do IBGE, o percentual de famílias chefiadas por mulheres no país passou de 22,2% para 37,3% entre 2000 e 2010. Além

disso, os dados mostram que houve aumento de mulheres chefes de família mesmo quando tem marido: o aumento percentual foi de 19,5% para 46,4%, entre 2000 e 2010.

Dália e Camélia, que se sentaram sozinhas em um único grupo, brincaram juntas e criaram um extenso cenário sobre a mesa. Com as rodinhas que principalmente os meninos costumam usar quando criavam seus carros, elas criaram muitos bolos para receber os convidados e também fizeram muitos sofás com as peças retangulares e quadradas. Enquanto Dália estava me apresentando os brinquedos criados, Camélia a apressava, dizendo:

### **Situação 32**

Camélia - *Vamos, amiga, a gente ainda precisa arrumar a casa porque está quase na hora de começar a festa!*

Dália: - *A gente tá brincando de casinha. Aqui vai ter uma festa, e a gente tá arrumando tudo para os convidados que vão chegar à noite.*

Dália: - *Então, faz assim, amiga... você vai arrumando a casa enquanto eu termino de fazer os bolos e as outras comidas.*

Camélia concordou e foi arrumar a casa... Pedi para Dália falar das pessoas que moram na casa. Ela disse que na casa mora um pai e uma mãe.

Pesquisador: *Mas onde eles estão, já que não estou vendo ninguém na casa (em meio as peças que elas brincavam não havia peças que representavam a figura humana)*

Dália: - *Eles estão trabalhando.*

Pesquisador: Eles trabalham fazendo o que?

Dália: - *O pai trabalha como motorista de ônibus e só chega no final da tarde.*

Camélia, que estava ocupada, brincando de arrumar a casa, concordou com Dália, dizendo:

Camélia - *É. Ele trabalha no ônibus. E a mãe trabalha no shopping fazendo comida para os clientes.*

(Diário de Campo, 11/05/2018).

A brincadeira das meninas, carregadas de cuidado e dedicação aos afazeres domésticos podem ser explicadas tomando como base as considerações de Whitaker (1988) ao dizer que desde bem pequenas, além de mais protegidas, as meninas são incentivadas em relação às brincadeiras que se referem, sobretudo, ao trabalho doméstico. Afinal, conforme pontua a autora,

Ora brincando de casinha, ora ajudando a mãe nas tarefas domésticas, cuidando do irmãozinho ou brincando com bonecas, a menina será amada e recompensada quando mais ‘feminino’ for seu comportamento. E qualquer passo que dê na direção de brincadeiras agressivas ou ousadas será interceptado por um adulto protetor [quando não repressor] (WHITAKER, 1988, p. 32).

A professora organizou um dos grupos compostos por Caliandra, Gerânio, Pluméria e Coleus. Enquanto eu estava sentado em outro grupo de crianças, a professora me chamou na mesa em que ela estava sentada e pediu para eu ir ao grupo, pois tinha surgido uma situação de conflito entre as crianças: Ao me aproximar do grupo, pedi para Caliandra repetir o que tinha dito. Caliandra, envergonhada, não quis responder. Gerânio, ao ver que Caliandra não quis dar a resposta disse:

### Situação 33

Gerânio: - *Ela disse assim, tio: quem brincar com “a menina” vira veado.*

Pesquisador: - *De qual menina você está falando, Gerânio?*

Gerânio: - *Ela tá falando que se eu brincar com essa menina aqui eu vou virar veado, e eu não sou veado, porque veado é homem que namora com outro homem, e Deus não gosta de veado.*

Diário de Campo, 23/04/2018).

Caliandra, após Gerânio me contar o que ela tinha falado, envergonhada, não quis mais brincar de montar. A professora, que estava bem próxima ao grupo e me chamou, riu da situação e não fez nenhum comentário sobre o que aconteceu.

Algumas brincadeiras acabam sendo inesperadas também, em meio a papéis e estereótipos tão fixos quando representados pelas crianças. As crianças receberam monta monta para brincar em grupos enquanto a professora estava recortando a atividade para o próximo momento da aula. No grupo de Amarílis, Maia, Cosmos e

Crino, percebi que todos estavam brincando em conjunto. Aproximei-me e perguntei o que eles inventaram com o monta monta e de que estavam brincando.

### Situação 34

Amarílis: *-A gente tá brincando de guerra.*

Crino: *- As meninas montaram dois tanques de guerra e estão jogando bombas contra a gente. A gente também fez tanque e tá atirando contra elas, mas elas jogaram uma bomba muito poderosa que destruiu o nosso tanque, ai agora a gente tá atirando sem tanque.*

Pesquisador: *- Até agora, quem está ganhando nessa guerra?*

Crino: *- Elas ganharam porque elas destruíram o nosso tanque.*

Enquanto eles continuavam brincando de guerra, Cosmos disse:

Cosmos: *-Fui derrotado... agora vou ter que fazer uma macumba para sobreviver.*

Pesquisador: *- O que é uma macumba?*

Cosmos: *- Macumba é uma coisa pra ressuscitar a pessoa quando ela morre.*

(Diário de Campo, 19/04/2018).

Quando voltaram para a sala, brincaram de monta monta. Crino, mais uma vez, construiu um tanque de guerra gigante, na parte superior colocou dois homens e duas mulheres para serem soldados/as e, no chão, colocou duas mulheres soldadas como atiradoras, e na parte mais alta do tanque colocou um homem que era o comandante. Quando ele estava apresentando a criação com as peças e ao mesmo tempo montando, uma das peças desequilibrou o brinquedo e tudo caiu no chão. Ele, imediatamente, inventou que o tanque tinha sido atingido por inimigos e que todos morreram, exceto o comandante (Diário de Campo, 19/04/2018).

#### 4.4 “É porque essa cor parece cor de mulher...”: diferenciação e uso das cores

Ao longo das observações, em relação às cores, notamos que o rosa, o que não é estranho nesta e em tantas outras sociedades, pertence e é desejado apenas pelas meninas. Além da cor rosa, quando perguntadas, a cor lilás também se aproxima do

gosto delas e costumava ficar em segunda opção. O desejo pela cor rosa e pela cor lilás estava fortemente marcado nas meninas quando chegavam à escola maquiadas, nas roupas de frio, nos sapatos, nas mochilas, nos cadernos, e também nas pinturas quando utilizavam os lápis.

Na sala de aula, no que diz respeito ao mobiliário, decoração e objetos, não existia a presença de cores como o azul em oposição à rosa, que servem como demarcadores de locais e objetos para meninos ou para meninas. Porém, quase que exclusivamente, os brinquedos de meninas apresentavam em sua composição cores suaves, sendo elas, principalmente, a cor rosa, lilás, amarelo e branco. Já nos brinquedos dos meninos, ficou bem evidente a presença de cores escuras, tais como as cores azul, preto, vermelho e verde.

Em uma situação observada, a primeira atividade do dia, deixada pela professora e aplicada pelo monitor, foi uma pintura que estimulava o reconhecimento das vogais iniciais de cada desenho representado na folha. Nessa atividade, as cores obrigatórias (laranja, vermelho, azul, verde e rosa) para cada desenho foram definidas pelo monitor. Coleus, durante a pintura, me chamou e perguntou:

### **Situação 35**

Coleus: *-Meu desenho está bonito, tio?*

Pesquisador: *-Está muito bonito. Dessas cores, qual é a que você mais gosta?*

Coleus: *-Gosto mais do azul.*

Pesquisador: *-E a cor que você menos gosta?*

Coleus: *-A cor que eu menos gosto é rosa.*

Pesquisador: *-Se você não gosta da cor rosa, então, por que você usou o lápis rosa?*

Coleus: *-Só pinteí com lápis rosa porque tio (o monitor) disse que tinha que ser rosa.*

(Diário de Campo, 11/06/2018).

Em outro dia observado, após o recreio, quando as crianças voltaram para os seus grupos na sala, a professora distribuiu massinhas de modelar para cada uma delas. As massinhas tinham as seguintes cores: branco, preto, azul, vermelho, amarelo e verde. Enquanto recebiam as massinhas, notei que Álisso disse para Oleandro:

**Situação 36**

Álissio: *-A sua massinha é vermelha, e vermelho é cor de mulher!*

(Diário de Campo, 21/03/2018).

