

CLAUDIA REGINA RENDA BÍSCARO

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2009

CLAUDIA REGINA RENDA BÍSCARO

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Dra. Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2009

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA REGINA RENDA BÍSCARO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Hilário A. Urquiza

Prof. Dr. José Licínio Backes

Prof. Dr^a Ruth Pavan

Campo Grande, 30 de março de 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo, companheiro, parceiro de todos os momentos, de todas as horas, inclusive daquelas em que não estivemos juntos nesses dois anos. Te amo!

À minha mãe e ao meu pai por me proporcionarem a base necessária para minha jornada. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar uma família maravilhosa, um marido companheiro e amigas e amigos parceiros (as) sempre dispostos (as) a me ouvir durante esses meses de intenso estudo.

Ao meu esposo pela paciência e compreensão nos momentos de cansaço e angústia; sem seu constante apoio não teria conseguido vencer esta etapa. Obrigado por compartilhar comigo momentos tão importantes, tão decisivos em minha vida, nossas vidas!

À minha mãe e ao meu pai pelo apoio constante nesta jornada e pela compreensão e carinho nos muitos momentos de ausência.

À Tia Lyenne, minha segunda mãe pelo carinho durante todo esse período.

À amiga e companheira Mara de idas e vindas, de angústias, incertezas, cansaço, mas, sobretudo, de euforia, ânsia em querer ver concretizadas nossas pesquisas. Foi enriquecedor durante esses dois anos compartilhar ao seu lado nossos trabalhos. Valeu!

Às amigas Delzeir e Vitalina pela contribuição nas leituras e comentários da pesquisa.

Aos amigos Rodrigues e Rubens, que sempre estiveram prontos e dispostos a me auxiliar na digitação da pesquisa.

Aos professores Hilário e José por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora, tornando, assim, esse momento repleto de aprendizagem, trocas e enriquecendo a minha pesquisa.

Um agradecimento especial à minha orientadora Ruth Pavan, que sempre esteve pronta a me atender não somente como orientadora, mas como parceira, companheira, de forma carinhosa, respeitando e valorizando meus conhecimentos e despertando outros. Ser sua orientanda me instigou o desejo de querer mais, ir em busca de novos horizontes.

Obrigada por dividir seus conhecimentos comigo.

Foi enaltecido conviver com você todo esse tempo.

Epígrafe

“[...] Ele é masculino, não dança balé, não são sensíveis para dançar igual às meninas!”

Durante uma conversa com minha sobrinha Ana Luiza que dança balé, pude perceber em sua fala o quanto ela, com apenas 9 anos, mostra-se já tomada pelas discriminações causadas por uma educação sexista, onde se atribuem às meninas a sensibilidade, fragilidade e aos meninos a brutalidade e força, parecendo, assim, um ato absurdo um menino realmente “macho” dançar balé.

Foi com essa fala em meu pensamento que passei a olhar não somente para minha pesquisa, mas sim para mim mesma, para o meio em que convivo e a me questionar: até que ponto somos sexistas?

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. A construção das identidades de gênero na educação infantil. Campo Grande, 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, intitulada “A construção das identidades de gênero na educação infantil”, inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente do mestrado em Educação – UCDB, tem como objetivo discutir o processo de construção das identidades de gênero nas atividades diárias da Educação Infantil, com crianças de 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. Foi possível perceber, durante as observações realizadas e as entrevistas com a professora e com as crianças, que a Educação Infantil reproduz as desigualdades entre gêneros, bem como os processos de discriminação. Constantemente, nas atividades diárias, nas brincadeiras, nos jogos, é reforçada a educação sexista, onde meninos e meninas se desenvolvem com conceitos discriminatórios sobre gênero, sobre o que é esperado e desejado para ambos, reforçando os modelos de feminilidade e masculinidade pensados e impostos pela cultura hegemônica. Estes modelos se fazem presentes em todas as atividades propostas na rotina diária, como a cor do prato para lanche, rosa para as meninas e azul para os meninos, fila dos meninos e meninas. A distribuição é proposta pela professora e também pelas próprias crianças, que já internalizaram e reproduzem cotidianamente uma educação sexista. A escola, portanto, não se apresenta como um espaço plural no qual há uma problematização e superação dos processos de discriminação, e sim como um espaço gerador e reproduzidor de uma educação sexista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Gênero.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. The construction of gender identities in children's education. Campo Grande, 2009. 138 p. Master's dissertation. Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the framework of the research line “Pedagogical practices and their relations with teacher training” of the Master's Program in Education at UCDB. It discusses the process of construction of gender identities in daily activities of children's education, with children under 5 years of age. It is a qualitative survey with an ethnographic inspiration. On the basis of the observations and interviews with the teacher and the children, it found that children's education reproduces gender inequalities and discrimination processes. In their daily activities and games, a sexist education is constantly reinforced. As a result, boys and girls appropriate discriminatory concepts of gender, of what is expected and desired for them, strengthening the models of masculinity and femininity determined and imposed by the hegemonic culture. These models are present in all activities in the children's daily routine, including the color of the dish for lunch: pink for girls and blue for boys, as well as the separate lines of boys and girls. The distribution is proposed by the teacher and also by the children themselves, who have already internalized and thus reproduce a sexist education. The school, therefore, is not a plural space in which the discrimination processes are challenged and overcome, but a space that generates and reproduces gender stereotypes.

KEYWORDS: Children's education. Teaching practices. Gender.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	10
<i>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA</i>	15
1.1 - Caracterização da Educação Infantil no contexto escolar	27
1.2 - Educação e gênero	32
1.3 - Infância e sexualidade	38
<i>CAPÍTULO II - O CAMINHO METODOLÓGICO</i>	45
2.1 - Caracterizando os sujeitos da pesquisa	54
2.2 - Caracterizando o Centro de Educação Infantil pesquisado	55
2.3 - Caracterização da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere	62
2.4 - O perfil da professora	64
2.5 - O encontro com a turma da Educação Infantil	68
<i>CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	76
3.1 - O papel do (a) educador (a) e a construção das identidades de gênero	76
3.2 - A construção das identidades de gênero nas brincadeiras	89
3.3 - As tramas da linguagem e a construção das identidades de gênero	105
3.4 - Professora, eu não vou casar: as crianças falam sobre o lugar das meninas e dos meninos	113
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	124
<i>REFERÊNCIAS</i>	133

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de minha inquietação profissional. Como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino e como professora da Faculdade Privada do curso Normal Superior e Pedagogia, pude, em ambos os cargos, observar como a questão que envolve o gênero estava presente. Como coordenadora pedagógica estou próxima às professoras em sala de aula e pude observar que, na Educação Infantil, ocorre uma divisão (tanto nas atividades cotidianas em sala de aula como nas brincadeiras extraclasse) com relação ao que se espera que sejam atividades, atitudes e comportamentos para meninos e meninas.

Como professora do curso Normal Superior e Pedagogia, pude perceber também, através dos relatos das acadêmicas e dos acadêmicos contidos nas observações sobre o período de estágio, que essa divisão era explícita. O que se evidenciou em ambos os casos é que para as professoras (digo professoras por não ter professor na educação infantil) essa divisão se dá “naturalmente” pelas crianças, ou seja, em nenhum momento as professoras se questionam se estão ou não interferindo nessa divisão sexista, legitimando, assim, as desigualdades no cotidiano escolar. Assim, abordarei e questionarei se a escola pesquisada contribui para que essas marcas sexistas se perpetuem em nossa sociedade.

Louro (2002) pontua que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo” (p. 125).

Foi pensando nessas marcas deixadas pela escola nos corpos educados que me coloquei como professora e pesquisadora e passei então a analisar não só a prática da professora, mas sim minha própria prática cotidiana, como também o contexto social. Foi com essa visão que iniciei minha pesquisa, vivenciando momentos de angústias, incertezas, ansiedades, mas repleta de vontade, de energia em querer contribuir para um processo de descobertas onde, acredito, vivenciaria erros e acertos que contribuiriam para minha dissertação.

Esse projeto foi uma luta com minhas viagens, escritas, reflexões, observações, orientações e na professora pesquisadora se reconstruindo diariamente. Não tenho como pretensão mudar o ensino com minha pesquisa, mas sim instigar nos professores e professoras idéias, questionamentos sobre suas práticas frente à concepção do gênero, tornar visível que as construções de gênero não ocorrem “naturalmente”, que são constituídas, reforçadas no cotidiano.

Nesse contexto, Sabat (2004) afirma que “nossas identidades de gênero e sexualidade não são naturais como se supõe: ser menino heterossexual, por exemplo, é uma condição construída culturalmente” (p. 95), ou seja, crescemos ouvindo que homem casa com mulher, que lugar de mulher é no lar enquanto o papel do homem é sustentar financeiramente o lar, entre outras falas. E, mesmo hoje no século XXI, esse discurso, embora mais velado, ainda se constitui, se normaliza no cotidiano, e a escola com sua prática contribui para esta normatização de estereótipos de feminilidade e masculinidade.

Assim, pretendo, nessa pesquisa, abordar e acentuar que as atividades de gênero não são “únicas nem universais, ou seja, elas não apenas divergem historicamente, mas também divergem culturalmente e no interior de uma mesma sociedade: elas são plurais e múltiplas ” (LOURO, 2002, p. 121-122). As divisões de gênero, classe, entre outras, determinam as maneiras como os sujeitos vivem sua masculinidade ou feminilidade dentro do contexto social no seu dia-a-dia.

A opção pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico configurou-se por vários aspectos, entre eles pelo “seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional” (ANDRÉ, 1995, p. 54).

Além disso, esse tipo de pesquisa me instigou por ter como um de seus princípios a flexibilidade e a sensibilidade. Pois o (a) pesquisador (a) precisa usar de sua sensibilidade durante todo o processo de coleta de dados, pois, neste momento, sua atenção deve ser constante para poder observar não só o que está ali diante de seus olhos, mas para conseguir enxergar todo o contexto pesquisado, recorrendo por vezes às suas percepções e intuições, tendo, no entanto, uma conduta de constante vigilância consigo mesmo (a) com relação ao seu ponto de vista.

Dentre esses fatores que contribuem e enriquecem a pesquisa etnográfica, André pontua talvez o mais importante:

O observador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando. Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo (ANDRÉ, 1995, p. 62).

Procurei internalizar essa situação de André, revendo-me como pedagoga, e o tempo todo durante a pesquisa de campo, ao presenciar cenas sexistas, me questionava se eu em sala de aula também não o fazia. Acredito que sim! Pois em meu cotidiano me peguei por vezes durante a pesquisa realizando comentários sexistas, embora, no instante seguinte, refletisse sobre meus comentários e me recolocasse frente a eles. Assim, acredito que a etnografia seja esse navegar de ir e vir.

E foi com esse pensamento que resolvi navegar em uma Escola de Educação Infantil com o intuito de investigar e analisar como se dá o processo de construção das identidades de gênero nas brincadeiras e atividades propostas em uma turma de 5 anos de idade, uma vez que essa etapa antecede um momento de ansiedade porque as crianças estão concluindo um ciclo no seu período estudantil, para iniciarem outro, sendo este o Ensino Fundamental. A escolha da professora também não foi feita aleatoriamente. Ela é considerada uma das melhores da Educação Infantil por toda a comunidade escolar (professores [as], diretores [as] e coordenadores [as]).

A educadora e os educandos e educandas da pesquisa foram denominados com o nome de pedras preciosas, sendo, Turmalina, Água Marinha, Pérola, Rubi, Opala, Ônix, Berilo, Ágata e Ametista.

A pesquisa se utilizou de instrumentos como a observação na Escola de Educação Infantil, entrevista semi-estruturada com a professora e com as crianças, análise da Proposta Pedagógica da Instituição e o registro no Diário de Campo.

Para atingir os objetivos, pautei-me em vários autores (as), dentre os quais ressalto: Louro, (1997, 1998, 1999, 2002, 2005), Felipe, (1998, 1999, 2003, 2004, 2005), Meyer, (2004, 2005), Sabat, (1999, 2004, 2005), Oliveira, (2002), Kuhlmann, (2004), Kramer, (1996, 2001).

Esta dissertação foi organizada em três capítulos, sendo, no entanto, constituída e articulada em conjunto, onde as partes não são vistas isoladamente, estando divididas, mas formam um conjunto, um todo, tendo como finalidade sua incorporação para uma proposta de qualidade textual.

A construção do texto e sua elaboração aconteceram em forma de diálogo entre as leituras realizadas, meu posicionamento, a fala da professora e das crianças. Assim, buscou-se realizar, através da integridade das falas durante todo o período de observação, uma associação, um parafrasear entre teoria e a prática, tornando, possível à pesquisadora um olhar, um entendimento minucioso sobre como se constituem as relações de gênero com as crianças da Escola de Educação Infantil e como a professora se posiciona frente a essas relações.

No primeiro capítulo, Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica, abordarei a construção da Educação Infantil, seus processos, marcos, transformações e seu papel como formadora, procurando compreender os diferentes momentos pelos quais a educação passou, onde se pôde verificar que a criança, segundo Oliveira (2002), era vista como pequeno adulto. As creches e pré-escolas detinham a “missão” de cuidar, amparar, higienizar as crianças, ou seja, atuavam de modo assistencial, não enfatizando o desenvolvimento cognitivo das crianças; essa concepção perdurou até meados do século XVIII, quando a questão da Educação Infantil adquiriu novas proporções através

da participação de filósofos, entre eles (as): Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Wallon, Freinet, Vigotsky e Piaget, os quais contribuíram para as transformações da maneira de como era vista e tratada a Educação Infantil. Discutirei a caracterização da Educação Infantil no contexto escolar, onde, como lembra Sarmiento (2007), as análises culturais voltadas para a infância, mais especificamente para a escola, se apresentam hoje como temas de relevância para os estudos educacionais. A caracterização da criança e da Educação Infantil são temas envoltos em constantes desafios. Explicitarei ainda o que entendemos sob a identidade de gênero e sexualidade na Educação Infantil, pois Felipe (2004) pontua que o pouco conhecimento sobre gênero e sexualidade faz com que os (as) professores (as) acabem por reforçar o lugar dos meninos e das meninas na sociedade, legitimando assim a educação sexista.

No segundo capítulo, O Caminho Metodológico, caracterizarei o tipo de pesquisa realizada na Escola de Educação Infantil, os sujeitos envolvidos na pesquisa e as técnicas utilizadas no trabalho de campo, como observação e entrevistas.

No terceiro capítulo, A Construção das Identidades de Gênero na Educação Infantil, serão apresentadas as categorias que emergiram do campo empírico, análise, relatos e fatos ocorridos durante o processo de observação e entrevistas. Relatarei ainda a construção do gênero na Educação Infantil enfatizando as brincadeiras, uma vez que Bencini (2007) pontua que a brincadeira reflete a vivência da criança; assim, com esse pensamento estarei questionando: brincadeira tem sexo? Discutirei também o papel da linguagem, sua problematização e sua influência decisiva na construção da identidade, sobretudo a identidade de gênero, pois, como Louro (1999) pontua, as diferenças são produzidas e reproduzidas cotidianamente no meio social através da linguagem. E, por último, pontuarei o lugar dos meninos e das meninas dentro do contexto que envolve toda uma educação sexista tendo como subsídios a escola, TV, cinemas, shoppings, brinquedos e outros meios de se adquirir e produzir identidades de gênero.

Nas considerações finais, serão apresentados problemas, questionamentos que continuam a nos desafiar e algumas reflexões necessárias para a prática do professor e professora frente à construção das identidades de gênero, a uma educação que não aborde as diferenças transformando-as em desigualdades. Serão salientados os resultados da pesquisa, e pontuadas as possibilidades para uma educação não sexista.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

O presente capítulo propõe o conhecimento dos primeiros passos na construção da Educação Infantil, seus processos, seus marcos, suas transformações e seu papel como formadora. São reflexões que têm como objetivo descrever a construção pela qual a Educação Infantil passou, incluindo a visão assistencial *versus* o ato de educar.

Início o texto me embasando em Corazza, que aborda a visão de historiadores que admitem a presença do infantil nas culturas, desde a antiguidade:

A criança era precocemente obrigada a participar de processos de adultelização, promovidos por cerimônias iniciáticas que davam acesso ao uso das armas ou à atividade sexual. Assim a infância era dotada de um valor coletivo para a comunidade primitiva (CORAZZA, 2000, p. 76).

Nesse sentido, a infância era vista como parte integrante da sua comunidade, significando o início da vida e sua procriação, mas sendo colocada com submissão ao adulto.

Até o século XV, a educação das crianças pequenas era vista unicamente como função familiar, mais especificamente da mãe. Após a criança ser desmamada, já passava a ser vista como “pequeno adulto” (OLIVEIRA, 2002, p. 58). Quando já não

era mais dependente para suas necessidades físicas, passava então a auxiliar o adulto nas tarefas diárias, momento em que adquiria a noção para seu convívio social. Ainda nessa época, nas classes sociais mais privilegiadas, a criança também era inserida no ambiente doméstico, porém era tratada com mais mimo, com mais requinte e era vista como “objeto divino” (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

Esta concepção de infância e educação também está presente na cultura colonial brasileira do século XVII, quando, na zona rural, as famílias assumiam a responsabilidade pelas crianças, inclusive as órfãs ou abandonadas, que, na maioria, provinham das escravas violentadas pelos senhores do engenho.

Já na zona urbana, as crianças abandonadas pelas mães eram recolhidas nas “Rodas de Expostos”, que foi inventada na Europa Medieval, trazida ao Brasil em 1726 e manteve-se em atividade até 1950” (ABRAMOWICZ et al., 2006, p. 19).

Bazílio complementa:

A “roda” era um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. Era a instituição do abandono: nela eram depositadas crianças indesejadas, garantindo o anonimato daquele que enjeitava. O referido instrumento foi a alternativa encontrada para que as crianças não mais fossem deixadas nas portas das casas e igrejas ou até pelas ruas. Tal sistema, inspirado na experiência européia, não garantia necessariamente a vida destes pequenos seres expostos uma vez que eram extraordinários os índices de mortalidade infantil que ocorriam no “Recolhimento de Meninos Órfãos” (BAZILIO, 2002, p. 46).

Estes fatos passaram por transformações a partir da abolição da escravatura no país, momento em que ocorreu um processo de migração, que veio trazendo outras formas culturais, pois, com a vinda dos imigrantes em larga escala de diferentes países europeus, vieram também novas línguas, crenças, vestimentas, etc.

No início do século XX, a urbanização e a industrialização modificaram a estrutura familiar tradicional no que diz respeito ao cuidar das crianças. Com a maioria da mão-de-obra masculina na lavoura, as fábricas que foram surgindo se viram obrigadas a contratar mulheres para o serviço. E, com isso, as mães tiveram que

encontrar novas alternativas para o cuidado com as crianças, ora no próprio ambiente familiar, ora com mulheres que se dispunham a cuidar das crianças mediante pagamento. Esse fato confirma-se no texto de Oliveira que diz:

As mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro eram chamadas de “criadeiras”, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

Em 1923, surgiu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher que previa a instalação de creches e períodos de amamentação nos estabelecimentos industriais.

Na década de 40, século XX, ocorreram novas perspectivas educacionais voltadas às crianças que eram tratadas visando o “higienismo e filantropia”, mais direcionado à camada popular de baixa renda. Assim sendo, as creches atuavam de modo assistencial e protetor, preocupando-se em cuidar e alimentar, não dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

A respeito da concepção assistencialista, Kuhlmann comenta:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favores aos poucos selecionados para recebê-lo (KUHLMANN, 2004, p. 182).