Outra situação que envolveu a escolha da cor vermelha aconteceu durante a pintura do desenho de um cordeiro, representando um dos símbolos da páscoa. Quando me aproximei da mesa que Agerato estava sentado, ele me perguntou:

**Situação 37**

Agerato: *- Tio, posso pintar com essa cor (mostrando um lápis vermelho)?*

Pesquisador: *- A professora, quando explicou a atividade, disse que vocês poderiam pintar com qualquer cor. Então, por que você está me perguntando isso?*

Agerato: *- É porque essa cor parece cor de mulher...*

Crino: *-Tio, eu pintei uma ovelha negra do mal.*

(Diário de Campo, 27/03/2018).

Como já apresentado, a cor vermelha também fazia parte do “universo simbólico dos meninos” e estava presente em grande parte dos brinquedos existentes na sala como, por exemplo, nos carros, bonecos e transformers. E, com essa cor, quando presente nos brinquedos, os meninos interagiam sem qualquer rejeição. No entanto, em relação às pinturas feitas com os lápis coloridos, o vermelho costumava ser evitado e o motivo para isso era simplesmente porque entre os lápis vermelhos existentes na sala, alguns soltavam menos tinta quando pressionados no papel durante a pintura, o que acabava por aproximá-los da cor rosa.

Em outro dia de observação, enquanto as crianças estavam pintando uma atividade, decidi perguntar em um grupo sobre a escolha das cores utilizadas. Níger, que estava em outro grupo ao lado, escutou a pergunta e disse:

**Situação 38**

Níger: *-Tio, Coleus pintou o desenho com lápis rosa (falou rindo sobre a escolha do colega).*

Coleus: *-A culpa foi de Maia, tio, que pediu para eu pintar com essa cor...*

(Diário de Campo, 02/04/2018).

Um dos grupos foi formado por Amarílis, Gerânio, Oleandro e Erica. Neste dia, a professora anunciou que a merenda (mingau de aveia) não seria entregue na sala, e que cada criança que quisesse merendar deveria formar uma fila na sala e ir à cozinha para pegar a merenda. Gerânio, ao voltar da cozinha e se sentar no grupo, teve o seu copo e colher questionados por uma colega:

### Situação 39

Amarílis: *-Gerânio está com um copo rosa (gargalhadas)...! Um copo de menina! Só a colher que está certa (verde).*

Gerânio: *-Ué, e eu vou ficar com fome, é?*

Amarílis: *-Eu ganhei o copo certo (vermelho), e Gerânio ganhou o copo errado.*

Oleandro: *-Ainda bem que o meu copo está certo porque é verde, e a minha colher também é verde.*

(Diário de Campo, 11/06/2018).

Conforme apresentado nas duas últimas situações, a cor rosa, quando usada por meninos e percebida por algum/a colega, acabou se tornando motivo para risos e alarmes, pois era entendido naturalmente e de forma tão estereotipada que a cor rosa deveria pertencer apenas às meninas. Belotti (1975) lembra que meninos e meninas aprendem a diferenciar e se identificar com determinadas cores desde a mais tenra idade, pois mesmo antes do próprio nascimento o (a) bebê já tem a sua espera, para quando for chegar ao mundo, o enxoval e uma variedade de outras coisas com as cores que culturalmente são adequadas ao sexo do bebê. A autora deixa claro que esses enxovais, quando comprados antes do nascimento da criança que não teve o sexo revelado, devem ser de “cores que sirvam tanto para o menino como para a menina, mas o cor-de-rosa fica de antemão rigorosamente excluído” (p.25).

Essas situações envolvendo pinturas também acabam gerando constrangimento nos meninos quando se atrevem a fazer uso do lápis cor de rosa ou quando “confundem” essa cor com a cor vermelha. Coleus, por exemplo, com parte do desenho

já pintado, escolheu um lápis de cor rosa e começou a pintar. Agerato, que estava na frente de Coleus, com tom de voz de chacota, e com a intenção de chamar a atenção dos colegas ao lado, disse:

#### **Situação 40**

Agerato: *-Ooolha... Coleus está pintando o desenho com lápis rosa!!!*

Coleus: *-Eu peguei esse lápis para pintar porque eu achei que era vermelho.*

Sinécio: *-Pois, então me dá que eu vou pintar com esse lápis (rosa). Eu tenho uma camisa rosa, e não tem nada homem pintar com lápis rosa.*

(Diário de Campo, 07/05/2018).

Nesta última situação, que pode ser considerada como uma situação inesperada entre os meninos da turma, Sinécio, que pareceu não se preocupar em relação à reação de Agerato, ou até mesmo do colega Coleus, ousou desafiar as normas de gênero em relação à utilização do lápis cor de rosa. É muito provável que o rompimento dessa norma tenha acontecido por causa de uma intervenção feita pela professora da turma, como será demonstrado na próxima situação.

A intervenção feita pela professora aconteceu durante a realização de uma atividade no círculo que tinha como objetivo a identificação das vogais. As crianças, com uma varinha, pescavam as letras “T” que estavam misturadas com outras letras e números de diversas cores. Cosmos, durante a pesca, fispou a letra I que tinha a cor rosa. Álisso, ao ver, ficou rindo de modo a chamar atenção para que os colegas também notassem a cor da letra, e disse:

#### **Situação 41**

Álisso: *-Cosmos escolheu a cor rosinha, de mulherzinha (risos)...!*

Professora: *-Qual é o problema, Álisso? Por acaso rosa é uma cor apenas para mulher?*

Álisso: *-Mas rosa não é cor de homem...*

Professora: *-Pois, o meu esposo e o meu filho usam camisas de cor rosa, e não tem problema nenhum se um homem usar uma roupa ou qualquer outra coisa que a cor seja rosa.*

(Diário de Campo, 11/04/2018).

Ao longo de todo o semestre letivo observado, essa foi a única situação em que a professora interferiu diante das situações que por ela foram presenciadas e que evidenciaram a presença de “problemas” relacionados ao gênero.

Em um dos dias observados, ao passar em cada grupo, Caliandra me chamou para mostrar o seu desenho. Resolvi passar de mesa em mesa durante a pintura, perguntando o motivo das cores escolhidas.

#### **Situação 42**

Caliandra: *-Tio, meu desenho está bonito?*

Pesquisador: *-Está muito bonito. Me fale sobre a escolha das cores que você usar para pintar o seu desenho.*

Caliandra: *-Eu pintei o meu desenho com as minhas cores preferidas (azul e vermelho).*

Pesquisador: *-Por que você gosta dessas cores?*

Caliandra: *-Porquê é a cor do Frozen. O azul é a cor da princesa Elsa, e o vermelho é a cor da princesa Ana.*

Camélia: *-Mas vermelho não é cor da Ana... A cor da Ana é rosa.*

Caliandra: *-Mas não tem nada...*

Pesquisador: *-E você gosta de quais outras cores?*

Caliandra: *-Eu gosto de amarelo também, e rosa porque é a cor da Barbie. E eu adooooo a Barbie!*

(Diário de Campo, 02/04/2018).

#### **4.5 “Eu dei um soco na barriga dele porque ele não quis deixar eu brincar de monstro com os meninos que ele estava brincando”: momentos do recreio no pátio**

Diariamente, quando se aproximava o momento do lanche, a professora pedia para as crianças irem ao banheiro para lavarem as mãos. Quando chegavam, aguardavam o momento da merenda. Àquelas que levavam dinheiro e que não queriam a merenda da escola podiam ir à barraquinha de doces que começava a funcionar no momento do lanche até o momento que o recreio terminava.

No pátio, durante o recreio, segundo Heilborn e Carrara (2009) a primeira impressão pode ser de uma “mistura” indistinta entre meninos e meninas.

Contudo, quando direcionamos um olhar mais atento ao pátio, torna-se perceptível que a organização desse espaço e sua ocupação por meninos e meninas também são pautadas pelo modo como são concebidos masculinidades e feminilidades. As atividades de pátio podem ser exclusivas das alunas, exclusivas dos alunos, atividades mistas sem reforço predominante de desigualdade entre os gêneros e atividades mistas com claro reforço de desigualdades entre o masculino e o feminino. Tais atividades e suas delimitações normativas baseadas no gênero são facilmente percebidas, assim como a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina originados nos conceitos preestabelecidos e de relações de poder (HEILBORN; CARRARA, 2009 p. 50).