Na visão de Kuhlmann (2004), as creches não eram somente espaços do cuidar, mas um espaço assistencialista. O autor mostra que o termo “assistencialismo” foi implantado justamente já pensando nas crianças de baixa renda. Portanto, as atividades pedagógicas desenvolvidas não estavam preocupadas com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que se julgava que a classe atendida não necessitava desse desenvolvimento devido às suas condições de vida.

A creche ficou reduzida a um espaço que visava somente tomar conta das crianças enquanto a mãe trabalhava fora. Nessa época a mãe era vista como um ser único do lar, devendo permanecer exclusivamente nele.

Kuhlmann aponta ainda que:

A creche para crianças de 0 a 3 anos foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas, pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais, ou jardins de infância, para crianças de 3 ou 4 anos a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância tratam em conjunto das duas iniciativas (KUHLMANN, 2004, p. 82).

Nessa afirmação, o autor enfoca o fato de que, por muito tempo, o setor educacional foi tratado como assistencialista.

Conforme Kramer (2001) relata, explodiu uma urgência no atendimento público da criança, onde o governo foi acionado, pois ficou nítido um aumento da mortalidade infantil. O governo se viu no dever de “em 19 de novembro de 1930 criar, pelo decreto nº 10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo esse mesmo Ministério que criou, mais tarde o Departamento Nacional da Criança” (KRAMER, 2001, p. 58-59).

Dentro dessa ótica, Mello afirma:

As discussões em torno da mortalidade infantil pelos médicos higienistas apontam como sugestões: a instrução das mães pelos médicos, a indicação de exames pré-nupciais antes dos casamentos, a instalação de gotas de leites, câmaras de amamentação e creches. Nas teses médicas a defesa da creche aparece como solução para cuidados com as crianças e para a educação das mães, e é assim apresentada: a creche é um estabelecimento que tem por fim guardar e cuidar das crianças durante horas de ocupação das mães. Elas ali recebem até os 3 anos, os cuidados que sua idade reclama. Além disso, a creche é uma boa escola para as mães e deve ser diferenciada das creches hospitalares que cuidam somente das crianças doentes (MELLO, 2001, p. 26).

Pode-se averiguar que, na visão dos médicos higienistas, a função da creche era unicamente de acabar ou diminuir a mortalidade infantil, evitar o trabalho das criadeiras e também criar melhores condições para as mulheres cujo serviço se dava fora do seu lar, visando um melhor atendimento para as crianças.

Com esta perspectiva, Kramer relata:

Em 1933 foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como jardim de infância, gotas de leite, consultoria para lactentes, horário de amamentação, escolas maternais, policlínicas infantis. Reproduzindo-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como umas das principais causas da mortalidade infantil. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância desvalida e abandonada (KRAMER, 2001, p. 58).

Como se percebe, a partir da década de 30, ocorreu no Brasil a transição de uma economia com base agrária e rural para uma economia industrial e urbana, efetivando-se a introjeção do capitalismo como modo de produção predominante, acarretando uma adequação do Estado às novas exigências engendradas pelo capitalismo, passando este a ter funções empresariais quando carrega o processo de industrialização e a educação, quando criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, para atender as novas necessidades da sociedade urbana que se concretizava.

No Brasil ocorreu algo semelhante ao que havia acontecido na Europa no início da Idade Moderna, no século XVI, quando da formação embrionária do sistema capitalista: a necessidade da formulação de uma nova concepção de homem, sociedade e, por extensão, de infância e educação que atenderam também às novas exigências impostas pelo modo de produção capitalista. Nesse contexto, Bujes (2001) afirma:

Também foram importantes para o nascimento da escola moderna uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância que lhe dava um destaque que antes não tinha, a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as escolas; o surgimento de filósofos e especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento de vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, conteúdos, horários (BUJES, 2001, p. 14).

Ainda nesta ótica, Bujes complementa:

As creches e pré-escolas que surgiram foram sendo por tempos associadas com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, conjugal. Muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, suas inclinações boas ou más. Defendiam idéias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros era preciso afastar as crianças da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres (BUJES, 2001, p. 14).

Nesta citação, percebe-se que, para justificar a criação da Educação Infantil, uma série de idéias foram lançadas com relação à classe social das crianças.

Oliveira (2002) lembra a influência das idéias de filósofos e especialistas para a Educação Infantil. Segundo a autora dentre outros, podemos destacar Comênio¹, Rousseau², Pestalozzi³, Decroly⁴, Froebel⁵, Montessori⁶, Wallon⁷, Vigotsky⁸, Freinet⁹ e

¹ Comênio (1592-1670), educador e bispo protestante checo, defendia a idéia de que a base inicial do ensino era o colo da mãe no próprio ambiente do lar. Realizou também um projeto de escola maternal tendo como metodologia materiais audiovisuais.

² Rousseau (1712-1778), filósofo genebrino, centralizou a questão da educação na infância evidenciando e dando ênfase na questão da necessidade em não mais considerar a criança como um pequeno homem, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la.

³ Pestalozzi (1746-1827), suíço, considerava que o essencial para a educação estaria na bondade e no amor. Seu sistema pedagógico tinha como fundamento básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma material e intuitiva.

⁴ Decroly (1871-1932), médico belga, trabalhou com crianças excepcionais. Sua proposta de trabalho estava alicerçada na atividade individual e coletiva da criança, sustentada em princípios da psicologia; defendia um ensino voltado para o intelecto.

⁵ Fröebel (1782-1852), educador alemão, desenvolveu suas teorias arraigadas em pressupostos idealistas inspiradas no amor às crianças e à natureza. Reconhecido pela criação dos “Kindergartens” (jardim de infância), onde destacava ser importante cultivar as almas infantis.

⁶ Montessori (1879-1952), médica e educadora italiana, trabalhou também com crianças excepcionais. Seu método pedagógico é baseado na auto-educação, caracterizado pela liberdade de movimentos e pelo material didático que possibilitava à criança manipulá-lo concretamente.

⁷ Wallon (1879-1962), médico francês, realizou observações com crianças excepcionais, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento infantil, defendendo a tese de que na infância é que se processa a origem da maior parte dos processos psíquicos.

⁸ Vigotsky (1896-1934), psicólogo soviético, argumenta que desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos. Seu pensamento foi baseado nas contribuições de Marx, buscando sempre compreender o ser humano em processos de interação social.

Piaget¹⁰. Esses autores estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Embora com diferentes maneiras de se expressarem, estes autores enfatizaram que as crianças possuíam “características e necessidades próprias, peculiares à sua idade, diferentes das dos adultos, e entre esses interesses e necessidades próprias se destacavam a exploração de objetos e pelo jogo” (p. 63). Assim, a questão do ensino e como fazê-lo toma novas proporções relacionadas às individualidades das crianças e à concepção de infância.

Essas concepções foram sendo gradativamente apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de especial atenção na Educação Infantil, inclusive no Brasil.

Todos esses teóricos desenvolveram os seus ideais de educação, incluindo a educação para a infância, onde se estabeleceram bases para um sistema mais voltado para a criança e suas necessidades, ou seja, suas propostas tinham como princípio as necessidades específicas de cada criança.

Bujes complementa:

As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas políticas e sociais que ocorrem na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, mas também por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p. 15).

No caso específico do Brasil, na década de 1970, do século XX, quando da ditadura militar e da implantação do modelo econômico desenvolvimentista e do tecnicismo pedagógico, ocorreram novas Políticas Públicas em relação à Educação

⁹ Freinet (1896-1966), professor francês. Sua maior contribuição foi criar um ambiente educativo que conduzisse as crianças a um processo consciente de emancipação, na qual pudessem trilhar seus próprios caminhos, favorecendo assim o desenvolvimento da criança.

¹⁰ Piaget (1896-1980), filósofo, biólogo suíço, passou grande parte da vida interagindo com as crianças e estudando seu processo de raciocínio. Evidenciou que os conhecimentos são mutáveis ao longo da existência do ser humano.

Infantil objetivando as mudanças econômicas e sociais. Por outro lado, houve também transformações veiculadas pelo movimento feminista, uma vez que a mulher passou a ter maiores espaços, tanto no mercado de trabalho como na vida pública, alterando as relações familiares.

Segundo Oliveira (2002), houve um crescente aumento da então denominada pré-escola, surgindo a municipalização da Educação Infantil, o que iria gerar maior procura pelas famílias de baixa renda, que passaram então a reivindicar educação pré-escolar para seus filhos.

Todos esses fatores, em conjunto com as pesquisas educacionais e psicológicas, com relação à importância do desenvolvimento nos anos iniciais da criança, geraram questionamentos e transformações no trabalho das creches e no atendimento às crianças.

Ainda na década de 1970, do século XX, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) passou por reformulações, e a Lei dispôs que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (LDB, nº 5692/71, art. 19, inciso 2º).

Nesse mesmo período, continuavam os questionamentos com relação à educação infantil assistencialista *versus* educativa .

Já em 1977, foi lançado um programa nacional de educação pré-escolar em massa. “O Projeto Casulo”, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), caracterizou-se como um programa de baixo custo que visava dar atendimento assistencial, nutricional e médico às crianças da primeira infância e orientar monitoras com formação no então segundo grau para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição. “Na década de 1980 ocorreram questionamentos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 112).

A ressalva da autora é pertinente ao destacar esse descontentamento dos professores com relação ao meio educacional, pois as pré-escolas com isso continuavam apenas desenvolvendo a parte recreativa e assistencialista, deixando de propor uma função pedagógica que trabalhasse com a função cognitiva da criança.

As décadas de 1980 e 1990 marcaram a Educação Infantil, que começou a despontar como direito de todas as crianças, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como Kramer ressalta:

Temos hoje, então a primeira Constituição Brasileira que reconhece o direito de todas as crianças a creche e pré-escola e o dever do Estado de provê-las. O acesso à educação pré-escolar é, pois, direito dos cidadãos e cidadãs de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, sendo dever do Estado assegurá-la, para que a educação possa ser verdadeiramente adjetivada como democrática (KRAMER, 2001, p. 122).

Tal direito foi reafirmado em 1990 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8069, que procurou sistematizar e garantir os direitos da infância e adolescência, onde consta no capítulo IV, art. 54, Inciso IV: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em Centros de Educação Infantil e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990).

Outro fato decisivo foi uma conquista contida na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quando se refere à formação do profissional atuante nas creches e pré-escolas, a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (título VI, art. 62, inciso I).

Até a promulgação da LDB 9394/96, os profissionais atuantes na educação infantil não precisavam ser qualificados, não existindo uma profunda preocupação com a educação infantil. Essa mudança exigiu agora que os profissionais se qualificassem.

Conforme Abramowicz et al. (2006), a educação infantil tornou-se pela primeira vez legalmente amparada, fazendo com que no espaço das creches e pré-escolas fossem criadas atividades que desenvolvessem a parte social, física, lingüística, cognitiva e psicológica. Ela deixou de ser um espaço único do cuidar e, finalmente, através de reflexões, questionamentos e transformações, passou a ser um espaço do cuidar e educar.

Nesse sentido, Oliveira afirma:

Essas novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes nacionais para a Educação Infantil, foram defendidas pelo Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2002, p. 119).

Com todos esses elementos históricos sobre a educação infantil, em consequência dos debates a respeito da importância de fornecer a todas as crianças estímulos cognitivos, Oliveira escreve:

Como estratégia para reverter os altos índices de retenção escolar na primeira série da escolaridade obrigatória, começaram a ser apresentados programas de educação infantil pela TV, como, por exemplo, o projeto Curumim e o programa Ra-tim-bum, ambos transmitidos pela TV Cultura SP. Elaborados por pedagogos e outros técnicos e seguindo uma tendência experimentada em outros países, buscam atingir também as crianças que não freqüentavam a pré-escola. Com isso a educação infantil chegava a um número maior de crianças, pelo menos até as que tinham acesso a TV (OLIVEIRA, 2002, p. 116).

A autora enfatiza mais um elemento que teve como objetivo auxiliar na elaboração de novas propostas pedagógicas voltadas para as necessidades das crianças.

Ainda sobre a questão educação *versus* assistencialismo, Kuhlmann ressalta que:

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não

têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período (KUHLMANN, 2004, p. 202).

Com esse pensamento, Kuhlmann (2004) nos leva a refletir sobre a dualidade entre o assistencialismo e o caráter educacional. Mostra-nos como o assistencialismo, que até então era o que se esperava para a Educação Infantil, passou a ser massacrado, tornou-se inexistente, e o educacional, que até então não fora desenvolvido nos seus âmbitos institucionais e públicos, passou a ser visto como a tábua de salvação. Nesse contexto, Kuhlmann (2004) ainda mostra que o assistencialismo, que é criticado até hoje, decorria “da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (p. 202). Ainda hoje as creches e pré-escolas destinadas às classes menos favorecidas são vistas com o caráter mais assistencialista, por oferecer seu atendimento às mães que trabalham fora e não têm condições financeiras de pagar para deixar seu filho (a) em casa. Por esse motivo, o poder público acaba, muitas vezes, oferecendo ainda uma Educação Infantil de caráter mais assistencialista.

Vieira argumenta:

Acontece também o surgimento e a ação dos fóruns estaduais de Educação Infantil e sua articulação Nacional, em promover a melhoria da qualidade na educação. A própria legislação educacional e social é indicativa das novas exigências sociais pela inovação e regularidade da área (VIEIRA, 2002, p. 126).

A Educação Infantil passaria por mais uma mudança, que surgiu com a lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, tornando obrigatória a matrícula de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

Nas palavras de Abramowicz et al. (2006, p. 52), “o parecer do CNE, aprovado em 15/09/2005, indica que tal antecipação da escolaridade mínima obrigatória deve garantir a ampliação do período de duração do Ensino Fundamental para 9 anos, a partir do ano letivo de 2006”.

Se hoje são reconhecidos os direitos de toda criança à infância, segundo Oliveira (2002), no aspecto pedagógico ainda há necessidade de transformações;

No trabalho pedagógico na pré-escola tem predominado uma organização linear do conteúdo, sob a influência de modelos construídos no ensino para os mais velhos, modelos baseados em concepções antigas sobre o modo de aprender, muitos professores acreditam que existe uma ordem necessária para a apreciação dos assuntos, sendo a ruptura dessa cadeia considerada fatal para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2002. p. 217).

Nesse contexto (Kramer, 2001, p. 113) pontua: “É preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades em conseguir”.

Isso nos leva a pensar a importância das transformações na criança e as marcas que estas transformações produzem nela. Neste sentido, Bujes afirma:

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a idéia de que as crianças participem igualmente desta transformação e, neste processo acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico (BUJES, 2001, p. 21).

Refletindo sobre a citação de Bujes, percebemos que é de extrema importância que tenhamos presente, como docentes, as transformações pelas quais nossas crianças passam durante todo o processo da infância. Sobretudo, é importante lembrarmos que a ação educativa construída na educação infantil produz marcas. Lembramos que, neste trabalho, interessam principalmente as marcas produzidas na construção da identidade de gênero da criança.

1.1 - Caracterização da Educação Infantil no contexto escolar

A infância, nos dicionários de língua portuguesa, é considerada como o período de crescimento do ser humano, ou seja, vai do nascimento à puberdade. Assim, infância refere-se aos primeiros anos de vida que terão conseqüências profundas por toda uma vida, marcas que podem ser positivas ou negativas influenciando a vida do indivíduo.

Kramer (apud ALMEIDA, 2006), em uma análise sobre o surgimento do sentimento de infância, a partir da obra de Ariès afirma:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo na verdade à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 1982, p. 17 apud ALMEIDA, 2006, p. 12).

Essa percepção, conforme nos referimos no item anterior, não existia. Portanto, assim que a criança demonstrava condições de ficar sem a presença constante da mãe, era integrada na sociedade adulta. A concepção de criança passou por diversas formas de representação para chegar à percepção da infância de hoje. Nesse contexto, Ariès (1981) destaca dois sentimentos de infância que muito contribuíram para o desenvolvimento dessa percepção: paparicação e moralização .

A paparicação surge como um novo sentimento de infância em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. [...] Ao passo que a moralização é formada pelos educadores moralistas. O objetivo principal era formar homens racionais e cristãos e para isso tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação (ARIÈS, 1981, p. 158 e 162-163).

Para o autor, a infância caracterizada pela paparicação surgiu no seio familiar, na companhia das crianças. O segundo, a moralização, ao contrário, surgiu de uma fonte exterior à família: a preocupação era com a disciplina e a racionalidade de costumes.

Oliveira retoma a literatura para definir a infância:

Na educação grega do período clássico, infância referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do renascimento e da idade moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio (OLIVEIRA, 2002, p. 44).

Na verdade, Oliveira (2002), dentro desse contexto, percebe a “infância não como um campo de lacunas, silêncio e passividade, nem está correta a imagem social de criança, predominante na pedagogia, como a de alguém muito frágil” (p. 44).

Em consequência de pesquisas já desenvolvidas, tem-se hoje um novo conceito de infância segundo o qual as crianças têm suas necessidades próprias, são curiosas, criativas, detentoras de saberes próprios.

A concepção de infância está vinculada à sociedade. Garcia (2005) ressalta que “a significação da infância está intimamente ligada à classe social em que está inserida a criança, à sua participação no processo produtivo, ao processo de socialização inerente à sua família e à sua comunidade, a suas atividades cotidianas” (p. 119).

Ainda dentro dessa mesma visão, Trevisan complementa:

A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para a sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes (TREVISAN, 2007, p. 42).

Pode-se perceber que a visão de infância ao longo dos anos vem sofrendo transformações, estando estas voltadas para as necessidades das diferentes infâncias, suas especificidades, interesses, vontades variadas, de sociedade para sociedade e de cultura para cultura.

Como relata Kramer:

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2001, p. 19).

Assim, este conceito de infância é regulamentado pelos momentos históricos de uma sociedade, esse sentimento de infância varia de acordo com a inserção social da criança e o contexto político.

Ainda dentro desse contexto, recorreremos a Campos:

A contemporaneidade tem se caracterizado pelas relações de produção e de consumo permeando as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como o surgimento de uma nova produção da subjetividade em função da organização do cotidiano pela mídia e o modo como a experiência das crianças, jovens e adultos vem se transformando na sociedade do consumo (CAMPOS, 2002, p. 131).

Fica claro que a infância hoje é fortemente influenciada pela mídia com seu consumismo. Qual criança resiste a slogans coloridos, grandes, propagandas com bonecas falantes, carros velozes, games interativos? Esses brinquedos se referem à distinção de gêneros, pois, como Felipe (1999) aborda, “há uma clara distinção entre brinquedos de meninas e meninos, não só pela disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas, mas também pela própria embalagem, que já tenta direcionar a que público se destina” (p. 169).

Com todas essas transformações acerca da infância, é necessária uma problematização das visões dentro do ambiente das instituições, pois a Educação Infantil faz parte do contexto da maioria das crianças brasileiras que ingressam nestas instituições logo após o nascimento e lá vão se desenvolvendo.

Por este motivo, acredito ser importante contextualizar a Educação Infantil, visto que, no imaginário social, o papel das creches é a preocupação com o cuidar, enquanto que, na Educação Infantil, a preocupação está voltada para as práticas pedagógicas.

Ainda dentro dessa divisão, Oliveira (2002) salienta que a creche se apresenta apenas “como substituta da família, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específica” (p. 43).

Redin et al. descrevem :

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformando em lugar, ou seja, um lócus de sentido, de construção de identidades. O cotidiano na escola de educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbios, de valorização de diferenças (REDIN, 2007, p. 17).

Nesta ótica, a educação deve levar em consideração toda a vida da criança, seu meio social, cultural... Para tanto, o professor (a) necessita estar ciente da realidade de seus alunos (a), participar de todo esse processo, propiciar um ambiente de aprendizado voltado para as diferenças. Cabe, pois, ao professor (a) ter um olhar voltado para o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento da criança, como essa criança enxerga o mundo e o que espera desse mundo.

Garcia, no entanto, nos retrata uma outra realidade quando diz:

A criança é vista como um material a ser moldado. Os conhecimentos que traz, as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence a uma determinada classe, não são consideradas na pré-escola. Sua vida não é reconhecida como objeto de conhecimento e real articuladora de seu conhecimento sobre o mundo (GARCIA, 2005, p.25).

Segundo a autora, o que a criança deseja fazer e descobrir não é levado em consideração. Somente é analisado seu potencial para a aprendizagem, e com tais atitudes acaba moldando a criança dentro do padrão desejado pela escola. É importante valorizar o conhecimento que a criança possui, introduzi-lo na ação pedagógica, para que a Educação Infantil se torne um ambiente repleto de descobertas com informações diversas e, conseqüentemente, com inúmeras trocas de relatos, de experiências entre as crianças e professores (as), ocorrendo, então, uma interação pedagógica.

Como Kramer relata:

Estudar a infância exige consciência interdisciplinar, mas exige também o entendimento de que a interdisciplinaridade, longe de significar justaposição de perspectivas teóricas diversas, só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tomando o sujeito social, neste caso, a criança no âmago da vida social (KRAMER, 1996, p. 28).

Dentro desse contexto, é necessário que se levem em conta a singularidade, a historicidade da criança, a sua vida social, ou seja, reconhecer como fundamental os valores, anseios, afetos das crianças e adultos.

Percebemos que a Educação Infantil necessita problematizar o meio cultural da criança assim como seus conhecimentos já adquiridos para ampliá-los por meio das ações educativas. Pois o objetivo primordial da Educação Infantil não é preparar para a escolaridade posterior, nem prevenir seus fracassos, mas desenvolver um trabalho que vá ao encontro das reais necessidades das crianças, capaz de lhes garantir o desenvolvimento.

A escola ou o professor (a) que enxerga a criança com toda sua singularidade, diferença, cultura, necessidades próprias, conhecimentos próprios e os considera na prática educativa contribui para um processo educacional comprometido com uma educação não discriminadora.

1.2 - Educação e gênero

Quanto à abordagem sobre identidade de gênero na Educação Infantil, entendemos que é necessário inicialmente explicitarmos o que entendemos por esta expressão para posteriormente seguirmos nossa reflexão sobre o papel da escola na construção do gênero.

Tomamos como ponto de partida Felipe, que conceitua o gênero:

O conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricadas na construção das relações de gênero (FELIPE, 2004, p. 33).

O debate da diferença entre homens e mulheres não se fixa na questão biológica, mas sim na questão social, cultural. Isso não significa que se neguem as características biológicas do sexo, pois a valorização e a desvalorização do ser humano com base na diferença sexual são socialmente constituídas, também em relação a essas diferenças biológicas.

Meyer relata que:

O conceito de gênero enfatiza a 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 (MEYER, 2005, p. 17).

Como vivemos em diferentes culturas, diferentes lugares, diferentes níveis sociais, podemos perceber que todos estes fatores influenciam e agem como determinantes na maneira de viver a masculinidade e a feminilidade.

Com esta perspectiva, Louro salienta:

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 idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (LOURO, 1997, p. 25).

Todas essas estruturas e mudanças vão se constituindo ao longo da vida em determinados momentos históricos, em uma dada sociedade, em diversos grupos, tais como grupos religiosos, raciais, de classe, gênero e outros.

Ainda nesse contexto, Meyer (2005) diz que:

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2005, p. 16).

Assim sendo, há concepções de gênero que não abordam as diferenças simplesmente como distinções biológicas entre homens e mulheres, mas percebem tais diferenças como construção social.

Ainda recorrendo a Meyer:

O conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma idéia reduzida de papéis, funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas 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 (MEYER, 2005, p. 18).

Assim, faz-se necessário perceber o gênero não como uma simples forma de ver atitudes para as mulheres e para os homens, mas sim de examinar como essa diferença é vista, imposta e constituída na sociedade, deixando de enxergar de forma

isolada o que homens e mulheres fazem, ou como se constituem como homens e mulheres e passar a considerar o gênero como fator que opera, que estrutura e que determina socialmente a masculinidade e feminilidade dos seres humanos, e que acima de tudo, opera na constituição de ideologias e políticas, normatizando a vida em sociedade.

Felipe sublinha que:

O conceito de gênero procura se contrapor à idéia de uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de construção ou formação histórica, lingüística e socialmente determinada. A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos. Desta forma, o conceito de gênero trouxe-nos a possibilidade de colocar em discussão as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, posicionando-os como desiguais em suas possíveis e múltiplas diferenças (FELIPE, 2004, p. 33).

Nas últimas décadas, vários foram os estudos referentes à educação, entre eles com relação à Educação Infantil, que abordam os conceitos referentes ao desenvolvimento lingüístico, cognitivo, afetivo, social, psicomotor e outros, como também questões voltadas para a prática escolar e suas implicações. No entanto, “poucos são os estudos que tentam dar conta da construção de identidade de gênero e identidade sexual na infância” (FELIPE, 2004, p. 31).

Ainda sob essa ótica, Felipe aponta:

O pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que **discretamente**, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas (FELIPE, 2004, p. 39).

Tal desconhecimento com relação às atitudes sexistas, à diferença de gênero determina linhas de separação, definindo o caráter social e cultural do masculino e do feminino através da hierarquização dos homens perante as mulheres, que assumem uma importância secundária.

Louro (1997) nos lembra: “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (p. 57). Muito cedo a escola já instituiu deveres, normas, regras e, entre todos esses fatores, instituiu os tempos e lugares para meninos e meninas separadamente, como também se utilizou de conteúdos diferenciados: para as meninas, aulas de culinária, bordados... dotes voltados para uma “perfeita” esposa, mãe, e, para os meninos, aulas de esportes, atividades que estimulassem e desenvolvessem o lado másculo, atlético, homem forte, inteligente, legitimando, com isso, a mulher como frágil e o homem como forte.

A escola limita espaços, ela impõe o que pode e o que não pode, utilizando-se para isso de subterfúgios para instituir o que os meninos podem e o que as meninas podem, criando com isso, já no interior da escola, distinções de agrupamentos nos mais diferentes contextos: no pátio, no refeitório, na sala de aula, nas brincadeiras, legitimando desde cedo uma educação sexista geradora de futuras desigualdades e rivalidades.

Meyer enfatiza:

Os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível - a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela (MEYER, 2005, p. 24-25).

É possível observar que a escola reproduz processos de discriminação social uma vez que, desde a fase jesuítica, a escola já separava os colonizadores dos índios, brancos e negros, meninos e meninas. Ao longo da história, tais normas foram sendo modificadas, outras apenas amenizadas, como o espaço escolar, para meninos e meninas, que hoje estão dentro do mesmo espaço físico sem, no entanto, partilhar das mesmas atividades. A escola ainda hoje exclui, de maneira mais velada, com atitudes, linguagens, critérios que acabam por reproduzir identidades voltadas ao sexismo, que

Carvalho (2008), com base em Humm¹¹, afirma ser uma forma de relação social que inferioriza a mulher, limita as suas atividades e ainda envolve mitos, estereótipos e outros elementos, provocando práticas de discriminação sexual.

Nesse contexto, Felipe relata:

A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretado como anormal, desviante (FELIPE, 2004, p. 33).

A escola, em vez de propiciar condições e atividades que não discriminem os meninos e as meninas, acaba por criar condições adversas, o que causa cada vez mais a distinção sexista, as desigualdades e, conseqüentemente, a hierarquização entre os sexos, tornando crescentes as discussões sobre o que é desejado e esperado para os meninos e o que é esperado e desejado para as meninas, como se ambos fossem de mundos distintos, sobretudo reafirmando o papel que a sociedade lhes impõe; nessa ótica, Louro pontua:

Os antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares” (LOURO, 1997, p. 61).

Podemos observar que ainda hoje, no âmbito escolar, temos atitudes e condutas que geram essa rotulação de comportamentos discriminatórios, conduzindo os meninos e meninas a uma constante rivalidade, além de “distinguir-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

Dentro dessa visão, recorro a Meyer quando afirma:

Desde sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja

¹¹ HUMM, Maggie. *The dictionary of feminist theory*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

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 (MEYER, 2004, p. 8).

Desde o momento do ingresso na escola, ocorrem já as diferenças que são ligadas ao fator social, de raça, de religião, de sexo, de gênero... fatores que fazem parte de toda uma sociedade. A escola, por seu turno, em vez de trabalhar com as diferenças de modo a acolhê-las e aproximá-las, geralmente as afasta, causando as desigualdades e produzindo, assim, exclusões cada vez mais constantes nos diferentes contextos. Em relação a esses contextos, afirma Louro: “ currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação, são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (1997, p. 64).

Por esse motivo, faz-se necessário que educadores e educadoras se questionem constantemente sobre suas atitudes na construção do gênero dentro do ambiente escolar.

Meyer ressalta:

Por razões muito variadas, professores e professoras tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e de sexualidade, e suas ações, nestes campos, são balizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar com certeza o que é normal e o que é desviante. Nessa direção, as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seu currículo e sua prática a partir de um padrão único (MEYER, 2004, p. 11).

Nesta perspectiva, é necessário que a escola, com seus professores e professoras, reavalie suas práticas pedagógicas, suas condutas e principalmente seus conceitos e pré-conceitos sobre o que é tido como normal ou anormal, masculinidade e feminilidade, pois o fato de os professores e professoras não se questionarem sobre as produções de identidades de gênero na escola acaba reafirmando estereótipos do que é ser menino ou menina.

Felipe afiança que:

É necessário se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política que envolvem relações desiguais de poder. Além disso, consideramos relevante que profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar às crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas, tais como a construção das identidades e diferentes formas de feminilidade e masculinidade (FELIPE, 2004, p. 32).

Por esse prisma na Educação Infantil, a questão de gênero precisa ser priorizada, pois a identidade sexual é construída, ou seja, os sujeitos vão se construindo como femininos ou masculinos, e a linguagem utilizada pelo (a) professor (a) é fundamental e determinante nessa construção de identidades.

Vale ressaltar que, ao se deparar com situações de gênero, o (a) educador (a) não pode ficar alheio (a) à situação, pois a não interferência resultará na legitimação da hierarquização entre o masculino e o feminino.

1.3 - Infância e sexualidade

O intuito deste item é caracterizar a sexualidade para abordá-la no contexto escolar e suas relações com a erotização da infância, salientando que esta também está vinculada à produção das identidades de gênero.

Início conceituando o termo sexualidade a partir da seguinte afirmação de Foucault:

O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e normas, em parte tradicionais e em partes novas, e que se apóiam em instituições religiosas, jurídicas, pedagógicas e médicas, como também as mudanças no

modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (FOUCAULT, 1988, p. 9).

É necessário entendermos a sexualidade não apenas como um conceito, mas também atentarmos para atos e discursos que estão acontecendo e como eles legitimam as desigualdades no espaço social.

Para Figueiró, a sexualidade:

É uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também, não pode ser percebida como “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital de subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39).

Portanto, a sexualidade não é estática. Ela se transforma de acordo com o momento histórico e cultural onde somos influenciados, como também influenciados através das convivências sociais em que atuamos como propulsores de idéias, costumes e atitudes.

Dentro desse contexto, Louro (1999) pontua que a sexualidade se constrói através das relações culturais e históricas, sendo este um processo de construção que está continuamente sendo transformado e nos transformando.

É necessário explicitar que entendemos por sexualidade o sentimento de prazer, as sensações que vão sendo construídas e reconstruídas em cada ser humano de acordo com cada momento histórico e cultural, fazendo parte da nossa identidade. A sexualidade faz parte do nosso cotidiano sob diferentes formas de ser e de estar no mundo, apresentando-se como um processo não estático, ou seja, em constante movimento. Assim, “a sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia” (LOURO, 1998, p. 88).

É praticamente impossível dissociar a escola desse contexto, uma vez que a escola é uma instituição social na qual convivem diferentes grupos sociais e culturais .

Nesta perspectiva, a escola aparece como uma instituição que acaba por reforçar e legitimar desigualdades, uma vez que ainda atribui a seus alunos e alunas um padrão de família “normal” para todas as crianças, ou seja, padroniza a família ideal com pai, mãe, filhos (as), onde provavelmente o pai sustenta a casa, e a mãe cuida dos filhos (as). Louro afirma:

No contexto de uma família “normal”, supõe-se que as atividades e funções do homem e da mulher devam estar distintas e bem definidas, e que, em conjunto, os adultos estejam incumbidos da educação das crianças e jovens. Qualquer alteração que escapa desse arranjo tido como correto e padrão pode ser, então, compreendida como uma irregularidade ou discrepância (LOURO, 1998, p. 90).

É fato notório que, em nossa sociedade, a família tida como “modelo” é formada por mulher, homem e filhos (as), classe média, da cor branca. Esta é a imagem que a mídia e os livros didáticos, entre outros, nos passam. Hoje, no século XXI, temos famílias que não se encaixam mais nesse “modelo”, mas a escola continua imprimindo este “falso modelo” e ignorando as famílias que não se encaixam no “padrão convencional”.

Outro fato que merece atenção é que a escola lida apenas com uma forma de sexualidade “padrão”, ou seja, quando se aborda esse tema, é voltado somente para o casal homem e mulher dentro do contexto do casamento, constituindo os modelos padrões e reafirmando que o contrário é o não desejável, o imoral.

Rolnik (apud Camargo, 1999) afirma:

Todos, educadores e educadoras, alunos, alunas, ao lidar com a temática da sexualidade, temos de organizar, estruturar, explicar, em um contexto de vida e também ação, os objetos do conhecimento que estão imersos em um sistema de relações sociais no qual a informação, produzida pela sociedade capitalista, digital, informatizada, globalizada e complexa, é cada vez mais rápida. A sociabilidade, os costumes, os sonhos, os desejos sociais, ecológicos, culturais, de gênero encontram-se em plena mutação (ROLNIK, 1986, apud CAMARGO, 1999, p. 51).

Também Louro (1997) pontua que a “sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (p. 81). Pois não há dúvida de que a escola continua propondo aos seus alunos e alunas que estejam nos moldes, nos padrões estabelecidos pela sociedade que legitima o papel da mulher e do homem.

Acredito que o grande desafio da educação esteja em propiciar o diálogo entre as diferenças, as singularidades de cada indivíduo.

Nesta perspectiva, recorro ainda a Louro:

Se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres vivem de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 1997, p. 81-82).

Quando nós educadores e educadoras silenciarmos, nos omitimos, fingimos que nada acontece nas salas de aula, estamos reforçando o sexismo e, com isso, legitimando as desigualdades impostas por essa educação sexista, excluindo assim os sujeitos que não se encaixam nos “padrões” determinados e instituídos pela sociedade, onde é vedado, por exemplo, o direito ao menino, por ser “homem”, de brincar de boneca e à menina, por ser “mulher”, se nega o direito de brincar de carrinho ou futebol.

Neste sentido, a sociedade de consumo na qual vivemos também traz sua contribuição, pois o consumo vem impregnando toda uma geração com modelos impostos pela mídia que contribui para legitimar o papel da mulher como bela, sexy, frágil, erótica, e do homem como forte, corajoso, inteligente.

Com esta perspectiva, Sabat argumenta:

Trabalhar com as representações de gênero e de sexualidade na publicidade comporta um potencial crítico, pois é possível identificar de que formas são socialmente construídos tipos de corpos, modos de viver, comportamentos e valores aí representados (SABAT, 1999, p. 245).

As imagens produzem uma pedagogia, uma maneira de ser e de se comportar, de agir e pensar, maneiras estas que se fazem presentes no cotidiano da criança.

As imagens veiculadas na e pela mídia traduzem maneiras de se comportar, de agir, de se vestir, ou seja, as imagens produzem padrões de comportamentos, estilos de vida. Desse modo, podemos entender que a “pedagogia da mídia está inserida em um tipo específico de educação” (SABAT, 1999, p. 245).

A educação está voltada cada vez mais ao sexismo com suas discriminações, determinando, assim, o lugar do homem e da mulher e, conseqüentemente, tornando o sexo feminino cada vez mais associado à erotização, com imagens que apresentam uma mulher ou criança atraente, erotizada e, com isso, estabelecendo um controle cada vez maior sobre o corpo feminino.

O apelo constante à beleza está levando as meninas a se preocuparem cada vez mais cedo com seu corpo, esguiado, empinado, com suas roupas justas, onde seu corpo fique bem delineado, mostrando, assim, sua silhueta com “tudo no lugar”.

A mídia surge então com grande influência, mostrando a todo momento, através de novelas, propagandas, músicas, a necessidade de se estar dentro dos padrões ditados pela sociedade de consumo.

Felipe aborda:

Ao exporem narcisicamente seus corpos, não deixam de produzir ou reproduzir conhecimento, especialmente no que diz respeito à sexualidade. Ao se constituírem como mulheres atraentes, sedutoras, constroem ou veiculam um modelo de feminilidade onde o exercício do poder parece estar restrito apenas ao campo do erotismo e da sedução (FELIPE, 1999, p. 172).

Desta forma, como pensar a infância, como essas representações agem sobre as meninas e de que modo estão veiculando todo esse discurso no seu cotidiano? Walkerdine (1999) ressalta que a “erotização das garotinhas é um fenômeno complexo,

no qual um certo aspecto da sexualidade feminina e da sexualidade infantil é entendido como corruptor de um estado de inocência” (p. 79).

Esta inocência é vista na infância como um período de pureza na qual se acredita que as crianças devam estar sempre protegidas de determinadas informações, entre elas sobre a sexualidade, não se atentando, no entanto, para o fato de que a sexualidade e a erotização estão presentes no cotidiano da criança através da mídia.

Bujes (2002) lembra que ver as crianças como puras e inocentes diz respeito aos mitos que a sociedade produziu para elas. Essas representações de inocência e ingenuidade têm convivido com imagens opostas, ou seja, com imagens que revelam o erotismo, a sexualidade das meninas. Com a variedade dos veículos de comunicação, as crianças se tornaram consumidoras, pois são constantes os anúncios voltados para sua idade. Chama a atenção o fato de haver uma erotização voltada às propagandas onde sempre associa as jovens a um corpo esbelto, com isto, a mídia vem produzindo uma crescente erotização com seus anúncios, novelas, músicas.

Dentro desse contexto Walkerdine (1999) afirma que tal “processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças, em especial em relação às meninas” (p. 79).

Há meninas que se escondem atrás de um corpo, uma roupa, uma maquiagem, ou seja, com um apelo constante à beleza, carregando um desejo também alimentado por suas mães de se tornarem belas atrizes ou modelos .

Desta forma, a mídia tem viabilizado a associação entre meninas e corpo através das novelas, programas de auditórios, entre outros.

Dentro desse contexto, Silva (apud Felipe, 1999) afirma:

O novo complexo cultural representado pela combinação entre a cultura popular (no sentido dos chamados meios de comunicação de massa) e as novas tecnologias de comunicação está produzindo uma transformação radical nos processos de produção de subjetividade e de identidades sociais. Essas importantes transformações exigem novas interpretações, novos olhares (SILVA, 1995, p. 198 apud FELIPE, 1999, p. 173).