Na escola, as atividades externas à sala costumavam ser muito valorizadas pelas professoras. Assim, no pátio, havia seis mesas compridas com muitas cadeiras que sempre eram usadas em atividades externas. Esse agrupamento de mesas e cadeiras, durante o recreio, servia também como lugares para as crianças descansarem após correrem muito, para lancharem e também para aquelas que raramente escolhiam não brincar no centro do pátio. E, principalmente no caso dos grupos de meninas, serviam para reuni-las quando brincavam de “fazer cabelo” e “fazer maquiagem”. Fazia parte da brincadeira, maquiagens, espelhos de brinquedo, pentes, elásticos de prender cabelos e outros acessórios. Nesse espaço, os “atendimentos” feitos costumava causar tumultos entre meninas.

A estrutura da escola, como já apresentada, conta com dois pátios e, com a finalidade de organizar o período do recreio e evitar possíveis acidentes, os pátios são divididos por um portão que separava as crianças maiores das menores (as crianças maiores eram aquelas que estudavam nas salas de 1º e 2º ano do ensino fundamental).

O recreio tinha 20 minutos de duração, com todas as crianças das turmas de educação infantil (quatro turmas). Diariamente, as funcionárias da escola (merendeiras e zeladoras) se reversavam para cuidarem das crianças que brincavam no recreio. Elas estavam ali para cuidarem daqueles/as que caíam e se machucavam, para separarem as brigas, e também para vigiarem e retirarem os meninos que insistiam em entrar no banheiro das meninas quando brincam com elas de pega-pega. É interessante como, praticamente todos os dias observados, os meninos ousavam em adentrarem no banheiro das meninas quando a brincadeira acontecia de forma mista.

Auad (2018), ao observar crianças enquanto brincavam no pátio escolar constatou a tendência de meninos ocuparem grandes espaços em atividades que exigiam maior movimentação corporal. Sobre essa situação, a autora reflete da seguinte forma:

A dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais. Isso pode ser notado, por exemplo, nas atividades exclusivas das meninas, sentadas nas muretas e nos cantos do pátio (AUAD, 2018, p. 51).

Durante o recreio, as crianças, na maioria, costumavam brincar de brincadeiras mais agitadas. Os meninos, por exemplo, brincavam de: polícia e ladrão, pega-pega, e “de monstro” (nessa última, uma criança imitava algum monstro e corria atrás das demais para pegá-las). Tanto meninas quanto meninos brincavam de pega-pega durante o recreio e apenas os meninos brincavam na brincadeira de monstro e polícia e ladrão. Cabe destacar que eram nítidos os agrupamentos de meninos e agrupamentos de meninas durante essas brincadeiras.

Nesta categoria, que focaliza o recreio da escola, Caliandra destacou-se por ser a única menina da turma a transgredir algumas normas de gênero. Mesmo não sendo considerada pela professora da turma e demais profissionais da escola como um caso a ser vigiado, corrigido e normatizado, ela costumava ser um problema para os meninos que, em diversas situações, mostraram rejeição a ela, porque além de apresentar certa “liderança” entre as meninas, apresentava também ousadia ao querer experimentar as brincadeiras que, na maioria das vezes, eram exclusivamente desenvolvidas e compostas por meninos.

Whitaker (1988, p. 33) expõe com otimismo, tendo como base a afirmação de que alguns psicólogos, por meio de pesquisas, já constataram que as meninas não aceitam de forma tão passiva a dicotomia no mundo dos brinquedos e jogos. A explicação para isso, segundo esses psicólogos, está na possibilidade de mais liberdade e aventura nos brinquedos e jogos considerados mais apropriados aos meninos, o que prova que a tal decantada “natureza feminina” não impede que elas se sintam atraídas pelo movimento.

Durante o recreio, Álisso, que estava brincando de pega-pega com os colegas e outros meninos de outra turma, aproximou-se de uma das mesas do pátio e começou a simular uma brincadeira de briga com outro colega da turma que não reagiu à

brincadeira. Em meio à brincadeira, ele olhou para mim, suspendeu a manga da camisa e me mostrou o braço, dizendo:

### Situação 43

Áliso: - *Tio, tô macho. Tô doido pra brigar!*

(Diário de Campo, 21/03/2018).

Após essa situação, Coleus veio chorando até mim, dizendo:

### Situação 44

Coleus: - *Tio, aquela menina me bateu* (apontou o dedo para Caliandra que me olhava de longe).

Pesquisador: - *O que houve, Caliandra?*

Caliandra: - *Eu dei um soco na barriga dele.*

Pesquisador: - *Por que você deu um soco no seu colega?*

Caliandra: - *Porque ele não quis deixar eu brincar de monstro com os meninos que ele estava brincando.*

Pesquisador: - *Por que você não permitiu que Caliandra brincasse com você e os outros meninos, Coleus?*

Coleus: - *Mas, se ela nem aguenta correr...!*

Caliandra: - *Eu aguento correr sim!. Tá vendo... ninguém gosta de brincar comigo...*

(Diário de Campo, 21/03/2018).

Nessa situação, algumas questões poderiam ser exploradas. Se fosse um menino, será que ele aguentaria correr? Se fosse Antúrio, por exemplo, que é bem menor que os outros meninos da sala?

Ainda, durante o recreio, em outro dia, as meninas começaram a brincar da brincadeira que elas chamavam de “brincadeira de tirar a cadeira”. Essa brincadeira foi liderada por Caliandra, que ordenava as demais meninas a levarem as cadeiras para formar a roda. Quando elas estavam brincando, três meninos de outra sala pediram para brincarem juntos com elas, e foram aceitos. No entanto, Caliandra disse que eles só poderiam brincar se também colaborassem pegando mais cadeiras com as meninas. Os meninos aceitaram a negociação e atenderam as ordens de Caliandra, mas logo a

brincadeira foi interrompida por uma das funcionárias que cuidam das crianças durante o recreio (Diário de Campo, 26/03/2018).

Durante o recreio, percebi um tumulto em uma brincadeira com uma grande quantidade de crianças correndo. Ao me aproximar, notei que se tratava de Caliandra que estava com um saquinho de biscoitos. Ela estava distribuindo biscoitos para os (as) colegas da sala e de outras salas, até que Coleus a chamou para brincar apenas com ele e Lótus. Caliandra aceitou e saiu correndo com os meninos. E, em meio a correria, ela abria o saquinho e dava biscoitos para os meninos (Diário de Campo, 11/04/2018). Situações desse tipo também acontecem na sala de aula durante o lanche pois, grande parte das crianças traz lanche de casa todos os dias, principalmente bolacha recheada, suco industrializado, salgado e doces. Aqueles que não levam lanche no dia costumam pedir para o colega que está no grupo, e no momento que pedem, costumam apelidar o (a) colega como “amigo (a)” ou “bê<sup>9</sup>”. Algumas crianças negam os pedidos, e as que não recebem costumam fazer ameaças do tipo: então, eu não sou mais seu (a) amigo (a), ou, não vou mais brincar com você.

Em um dos dias observados, as crianças brincaram em outro pátio (o pátio das crianças maiores). Os meninos da turma brincaram de polícia e ladrão em um grupo bem volumoso de crianças da mesma sala e de outras salas. As meninas (Amarílis, Maia, Tulipa, Camélia, Erica e outras duas meninas de outras salas), que brincavam separadas, pegaram as cadeiras, formaram um trem, e sentaram-se em fila. Perguntei:

#### **Situação 45**

Pesquisador: - *Vocês estão brincando de que?*

Maia: - *A gente tá brincando de “PIUÍ PIUÍ”.*

Pesquisador: - *O que é “Piuí Piuí”?*

Tulipa: - *É brincadeira de trem.*

Pesquisador: - *E vocês estão fazendo o que neste trem?*

Amarílis: - *A gente tá brincando de viajar.*

(Diário de Campo, 04/04/2018)

<sup>9</sup> O termo “bê” é um tipo de gíria que conota “bebê”. No entanto, entre as crianças da turma, o termo é utilizado como uma forma carinhosa quando elas se dirigem a uma (a) colega.