Acreditamos ser necessário que a escola, professores e professoras contextualizem a relação de gênero e sexualidade, que problematizem as relações de poder instituídas no ambiente escolar, contrapondo-se, assim, às discriminações existentes na nossa sociedade.

CAPÍTULO II

O CAMINHO METODOLÓGICO

Como já salientamos, este estudo tem como finalidade a realização de uma pesquisa sobre a construção das identidades de gênero na Educação Infantil no Centro de Educação Infantil na região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, com uma turma de alunos de 5 anos de idade.

A pesquisa apresentada configura-se como qualitativa de abordagem etnográfica, um método de investigação com origem no “campo da antropologia a partir de pesquisas intensivas em sociedades primitivas” (JAIME JÚNIOR, 2003, p. 435).

Conforme Jaime Júnior (2003), a etnografia como método científico surgiu na primeira metade do século XX através dos trabalhos de campo executado pelo antropólogo norte-americano Franz Boas e pelo polonês Bronislaw Malinowski, que é tido como o fundador do método etnográfico. Nesse sentido, Jaime Júnior ressalta:

Malinowski é 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 a duração de 1 ano, constitui 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 aceder ao conhecimento de outras sociedades, outras culturas, a partir dos dados fornecidos por viajantes, missionários e funcionários do governo colonial (JAIME JÚNIOR, 2003, p. 437-438).

Podemos perceber que Malinowski considerava fundamental que houvesse uma profunda reflexão acerca dos instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como para a análise de tais dados. Defendia a idéia de que o (a) pesquisador (a) teria que atuar como participante no local pesquisado, vivenciando os hábitos, os costumes, as crenças dos sujeitos, tornando-se, assim, parte integrante do cotidiano a ser pesquisado, possibilitando então, a compreensão do seu objeto de estudo.

Dentro desse contexto, Jaime Júnior afirma:

Malinowski rompe com uma economia do saber presente até então na disciplina antropológica, que estabelecia uma divisão hierárquica do trabalho, e conseqüentemente status diferenciados, entre o antropólogo e o etnógrafo, ou, em outros termos, entre o teórico e o observador. A partir de então, a etnografia se constituiu em método de pesquisa por excelência da antropologia a sua marca distintiva no campo das Ciências Sociais. (JAIME JÚNIOR, 2003, p. 439).

Segundo Jaime Júnior (2003), a etnografia é hoje encontrada em diferentes campos, como Direito, Medicina, Psicologia, Educação e outros.

Wolcott (apud Ludke, 1986, p. 14) afirma que “a etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”.

André caracteriza a pesquisa etnográfica como aquela que:

Busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Teixeira (2001, p. 199) atenta para o fato de que a etnografia não comporta “momentos estanques: tudo vai acontecendo simultaneamente. Assim o pesquisador etnográfico busca interpretar os fatos observados no quadro de relativismo social, procurando entender ‘o que é’ e não ‘o que deve ser’”.

Este tipo de pesquisa nos permite chegar bem próxima da escola, especificamente da sala de aula, para assim acompanhar e buscar compreender como se dá o dia-a-dia naquele ambiente, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, as relações entre professor (a) aluno (a), para desta forma compreender como se dá a construção das identidades de gênero. Efetuei diferentes leituras sobre o tema gênero e educação, ao mesmo tempo em que comecei a observação no ambiente escolar tendo como proposta analisar a concepção do gênero presente nas brincadeiras e nas atividades diárias com as crianças na Educação Infantil.

Tive como objetivo geral dessa investigação:

- Analisar o processo de construção das identidades de gênero nas atividades diárias e nas brincadeiras propostas em uma turma da Educação Infantil formada por crianças de 5 anos .

Objetivos específicos:

- Identificar as brincadeiras e atividades na Educação Infantil.
- Caracterizar a concepção de gênero presente nas atividades diárias e nas brincadeiras em sala de aula e fora da sala de aula.
- Compreender as implicações das brincadeiras por meio das observações no que tange à construção das identidades de gênero.

Na expectativa de iniciar meu trabalho de investigação no campo, fazia os seguintes questionamentos:

Qual seria meu primeiro contato? O que indagar, o que analisar, como me posicionar?

Como seria não atuar como professora e somente como observadora em uma sala de aula? Estes foram questionamentos que permearam toda a pesquisa.

A escolha da sala de aula a ser pesquisada não foi aleatória. Tomei como pressuposto os seguintes critérios:

- A professora ser considerada uma das melhores da rede municipal por toda a comunidade escolar (professores [as], diretores [as] e coordenadores [as]);

- A Educação Infantil ser tomada como base para o Ensino Fundamental;

- O fato de as crianças estarem com 5 anos de idade e, portanto, estarem na expectativa de ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, ingresso que representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças.

Minha pesquisa de campo foi constituída de quatro momentos, considerados vitais para o processo de análise.

1º Momento: observação em sala de aula e fora da sala de aula das atividades diárias e das brincadeiras.

2º Momento: Entrevista com a professora.

3º Momento: Conversa com as crianças.

4º Momento: Análise da Proposta Pedagógica da instituição e dos Registros no Diário de Campo.

No 1º momento, foi feita a observação em sala de aula e fora da sala em atividades cotidianas, nas práticas pedagógicas e nas brincadeiras, tendo como finalidade analisar a atitude e a prática da professora frente às atitudes sexistas, assim como também analisar as atitudes das crianças frente às diferenças entre gêneros, como se comportam, se posicionam.

Usei a observação por acreditar ser um valioso instrumento para a coleta de dados e para isso me apoio em Mazzotti:

A observação dos fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas que se caracterizam pela utilização de múltiplas formas de coletas de dados e tem como vantagens permitir checar, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão, permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir e permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (MAZZOTTI et al., 2004, p. 164).

André (1995) acredita na importância da observação porque parte do princípio de que o “pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28).

Portanto, a “presença do pesquisador no campo possibilita-lhe uma visão cumulativa holística da vida social do grupo investigado” (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

Esse procedimento contribui e enriquece a pesquisa uma vez que, através das observações e dos registros no Diário de Campo, é possível verificar e acompanhar as práticas diárias, a didática, a metodologia, a linguagem utilizada pela professora no seu cotidiano, como também o comportamento e as atitudes das crianças.

As observações realizadas tiveram início no dia 03 de abril de 2007 e foram até 08 de dezembro de 2007, sendo no 1º semestre feitas semanalmente com duração de 4 horas diárias (tempo em que as crianças permanecem no Centro de Educação Infantil) e, a partir do 2º semestre, foram realizadas quinzenalmente também com duração de 4 horas diárias.

Esse foi um período em que estive imersa nas questões de gênero, nas atitudes sexistas, ficando atenta às falas que pudessem expor as concepções de gênero presentes nas diferentes relações. Foi um período no qual me senti quase que obcecada por essa questão; em momentos de lazer, me pegava observando as falas que pudessem demonstrar essas concepções e, quando presenciava uma dessas falas, imediatamente a relacionava com minha pesquisa.

E foi com toda essa “gula” pelo tema que, durante as observações, muitas vezes me senti angustiada por ter que ficar somente observando atitudes e falas sexistas, sem poder intervir e questionar; foi em um desses momentos que saí do anonimato e me

fiz presente pela 1º vez. Este fato ocorreu quando cheguei à sala de aula observada. Fui como de costume me sentar ao fundo da sala de aula e, ao sentar, imediatamente uma das alunas se virou para mim e disse:

– A professora Claudia é mulherzinha e por isso senta na mesa rosa. (Aluna Turmalina)¹².

Fiquei muito espantada com a fala, pois não havia atentado para o fato de que estava sentada à mesa rosa; então respondi:

– Eu me sentei aqui para não atrapalhar a aula e, se a mesa fosse azul, também teria sentado, pois não vou deixar de ser mulher se me sentar à mesa azul, ou, se algum menino sentar à mesa rosa, não vai deixar de ser menino. (Pesquisadora).

Em seguida um aluno disse:

– Eu heim! Eu é que não sento à mesa rosa, eu sou homem! (Aluno Rubi).

A professora ouviu toda a conversa e não interferiu em nenhuma das falas das crianças; ficou o tempo todo alheia ao diálogo preconceituoso dos alunos (as), atitude que contradiz a sua fala onde ressalta que não tem na sala de aula atitude e comentários discriminatórios com relação ao gênero. Nesse contexto, Motta comenta que:

Para se desenvolver uma abordagem realmente inovadora com relação ao gênero requer uma mudança na linguagem. Não mudaremos as relações de gênero, as concepções de masculino e feminino se não repensarmos as formas discursivas através das quais tratamos desses assuntos (MOTTA, 2004, p. 61).

Durante todo o período de observação, houve encontros e desencontros, angústias, alegrias, tristezas, mas principalmente ansiedade.

¹² Diálogo ocorrido em campo no dia 28/05/2007. Os nomes utilizados são fictícios, faço referência a eles na “caracterização dos sujeitos”.

Vejo esse período da escrita da dissertação como uma gravidez, com a mãe esperando ansiosamente o nascimento do filho (a) para poder tocá-lo e vê-lo. Assim é a espera para ver essa pesquisa concluída e poder finalmente trazê-la ao mundo com o intuito de poder contribuir para que o educador e a educadora, através de sua prática, desenvolvam nos seus alunos e alunas toda a plenitude, todas as diferenças existentes entre cada um, sem, no entanto, determinar ou legitimar com essas diferenças atitudes sexistas.

No 2º momento, tive como meta a entrevista com a professora. Deixei para realizá-la no final do ano, após o término das observações, por acreditar ser o melhor momento, uma vez que já havia observado sua prática pedagógica. Ressalto que a observação somente teve como objetivo as questões direcionadas à construção das identidades de gênero na Educação Infantil.

Recorri à entrevista por acreditar ser mais uma ferramenta para minha coleta de dados. Para tanto recorro novamente a Mazzotti (2004), afirma que “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade” (p. 168). Nesse sentido, a entrevista, segundo André (1995), “tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (p. 28).

Optei pela entrevista semi-estruturada, que “pode ser usada para captar e ou confirmar a perspectiva dos participantes” (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

Fiz perguntas relacionadas à construção de gênero. Busquei deixar a professora bem à vontade, o que causou um clima acolhedor entre pesquisadora e entrevistada e fez com que a professora se sentisse mais solta e sem receios de responder minhas indagações. A entrevista transcorreu em um clima agradável.

Esse procedimento teve como finalidade compreender como a professora se expressa frente à construção do gênero na educação infantil, sua postura, sua prática pedagógica, seu embasamento teórico.

É possível afirmar que ouvi relatos de coisas que não havia presenciado durante as observações, pois foram fatos ocorridos nos dias em que não estava na escola, observando. Como afirma Mazzotti: “A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode ser parte integrante da observação participante” (MAZZOTTI, 2004, p. 168).

No 3º momento, realizei um diálogo com as crianças. Denomino diálogo, pois foi num clima bem descontraído que tudo aconteceu. Sentamos todos (as) em círculo na sala de aula, junto com a professora, e iniciamos a conversa. Eu fui introduzindo as questões conforme acompanhava as respostas das crianças, as quais ficaram empolgadas por eu estar gravando tudo e ter prometido que, ao final, iria colocar para eles (as) ouvirem.

Meu objetivo com essa entrevista era perceber como as crianças se posicionavam frente ao gênero, às brincadeiras de meninas e meninos e atividades cotidianas que envolvessem questões relacionadas a construção das identidades de gênero.

Os relatos foram muitos. As crianças se posicionaram de forma sexista com exceção do aluno Água Marinha, que mostrou um posicionamento diferente sobre a construção de gênero, fazendo inclusive comparações com o que vivencia em casa. Onde foi fortemente criticado pelas outras crianças, sem, no entanto, se abalar. Já um outro aluno que, durante as observações, em nenhum momento demonstrou uma diferenciação sexista não se manifestou, ficou quieto e nada comentou enquanto os (as) outros (as) falavam do que meninos tinham que vestir, fazer, brincar...

A professora não interveio em nenhum momento e ficou no fundo da sala somente escutando.

Esse diálogo realizado já no final do ano, no mês de novembro, possibilitou uma aproximação maior entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, pois foi um momento de interação.

O 4º momento teve como meta analisar a Proposta Pedagógica da escola com o intuito de averiguar se a mesma contempla as relações de gênero e sexualidade e se estas questões estão sendo desenvolvidas no cotidiano das crianças. Conforme André: “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Outra parte desta etapa foi a leitura de dados das observações registradas no diário de campo que tiveram como objetivo registrar na íntegra as falas das crianças e da professora. Acredito ser esta a etapa mais difícil, mas também a mais prazerosa, pois é o momento em que é possível dialogar com as teorias e os dados coletados. Conforme Teixeira:

Ao voltar ao material, para analisar e interpretar os dados, o pesquisador verifica se as hipóteses interpretativas se mantêm ou se redirecionam. Esse ir e vir aos dados coletados, à medida que a pesquisa caminha, possibilita ao pesquisador inclusive mudar o eixo da pesquisa, se julgar necessário. O etnógrafo pretende que sua descrição seja uma pintura da forma de vida do grupo observado (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

Dentro deste contexto, a etnografia se caracteriza especialmente pelo contato direto entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Acredito que todas as etapas desenvolvidas foram essenciais para a construção da pesquisa aqui apresentada e para sua efetuação frente aos desafios da educação infantil.

Para tanto me pauto em André:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, 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 (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Essa pesquisa nos permitiu chegar à imersão na sala de aula para compreender como se formam no dia-a-dia os conceitos relacionados à construção das identidades de gênero e que implicações esta construção tem para as crianças.

2.1 - Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Um dos momentos que me fizeram ir e vir foi a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa; como nominá-los sem transparecer algo frio, distante? Digo frio, distante por considerar que um nome fictício, uma letra somente para representá-los não me tocava, não refletia o quanto me sentia realmente tocada e próxima desses sujeitos, pois esse constante contato com a professora e com as crianças trouxe à tona sentimentos de angústia, frustração, expectativas, incertezas, mas também, contribuíram para ampliar minha visão. Foi um período de descobertas, curiosidades e construções de um novo aprendizado. Não podia simplesmente me referir aos personagens dessa pesquisa por letras ou números, mas sim relacioná-los (as) a algo que mantivesse seu brilho, sua beleza, sua raridade, sua força. Assim, optei por caracterizá-los (as) como pedras preciosas, chamadas de gemas, que, formadas há bilhões de anos, possuem diferentes composições químicas que determinam sua cor, densidade, clivagem e aspectos próprios que fascinam o ser humano, desde os primórdios, com seu brilho, sua cor, sua raridade e durabilidade. Decidi, denominar os (as) alunos (as) de pedras preciosas por cada um ter sua beleza, seu brilho, sua raridade própria, e foi somente por existir toda essa diversidade própria dentro do mesmo ambiente que consegui diálogos possibilitando essa pesquisa.

Dentre as 24 crianças observadas em sala de aula, três alunos e duas alunas, além da professora, foram fundamentais para obtenção dos resultados aqui apresentados. Descreverei algumas características desses cinco sujeitos da pesquisa e usarei o nome de pedras preciosas para designá-los, com exceção da professora.

Turmalina: Essa aluna possui um comportamento ativo, é participativa, questionadora e principalmente não possui estereótipo do que seja apropriado para

menino e menina. É uma menina que quer experimentar tudo, e esse comportamento “fora do padrão para uma menina” faz com que seja tachada pelos colegas e pela própria professora de “fogueteira, inquieta”.

Água Marinha: Esse aluno possui atitudes não sexistas e tem a coragem de expor suas idéias mesmo sendo tachado de mulherzinha, é repreendido por todas as crianças e inclusive pela própria professora, que o enxerga como “um problema a ser solucionado”.

Pérola: É um menino meigo e é tratado pela mãe sempre com o termo “macho”, de forma agressiva, altiva.

Rubi: Esse aluno é líder, comanda a sala de aula, possui um comportamento totalmente sexista e lidera todas as outras crianças.

Opala: A aluna apresenta um comportamento doce, meigo e sensível, seu comportamento é visto pela professora como um exemplo de “como deve ser uma menina”.

Os demais alunos e alunas serão denominados (as) também por pedras preciosas; não farei a sua caracterização, pois sua presença em nosso diálogo não teve tanta expressão.

A partir desta breve caracterização, os sujeitos da pesquisa passarão a ser denominados por pedras preciosas: Turmalina, Água Marinha, Pérola, Rubi, Opala, Ônix, Berilo, Água e Ametista.

2.2 - Caracterizando o Centro de Educação Infantil pesquisado

Conhecer a escola mais de perto significa “colocar uma lente de aumento” (ANDRÈ, 1995, p. 41). Fez-se necessário observar como ocorre todo o processo de

relação, de organização, de interação no cotidiano escolar e como todas essas relações afetam os integrantes dentro desse contexto escolar, no caso desta pesquisa, principalmente a sala de aula pesquisada.

A escola é um espaço social onde se constroem e reconstroem conhecimento e valores. Ela atua de forma marcante na identidade dos sujeitos. O estudo da prática escolar não pode simplesmente se fixar no seu cotidiano. É necessário que perceba todo um processo de construção e reconstrução. Nesse contexto, serão abordados a Proposta Pedagógica da escola, bem como seu Regimento Escolar, tendo como finalidade conhecer o contexto da prática escolar, no que se refere à sua estrutura física, organização pedagógica, recursos humanos e materiais, enfim, tudo o que se refere à instituição e seu andamento.

A representação do ambiente, do contexto escolar é fundamental, pois atinge diretamente toda a organização da sala de aula e o processo de formação dos sujeitos por ela atendidos.

A Escola de Educação Infantil pesquisada, como já citei anteriormente, fica localizada em uma cidade no Nordeste do estado de Mato Grosso do Sul. A instituição foi fundada em 06/08/1996 tendo, portanto, 11 anos de funcionamento e se localiza no centro da cidade, sendo de fácil acesso.

No início de seu funcionamento, seu espaço físico era insuficiente e o atendimento precário.

Atendia crianças de 03 meses a 06 anos de idade, funcionava com duas salas multisseriadas, uma sala de maternal e uma pré-escola.

A instituição atendia no período diurno, obedecendo à seguinte organização: creche para crianças em idade de 3 meses a 4 anos de idade e pré-escola para crianças de 5 e 6 anos.

O corpo docente era composto por:

01 professora com magistério;

02 babás sem formação específica na área;

Um dos requisitos para contratação na época era que o professor (a) fosse concursado (a) na área que iria atuar; professoras teriam que ter o magistério de 4 anos.

O pré-requisito para a contratação das babás era que “gostassem de crianças”¹³.

Normalmente, o número era de 15 crianças por professora e atendente. Já o berçário tinha 14 crianças por babá.

O relacionamento dos pais com a instituição era de confiança e companheirismo, segundo relatos constantes no Projeto Político-Pedagógico.

A renda familiar dos pais das crianças era, na maioria, baixa, e seu grau de escolaridade era o ensino fundamental incompleto.

Na época, a verba repassada pelo governo Estadual do Mato Grosso do Sul cobria apenas os custos de leite e pão, sendo a prefeitura responsável por custear as demais despesas com a alimentação e os funcionários.

Esse processo de construção perdurou de 1996 até dezembro de 2001, sendo que, no ano de 2002, a instituição permaneceu paralisada para reformas e ampliação do prédio. No início do ano de 2003, a Escola de Educação Infantil foi (re)inaugurada. Passou então de creche 08 horas para escola regular exclusivamente de pré-escola, nível II e nível III com crianças de 4 a 6 anos de idade, atendendo em média 120 crianças até os dias atuais.

O corpo docente foi então ampliado para 5 professoras, todas com formação em magistério de 4 anos e Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Didática.

¹³ Expressão contida no Projeto Político-Pedagógico da escola.

A parte administrativa ficou a cargo de:

- 01 diretora;
- 01 secretária;
- 01 faxineira;
- 01 merendeira;
- 01 auxiliar de secretária.

A sustentação orçamentária das Escolas de Educação Infantil era uma parceria da Secretaria Municipal de Promoção Social e Secretaria Municipal de Educação, mas a partir de 2003 passou a ser de responsabilidade exclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Pode-se notar que o envolvimento das equipes da escola (professoras, merendeiras, diretora, secretária e faxineira) é integrado. Todas estão empenhadas por uma constante busca de melhorias físicas e pedagógicas.

O prédio é próprio, construído em alvenaria para fins escolares e encontra-se em bom estado de conservação. É todo murado, oferecendo segurança conforme planta aprovada. Conta com as seguintes dependências:

- 03 salas de aulas;
- 01 sala onde funciona a secretaria em conjunto com a direção;
- 01 sala dos professores;
- 01 cozinha com despensa;
- 01 refeitório servindo também como sala de televisão;
- 01 lavanderia com depósito;
- 01 banheiro;
- 01 banheiro administrativo;
- 01 conjunto sanitário feminino composto de 02 vasos;
- 02 chuveiros;
- 04 lavatórios;
- 01 conjunto sanitário masculino composto de 02 vasos;

- 02 chuveiros;
- 04 lavatórios;
- Parque infantil;
- Área coberta e descoberta todos adequados para atender os alunos e alunas conforme faixa etária da Educação Infantil.

As salas para atividades educacionais destinadas à Educação Infantil são adequadas para o número de crianças a serem atendidas, apresentando a dimensão mínima de 1,50 m² por educando. Tem boa ventilação e iluminação, mobiliários e equipamentos adequados à faixa etária.

Há 01 bebedouro com filtro de 02 torneiras para livre acesso dos educandos, 01 filtro na cozinha.

A merenda escolar é preparada pelas cozinheiras e orientada pela nutricionista, atendendo as exigências da vigilância sanitária.

A instituição apresenta bom aspecto na higiene e limpeza, o que proporciona o bem estar e conforto dos usuários.

O reservatório de água é composto de 01 caixa d'água com capacidade de 1.000 litros.

A escola atende aos requisitos mínimos para acessibilidade aos educandos com necessidades educacionais especiais.

A sala destinada à secretaria é suficiente e adequada para abrigar o mobiliário e os equipamentos, bem como o pessoal. Há ainda a existência de materiais didático-pedagógicos, recursos audiovisuais, acervo bibliográfico e tecnológico.

Os espaços da instituição são satisfatórios, necessitando somente cobrir o pátio, pois, em dias chuvosos e de frio, o refeitório é usado para desenvolver atividades ou brincadeiras ficando, assim um espaço restrito.

O parque tem vários brinquedos, como casinhas de madeira, escorregador, balanço, gangorra, vai-e-vem, sobe-sobe e duas piscinas de vinil.

O refeitório é amplo e arejado com 4 mesas grandes com bancos e um balcão na altura das crianças para que elas mesmas se sirvam na hora do lanche. No canto do refeitório fica a TV com o DVD.

Os banheiros são adequados para a idade das crianças, com pias e vasos sanitários em nível mais baixo.

O regime de funcionamento interno da Escola é de segunda a sexta-feira, sendo no período matutino das 07:00 às 11:00 horas e no período vespertino das 13:00 às 17:00 horas, perfazendo um total de 200 (duzentos) dias letivos, conforme o calendário escolar de cada ano. Segundo o P.P.P., o professor tem duas horas semanais consecutivas para realizar seu planejamento pedagógico, para ser ministrado em sala de aula, evitando repetições de atividades ou lacunas no trabalho com o mesmo. É necessário que esse planejamento seja realizado em conjunto com os demais professores, para serem trocadas idéias e estudos para a solução de pequenas dúvidas, pois implica uma maior responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, assim como a oferta de cuidados adequados em termos de saúde e higiene.

A instituição conta com a versatilidade do espaço, devendo, segundo o P.P.P.:

- Proporcionar condições para que as crianças possam usufruir do espaço em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Estar disponível às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas;
- Ser pensado e reorganizado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária (precisa ser flexível);
- Ser disponível para atender aos diferentes projetos e às diversificadas atividades.

A matrícula de crianças é de 04 e 05 anos de idade, conforme Resolução / SEMECE¹⁴ n° 729 de 11 de dezembro de 2001. As turmas serão organizadas por faixas etárias, assim distribuídas:

Vinte crianças por turma. Em caso de haver alunos (as) com necessidades educacionais especiais, o número de alunos, no máximo é de 15 por sala.

Segundo o P.P.P., é interessante ainda prever constantes momentos de rotina, planejar projetos que integram os diferentes agrupamentos, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.

O planejamento dos cuidados e da vida cotidiana na instituição deve ser iniciado pelo conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades, obedecendo à deliberação do CEE/MS n°. 6363 de 19 de outubro de 2001, art. 15, que dispõe sobre a organização dos educandos.

O P.P.P. prevê que a educação infantil exige uma flexibilidade em relação à proposta pedagógica e aos objetivos educacionais que se pretende alcançar.

Para a avaliação está previsto que, no decorrer do ano letivo, haja uma ficha de desempenho, descrevendo as competências adquiridas pelo(a) aluno (a), elaborada e preenchida pela Equipe Técnica de Apoio Pedagógico e a professora, onde constará o nível de aprendizagem do aluno. Ao término do ano letivo, os alunos que não permanecerão na mesma instituição de ensino receberão essa ficha juntamente com a declaração de terem cursado a Educação Infantil.

¹⁴ SEMECE – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

2.3 - Caracterização da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere

A sala de aula pesquisada tem um total de 24 alunos (as), sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Dentre estes (as), seis alunos (as) são residentes na zona rural, onde suas famílias trabalham como roceiros, tendo sua renda fixa estipulada em 1 salário mínimo. Estas seis crianças da zona rural estão vindo para a escola pela primeira vez, pois não freqüentaram a Educação Infantil antes por causa do difícil acesso.

As demais crianças são residentes da zona urbana; pertencem à classe baixa, e sua renda familiar também é em média de 1 salário mínimo; as mães são domésticas, e os pais trabalhadores rurais, na sua grande maioria.

Dentre as 24 crianças, 6 vieram de outra cidade e outro estado, como Mineiros (GO), Jataí (GO), Ilha Solteira (SP), Catanduvas (PR), Ponta Porã (MS) e Rio Verde (MS); as demais crianças são nascidas na própria cidade, bem como seus pais e mães.

Muitos desses alunos (as) vêm de lares dirigidos pelas mães; outros vêm de lares constituídos por pai, mãe e filhos; outros moram com avós, tios ou somente com os pais.

Com toda essa diversidade, podemos perceber as diferentes manifestações culturais apresentadas pelas crianças como reflexos das condutas de seus pais, mães ou responsáveis. Quando falamos sobre cultura, reportamo-nos a Silva (1997), que afirma que “a cultura é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo social” (p. 9). Ainda com relação à cultura, Louro (2005) aponta que “as novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (p. 42). As diferentes culturas trazidas por diferentes famílias nos permitem compreender, como Louro pontua, que “toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma

dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade” (LOURO, 2005, p. 46).

Quanto ao fazer pedagógico, conforme consta no P.P.P., essa instituição visa a valorização e o conhecimento das características das etnias, crenças, costumes, culturas e valores dos diferentes grupos sociais a que pertencem os alunos (as), que são crianças vindas do centro da cidade, dos diversos bairros e alguns da zona rural.

Nesse contexto, a instituição visa o desenvolvimento das crianças através de situações que envolvem brincadeiras, jogos, atividades dirigidas no pátio, aulas-passeio, projetos formulados pela SEMED¹⁵ e professores, atividades práticas, recreativas e lúdicas, teatro, artes plásticas, exploração dos espaços físicos interclasse e extraclasse, registros verbais simbólicos, pesquisas, parceria com a família, parcerias com atendimentos de especialistas na área de saúde, utilização do laboratório de informática com recursos pedagógicos e fonte de pesquisa, utilização da mídia e outras tecnologias.

No que se refere à avaliação formativa, deverá haver sempre formas de registros das situações de aprendizagens que foram oferecidas e qual o aproveitamento de cada criança. Isso será realizado através de fichas de desempenho do aluno, bimestralmente, onde o professor registra relatos diários. Ao final de cada bimestre, os pais serão convidados pela instituição para analisar, em parceria com o professor, o desempenho de seu filho. Havendo necessidade, juntos buscarão soluções cabíveis para sanar as dificuldades encontradas.

A avaliação então deverá ser concebida como um processo contínuo no qual o desenvolvimento da criança será focalizado em seus múltiplos aspectos, devendo assim respeitar o desenvolvimento pessoal, o que implica na aceitação do educando com suas possibilidades de realização, sem a preocupação de enquadrá-la em modelos rígidos pré-estabelecidos.

¹⁵ SEMED: Secretaria Municipal de Educação que a partir de 2003 deixou de ser vinculada ao setor de Cultura e Esporte.

2.4 - O perfil da professora

A professora mencionada nesta pesquisa é habilitada no magistério de pré-escola e do ensino de 1º grau, bem como em Pedagogia Licenciatura Plena. Possui pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental com ênfase nas séries iniciais. Ela atua na Educação Infantil na rede municipal há 16 anos, sendo concursada há 13 anos.

A professora possui uma postura religiosa protestante, que ela enfatiza com as crianças durante as aulas, em vários momentos, através de orações diárias, louvores de agradecimentos, músicas religiosas, histórias bíblicas, posturas e condutas adequadas perante Deus. A professora, diversas vezes durante a observação, pregava valores relacionados à sua religiosidade e ao seu credo sem levar em conta as diferentes religiosidades das crianças.

A professora tem uma forma carinhosa de lidar com as crianças. Em todos os momentos observados, foi possível notar o carinho, a afeição que dispensa às crianças, e vice-versa.

Como já citei anteriormente, um dos critérios para a escolha da professora foi o fato de a mesma ser considerada uma das melhores professoras da Educação Infantil do município por toda comunidade escolar e por já estar atuando nessa área há 16 anos. Durante as observações, pensei que a qualificação de “boa professora” estivesse relacionada a esta atitude carinhosa.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, no momento da entrevista com a professora se fez necessário refletir sobre o que a professora entende por Educação Infantil, para só depois fazer o questionamento sobre gênero. Assim, na entrevista, abordamos a Educação Infantil e obtivemos como respostas:

– Na Educação Infantil há regras? (Pesquisadora).

– Sim, há regras. (Professora).

– Como as regras são construídas? (Pesquisadora).

– Bom, cada dia é uma regra; vai depender de cada atividade que vai ser desenvolvida naquele dia, naquele momento; o que for combinado como regra do dia tem que se respeitado.

Por exemplo, quando eu vou ao parque, lá tem areia; eles já sabem que, quando forem ao banheiro, ou tomar água, antes têm que bater bem os pezinhos para não levar a areia para dentro da escola; então eles já não saem correndo, limpam os pés antes. (Professora).

Dentro desse contexto, Redin comenta:

Por ser a educação infantil um espaço e um tempo pedagógico, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados. A função educativa institucionalizada inclui também o estabelecimento e conhecimento que juntos constituem o domínio das conquistas realizadas pelos homens ao longo de sua história (REDIN, 2004, p. 50).

O tempo e o espaço da educação infantil necessitam de organização, normas, regras, sendo entretanto adequadas ao ritmo da infância através de diálogos, da cooperação, das descobertas, de um ambiente transformador, pois é possível uma escola agir com regras, disciplinas sem, no entanto, agir de forma autoritária e conservadora.

– Você tem uma regra fixa que estipulou para o dia-a-dia em sala de aula? (Pesquisadora).

– Sim. Tem a regra da oração que eu faço todos os dias para agradecer, pedir a Deus. Quando as crianças deixam de cumprir alguma regra, as outras crianças cobram, por exemplo, quando alguém deixa de respeitar o colega, que é uma das regras básicas, as outras já acusam e pedem que eu castigue o colega. (Professora).

A professora utiliza sua crença em vários momentos no cotidiano escolar. Um desses momentos se faz presente na oração diária, onde introduz regras e valores que considera essenciais para uma “boa educação” e os repassa às crianças, tornando-as assim reprodutoras de sua crença e valores. Esteban (2004), no entanto, adverte para o fato de que “a idéia de diferença precisa ser posta em discussão, pois a complexidade do processo pedagógico demanda uma constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade” (p. 160).

– E há uma regra voltada para as atividades em sala de aula? (Pesquisadora).

– Bom, vou dar um exemplo de matemática; quando as crianças acabam a sua atividade, têm que tampar a atividade; é uma regra, pois tem sempre aquela criança que tem mais preguiça e prefere copiar do colega. Então eu peço para pôr a mão em cima mesmo, para não deixar copiar. (Professora).

Com relação a esta fala da professora, eu me questionei então: onde fica a ajuda, o incentivo, a cooperação no ambiente escolar? Com essa visão, Freitas aponta:

Quanto ao relacionamento entre as crianças qualquer gesto de solidariedade é proibido. Sempre que o professor (a) percebe que algum aluno procura ajudar um colega, ele (a) interfere. Dia a dia, as crianças são ensinadas a pensar somente em si mesmas, deixando de considerar o outro. Nos bancos escolares, encontramos muitas das raízes do individualismo competitivo tão comum em nossa sociedade (FREITAS, 1998, p. 75).

A individualidade acarreta, no cotidiano escolar, as rivalidades e as denúncias constantes entre as crianças.

– Como as regras são cobradas? (Pesquisadora).

– As crianças mesmas já cobram; por exemplo, quando alguém não cumpre a regra, as crianças já falam: “Professora, ele não cumpriu o combinado.” Bom, aí eu sou levada a fazer alguma coisa, como, por exemplo: “Quem não cumpriu o combinado merece ir ao parque? Merece pular corda?” Todos respondem que não; aí eu deixo a

criança que não cumpriu o combinado uns 10 minutos sem participar das brincadeiras. (Professora).

– Como as crianças reagem às regras que são estipuladas? (Pesquisadora).

– Na hora do combinado, todo mundo concorda, mas na hora em que quebrou a regra, fica triste, chateada, mas logo passa; eu percebo que a criança sabe que errou, que fez coisa errada. (Professora).

– O que é ser criança para você? (Pesquisadora).

– Para mim ser criança é brincar, cantar, ah! É muita alegria. (Professora).

– O que é importante para a Educação Infantil na sua opinião? (Pesquisadora).

– Ah! Bem, é mostrar para as crianças que o mundo não é tão mau como está, como parece, como se mostra; é mostrar para a criança que no mundo também tem amor, nas famílias, nas pessoas. (Professora).

– Com que abordagem teórica você simpatiza? (Pesquisadora).

– Olha, Claudia, eu gosto muito, talvez até por mais falta de conhecimento de outros autores, mas eu gosto muito dos PCNs; pra mim é quase que uma Bíblia; pra mim ele é tudo, me dá a base para tudo. (Professora).

Nesse momento, a professora associa os PCNs à Bíblia, pois utiliza esse livro como base para sua vida e também o incorpora no cotidiano escolar com seus alunos (as), como já foi citado anteriormente. Assim, podemos perceber que a professora utiliza como referência os PCNs por acreditar em sua proposta sem se questionar se essas propostas estão ou não de acordo com sua realidade escolar. Nesse sentido, Esteban salienta que “não se produz uma escola democrática quando o currículo e a avaliação operam com horizontes fixos e conceitos únicos” (2004, p. 164).

– Você utiliza essa abordagem teórica na relação com as crianças?
(Pesquisadora).

– Eu utilizo no planejamento, na realização dos teatros, na música, em tudo o que vou trabalhar. (Professora).

Podemos perceber, através dos relatos, que a professora associa a Educação Infantil ao ato de dar amor, mostrar valores, regras para as crianças; embora sejam elementos importantes, pouco se nota em seu relato a importância de se desenvolver, nessa etapa, com a criança a criatividade, autonomia, segurança, elementos fundamentais para sua vida como ser participante da sociedade.

2.5 - O encontro com a turma da Educação Infantil

Entrar em uma sala de aula para um (a) professor (a) me parece algo espontâneo, no entanto, entrar em uma sala de aula como observadora não é tão espontâneo assim. É uma situação um tanto constrangedora para “observador” (a) e para “observado” (a), pois o observador (a) se sente um invasor (a) daquele espaço, enquanto que o (a) observado (a) se sente constantemente avaliado (a), embora seja importante ressaltar que a professora da sala sempre se mostrou amistosa, parceira, e eu como pesquisadora sempre deixei claro que meu papel ali não era o de julgar, de avaliar, e sim de pesquisar como são construídas na educação infantil as identidades de gênero. Mesmo assim, por vezes senti que a professora se incomodava com minha presença, e mesmo eu enquanto pesquisadora por vários momentos quis intervir em situações e, ao não fazê-lo, me angustiava e me sentia uma intrusa no ninho.

E foi com esse sentimento de angústia que, ao me deparar com a porta da entrada e o cantar das crianças, senti-me totalmente nua, com muitas dúvidas, mas também repleta de estímulos, de vontade de participar desse processo de descobertas, de acertos e erros, aprendendo e reaprendendo, enfim, compartilhando o mundo destas crianças que se encontravam na minha frente.

Neste item relato como é a rotina da turma de Educação Infantil pesquisada para, em seguida, relatar atitudes, comportamentos e sentimentos que foi possível observar durante toda a pesquisa.

A rotina se inicia com a professora chegando mais cedo e já agrupando as mesinhas. No grupo dos meninos, as mesinhas são das cores azul, marrom, verde e amarelo. Para as meninas, as cores são rosa, amarelo e verde.

Quando decide trabalhar com um único círculo, dispõe as mesinhas para os meninos em meio círculo e a outra metade do círculo para as meninas. A professora relata que essa divisão é para evitar problemas, pois os meninos se recusam se sentar à mesa cor-de-rosa; assim, vigiando ela já “evita discussões entre as crianças” (professora).

Em seguida, a professora faz uma oração de agradecimento, e todos (as) cantam o abecedário da Xuxa, lêem o alfabeto e os números de 0 a 9, realizando a contagem de quantos (as) alunos (as) estão na sala. Esta contagem se dá sempre contando primeiro quantas meninas e depois quantos meninos estão presentes. Nunca a contagem foi feita no geral total dos alunos aleatoriamente. Sempre houve a divisão pelo sexo.

Com relação ao abecedário da Xuxa, destaco que este representa todo um estereótipo de feminilidade e erotização. Nesse sentido, Louro pontua que, para muitos, Xuxa aparece como “a representação mais perfeita e acabada da feminilidade: seu corpo, seus gestos, suas roupas carregam as marcas de uma juventude perene e de uma beleza consagrada afinal, ela é branca, loura e tem olhos azuis” (1998, p. 86).

Por vezes, foi possível presenciar falas da professora que caracterizavam toda a “beleza” da “rainha dos baixinhos”.