Enquanto eu perguntava para as meninas sobre a brincadeira que estavam brincando, Frade que antes estava correndo com os meninos, pegou uma cadeira e colocou na frente do trem (ocupado o lugar de maquinista). As meninas não se incomodaram com a chegada de Frade na brincadeira para “controlar” o trem. Frade controlava o trem com um volante imaginário, imitava som de buzina, freava e acelerava. Segundo Kishimoto e Ono (2008), nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. Portanto, na situação descrita, vimos mais uma vez isso acontecer com o reforço do estereótipo: homem sabe dirigir, pilotar, guiar, conduzir.

#### **4.6 “*Você se lembra daquela música que fala assim [...] porque homem não chora?*”: influências das pedagogias culturais frente aos gêneros**

Além das crianças serem educadas pela escola e pela família, constatamos que elas também absorvem e reproduzem na escola grandes influências dos mais variados artefatos culturais que as rodeiam em distintos meios, especialmente na atualidade, devido a facilidade da veiculação e alcance de distintas informações. Através das TVs, *outdoors*, revistas, jornais, rádios, cinema, jogos, desenhos animados, novelas, internet, livro didático e tantas outras instâncias culturais, homens, mulheres, meninos e meninas se informam e, conseqüentemente, se formam.

Esses meios, de acordo com Andrade (2013), determinam com intensidade o que devemos fazer, o que devemos ser, o que devemos dizer, como devemos viver nossos corpos. Nesse sentido, as informações nos invadem de um jeito que não temos escolha uma vez que em todos os espaços em que circulamos múltiplos aparatos da mídia e seus produtos estão presentes produzindo resistências ou conformidades.

Essas informações, de acordo com Silva (1999), funcionam como pedagogias na medida em que sempre ensinam alguma coisa. Tanto a educação formal quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Nessa perspectiva, “ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural (p. 139)”.

Seguindo essa linha de pensamento, Giroux e McLaren (1998) afirmam que

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de

traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (p. 144).

Meyer (2008), tomado a educação em sentido mais amplo, na perspectiva dos processos formativos de gênero, ressalta que a educação envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura. Conforme a autora,

Para que nos tornemos sujeitos de uma cultura, é preciso que estejamos expostos, de forma continuada, a um conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos; esse conjunto inclui, hoje, uma infinidade de “lugares pedagógicos” além da família, da igreja e da escola e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados, em outras teorizações, de ‘socialização’. Dentre esses processos educativos encontram-se as chamadas pedagogias culturais, contidas em (ou derivadas de) artefatos culturais contemporâneos da mídia, as quais se têm revelado como processos educativos potentes quando se trata de instituir relações entre corpo, gênero e sexualidade (MEYER, 2008, p. 20-21).

Para a autora, nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, pela igreja, além de muitos outros grupos e contextos sociais (MEYER, 2008). Nesse sentido, as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem com o outro em distintos grupos sociais, mas também pela influência de distintos artefatos culturais.

Durante as observações, duas situações interessantes que remetem ao contato das crianças com acesso a redes de internet emergiram quando Amarílis e Oleandro falaram sobre o YouTube:

#### **Situação 46**

Amarílis: - *Tio, meu pai fez o meu canal<sup>10</sup> no YouTube, para eu postar meus vídeos.*

Pesquisador: - *Você sabe mexer no YouTube?*

Amarílis: - *Eu sei. Eu assisto um monte de vídeos.*

<sup>10</sup> Ao longo do tempo, o YouTube investiu em distintas ferramentas, permitindo, por exemplo, que os usuários criem um perfil individual, chamado de ‘canal’, no qual a audiência pode se inscrever, recebendo notificações de novos vídeos postados. Usuários inscritos na rede também podem ‘gostar’ ou ‘não gostar’ dos vídeos, compartilhá-los, comentar ou criar *playlists*. Com estas ferramentas, o YouTube passa a funcionar também como uma rede social (MARAPÔ; SAMPAIO; MIRANDA, 2018).

Pesquisador: *-E você vai gravar vídeos fazendo o que?*

Amarílis: *- Ah... ainda não sei direito... minha mãe disse que vai me ajudar a fazer os vídeos. Mas eu quero postar vídeos fazendo maquiagem em mim, porque eu gosto de assistir vídeos de maquiagem. Eu perguntei se a minha mãe ia deixar eu usar as maquiagens dela e ela disse que ia deixar.*

(Diário de Campo, 06/06/2018)

Quando Amarílis estava falando, Oleandro, que também estava no grupo, a interrompeu, dizendo que também assiste vídeos no YouTube:

#### **Situação 47**

Oleandro: *-Tio, meu irmão tem um celular com YouTube. E ele deixa eu assistir vídeos.*

Pesquisador: *-E você assiste vídeos de que?*

Oleandro: *-Os vídeos do Mc Pedrinho. Tem uma música que é assim ó, Tio: “Bobô bolinha...Bobô quadrado<sup>11</sup>. As mina com popô pro alto... Então Vai...!”*

Pesquisador: *- Mas essa música não é adequada para crianças. No YouTube tem muitos outros vídeos que você pode assistir, a exemplo dos palhaços Patatí e Patatá.*

Oleandro: *-Sai fora, Tio. Eu não sou menininho da creche! Eu não gosto de Patatí e Patatá não....*

(Diário de Campo, 06/06/2018)

As duas situações acima apresentadas são interessantes para a reflexão acerca de como o YouTube tem contribuído, na atualidade, para os processos de produção da identidade infantil e de gênero. O desenvolvimento dos meios de comunicação e sua introdução na produção cultural têm fornecido “modelos” de como ser homem ou mulher, de comportamentos aceitos ou não. A mídia tem constituído sentidos para a construção de gênero, sexualidade, raça e outras identidades culturais.

Em outro momento, Crino, sentado em um grupo composto unicamente por meninos, ao ver o colega chorar, disse:

<sup>11</sup> Oleandro se referiu ao clipe da música “Gol bolinha, Gol quadrado”, cantada pelo Mc Pedrinho. A letra da música completa é a seguinte: “A novinha me esculachou só porque eu não tenho nada. Será que ela achou que eu ando de Ferrari? Quando ela entra na garagem, ela vai ver: ‘Um Gol Bolinha, um Gol Quadrado, que faz as minas levantar o popô pro alto’ (Refrão)”.

**Situação 48**

Crino: *-Eu sou muito forte, e, eu não choro igual os bebês da creche.*

Pesquisador: *-Ué, mas não é normal que criança chore...?*

Crino: *-Criança, se tiver pedida em uma floresta escura, pode chorar, mas homem adulto não pode chorar. Você se lembra daquela música<sup>12</sup> “Porque homem não chora...”? Sabe porque homem não pode chorar? Porque um homem adulto é mais corajoso que uma criança. Mas... se um homem tiver um pouquinho triste e emocionado, ele pode chorar sim..*

Diário de Campo, dia 18/05/2018

De acordo com Soares (2008), as mudanças produzidas pela mídia constituem novas posições de sujeito e novas identidades sociais para as pessoas. Para a autora, a cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma forma de cultura global.

Andrade (2018), que tem se dedicado aos estudos que englobam mídia, gênero e educação também fornece discussões úteis para a situação que envolve o contato e interesse de Amarílis com o Youtube. Para essa autora, e assim como já demonstrado no capítulo teórico (capítulo II) que discute gênero e educação, o corpo é entendido como um constructo social e cultural e, como tal, ele é alvo de diferentes e múltiplos discursos. Nesse sentido, as marcas e símbolos culturais são inscritas nos corpos e funcionam como um modo de agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, etc. quem pertence ou não a certas classificações de corpo, como, por exemplo: o corpo belo, magro, alto dentre outros.

Ainda para Andrade (2013),

os discursos veiculados através da mídia são endereçados e interessados em buscar atingir o público a que se destinam através de interessantes estratégias de convencimento que levam as pessoas a se identificarem (ou não), a sentirem-se nomeadas, visibilizadas e valorizadas nesses discursos midiáticos. Ao mesmo tempo, esses discursos atendem à lógica capitalista do mercado de consumo. A mídia e seus infinitos produtos tornaram o corpo um artefato do

<sup>12</sup> A música cantada por Crino diz respeito a música “Porque homem não chora”, lançada pelo artista Pablo, em 2014.

mercado econômico e sociocultural. Esse corpo do mercado de consumo é constantemente construído e reconstruído nessas discursividades e, assim, adquire uma materialidade que é ao mesmo tempo um produto do poder que gera divisões sociais (ANDRADE 2013, p. 110).