– Vamos comer cenoura para ficar com o bronzeado da Xuxa.¹⁶
(Professora).

Após esse 1º momento, a professora distribui alguma atividade pedagógica que vai até às 9 horas. Quando encerram a atividade, as crianças formam a fila dos meninos e das meninas para irem ao banheiro e para lancharem no refeitório.

Já no refeitório, as crianças se sentam a mesas grandes com bancos; a disposição dos lugares é a seguinte: de um lado da mesa as meninas e do outro lado da mesa os meninos. A comida é servida pelas próprias crianças, que têm autonomia para pegar o que quiserem e a quantidade que quiserem, desde que comam tudo o que pegaram, sem desperdício.

Após o lanche, que dura em média uns 40 minutos, a professora leva as crianças para a escovação dos dentes, que se dá com a orientação da mesma.

Em seguida, as crianças cumprem a rotina da semana. Duas vezes na semana brincam com os brinquedos, cantam, assistem a um filme e realizam brincadeiras diversas no pátio, e três vezes na semana vão ao parque brincar nos brinquedos. Essa rotina é alterada somente devido a condições do mau tempo (pois o parque e o pátio não são cobertos) ou por datas comemorativas, festivas na escola.

As crianças permanecem no parque ou no pátio até as 11 horas, quando o (a) responsável vem buscá-las.

Esta é a rotina que foi observada durante toda a pesquisa, sendo alterada, como já disse em momentos festivos ou de mau tempo.

Com relação ao encontro com a turma pesquisada, tentarei aqui relatar os sentimentos, atitudes e comportamentos observados e sentidos durante toda a pesquisa.

¹⁶ Diálogo ocorrido em campo no dia 11/06/2007.

O início da observação, como mencionei anteriormente, foi repleto de angústia, ansiedade, receio, mas também cheio de expectativas, vontade de partilhar, de influir e ser influenciada.

Ao me deparar com as questões levantadas na minha pesquisa e ao analisar como essas questões se dão no cotidiano dessas crianças, eu me revi como pedagoga e me voltei então para minha prática enquanto estava em sala de aula. Será que também por inúmeras vezes não reforcei com meus alunos (as) uma educação sexista repleta de preconceitos? Certamente que sim, pois essas discriminações ocorrem tão “espontaneamente” em nossa atitude que nos passam despercebidas, pois fomos educadas com esse preceito de que meninas não devem fazer isso ou aquilo e os meninos podem fazer isso ou aquilo.

Foi com esse pensamento e esse olhar que fui para a sala observar a professora, não com o intuito de julgar, questionar, cobrar, mas sim perceber como e se estamos reforçando no meio da educação infantil uma sociedade discriminatória, legitimando assim desigualdades com atitudes que cotidianamente nos passam despercebidas.

Foi então que adentrei uma sala com 24 crianças me olhando com curiosidade e uma professora desconfiada, com receio de ser avaliada e posta à prova.

Minha chegada foi tímida com um “**Oi, bom dia**”, e a recepção não foi tão mais estimulante. As crianças me olharam com suspeita e também timidamente responderam ao meu cumprimento. Nesse momento, a professora me apresentou como uma professora que estaria ali para observar como todos (as) estudavam, se relacionavam. Assim, logo que me sentei veio a aluna Ágata e foi logo me dizendo:

– Eu já sei o que você vai fazer! (Aluna Ágata).

– E o que é? (Pesquisadora).

– Você vai marcar no seu caderno o nome de quem não se comporta! (Aluna Ágata).

– De jeito nenhum! Eu estou aqui somente para ver vocês estudarem, não estou aqui para marcar quem faz ou não bagunça. (Pesquisadora)¹⁷.

A menina respondeu “**Sei não**” e foi logo saindo. Aí já percebi que seria difícil ser uma figura ao fundo. Também notei que havia a preocupação das crianças com relação ao comportamento, às suas atitudes, ao que podia ou não ser feito.

Freitas relata:

Para a criança, é sempre arriscado experimentar um comportamento que seja diferente do modelo de “bom aluno”. A disposição para seguir esse modelo é aumentada, em grande parte, pela concretização das ameaças e pelas recompensas concebidas ao aluno “bem comportado” (FREITAS, 1998, p. 65).

Nesse sentido, a disciplina atinge o (a) aluno (a), eliminando os (as) desviados, ou seja, todos (as) que não se enquadram nos padrões estabelecidos por uma ação repressora onde o que impera é a lei do silêncio, de todos (as) sentados (as) e quietos (as).

Passei então a observar a sala de aula e tive uma surpresa ao encontrar uma sala gelada, sem painéis, sem cartazes coloridos para alegrar a sala. A imagem era de uma sala triste e não de um ambiente alegre, festivo, convidativo que acredito ser essencial para cativar e encantar a criança. Afinal, ela permanece naquele ambiente por horas durante cinco dias da semana. Tentarei aqui caracterizar a sala de aula com o intuito de que nos imaginemos como uma criança que lá está.

A sala é ampla, arejada, de cor branca com três janelas grandes, um ventilador. Bem no centro da sala, há 30 mesinhas e cadeirinhas coloridas dispostas pela sala que, nesse dia, estavam alinhadas em quatro círculos. Há também a mesa da professora com dois armários de madeira e um balcão onde a professora guarda os materiais das crianças, e um banheiro inutilizado.

¹⁷ Diálogo ocorrido em campo no dia 03/04/2007

Na parede, no fundo da sala, estavam fixadas as letras do alfabeto em material de E.V.A.¹⁸ e na lateral os números de 0 a 9 também de E.V.A. Colado na lousa havia um cartaz com a música abecedário da Xuxa¹⁹. No outro canto da sala, havia um cartaz com os nomes de todas as crianças. Foi nesse momento que olhei mais próximo e tive uma surpresa: o cartaz era dividido ao meio, e no lado esquerdo estavam os nomes dos meninos e no lado direito os nomes das meninas. Nesse instante, percebi meu 1º foco de pesquisa; olhei ao redor e fui percebendo que os círculos com as crianças estavam divididos por meninos e meninas, sendo dois círculos com meninos e dois círculos com meninas. A partir daí, fui olhando mais atentamente para tudo ao redor, pois percebi que naquele instante realmente começava minha pesquisa. E foi nesse ritmo de euforia, angústia, ansiedade que comecei a presenciar atitudes sexistas diariamente por parte da professora e das próprias crianças.

Ao ver essa atitude sexista por parte da professora e das crianças, eu me questiono sobre o porquê de tamanha diferenciação, que, às vezes, chegava a causar rivalidade. O que levou a essa atitude? Que extremo existe entre o que se espera para homens e mulheres? E qual o papel da escola nesse contexto? Infelizmente, observa-se que a escola se omite, finge que não percebe e continua desenvolvendo seus conteúdos. Tomo como base Louro, salientando:

É no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos (LOURO, 2002, p. 128).

Outra atitude sexista que se faz presente no dia-a-dia dessa turma da educação infantil introduzida pela professora é o fato de, diariamente, as crianças formarem a fila das meninas e dos meninos; além disso, no refeitório se sentam separados, as meninas de um lado e meninos do outro lado da mesa. A professora relata que, se deixar sentarem juntos (as) ou formarem fila mista, vira bagunça e briga.

¹⁸ E.V.A: conhecida pelos artesões como borracha não-tóxica que pode ser, e é, aplicada em diversas atividades artesanais.

¹⁹ Conforme já disse anteriormente, em nenhum momento é questionado o estereótipo da figura feminina.

Neste sentido, trago um momento vivenciado na sala de aula em que a professora expressa a preocupação em ratificar a divisão entre meninos e meninas.

– Vou escrever aqui na lousa com giz cor de rosa **meninas** e com o giz azul **meninos**. (Professora).

Ficou claro que a professora realiza, em sala de aula, com as crianças a diferenciação sexista. Recorro a Felipe quando diz que “cabe também às educadoras e educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninos e meninas” (1999, p. 175).

Pode-se notar que a professora coloca uma grande barreira entre os meninos e as meninas no seu dia-a-dia escolar desde a mais simples atitude, como em seus próprios relatos, pois, no momento da entrevista comigo, a professora relatou verbalmente suas atitudes sexistas, chegando a retirar do refeitório os pratos que eram rosa, não realizar mais a hora da maquiagem e nem deixar os meninos brincarem com as meninas de casinha, dando para as crianças os brinquedos separados por sacos (das meninas e dos meninos) para que os dois meninos que ela considerava preocupantes (por gostarem de brincar com as meninas) não mais se misturassem, para só então entregar o saco com os brinquedos que estavam divididos da seguinte maneira: no das meninas, panelinha, boneca, roupinhas; no saco dos meninos, martelo, apito, carrinho, homenzinho, jogo de encaixe e bola.

Nesse contexto, Moreno comenta que:

As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas, madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser [...] ladrões de gado, bandidos, policiais, super-homens, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO, 1999, p. 32).

Esta seleção de brinquedos reforça a concepção de que meninos têm o lado forte, másculo, inteligente, líder. Enquanto a mulher é somente associada à maternidade, meiguice, doçura, requisitos que, segundo uma concepção simplista, são fundamentais para ser uma boa mulher.

Tal atitude da professora introduz no cotidiano de seus alunos (as) uma atitude discriminatória para o que se espera que meninas e meninos brinquem. E essa separação de gênero é tão enraizada que acaba por impedir as crianças de brincarem juntas e de se desenvolverem na sua plenitude. Felipe afirma:

As professoras frequentemente acabam se tornando ‘vigilantes’ da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser 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. Em muitos casos, as escolas acabam por reforçar essa separação, na medida em que propõe atividades diferenciadas para ambos. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o sexo oposto. Comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser visto (não só pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias) como um problema que precisa ser, o quanto antes resolvido (FELIPE, 2004, p. 34).

Nesse contexto acreditamos que se faça necessário que professoras e professores problematizem as concepções sexistas, que discutam e mostrem que as diferenças existem e que são enriquecedoras da nossa existência, sem, no entanto, torná-la discriminatória entre meninos e meninas, criando com isso atitudes de competição, rivalidade, levando assim a uma educação amparada por preconceitos. As atitudes preconceituosas legitimam a educação sexista que acaba desenvolvendo entre as próprias crianças condutas discriminatórias no seu cotidiano. Tais condutas foram recorrentes durante todo o período de observação.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o seu surgimento, a escola é marcada por diferenças que legitimam discriminações. Embora a escola não seja a única causadora de tais discriminações, imprime cotidianamente nas relações entre meninos e meninas sua marca na construção da identidade.

Dentro desse contexto, objetivamos abordar o papel do (a) educador (a) e a construção das identidades de gênero no cotidiano escolar, mais especificamente na Educação Infantil.

3.1 - O papel do (a) educador (a) e a construção das identidades de gênero

A observação de situações e atividades escolares é um recurso valioso para se obter informações de onde, como e quando se produzem as diferenças, as discriminações relacionadas ao gênero no cotidiano escolar.

Nesse sentido, contextualizo aqui o cotidiano da turma de Educação Infantil. Ao considerar como meninos e meninas são agrupados juntos ou separados, podemos perceber como as relações de gênero são trabalhadas e desenvolvidas no ambiente escolar.

Conforme já referi anteriormente, ao olhar o ambiente da sala de aula, foi possível perceber de imediato a separação entre os meninos e as meninas por meio da disposição das carteiras, onde as meninas e os meninos, além de sentarem em círculos distintos, se sentam às mesas que são azuis (meninos) e rosas (meninas).

Um aluno em especial, que denominei de Água Marinha, não apresenta condutas sexistas, porém é alvo constante de recriminações fazendo com que sua atitude fique cada vez mais introvertida.

Em um dos dias de observação, ao chegar mais cedo à Escola de Educação Infantil, presenciei a professora organizando as mesinhas em círculos e as separando pelas cores; então questionei:

– Você já está formando os círculos? Vai trabalhar hoje com eles nessa posição? (Pesquisadora). (Vários círculos dispostos pela sala com as carteiras rosa, amarela, verde em um canto e azul, marrom e verde no outro canto)²⁰.

– Sim! Hoje quero círculos pequenos, vou trabalhar com histórias. (Professora).

– Você está separando as mesinhas por cores por esse motivo? (Pesquisadora).

– Não! É que eu já estou me adiantando para não perder tempo, pois os meninos não sentam à mesa rosa, então eu já estou deixando tudo pronto, porque se não eles mesmos vão separar. (Professora).

²⁰ Diálogos ocorridos em campo no dia 29/10/2007.

– Você faz isso com frequência? (Pesquisadora).

– Quando chego mais cedo sim, se não espero eles mesmos separarem!
(Professora).

Percebe-se que o tempo nas atividades escolares é minuciosamente controlado, monitorado de acordo com as divisões feitas pela professora. Conforme Freitas:

O tempo, na escola, é dividido e rigidamente controlado: hora de entrar, da merenda, do banheiro, do recreio, de sair. Essa divisão de tempo invade a sala de aula: os horários são bem definidos e devem-se interromper imediatamente as atividades sempre que for “hora de”. Quando se é “hora de”, não importando o que a criança está fazendo ou qual é sua vontade, o cumprimento dos horários é obrigatório (FREITAS, 1998, p. 62).

Portanto, existe o momento certo, adequado para se estudar, brincar, pintar, ler, etc., como se fosse possível dissociar todos esses momentos da aprendizagem. Outro fato é que nunca é questionado o que a criança gostaria de realizar naquele momento. Leva-se em conta somente o que foi pré-estabelecido para aquele momento, tornando assim o espaço escolar controlado e vigiado, onde cada um deverá executar somente o que foi proposto e o que é esperado para as crianças, dentro das “normas”.

Sayão afirma:

Em especial, nas brincadeiras que inventaram, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los. Essa característica de transgressão parece ser uma manifestação típica de um momento da vida e logo será abrandada em face das convenções sociais pautadas por uma visão da ciência e por determinações sociais que normatiza lugares comportamentos e formas de ser específicos para meninos e meninas, homens e mulheres (SAYÃO, 2003, p. 78).

É possível verificar o quanto a professora realiza atividades voltadas ao sexismo e o quanto toda sua rotina se torna rígida, totalmente voltada ao respeito a horários.

Nesse momento, as crianças foram chegando. As meninas já foram se agrupando juntas como de costume, e os meninos, no primeiro momento, olharam as cores das mesas para só então irem se sentar.

Após todos já estarem sentados, o aluno Água Marinha chegou e sentou aleatoriamente no círculo com as meninas e ainda à mesa rosa. Em seguida, uma aluna argumentou:

– Tinha que ser você! Não viu que sentou à mesa das meninas, à mesa rosa? (Aluna Opala).

– Ele gosta mesmo de ser mulherzinha. (Aluno Rubi).

– Não gosto, não! (Aluno Água Marinha)²¹.

Imediatamente, o aluno saiu da mesinha em que estava e foi se sentar à mesa azul como os meninos, todo sem graça, cabisbaixo diante dos risos dos (as) colegas.

Sayão (apud Biagio, 2005) argumenta:

A consequência da prática do sexismo é a restrição de possibilidades no campo social e individual, danosa. No campo mais individual, o resultado é sofrimento psíquico, de não se sentir de acordo com os padrões estabelecidos, de se sentir fora, excluído, depreciado, diferente. Aquele menino que não gosta de bater, não gosta de brincadeiras violentas, que não curte muito futebol começa a ser discriminado pelo grupo. Se pensarmos que a pertinência grupal é um fator fundamental de desenvolvimento de saúde mental, estar excluído ou ser diferente do grupo é fator de sofrimento intenso, ou seja, pelo seu jeito de ser ou comportamento (SAYÃO apud BIAGIO, 2005, p. 33).

Em nenhum momento, a professora se posicionou a favor do aluno ou contra ele. Simplesmente se omitiu utilizando-se de uma metodologia voltada ao ponto de vista da sociedade, que, desde cedo, incute no ser humano o que é esperado para atitudes de meninos e meninas, para que assim todos se enquadrem no modelo padrão ditado por uma sociedade capitalista que, com tal atitude, leva à omissão e à

²¹ Diálogos ocorridos em campo no dia 29/10/2007.

discriminação. A atitude da professora desde o início, quando por si só agrupou as mesinhas por cores, demonstrou uma atitude veladamente sexista e discriminatória, pois não admite que é uma atitude sua, e sim que somente está ajudando as crianças. Assim, a escola contribui de forma marcante para incutir um significado do que é ser menino e menina.

Moreno pontua:

A escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais. Porém, caso se limite a isto, terá feito um pequeno favor à sociedade. Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

Acredito ser este o passo para uma educação não sexista, para uma educação que respeite a individualidade do ser humano com todas as suas diferenças, sem que estas levem às desigualdades.

Vivemos em tempos de grandes avanços tecnológicos e educacionais. No entanto, quando se trata da relação de gênero, notam-se poucos avanços. Embora as escolas, as salas de aula não sejam mais divididas pelo sexo masculino e feminino, as próprias crianças se separam ao se agruparem meninas com meninas e meninos com meninos.

Infelizmente, pelas leituras efetuadas, nota-se que poucos são os professores que se preocupam em trabalhar a questão de gênero, em discutir tal tema na sala dos (as) professores ou em reuniões pedagógicas. Louro afirma:

Nós, educadores e educadoras, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as idéias de provisoriedade, precariedade, incerteza tão recorrente nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas (LOURO, 2005 p. 41).

Acredito que muito se deva à própria dificuldade do professor (a) em lidar com essa questão, em se auto-avaliar, pois fomos educados (as) com essa separação sexista, e, quando essa separação não ocorria, era algo preocupante para a família e escola. Sayão (apud Zenti, 2002, p.55) aponta que “trabalhar relações sociais é mostrar que as pessoas são diferentes, que as culturas são diferentes, que a realidade do campo e da cidade é diferente, que o mundo é diferente”. Todas essas diferenças são fundamentais e nos tornam pessoas especiais com habilidades, dificuldades, atitudes, gostos, raças, com gestos diferentes umas das outras. Essa diversidade é maravilhosa; o que nos faz sofrer não são as diferenças, mas sim as desigualdades que surgem quando essa diferença significa inferiorização e é legitimada por estereótipos, como os relacionados à feminilidade e à masculinidade, padrões estabelecidos que regem a vida da mulher e do homem, do menino e da menina no seu cotidiano.

Com esta perspectiva, Louro explica :

O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades, nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa! Desconfiar do que é tomado como natural (LOURO, 1997, p. 63).

São simples atitudes “naturalizadas” que se tornam “marcas” para as crianças. Na escola pesquisada, pude perceber que até mesmo um simples ato de se alimentar, momento que era para ser de integração, socialização, prazer, torna-se na vida das crianças uma competição, ou mesmo de legitimação de discriminações. Tal competição se deve ao fato de, no refeitório, os pratos serem de plástico colorido, amarelo, rosa, azul e marrom. Durante a fila, os pratos ficam todos em uma única pilha, e as crianças vão automaticamente apanhando o prato, exceto se for um menino e o prato for rosa. Nesse caso, os meninos brigam e pegam os pratos de outra cor que não seja o da cor rosa.

Certa manhã, no momento da fila, os pratos chegaram ao final e só sobraram pratos rosa e ainda havia na fila três meninos para se servirem.

– Professora só tem prato rosa; eu não quero. (Aluno Rubi)²².

– Nem nós. (Aluno Ônix).

– Meninos, hoje vieram todas as crianças e não tem prato sobrando; então, só hoje, comam nesse prato mesmo. (Professora).

– Não queremos, vamos ficar sem comer. (Aluno Rubi).

E assim fizeram; não lancharam, pois só havia prato rosa para se servir e nenhum dos três alunos quis comer com o prato cor-de-rosa. Esse fato me levou a perceber o quanto é grave e preocupante a maneira como as crianças já estão dominadas pelo sexismo.

Louro pontua:

Através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos. Meninos e meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos; simultaneamente, eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam. (LOURO, 1999, p. 87).

Por isso, é necessário sempre lembrar e frisar que a categoria de gênero não se constrói da noite para o dia, e sim se produz cotidianamente, vai se construindo no âmbito familiar, escolar, na mídia e aos poucos vai afetando a criança e fazendo desta um adulto sexista.

Nesse contexto, Felipe frisa em seu texto:

Trabalhar na perspectiva das relações de gênero significa rejeitar quaisquer explicações essencialistas, que se pretendam imutáveis e universais. No entanto, é preciso reconhecer a dificuldade de se romper com esta visão, especialmente quando se trata de discutir aspectos ligados à masculinidade e feminilidade (FELIPE, 1999, p. 169).

²² Diálogos ocorridos em campo dia 07/05/2007.

Romper com essa perspectiva significa romper com todo um passado, com regras que nos foram ditadas há séculos e que perduram até os dias atuais, não de forma tão direta, mas de forma velada, produzindo nos espaços escolares, entre outros, a relação entre meninos e meninas que a sociedade sexista espera, o que deseja de um e de outro. Nesse sentido, Andrade comenta:

As marcas de gênero, dentre outras como gerações, classe, etnia, aparecem inscritas nos corpos dos sujeitos. Olhar a escola e os corpos de professoras, alunos e alunas, a partir desta perspectiva, é problemático e difícil, porque desestabiliza antigas crenças e modos de pensar a educação, mas deve ser também motivador de novos estudos na prática com educadoras e educadores, como também nossas vivências pessoais, política que precisa ser de fato “incorporada” como um modo de viver a vida (ANDRADE, 2004, p. 108).

Concordo quando Andrade (2004) comenta ser problemático desestabilizar a questão tão enraizada e determinante com relação ao gênero, pois vem de crenças passadas, tão fortemente ditadas e configuradas no nosso cotidiano; exemplo disso é o fato de haver até hoje em muitas instituições, inclusive aqui na instituição pesquisada, a fila dos meninos e das meninas. Esse fato me levou a questionar a professora já no início das minhas observações.

– Professora as crianças formam duas filas? (Pesquisadora)²³.

– Sim, para tudo o que vamos fazer fora da sala de aula forma as filas. (Professora).

– Você não prefere formar então somente uma única fila? (Pesquisadora).

– Deus me livre, vira uma bagunça; os meninos já vão mexer e bater nas meninas, vira um caos. (Professora).

– Então você já tentou fazer uma única fila! (Pesquisadora).

– Não! Nunca, mas eu já imagino o que seria. (Professora).

²³ Diálogos ocorridos em campo no dia 03/04/2007.

Através desse diálogo, nota-se que a professora já atribuiu condutas e comportamentos para os meninos e meninas, uma vez que antecipadamente já concluiu quais seriam as respectivas atitudes das crianças caso formassem uma única fila.

São com atitudes como essa da professora que cotidianamente produzimos e reproduzimos a educação sexista quando pré-julgamos uma atitude ou um comportamento, seja do menino ou da menina, baseados somente em estereótipos; estamos, assim, legitimando a educação sexista.

Felipe ressalta:

O quanto educadores precisam estar em constante processo de atualização, para que possam ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação a situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais em relação a gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros. O pouco conhecimento sobre as tendências de raça, etnia, de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas (FELIPE, 2004, p. 39).

Podemos perceber que não só na escola pesquisada, mas também em outras instituições com as quais tenho contato, os professores e as professoras não se dão conta de que reforçam as atitudes sexistas através de suas linguagens, suas condutas, atitudes...; vão reforçando cada vez mais a meiguice, o capricho como características da menina, e a violência, o desmazelo como características do menino, e quando esse modelo sai do padrão estabelecido, da norma ditada, é “caso para psicóloga”. Esse contexto divisório das atitudes e comportamentos dos meninos e meninas se traduz diariamente na turma pesquisada, em atitudes banais como a de um simples recorte de revista.

A professora, no meio da sua aula, introduziu uma atividade de recorte. Pediu que as crianças pegassem na caixa tesouras para recortarem. Cada criança pegou sua tesoura. Nesse momento, um menino indagou para o outro:

– Só você de menino que tem tesoura cor de menina. (Aluno Rubi)²⁴.

– Essa cor não é de menina, é um branco mais escuro, e pode ficar quieto se não eu vou te bater. (Aluno Água Marinha).

Desde cedo fomos educados e educadas para sermos meninos e meninas; eles e elas não podiam se misturar, pois os meninos eram mais fortes, brincavam com mais violência, enquanto que as meninas tinham que brincar de forma limpa, ordeira, caprichosa. Junto a isso vinha o conceito de cores, que também eram estilizadas. Os meninos não olhavam nem tocavam em nada que fosse cor-de-rosa, pois essa cor era somente para meninas. Esse reflexo de gênero sexista se arrasta até hoje, chegando a causar discussões entre as crianças que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Dentro desse contexto, Moreno nos relata:

Modelos de comportamentos atuam como organizadores da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração a geração e século após século por meio da imitação de condutas e atitudes (MORENO, 1999, p. 30).

Estas condutas e atitudes acabam legitimando a educação sexista, desencadeando nas crianças sentimentos de inferioridade e frustração que acarretarão conseqüências na sua vida adulta. Prova disto é ouvirmos de adultos que homem não chora, que homem não ajuda no dever de casa. De imediato criticamos tal idéia sem, no entanto, atentarmos para o fato de que esse homem de hoje considerado “machista” foi ontem uma criança que cresceu ouvindo estas frases; como querer agora que esse mesmo homem não seja machista?

Certa manhã ouvi de um menino e uma menina uma frase que vem ao encontro dessa reflexão.

Após o lanche, a professora ficou no pátio com as crianças. Cada criança foi brincar com o que preferisse. Eu estava sentada no canto bem à frente de um menino e

²⁴ Diálogos ocorridos em campo no dia 15/05/2007.

ao lado de uma menina. Foi então que ouvi a professora chamar pelo aluno e parei para olhar e ouvir o que acontecia.

– Menino desça já desse poste, pois você vai escorregar, cair e chorar. (Professora)²⁵.

– Eu não vou chorar; eu sou homem e homem não chora. (Aluno Rubi).

No mesmo momento, uma aluna me diz:

– Eu adorei a minha boneca; não é linda? (Aluna Turmalina).

– Sim, é linda! (Pesquisadora).

– Só menina é que brinca com boneca, menino brinca com carrinho. (Aluna Opala).

Foram duas falas distintas para a menina e o menino que denotam como essas crianças já estão tomadas pela diferença discriminatória entre o que é tido como “normal” para menino e menina; tais atitudes influenciam diariamente a maneira de se relacionarem com as demais crianças da sala, sendo incluídos (as) ou excluídos (as) de atividades que não são “apropriadas” ao seu gênero. Dentro desse contexto, como recriminar essa futura mulher e esse futuro homem quando apresentarem atitudes sexistas? Segundo Felipe:

Observa-se que as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com as quais conversam, pois desde pequenas, elas já se acostumaram a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequado e próprio para homens e mulheres (FELIPE, 2004, p. 37).

²⁵ Diálogos ocorridos em campo no dia 03/04/2007.

O que Felipe (2004) aborda vem ao encontro do que pude presenciar em vários momentos durante toda a observação no campo, mas em especial durante a entrevista com as crianças e com a professora:

– Você percebe diferença na hora do lanche nas meninas e nos meninos? (Pesquisadora).

– Algumas meninas são mais delicadas para comer, já os meninos, bem, tudo é festa, mas acho que é tudo igual. (Professora).

– Você percebe diferença na participação das histórias das meninas e dos meninos? (Pesquisadora).

– Participam iguais, mas na hora de contar as histórias os meninos contam histórias de fazenda, festa de peão, já as meninas criam histórias de contos de fada, vão inventando histórias delas mesmas que é diferente dos meninos. Hoje eles (as) já não querem mais essas histórias batidas, então eu conto histórias da Bíblia da criança, eles adoram, chama atenção deles (as) porque não conhecem.²⁶ (Professora).

Na entrevista com as crianças, as posições não são diferentes da professora. Quando questionei:

– A letra e a pintura dos meninos e das meninas são diferentes? (Pesquisadora).

– É! (Fala em coro de todas as crianças da Educação Infantil).

– As pinturas das meninas é só rosa e vermelho e dos meninos é azul. (Aluno Rubi).

– Os meninos têm letra feia e na pintura eles não escolhem a pintura rosa, o menino é masculino. (Aluna Opala).

²⁶ Diálogos ocorridos em campo no dia 22/11/2007.

– Na escola tem diferença entre os meninos e meninas? Em quê? (Pesquisadora).

– Tem! (Fala em coro de todas as crianças da Educação Infantil).

– Os meninos têm cabelos curtos, usam camisa, as meninas têm cabelo grande, corrente, anel, brinco, usam vestido, saia. (Fala de quase todas as meninas e dos meninos da Educação Infantil).

– A menina é bem diferente do homem. (Aluno Rubi).

– Meninas e meninos choram? (Pesquisadora)²⁷.

– Homens não choram porque eles são masculinos, agora a gente chora porque somos femininas, não é? (Fala em coro das meninas da Educação Infantil).

Esse relato da professora e das crianças sintetiza o que foi apresentado neste capítulo. Mostra-nos que a rotina da educação infantil pesquisada é fortemente marcada por atitudes sexistas e discriminatórias que vão delimitando o espaço no cotidiano dessas crianças. Louro afiança que:

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade, se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e que pode ser subvertida, e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessa desigualdade (LOURO, 1997, p. 85-86).

Acredito que as palavras de Louro (1997) nos remetem a combatermos todas as formas de discriminações, sobretudo em relação ao gênero. Neste sentido, o

²⁷ Diálogos ocorridos em campo no dia 26/11/2007.

espaço escolar é um espaço privilegiado, como vimos, tanto para legitimar desigualdades e discriminações, como pode ser um espaço de problematizações e discussões que nos encaminhem para a construção de uma educação e uma sociedade plural que viva a diferença como legítima nas suas diversas formas de expressão.

3.2 - A construção das identidades de gênero nas brincadeiras

Brincadeira tem sexo? Foi imbuída desse pensamento que fui a campo observar na Educação Infantil como meninos e meninas brincam, como se relacionam durante o tempo em que é proposta a brincadeira.

Iniciarei contando um acontecimento ocorrido com todas as crianças da turma de educação infantil pesquisada.

Em abril de 2007, a Secretaria de Educação proporcionou a todas as escolas de educação infantil uma festividade na praça da cidade com diferentes tipos de brinquedos.

Nesse dia, no período da manhã, fomos eu, a professora e as crianças da turma pesquisada para a praça. Lá chegando, os brinquedos ainda não estavam funcionando; foi então que um professor de Educação Física se aproximou e se propôs a executar algumas brincadeiras.

– Quero que os meninos formem um círculo e estendam as mãos para a frente; cada um de vocês vai bater com força na mão do colega do lado, e aquele que abaixar a mão ou reclamar da dor sai do jogo. Ganha o jogo o último menino que ficar na roda. Com vocês, meninas, eu brinco depois, pois essa não é brincadeira para

menina. (Fala do professor de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental do município)²⁸.

Com essa fala e com estas atitudes, talvez mesmo sem perceber, o professor reforça a idéia de que os meninos devam ser agressivos, usando para os meninos brincadeiras que envolvam “força e coragem”, legitimando, assim, o estereótipo sobre a masculinidade.

Foi com tristeza e angústia que acompanhei toda a brincadeira. Os meninos tão pequenos e frágeis esforçavam-se para não chorar e abaixar a mão para não sair do jogo, pois cada menino que vai sendo eliminado é alvo de riso e gozação por parte das meninas, que ficam assistindo e torcendo para o mais forte ganhar. O menino da sala que é considerado por todo o grupo o mais forte e o mais corajoso foi o que ganhou a brincadeira, se isto pode ser chamada de brincadeira. Qual a consequência deste ato a não ser o de desenvolver a violência na criança? Cito o termo violência por ver que cada criança tentava colocar toda a sua força sobre a mão do, outro, querendo que o colega realmente sentisse dor.

Dentro do contexto da brincadeira, Martins comenta:

A brincadeira influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos externos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscribe a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (MARTINS, 2006, p. 39).

É fundamental que, ao desenvolvermos uma brincadeira, tenhamos consciência de que essa brincadeira pode vir a influenciar na atitude da criança no seu cotidiano, pois uma vez que desenvolvemos brincadeiras associando-as ao gênero estamos reforçando “o feminino como associado, na maioria das vezes, à fragilidade, passividade, meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, força e coragem” (AUAD, 2006, p. 22).

²⁸ Diálogos ocorridos em campo no dia 09/04/2007.

A formação das diferenças vai se construindo baseada em atitudes e costumes vividos tanto em casa como na escola. Bencini (2007) coloca que “a brincadeira é uma representação da vida. Por meio dela, as crianças dão sentido às experiências por que passam e reproduzem sua relação com as pessoas ao redor” (p. 105).

Durante as observações realizadas, podemos notar que, nos momentos em que as crianças saíam para brincar no parque sem a presença da professora, não havia distinção de sexo. Todos (as) brincavam juntos (as) nos brinquedos, mas, quando a brincadeira ocorria fora do parque com brinquedos distribuídos pela professora, a separação entre meninos e meninas era visível, o que não acontecia com relação as brincadeiras no parque, essa atitude nos leva a questionar o fato de que nos brinquedos do parque não foi incutido ainda na criança o que é para os meninos e para as meninas. Por esse motivo, as brincadeiras ocorrem no coletivo sem discriminação do que podem os meninos e as meninas, não havendo nesse momento distinção de sexo.

Bujes complementa que:

Crianças brincam, seja por iniciativa própria, seja porque são incentivadas pelos objetivos postos a sua disposição, elas brincam a despeito das limitações do âmbito social..., do que pode ser tomado como normal e desejável nas condutas dos sujeitos desenvolvidos (BUJES, 2000, p. 225).

Com isso percebemos que a escola, em vez de ser um ambiente que trabalha para excluir a discriminação com relação às atitudes e comportamentos desejados para os meninos e as meninas, realiza um trabalho oposto, onde a todo momento reforça positivamente a educação sexista. Motta atenta para esse fato quando afirma:

A escola produz sujeitos infelizes por não se ajustarem a um modelo real ou porque se ajustam a duras penas, mas não se realizam, sofrem com isso. Como se não bastasse, sem rever esses preconceitos a escola vai produzindo cidadãos igualmente preconceituosos, que irão reproduzir em suas vidas para além da escola as discriminações e exclusões ali aprendidas (MOTTA, 2004, p. 57).

Podemos, assim, perceber que as escolas, os professores, as professoras são vigilantes da sexualidade das crianças. No que se refere aos meninos, tomam o cuidado de não deixar que brinquem de boneca e panelinha junto com as meninas e, caso esse fato ocorra, são levados imediatamente aos cuidados de uma psicóloga; já com relação às meninas, não é bem visto uma menina ser ativa, falar alto, não ser cuidadosa com seu material. Estas atitudes também não são vistas como “normais” diante do que se constituiu como modelo de comportamento e atitudes para os meninos e as meninas.

Em um dia chuvoso e frio, compareceram à aula apenas cinco alunos, sendo duas meninas e três meninos. Por serem poucos, a professora deixou que brincassem livremente com os brinquedos que escolhessem. Os três meninos se agruparam no canto da sala de aula com carrinhos, e, no centro da sala, as duas meninas se agruparam com bonecas e panelinhas. Após mais ou menos meia hora, uma das meninas se aproximou dos meninos, pegou um carrinho e começou a brincar. Neste momento, um dos meninos levantou os olhos e disse:

– Menina não brinca com carrinho; pode ir lá e ficar na brincadeira de menina. (Aluno Rubi)²⁹.

– Nossa, como você é chato! (Aluna Turmalina).

A aluna, cabisbaixa, voltou para perto da outra aluna e ali permaneceu.

Desde quando uma menina não pode brincar de carrinho ou um menino brincar com boneca? Quem impôs essa regra? Por quem foi criada a concepção de que mulher nasceu para profissões como professora, e o homem para profissões como engenheiro? Estas e outras questões voltadas às atitudes sexistas sempre se fizeram presentes e, no entanto, sempre nos mantivemos alheios (as); digo nós, pois me incluo nesta categoria, porque durante muito tempo também convivi e convivo com esses preconceitos.

Dentro desta visão, Sayão afirma:

²⁹ Diálogos ocorridos em campo no dia 11/06/2007.

Permitir ou não que um menino brinque de boneca ou que uma menina brinque de carrinho não é definidor de sua subjetividade, um olhar investigador proporciona aos professores e as professoras uma qualidade em seu trabalho e reduz drasticamente o prejuízo que os preconceitos e as atitudes moralizantes impõem às crianças com quem trabalhamos (SAYÃO, 2004, p. 46).

Atitudes como não permitir que meninos brinquem hoje com bonecas poderão torná-los amanhã pais que não se relacionam com seus filhos, pois cresceram ouvindo e vendo que a função de cuidar de crianças é da mulher, e torná-los ainda homens ausentes que não dividem as funções domésticas.

As meninas também sofrem com o tratamento inferior dos meninos, pois desde muito cedo são ouvintes, aprendem que prendas domésticas serão suas funções futuramente. São estimuladas a não correr, a não falar alto, a serem cuidadosas, caprichosas, meigas, educadas, maternas, portanto boas mães e boas esposas.

Na escola, quando uma menina sai do padrão estabelecido, é logo tachada de menina problema, perturbada. Pois quem nunca ouviu algum professor ou professora na sala de reuniões relatar que tem uma aluna que é “pior” que os meninos? E por que os meninos têm que ser “piores” que as meninas?

Ou ouvir ainda: “Esse menino é muito caprichoso, nem parece que é menino”.

São comentários como esses que precisamos problematizar nas salas de aula e nas reuniões pedagógicas.

Outro exemplo que podemos visualizar com relação à masculinidade é o fato de, nas brincadeiras, os meninos sempre serem envolvidos em situações ativas, como correr, pular, subir em árvores, jogar bola; as meninas, por sua vez, são colocadas em situações de passividade, meiguice, fragilidade, como brincar de roda, boneca, casinha, passar anel... Assim reforçamos estereótipos, brincadeiras e comportamentos esperados e desejados dos meninos e das meninas.

Santomé comenta:

Os distintos jogos e brinquedos estão marcados culturalmente, não são algo natural; são, sim, fruto da história concreta de cada comunidade. Essa dimensão sociocultural do jogo e dos brinquedos é constatável, de modo especial, à medida que as crianças crescem em idade, pois os diversos aspectos do jogo vão ficando cada vez mais submetidos à influência de fatores culturais e ambientais, que selecionam e elaboram certas classes de comportamentos e não fomentam, por outro lado, outras (SANTOMÉ, 2001, p. 96).

Ainda que a visão estereotipada seja rompida em uma brincadeira concreta das crianças, ela não serviu como forma de superação dos estereótipos, conforme podemos observar no relato a seguir:

Em um dos dias de observação, a professora saiu da sala com as crianças para que brincassem. Todos os meninos e meninas pularam corda com a professora. Após 30 minutos, cansaram-se da brincadeira. Então os meninos decidiram que iriam brincar de cabo de guerra; no mesmo instante as meninas quiseram participar, e os meninos então gritaram:

– Meninos contra as meninas. (Aluno Rubi)³⁰.