Andrade (2013) tece algumas reflexões que são no mínimo pertinentes ao pensar a subversão das ordens midiáticas, quando postas em prática através do pensar/agir das/os profissionais. A ideia apresentada pela autora é a de que professoras/es podem utilizar desses próprios artefatos culturais na sala de aula com as crianças, mas como instrumento pedagógico, ou seja, como material que deve ser problematizado na tentativa de ampliar as possibilidades de análise e de crítica e, em alguma medida, discutir os possíveis efeitos que essas pedagogias culturais produzem sobre os corpos. Nesse sentido,

As professoras e professores, ao estarem atentos às estratégias pedagógicas utilizadas pela mídia, e como esta busca interpelar os sujeitos, podem compreender, em alguma medida, a linguagem do corpo de alunos e alunas, e alguns dos significados que essas linguagens carregam. Podem discutir [...] os ensinamentos que a mídia produz e reproduz. [...] seria interessante saber dos alunos a que desenhos animados ou filmes assistem [...] quem são seus ídolos, como escolhem a roupa que vestem. [...] analisar esses produtos e artefatos que preenchem e determinam suas vidas, assim como a publicidade que deles é feita, pode colaborar para que consumam entendendo, de algum modo, em que circunstâncias o fazem. Provavelmente eles e elas não deixarão de consumir determinados produtos, mas poderão iniciar um processo de ruptura com os padrões sociais vigentes, a fim de perceber que as representações idealizadas não são, de fato, naturais, mas sim, resultado de um intenso modo de operar com as construções e as reproduções sociais e culturais (ANDRADE, 2013, p. 118-119).

#### **4.7 “A minha mãe já disse para eu não brincar com os meninos da sala”: o que as crianças trazem das suas famílias?**

Diante de algumas situações que emergiram no campo da pesquisa, tomamos também como necessário analisar, nesta categoria, algumas falas e atitudes das crianças quando evidenciaram, durante as interações (ou quando foram proibidas de interagirem) influências do meio familiar.

Através do referencial teórico utilizado e dos dados desta pesquisa, acreditamos que a família é a primeira agência responsável pela socialização das crianças e, desta forma, funciona também como conformadora de muitas manifestações acerca das

relações sociais de gênero, por meio de distintos mecanismos que são produzidos no espaço familiar e que muitas vezes são reproduzidos e convertidos em segregações entre meninos e meninas no ambiente escolar.

Segundo Whitaker (1988), a educação proveniente do meio familiar, também chamada de educação informal, funciona como correia de transmissão do sistema mais amplo. Para essa autora,

No nível da família, são construídos os moldes: modelos fechados, que podem ser mais ou menos rígidos, mas sempre modelos, nos quais são encaixados, com maior ou menor grau de resistência, tanto os meninos como as meninas. Impossível negar que nos primeiros anos a educação na família tem uma ação fortemente domesticadora para ambos os sexos. [...]sobre a aparente indiferenciação entre as crianças, ocorre um processo de socialização diferenciada (WHITAKER, 1988, p. 25).

Para Furlani (2005, p. 51), pais, mães e todos/as que se relacionam com a criança ou jovem, apresentam um comportamento que reforça (e também pode construir) as características sociais esperadas para aquele sexo/gênero. Trata-se de todo um conjunto de aspectos diversos como atitudes, linguagem, vestimentas, brinquedos, que, uma vez expressados no comportamento dos adultos, familiares e da sociedade, de um modo geral, contribuem para a definição de uma identidade subjetiva a ser incorporada por aquela pessoa.

Conforme pontua Souza (2006), o núcleo familiar possui métodos de alta eficiência ao transmitir mensagens sobre as atitudes e comportamentos adequados a cada sexo. Com isso, os modelos que normalmente prevalecem implicam aceitar ou entender que os meninos podem ser agressivos, ativos ou rebeldes, e as meninas, pelo contrário, precisam desenvolver comportamentos de meiguice, sensibilidade, obediência entre outros, considerados adequados para o seu sexo/gênero. Como resultado disso, acontece uma socialização diferenciada, na qual as meninas acabam por desempenhar papéis subordinados ao modelo hegemônico.

Em um momento registrado no diário de campo, quando o monitor 3 esteve na sala, a aula foi iniciada com uma oração, com as crianças sentadas em círculo. Nesse dia, cada criança escolheu com quem e onde se sentar. Um grupo completo foi formado por meninos e outro grupo completo formado por meninas, e os demais grupos foram formados de forma mista. Direcionei-me à Dália e perguntei:

**Situação 49**

Pesquisador: - *Por que você escolheu sentar neste grupo que não tem meninas?*

Dália: - *Não tem nada... Eu gosto deles, porque todos da sala são meus amigos. Só que minha mãe falou para eu não brincar com aquele ali, ó (apontou o dedo para o colega Agerato que estava em outro grupo).*

Pesquisador: - *Por que a sua mãe pediu para você não brincar com ele?*

Dália: - *Ele fez ousadia comigo e eu falei para a minha mãe.*

Pesquisador: - *Mas o que ele fez com você?*

Dália: - *Ele fez coisa de adulto, aí minha mãe falou que não era para eu brincar mais com ele.*

(Diário de Campo, 07/05/2018).

Podemos perceber que, Dália, quando perguntada sobre o motivo de estar em um grupo formado só por meninos, em início de resposta, logo disse: “não tem nada...” Entendemos, através dessa resposta, que o questionamento feito pareceu para ela, talvez, como um modo de correção pelo fato de ela estar no lugar e com as pessoas “erradas”, já que era a única menina em meio aos meninos. Além disso, na fala de Maia, ela mostrou a proibição feita pela mãe em relação ao brincar com o colega, quando apresentou os seguintes argumentos: “fez ousadia” “fez coisa de adulto”. Argumentos que parecem estar ligados à sexualidade.

O monitor, durante a aula, após chamar muitas vezes a atenção das crianças por causa das conversas durante a realização de uma atividade, foi ao grupo de Maia, Caliandra, Amarílis e Camélia, e trocou duas meninas de lugar (Amarílis e Maia), e as colocou em outro grupo que estava formado só por meninos. E para substituir a falta das meninas, colocou dois meninos. O monitor, quando estava fazendo as trocas, disse para as crianças:

**Situação 50**

Monitor 3: - *Eu já vi que não dá certo esses grupos formados só por meninas... Agora eu quero ver se vocês vão continuar conversando de longe... Agora, quem continuar conversando vai ter que sentar aqui na frente. Vou ter que pegar a cadeira e colocar ao meu lado.*

(Diário de Campo, 07/05/2018).

Fui ao novo grupo das meninas que foram trocadas de lugar, pois quis saber o que elas tanto estavam conversando e se gostaram da troca de grupo. Amarílis disse que elas estavam comentando sobre um episódio de desenho animado que passa na televisão, exibido no dia anterior, chamado Ben e Holly.

### Situação 51

Pesquisador: *-Você gostou de vir para este grupo, Camélia?*

Camélia: *-Eu não gostei...*

Pesquisador: *-Por que?*

Camélia: *-Porque a minha mãe já disse para eu não brincar com os meninos da sala, porque eles tem brincadeiras muito fortes.*

Pesquisador: *-E você, Amarílis? Gostou de ter vindo para este grupo?*

Amarílis: *- Eu queria fica lá (referiu-se ao grupo que antes ela estava)*

Pesquisador: *-Por que?*

Amarílis: *-Porque lá só tinha meninas, e elas são minhas amigas.*

(Diário de Campo, 11/06/2018).

Áliso, que estava brincando de carro com os meninos, resolveu atravessar a “barreira” feita com a mesa para pegar o capacete que estava na “prateleira de brinquedos das meninas”. (Vale lembrar que, a barreira de mesas que separou a sala em duas partes foi feita pela professora, como com já apresentado em uma situação na categoria brinquedos e brincadeiras). Amarílis, ao vê-lo, me chamou e disse:

### Situação 52

Amarílis: *-Tio, Áliso está brincando no nosso lado (lado das meninas).*

Pesquisador: *- Qual o problema em Áliso brincar do outro lado?*

Amarílis: *- Minha mãe falou que não é para eu brincar com os meninos porque eles têm brincadeiras pesadas. Os meninos só gostam de brincar de empurrar e bater.*

Áliso: *-Eu não quero brincar com as meninas, Tio. Eu só vim pegar o capacete.*

(Diário de Campo, 27/03/2018)

Enquanto a professora estava em sua mesa colando nos cadernos a atividade impressa que seria feita em seguida, as crianças brincavam e conversavam sentadas nas cadeiras da rodinha formada. Álisso, que estava sentado em uma cadeira próxima à mesa da professora, a observava enquanto colava atividades impressas nos cadernos. Em meio a isso, conversava com Frade, que estava ao seu lado:

### Situação 53

Álisso: - *Os cadernos das meninas tinham que ficar lá (apontou para o fundo da sala) e os cadernos dos meninos cá (apontou para um lugar próximo a mesa da professora).*

Pesquisador: - *Por que as coisas dos meninos devem ficar separadas das coisas das meninas?*

Álisso: - *Porque a minha mãe já falou que coisas de meninos e coisas de meninas não podem ficar juntas.*

Pesquisador: - *Quais coisas não podem ficar juntas?*

Álisso: - *Um monte de coisas.*

Pesquisador: - *E se ficarem juntas, o que acontece?*

Álisso: - *Aaaah... Não tem nada a ver.*

(Diário de Campo, 21/03/2018)

De acordo com Penna (2015) muitas práticas sociais vivenciadas pelos adultos modelam comportamentos ideais de homens e de mulheres e se tornam referências para as aprendizagens infantis de gênero e de sexualidade. Para essa autora, as crianças já chegam à escola com modelos aprendidos de brincadeiras apropriadas para os meninos e para as meninas. Esses esquemas são transmitidos pela família e no interior das relações sociais que as crianças experienciam.

Como apresentado ao longo deste tópico, através das falas das crianças e da discussão teórica, tanto meninos quanto meninas, distintamente, chegam à escola com modelos impregnados por diversas instâncias culturais normativas que as rodeiam.

Moreno (1999), ao referir-se sobre o papel da escola, e, principalmente sobre a sua negação em intervir em certos modelos, ressalta que

Se acreditamos que deixando que meninos e meninas façam “o que querem” estamos deixando-os em liberdade, equivocamo-nos, porque tenderão a reproduzir os esquemas e modelos de seu meio, ou seja,

estarão à mercê do ambiente. A liberdade não nos é dada gratuitamente; é preciso aprender a construí-la e, para isso, é necessário dispor de muitas possibilidades e saber escolher entre todas elas. Se existe somente um modelo, só temos duas possibilidades: aceitá-lo ou recusá-lo; se os modelos aumentam em número, aumentará proporcionalmente nosso grau de liberdade (p. 73).

As diferenciações entre meninos e meninas são disseminadas tanto pela família quanto pela escola nos meandros da cultura, criando, muitas vezes, padrões comportamentais distintos de masculinidade e feminilidade que se inscrevem nos corpos e incidem nos modos de ser de cada indivíduo. A cultura das crianças que ingressam na vida escolar é constituída por experiências vividas no âmbito da família, da mídia e da sociedade em geral (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016). A partir disso, as crianças recriam muitas histórias vividas durante as brincadeiras e posicionam-se frente ao mundo por meio dessa linguagem. Ainda para os autores, como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou ser menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, voltando ao que já foi dito pelas diversas abordagens teóricas empregadas, por nós e pelas interlocutoras, buscamos retomar e refletir novamente acerca da discussão teórica apresentada e, especialmente, dos resultados principais que esta pesquisa revelou. Fugindo de uma ordem linear que a pesquisa está estruturada, buscaremos, mais uma vez, dar respostas às seguintes questões norteadoras da investigação: Quais mecanismos são acionados na constituição de gêneros em uma instituição de educação infantil, no município de Vitória da Conquista-BA? Como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero que buscam enquadrá-las em lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas?

Iniciamos por evidenciar o quanto a discussão teórica abordada no capítulo II que tratou sobre o conceito de gênero e suas possibilidades analíticas atreladas a educação aqui nos permitiu compreender as relações de gênero entre as (os) meninas (os) e meninas (os) estudadas (os). As transformações acerca das relações sociais de gênero, seguindo a discussão que marca o recorte temporal escolhido, ao comparamos com o período atual, vem se mostrando em contínuas e benéficas transformações, mas que acontecem em longo prazo, permanecendo algumas mudanças claramente cristalizadas. Essas relações estão presentes também no espaço escolar, sendo, na maioria dos casos, claramente mecanizadas por meio das práticas escolares que, constantemente, neutralizam, potencializam ou, por outro lado, buscando evitar por meio de estratégias pedagógicas que se tornem ainda mais polarizadas. Convém lembrar mais uma vez que, conforme o referencial teórico apresentado nesta pesquisa, as escolas têm muito mais contribuído para a perpetuação da desigualdade do que nas tentativas de buscar igualdade nas diferenças.

Adentrando aos resultados desta pesquisa, que por vezes se aproximam, mas muito mais se distanciam dos resultados de outras pesquisas desenvolvidas, como, por exemplo, por Finco (2010) e Auad (2005) quando evidenciam que, apesar das normas de gênero serem reiteradamente impostas às crianças, elas, constantemente, buscavam contestar e atravessar fronteiras, assim como transgredir nos momentos que escolhiam brincadeiras, brinquedos sem demonstrarem distinções, aversões ou constrangimentos. Nas pesquisas realizadas pelas autoras, meninos e meninas não pareciam tomados pelas normas, papéis e estereótipos de gênero que, conseqüentemente, os faziam reproduzir

falas, comportamentos e escolhas sexistas. Nesse sentido, as diferenças de gênero não lhe causavam limitações, distanciamentos, segregações e nem mesmo aversão.

Nesta pesquisa, conforme o que foi nos permitido observar e registrar através do contato com as crianças, algumas subversões as ordens de gênero também foram evidenciadas, mas em quantidade muito menor. Por outro lado, o que ficou muito notável, visto que foram situações que muito mais se sobressaíram, foi a fixidez das questões sociais de gênero, demonstradas pelas crianças em distintos momentos e situações no cotidiano da escola.

Uma das primeiras impressões apontadas neste trabalho foi o distanciamento explicitamente marcado entre meninos e meninas, iniciado já no momento em que entravam na escola e alongado por todo o período em distintas atividades, inclusive no recreio. Esses distanciamentos mostraram, em alguns momentos, desinteresses, rivalidades e desigualdades entre meninos e meninas que, distanciados, por vezes pareciam “viver mundos distintos”. Meninos com meninas da turma interagem entre si através de conversas, quando brincavam juntos na sala (o que raramente acontecia) com “alguns brinquedos” e “algumas brincadeiras” ou durante “algumas brincadeiras” no momento do recreio. Vivendo em “mundos” distintos e encontros não tão frequentes, a impressão deixada em diversos registros implica em afirmar que as crianças pouco compartilharam conhecimentos e poucas experiências foram trocadas, ficando limitadas e exclusivas a cada sexo.

Vale lembrar que os resultados desta pesquisa também demonstraram que as crianças, em muitas situações, apresentaram, por meio dos discursos e das interações, aprendizagens oriundas de influências (e ordens) de familiares que, de algum modo, impossibilitaram que meninos e meninas tivessem contatos mais próximos. E, além da influencia familiar, distintas pedagogias culturais, especialmente as músicas, o acesso à internet, a indústria, também possibilitam a veiculação, alcance e materialização de normas e preferências que combinam culturalmente a determinado sexo, sendo também responsáveis por parte dos desníveis existentes nas relações analisadas.

A utilização de brinquedos e interações durante as brincadeiras solitárias e especialmente as coletivas têm sido comumente apontadas em diversos estudos das mais variadas áreas de conhecimento como grande potência para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e também social. Além dessas possibilidades benéficas que são oferecidas pelos brinquedos e brincadeiras, esta pesquisa aponta também para interações e aprendizagens marcadas por limites da ludicidade que são culturalmente bem

definidas. Entre as crianças da turma, brinquedos e brincadeiras apresentaram-se como objetos e momentos que mais causaram prazer para as crianças, mas precisavam estar materializados no campo da feminilidade ou masculinidade para serem usados. Ainda, como evidenciado, devido às marcas culturais que afetam também a ludicidade, brincar com brinquedos que não correspondiam ao gênero da criança apontou constrangimentos. As ressignificações dos brinquedos mostraram-se também como modo de adaptar aos interesses do próprio gênero, ou, “talvez”, como modo de fugir dos possíveis constrangimentos. Em relação aos brinquedos e brincadeiras, ressaltamos, por fim, a importância que tiveram os brinquedos que integraram meninos e meninas em brincadeiras conjuntas que, neste caso, foram possibilitadas através dos telefones, teclados de computador e aparelho de medir pressão sanguínea, sendo esses, brinquedos não nomeados como brinquedos de meninos ou brinquedos de meninas.

Através das brincadeiras com o monta monta, múltiplos estereótipos de gênero emergiram através das brincadeiras criadas com essas peças. Foram mostrados pelas crianças, de forma muito delimitada, os lugares e ações que homens, mulheres, meninos e meninas devem ocupar e desempenhar. Em relação às cenas familiares, cargos/funções e aptidões, as crianças, mesmo fazendo parte ativamente do contexto social e assistindo às distintas transformações e avanços em relação às posições que atualmente mulheres vêm conquistando, acabaram por colocá-las, na grande maioria das vezes, em posições inferiores.

Sobre os modos que deram significados ao masculino e ao feminino quando brincaram com o monta monta, consideramos suas reproduções interpretativas como um dos principais achados desta pesquisa. Afinal, como mostrado, as dóceis, submissas, dedicadas e incapazes mulheres e meninas (representadas através das peças de monta monta) foram mostradas na grande maioria das cenas, por exemplo, como aquelas que: não possuíam habilidades para dirigirem carros, tratores, aviões; quando desenvolviam algum trabalho, apareciam sempre limpando ou arrumando a casa e também cuidando dos filhos; quando trabalhavam fora de casa, seus cargos estiveram ligados ao cuidar. Em oposição às mulheres, os homens e os meninos foram representados como: bons motoristas e pilotos; provedores e chefes de família; aqueles que trabalharam fora de casa. As cenas mostradas pelas crianças evidenciaram polaridades e alarmantes assimetrias de gênero que são marcadas, sobretudo, pelas relações de poder que desde sempre determinaram e continuam determinando posições desiguais para homens e mulheres em praticamente todas as sociedades.

Mas também, ainda que poucos (quando se espera resultados positivos em maior quantidade) os dados apontaram algumas rupturas de normas determinadas. As transgressões apresentadas mostraram tentativas de rupturas com alguns padrões sociais estabelecidos e menos adequados para as mulheres, como por exemplo, na brincadeira que uma menina assumiu a profissão de bombeira e engenheira civil, ou quando outra menina acabou ganhando uma guerra em uma das brincadeiras com os teclados.

Nesta pesquisa, lembramos mais uma vez, a intenção não foi investigar as concepções e/ou práticas pedagógicas da professora regente da turma e das/dos demais profissionais que trabalham na escola. Todavia, este estudo também nos possibilitou que fossem feitas algumas reflexões acerca da necessidade de formação inicial e continuada, bem como sobre o exercício da prática docente no tocante às questões relacionadas aos processos formativos de gênero. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que não são raros os estudos que mostram que professoras/es que trabalham com crianças de educação infantil tratam, por exemplo, o sexismo, o racismo e a homofobia como algo não sério, sendo entendido como “coisas de criança”, portanto, “menos importantes” e que “isso passa”. Invisibilizar tais discussões e permitir que elas continuem a circular naturalmente de forma a não merecer atenção e intervenções permite que a violência, desde a pequena infância, faça parte do espaço escolar.

Por fim, apontamos algumas situações em relação à prática da professora. Como evidenciado, a professora demonstrou por meio de sua fala o reconhecimento sobre a socialização diferenciada entre meninas e meninos, marcada pela segregação entre os sexos. Mesmo assim, foram registrados: a organização em grupos de mesas ao misturar meninos e meninas como um modo de controlá-las e, conseqüentemente, facilitar o desenvolvimento do trabalho; a segregação de meninos e meninas em brincadeiras tendo como critério a divisão sexual; a organização dos cantinhos do brincar em espaços separados.

Mas essa mesma professora, que por vezes contribuiu explicitamente ou por meio da neutralidade com o ensino de práticas sexistas, também teve o poder, quando, “através de uma situação, desmistificou que a cor rosa era exclusivamente feminina”. Diante disso, questionamos: Poderiam ser diferentes os modos como as crianças da turma lidavam com as relações de gênero se a professora em vez de ter feito “apenas esta intervenção” durante todo o semestre letivo de observações diárias tivesse feito tantas outras que evidentemente estavam emergindo no cotidiano?

A apresentação e tratamento dos dados, assim como a literatura utilizada ao longo desta dissertação, mostra que ainda há muito a ser feito para ser alcançado desde a educação infantil; é preciso pensar um tipo de educação que faça investimentos no combate ao pensamento e às práticas sexistas entre meninos e meninas e que, conseqüentemente, contribua para a equidade nas relações sociais de gênero.

Com as experiências evidenciadas nesta pesquisa, acreditamos que interferir em questões sociais de gênero implica em outra postura profissional, em outra visão das relações de gênero que atravessam o cotidiano escolar. Mas para se construir uma educação igualitária no tocante às relações de gênero, assim como tem alertado Auad (2005) não basta apenas misturar meninos e meninas em atividades na sala, no recreio ou em outros lugares ou situações. É preciso questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, não os colocando como lado opostos, mas como sujeitos de direitos e um desses é o direito à diferença que não deve ser pensada a partir de hierarquias, comportamentos ou lugares predefinidos. Valorizar a diferença, experimentar, sem constrangimentos, outros lugares, outros papéis, outros discursos; é importante pensar numa educação para autonomia, para a liberdade que cultive o respeito mútuo entre as diferenças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, Nemésio Dario Vieira de. *et al.* As Relações de Gênero e as Percepções dos/das Motoristas no Âmbito do Sistema de Trânsito. **Psicologia, ciência e profissão**. v.2, n.25, p. 172-185, 2005. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v25n2/v25n2a02.pdf>>. Acesso em: 04/10/2018.

ALTMAN, Helena. Uma etnografia da Educação Sexual em uma escola. In: DAUSTER, Tania (Org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

ALVES, Branca; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra: I.U., 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995a.

\_\_\_\_\_. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995b.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**. v.18, n.43, p.46-57, 1997. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005). Acesso em: 11/09/2018.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas "misturas" no pátio resumo. **Revista Ártemis**. v.2, n. sn, p. 39-49, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2346>. Acesso em: 21/09/2018.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pró-Posições**. São Paulo, v.17, n.3, p.137-149, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643610>. Acesso em: 17/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2018.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BARROS, Suzana da conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO Elena Maria Bilig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

BECK, D. Q.; Guizzo, B. S. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **HOLOS, RS** . v. 4, n. sn, p. 172-182, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1597/714>>. Acesso em: 24/03/2019.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2275>> Acesso em: 26/05/2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

CAMARGO, Ana. Cultura e diferença no cotidiano da escola e do currículo. In: RIBEIRO, Claudia (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: UFLA, 2012.

CIRQUEIRA, Nilson; SANTANA, José Valdir Jesus de; PEREIRA, Reginaldo Santos. Docência masculina na educação infantil: um estudo sobre representações de gênero. In: **Anais XII Colóquio do museu pedagógico.** v. 12, n. 1 de 2017, ISSN 2175-5493. XII Colóquio Nacional e V colóquio internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista/BA, de 26 a 29 de setembro de 2017. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7067/pdf\\_759](http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7067/pdf_759)> . Acesso em: 05/03/2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONNEL, Raewin; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global.** Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim.** Ijuí-RS: Unijuí, 2000.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar.** São Paulo: Cortez, 2012

CRUZ; Ana Cristina Juvenal da; MORUZZI, Andrea Braga; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Corpo: sexualidade, Gênero, Raça e Etnia. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs). **O plural da infância: aportes da sociologia.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CRUZ, Lilian Moreira; SILVA, Zenilton Gondim; SOUZA, Marcos Lopes de. O brinquedo e a produção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista. In: Seminário nacional de educação, diversidade sexual e direitos humanos. **Anais Seminário Nacional de Educação, diversidade sexual e direitos humanos.** 2012. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3880/3095>>. Acesso em: 12/07/2018.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores associados, 2011.

DEMARTINI, Zeila. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EUGÊNIO, Benedito. No interior da sala de aula: as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental. **Interfaces Científicas**. v. 4, n. 3, p. 139-150, 2016.

Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1766/1827>>. Acesso em: 26/05/2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FINCO, Daniela. **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, 2010, 216 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v.14, n.3, p. 89-101, 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 26/05/2018.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: FILHO, Altino; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização na infância. **Revista Gênero**, v.12, n.2, p. 47-63, 2012. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/414>>. Acesso em: 23/08/2018.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 272f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis-RS: Nova Harmonia, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sergio. Gênero e diversidade na escola: uma proposta de ação. In: CARRARA *et al* (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. Trad. Ana Cristina Nasser. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JARDIM, Silvia Regina Marques. **Entreaberto botão, entrefechada rosa: vivências da adolescência feminina em assentamento de reforma agrária**. 165f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

\_\_\_\_\_. Gênero e educação: cruzando possibilidades. **Revista Ártemis**, v.10, Dez. p. 59-73, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/11826/6880>>. Acesso em: 21/06/2019.

JAIME JÚNIOR, Pedro. Pesquisa em organizações: Por uma abordagem etnográfica. **Civitas**, v. 3, n. 2, p. 435-456, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/129/124>> Acesso em: 22/06/2019.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.61-79, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>>. Acesso em: 21/08/2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Infância e Pesquisa: opções teóricas e interações com políticas públicas. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2013.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisa com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN JR, M. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE; Liana Gois, FEIJÓ, Jane Patrícia; CHIÉS Paula Viviane. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p210>>. Acesso em: 21/09/2018.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LINS, Cleci Terezinha Lima de; GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. In: WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pilar; GRAUPE, Mareli Eliane (Orgs.). **Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Copiart; Mulheres, 2017.

LOPES, Luiz. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOPES, Ducleine et al. O diário de Campo e a memória do pesquisador. In: WHITAKER, Dulce (Org.). **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau – São Paulo: Letras à Margem, 2002.

LOUREIRO, Ana Maria. Antropologia e educação: um diálogo presente no percurso de uma pesquisa. In: DAUSERT, Tania. **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D, A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MARÔPO, Lidia; SAMPAIO, Inês Vitorino; MIRANDA, Nut Pereira de. Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. **Estudos em Comunicação**. v.1, n. 26, p. 175-195. Disponível em: <<http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/402>>. Acesso em: 27/03/2019.

MATTOS, Carmem Lúcia. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lucuia; CASTRO, P (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Terceiro setor e gênero**: trajetória e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MEYER, Dagmar. Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1. n. 25, p. 135-161, 2000. Disponível em: ><https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48690>>. Acesso em: 05/09/2018.

\_\_\_\_\_. Gênero, Sexualidade e Currículo. PGM2. In.: MEC; **Salto para o futuro**. Educação para Igualdade de gênero. Ano XVIII. Boletim 26. Nov/2008.

\_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). 5 ed. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão**. **Corpo, gênero e sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: UniCamp, 1999.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Unidade 1: Instituições. In: ABRAMOWICZ, Anete [et. al.]. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 28, n. 3, p. 166-185, 2017. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4617>>. Acesso em: 07/03/2019.

MARTINS FILHO, Altino. Balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: FILHO, Altino; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NASCIMENTO, Claudia Terra do; BRNACHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394>.

OLIVEIRA; Nakson Willian Silva *et al.* A produção de masculinidades e feminilidades na educação infantil: o que revelam as pesquisas. In: EUGENIO, Benedito Gonçalves *et al* (Orgs.). **Diversidade e educação: múltiplos olhares**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ et al. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **Os gêneros da escola: o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. **História da crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PENNA, Cleuza. **Brincadeiras no recreio**: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade. Curitiba: Appris, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. Apresentação. In: PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga (Orgs.). **Infância Pesquisa e Educação**: olhares plurais. Curitiba: CRV, 2017.

POUGY, Lília Guimarães. Pedagogia do gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 10, n. 4, 2017. Disponível em:  
<<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8205>>. Acesso em: 10/10/2018.

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016. Disponível em:  
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7061>>. Acesso em: 05/10/2018.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A infância sem disfarce: uma leitura histórica. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SABATH, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SAYÃO, Deborah. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. **Pensar a Prática**, vol. 5, n. 43, p. 1-14, 2002. Disponível em:<<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fe/article/view/43/39>>. Acesso em: 10/10/2018.

SARMENTO, Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, 1995. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18820>. Acesso em: 09/07/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Rosângela. Pedagogias culturais produzindo identidades. PGM2. In.: MEC; **Salto para o futuro**. Educação para Igualdade de gênero. Ano XVIII. Boletim 26. Nov/2008.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre: Zouk, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6216>. Acesso em: 10/03/2019.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & homem: o mito da desigualdade**. Moderna: São Paulo, 1988.

## ANEXOS

### ANEXO A - Termo de autorização de uso de imagem



---

## **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB**

---

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Nakson Willian Silva Oliveira e Silvia Regina Marques Jardim do projeto de pesquisa intitulado “PENSANDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO” a realizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos (seus respectivos negativos) para fins científicos e de estudos, em favor dos pesquisadores da pesquisa acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que

resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Participante da pesquisa

**ANEXO B** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL, direcionado à pessoa responsável pela criança



**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) seu (a) filho (a) ou menor que está sob a sua responsabilidade está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “PENSANDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO”. O objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças de uma turma de educação infantil lidam com as diferenças de gênero, ou seja, como elas entendem, constroem e demonstram as diferenças entre meninos e meninas.

O motivo que me leva a realizar esta pesquisa é o entendimento de que grande parte das crianças, desde bem pequenas, acabam aprendendo em muitos espaços e até mesmo na escola, que meninos e meninas devem pensar e agir diferentemente segundo o seu sexo, como, por exemplo: aprendem que meninos são mais fortes e corajosos que as meninas, aprendem o uso de cores que são consideradas apenas para meninas ou para meninos, aprendem que meninos só podem brincar com meninos e que meninas só podem brincar com meninas, aprendem que há brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar as funções que devem ser

desenvolvidas por mulheres ou por homens, entre outras situações. Considero a importância desta proposta de pesquisa porque entendo que a escola de educação infantil também é um local onde as crianças aprendem e reproduzem os significados e diferenças de ser menino ou ser menina. Essas diferenças, quando aprendidas e reproduzidas pelas crianças dentro de uma escola de educação infantil acabam por construir, desde a infância, desigualdades e, portanto, exclusão.

A pesquisa apresenta risco mínimo para o (a) seu (a) filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade, diante da possibilidade de qualquer constrangimento e /ou desconforto, cansaço físico e/ou mental. Sendo assim, deixo claro que a minha presença em sala de aula e momentos de recreio consistirá apenas em fazer observações, e que a professora continuará desenvolvendo normalmente e sem qualquer interrupção minha o trabalho com as crianças da turma.

Para participar desta pesquisa, o (a) Sr. (a) e o (a) seu (a) filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente provocados pela pesquisa. O (a) Sr. (a) será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para permitir ou recusar que o (a) seu (a) filho (a) (ou menor que está sob a sua responsabilidade) participe desta pesquisa. A participação do (a) seu (a) filho (a) ou menor que está sob a sua responsabilidade é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O Sr. (a) e o (a) seu (a) filho (a) ou menor que está sob a sua responsabilidade não serão identificados em nenhuma publicação.

Os benefícios da pesquisa, após o seu resultado, poderão servir para professores e professoras refletirem e também incorporarem em suas práticas na escola o compromisso, através de diálogos e desenvolvimento de atividades que envolva a desconstrução das relações desiguais entre meninos e meninas. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizados. O seu nome, o nome do (a) seu (a) filho (a) ou menor que está sob a sua responsabilidade) ou o material que informa a sua autorização e participação dele (a) não será liberado ou divulgado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento consta de três laudas que serão impressas em frente e verso e em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de meu (a) filho (a) ou menor que está sob a minha reponsabilidade participar, se assim eu desejar.

Declaro que permito que o (a) meu (a) filho ou menor que está sob a minha responsabilidade possa participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

*Assinatura do (a) responsável*

---

*Assinatura do pesquisador*

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: NAKSON WILLIAN SILVA OLIVEIRA  
ENDEREÇO: RUA EUCLIDES DANTAS, 227 – CENTRO.  
FONE: (77) 988172787 / E-MAIL: NAKSONOLIVEIRA@HOTMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB  
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190  
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)