– Então formem dois grupos de cinco meninos e cinco meninas. (Professora).

– Meninas, segurem bem forte para a gente ganhar. (Aluna Turmalina).

– Já ganhamos! Vai ser moleza. (Aluno Rubi).

O jogo iniciou, e com esforço as meninas venceram o jogo. A indignação dos meninos foi grande, quiseram jogar mais uma vez, e novamente as meninas venceram; novamente, pela terceira vez, quiseram, e novamente perderam.

As meninas comemoravam com alegria a vitória. Enquanto isso, os meninos, emburrados, desanimados e inconformados por perderem para as meninas, afastaram-se resmungando:

³⁰ Diálogos ocorridos em campo no dia 05/06/2007.

– Onde já se viu a gente perder para as meninas? É uma vergonha; elas não têm as forças que nós temos. (Aluno Rubi).

Desde o nascimento somos criadas e educadas para sermos femininas, meigas, obedientes, caprichosas e boas alunas, enfim para sermos boas esposas, mães zelosas e protetoras.

Já os meninos são criados para serem fortes, viris, homens, maridos firmes e pais autoritários. E essa visão perpassa a família, vizinhos, escola, e a própria mídia. Está presente no cotidiano de todos, como Garcia salienta:

Criando desejos, impondo hábitos, sugerindo necessidades. Valores são internalizados, diversidades culturais e lingüísticas desaparecem na uniformização da cultura e da linguagem das novelas e dos programas populares (GARCIA, 2002, p. 155).

É importante ressaltar que toda essa educação causa entre meninos e meninas uma constante rivalidade que se inicia desde a educação infantil e vai até a vida adulta, criando sempre situações de disputa entre o sexo feminino e masculino. Pude constatar tal disputa quando, ao conversar com as crianças sobre gênero, ao questionar sobre “força física”, houve de imediato discussões entre os meninos e as meninas:

– As mulheres não têm força nem podem lutar. (Aluno Ônix)³¹.

– Nós também temos muita força, sim. Sabe, professora Claudia, os meninos ficam enchendo o saco da nossa colega e ela então dá chutes com força na bunda dos meninos. Ela tem muita força e é mulher! (Aluna Turmalina).

Nesse sentido, percebemos que as crianças tentam escapar dos estereótipos e burlam as amarras produzidas pela escola e sociedade.

³¹ Diálogos ocorridos em campo no dia 26/11/2007.

Em um outro momento, quando entrevistei a professora em um dos questionamentos sobre gênero, perguntei se ela percebia diferenças entre os meninos e as meninas.

– Bom, o comportamento, se for ver na parte da agressão, das brincadeiras mais agressivas, os meninos têm brincadeiras de bater, empurrar, esmurrar, lutar que as meninas não têm, mas elas também puxam cabelos, mordem, beliscam os (as) colegas. É igual os meninos e meninas, só diferencia quando se relaciona com a força bruta. (Professora).

Questionei ainda a professora sobre as diferenças nas brincadeiras, caso houvesse.³²

– Há, sim! As brincadeiras são diferenciadas. As meninas gostam mais de amarelinha, pular corda, brincar de roda, boneca, já os meninos de jogar bola, futebol. (Professora).

Nesse sentido, nota-se que, além das crianças, a professora também atribui aos meninos maior força, ou seja, a professora acaba reforçando essa atitude sexista, de rivalidade entre os meninos e as meninas por acreditar que, assim, está protegendo as meninas das brincadeiras agressivas dos meninos.

Trago ainda um episódio em que a professora reforça o que afirmou na sua fala ao desenvolver uma atividade com as crianças.

– Como eu falei na semana passada, hoje iremos nadar nas duas piscinas que a escola comprou. Vão ao banheiro trocar de roupa e voltem para a sala. (Professora)³³.

Após alguns minutos, as meninas retornaram para a sala. Algumas com biquínis e outras com calcinhas, e os meninos com shorts. Em seguida, fomos todos (as)

³² Diálogos ocorridos em campo no dia 22/11/2007.

³³ Diálogos ocorridos em campo no dia 17/10/2007.

para o pátio. Lá havia duas piscinas; de imediato, as crianças já correram todas juntas para pularem nas piscinas. Nesse momento, a professora pediu que parassem e foi anunciando:

– Muito bem, agora os meninos vão nadar nesta piscina (mostrou a piscina da direita), e as meninas nesta outra (mostrou a piscina da esquerda). Podem agora pular e nadar. (Professora). Nesse instante, as crianças se separam em dois grupos, meninos e meninas, e pularam na água.

– Professora, por que você dividiu meninas em uma piscina e os meninos em outra? (Pesquisadora).

– Nossa, Claudia, para não ter problema de menino bater nas meninas, mas principalmente porque, já imaginou, se um menino abaixa a calcinha de alguma menina? Deus me livre! (Professora).

Eles iriam se divertir juntos (as), pois só se dividiram por sexo a partir do momento em que a professora determinou; caso contrário, teriam pulado todos (as) juntos (as) na piscina.

Dentro desse contexto, Santomé aborda:

Ao proporem jogos, brinquedos, os professores e professoras sugerem, explícita ou implicitamente, relações entre os papéis a serem desempenhados e outros comportamentos passíveis de serem adquiridos na atividade (SANTOMÉ, 2001, p. 93).

Foi uma alegria ver a felicidade estampada nos rostinhos das crianças. Minha alegria só não foi maior por presenciar mais uma atitude sexista reforçada pela professora e por ver que atitudes como essas causam discriminações e desigualdades, tornando a criança cada vez mais sexista e futuramente um adulto preconceituoso.

A brincadeira que era para ser um momento de trocas e descobertas se transforma em um momento de atitudes sexistas. Isso também ocorre nas outras brincadeiras propostas pela professora. A professora dispõe os brinquedos em dois

sacos (um saco de brinquedos das meninas e o outro saco de brinquedos dos meninos) e os entrega já nos grupos divididos.

A partir da separação dos brinquedos, as crianças se agrupam entre elas e normalmente assim permanecem; mas, naquele dia, a aluna Turmalina, que é tida e conhecida como inquieta e briguenta, não ficou com as panelinhas e com as bonecas. Foi em busca dos “brinquedos dos meninos” (carrinho, bola, martelo com som, encaixe, homenzinhos) e pegou o martelo com som, o que causou discussão entre ela e o outro aluno.

– Você tem que ficar com os brinquedos que a professora deu para as meninas, o martelo é dos meninos. (Aluno Rubi)³⁴.

A aluna Turmalina ignorou o comentário do colega e saiu com o brinquedo.

A fala do aluno Rubi relata a influência que ele já sofreu em termos da diferenciação de gênero no seu cotidiano, em sua conduta e em suas atitudes sobre o que se espera para meninos e meninas.

Louro relata:

A escola limita 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 meninas. [...] E hoje sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva sobre os sujeitos”. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 1997, p. 58 e 62).

Foi possível reafirmar essa separação dos meninos e das meninas com o brincar na conversa com as crianças e na entrevista com a professora, onde todo o tempo ela reafirmava a visão do brincar para meninas e o brincar para os meninos.

– Seus alunos e alunas já se fantasiaram? Do que os meninos e as meninas se fantasiaram? (Pesquisadora)³⁵.

³⁴ Diálogos ocorridos em campo no dia 08/08/2007.

– Já se fantasiaram; bom, as meninas se vestem de mãe e os meninos de pai; somente o aluno Berilo não coloca a imagem do pai e imita o tio, pois perdeu o pai ainda com 8 meses. (Professora).

– Você já realizou com as crianças a hora da maquiagem? (Pesquisadora).

– Já! (Professora).

– Houve meninos que quiseram se maquiar? Foi permitido? (Pesquisadora).

– (A professora deu uma risada). Foi com uma atividade assim que eu percebi que não podia utilizar esse tipo de coisa. Não sei se você percebeu que na escola tinha bastante prato e caneca rosa; eu fui tirando até ficar bem pouco. Na hora da brincadeira, juntava as meninas e pintava as meninas e pegava as maquiagens e panelinhas; daí o menino Água Marinha ficava só com elas; no dia da maquiagem, eles passaram batom, sombra e ficavam como se estivesse tudo certo, normal. Aí os meninos começaram a gritar mulherzinha; na hora em que eu vi, fiquei sem chão, fiquei apavorada, e então eu fui tirando tudo; aí, eu fiquei um bom tempo sem essa atividade. Aí, quando fui de novo, eu já pegava a maquiagem e dizia que era só para as meninas, mas mesmo assim eles insistiam, mas eu não deixei. Bom, aí eu levei um dia manteiga de cacau e falei que aquilo homem podia usar, pois era para hidratar os lábios. Agora, Cláudia, você vê, né, que os meninos não sentam às mesas rosas, as meninas até que sentam à mesa azul. (Professora).

A professora, ao final, se surpreende que os meninos não sentam às mesas rosas. É possível perceber o quanto os processos discriminatórios estão naturalizados. A professora não se deu conta de que ela mesma ajudou a produzir esse pavor dos meninos sentarem às mesas rosas.

Questionei a professora se havia mais brincadeiras em que os meninos quiseram fazer “atividades de meninas”.

³⁵ Diálogos ocorridos em campo no dia 22/11/2007.

– Eu fiz uma atividade com recorte onde eles tinham que recortar e colocar a cabeça do seu sexo e a roupa também, que era diferente dos meninos e meninas. O aluno Água Marinha montou a cabeça do menino no corpo com a roupa da menina. De imediato as crianças já começaram a gritar mulherzinha, então eu fui e falei que não, o coleguinha se enganou, ele vai mudar a roupa, né? Mas ele não quis mudar, acredita? (Professora)³⁶.

– E qual foi sua atitude? (Pesquisadora).

– Bom, aí eu fingi que não vi e deixei, mas depois eu tirei e joguei fora da pasta dele para ele não levar para a casa; já imaginou a reação dos pais? (Professora).

– E ele não questionou quando levou a pasta? (Pesquisadora).

– Para mim não falou nada. Sabe, Cláudia, se eu percebo que algum menino está indo pro lado feminino, eu não falo na frente das outras crianças, eu vou tirando o material e não deixo mais, eu tiro mesmo para não ter problema, já faz um tempinho que as meninas não brincam com as panelinhas, agora eu já dou separado nos sacos para não ter mais problemas com isso. (Professora).

Podemos notar que não há dúvidas de que o que está sendo proposto, “objetiva e explicitamente pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p. 81).

A fala da professora denota uma atitude sexista; ela acredita “proteger” seus alunos e alunas de possíveis “desvios do padrão de normalidade”, denotando também em seu tom de voz um receio sobre possíveis recriminações da família com relação às brincadeiras que são esperadas para as meninas e para os meninos.

Assim, Louro ressalta:

³⁶ Diálogos ocorridos em campo no dia 22/11/2007.

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 dos 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” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? (LOURO, 1997, p. 63).

Temos que estar constantemente atentos à nossa linguagem, ao nosso comportamento, para assim podermos lidar com todas as diferenças que estão implicadas no cotidiano escolar para não reproduzi-las como legitimadoras de atitudes sexistas.

Na entrevista com as crianças acerca das brincadeiras, podemos observar que elas já “aprenderam” que há brincadeiras de menino e menina.

– Tem brincadeira de meninos e meninas? (Pesquisadora)³⁷.

– Tem! (Fala em coro de todas as crianças).

– A gente gosta de brincar com caminhão, moto. De jogar bola, brincar de carreta, trator, e de bilhar também. (Fala dos meninos Rubi, Ônix e Berilo).

– Nós gostamos de boneca, de casinha, de mamãe e filhinha, de fogãozinho, de mulherzinha. (Meninas Turmalina, Ágata, Ametista e Opala).

– Os meninos e as meninas brincam juntos (as)? (Pesquisadora).

– Não! (Fala em coro das crianças).

– Por quê? (Pesquisadora).

³⁷ Diálogos ocorridos em campo no dia 26/11/2007.

– Ué! As meninas não podem misturar com os homens, porque os homens brincam de carrinho e as meninas de panelinhas; menino não pode brincar de panelinha, aqui só o Água Marinha que brinca de panelinha, coitado. (Aluno Ônix).

– A gente não gosta de brincar com esses meninos, eles não sabem brincar, eles só empurram a gente e gritam. (Aluna Turmalina).

– Vocês já brincaram de se fantasiar? (Pesquisadora).

– Já! (Fala em coro das crianças).

– A gente gosta de brincar de branca de neve, mamãe, bruxa. (Aluna Ametista).

– Nós já vestimos só de Batman. (Aluno Rubi).

– Já se maquiaram? (Pesquisadora).

– Claro, para ficar bem bonitas, mas só as mulheres são femininas e podem, os meninos não podem e a professora também não deixa. (Aluna Turmalina).

– É, mas um dia o Água Marinha bem que se pintou, mas aí a professora fez ele tirar. (Aluno Rubi).

– Menina, joga futebol? Por quê? (Pesquisadora).

– Claro que não! Isso não é coisa para elas, não sabem. (Fala de vários alunos).

Dentro desse contexto, Auad aborda que “os jogos e as brincadeiras podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres” (2006, p. 50).

– A gente sabe, sim, mas não gosta muito. (Fala de várias meninas)³⁸.

– Menino brinca de roda, de casinha? (Pesquisadora).

– Claro que não! Isso não é coisa para homem. (Aluno Rubi).

– A gente também não deixa porque eles são masculinos e não femininos.
(Aluna Opala).

– As meninas podem brincar com carrinhos e os meninos com bonecas?
(Pesquisadora).

– Não! (Fala em coro das crianças).

– Homem não brinca com boneca. (Todas as meninas).

– A gente é feminina e não brinca com carrinho, só se for de bebê. (Aluna
Ametista).

– A professora é mulher; e se ela fosse homem? (Pesquisadora).

– Credo, ia ser chato. Ela não ia ser professora, ia ser professor, não ia ser
legal. (Aluna Turmalina).

– Ela ia ser igual nós, homens. Ia ser bom porque aí a gente só ia jogar bola.
(Aluno Rubi).

Através desse diálogo podemos evidenciar a clara distinção que a professora e as crianças apresentam com relação ao brincar para meninos e meninas, como também foi possível notar como o aluno Água Marinha, que não possui atitudes sexistas, é constantemente alvo de críticas.

³⁸ Diálogos ocorridos em campo no dia 26/11/2007.

Percebemos também que, em nenhum momento, as crianças se referem às brincadeiras no parque com diferenciações, o que vem ao encontro das observações realizadas, sendo possível sempre notar que esse é um dos poucos momentos em que as crianças se integram, não se dividem por sexo nas brincadeiras no parque, esquecendo que são meninos e meninas, e brincam juntos e juntas sem distinções, sem rivalidades ou competições, apenas “brincam”, como poderia ser em outros momentos.

Não podemos nos esquecer ou ignorar que a mídia também influi na concepção das brincadeiras quando já nas propagandas determina e associa o tipo do brinquedo à menina ou ao menino, estimulando a distinção através da sua divulgação, da sua embalagem, da sua disposição nas lojas, ou seja, os brinquedos tidos para as meninas têm suas embalagens mais delicadas e são voltados para maternidade e a beleza, implicando assim a idéia de que a mulher nasceu para ser bela, frágil, materna, esposa; já os brinquedos voltados para os meninos têm suas embalagens em cores fortes e representam o lado forte, líder, homem de raciocínio lógico, intelectual, competitivo e até violento. Dentro dessa visão, Felipe (1999) ressalta que os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que “oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo” (p. 169).

As crianças vão se constituindo como homens e mulheres através da cultura das brincadeiras e outras atividades, pois não nascemos homens e mulheres, mas vamos nos constituindo, nos transformando; Bujes salienta que “as representações de brinquedo preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos” (2000, p. 211).

O meio cultural e social implicará, no nosso cotidiano, na construção da nossa identidade, levando-nos a agir e desenvolver conceitos que colocaremos em prática dentro de nossa dimensão cultural. Dentro dessa dimensão cultural, encontramos os brinquedos que, desde o século passado, são legitimadores da feminilidade e da masculinidade e se apresentam assim até os dias atuais, uma vez que associa os brinquedos com o que se espera para uma mulher e para um homem.

Dentro desse contexto, Sabat afirma:

As relações de gênero e as formas de sexualidade, representadas pela mídia, são campos de constituição de identidade, de produção e reprodução de representações e, portanto, espaço educativo onde imagens de crianças, adolescentes, mulheres e homens podem ser consumidos, tendo como referencial modelos sociais, econômicos e culturais hegemônicos (SABAT, 1999, p. 247).

Acreditamos que o brinquedo e as brincadeiras acabem legitimando as diferenças discriminatórias nas crianças, uma vez que lhes são apresentadas de maneira a vincular a feminilidade e a masculinidade ao modelo imposto pela sociedade há séculos ditando regras aos sujeitos para que os meninos e as meninas se comportem e ajam de acordo com o seu sexo.

E quanto à pergunta inicial: “brincadeira tem sexo?”, podemos perceber que as brincadeiras desempenham papéis fundamentais nas ações das crianças, pois, através das brincadeiras, estas reproduzem as relações sociais, desempenhando, assim, seus comportamentos e atitudes frente ao que lhes é transmitido, “envolvendo assim um processo de produção e imposição de significados” (BUJES, 2000, p. 206). Paradoxalmente, a brincadeira se mostra também como um momento no qual as crianças se sentem livres para transgredirem as normas impostas social e culturalmente pela sociedade.

3.3 - As tramas da linguagem e a construção das identidades de gênero

Enfocarei aqui a linguagem com o intuito de problematizá-la, uma vez que esta é fundamental na construção da identidade, sobretudo na identidade de gênero. Para tanto, recorro a Louro, que explicita:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou

femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28).

Em tal contexto, a identidade se constrói de acordo com o grupo social e cultural em que se está inserido, ou seja, se constitui e se reconstitui constantemente.

Concordo quando Louro (1999) coloca que as diferenças estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos lingüísticos e discursivos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Nesse sentido, a escola surge como um território onde a linguagem é fortemente utilizada e reforçada diretamente através dos currículos, dos projetos pedagógicos, das atividades, dos materiais didáticos. A linguagem caracteriza-se como um meio de produção e de reprodução das desigualdades de gênero, raça, sexo, etc.

Portanto, não é nenhuma novidade, nenhum fato incomum ouvirmos professoras e professores se referirem à classe em geral usando o tratamento masculino para se referir a ambos os sexos (feminino e masculino). Assim, a linguagem marca e delimita os lugares do feminino e do masculino.

Outro contexto em que a linguagem atua como fator de desigualdade entre os sexos é quando se refere ao feminino no diminutivo (menininha) e ao masculino no aumentativo (meninão) dando margem ao estereótipo do lugar da mulher e do homem na sociedade. A linguagem legitima também a diferenciação sexista quando institui a mulher associada à maternidade e o homem associado à força e à inteligência, pois a menina é educada para ser mãe e o menino para atuar no mercado de trabalho com êxito.

Quando olhamos hoje uma sala de aula mista com meninos e meninas, imaginamos que não existe uma educação sexista! Seria ingênuo pensar assim: hoje, embora meninos e meninas estudem no mesmo espaço escolar, estão sendo separados com relação ao que é intitulado brincadeiras para meninos e meninas, comportamento adequado para meninos e meninas.

Estas são algumas das atividades desenvolvidas no ambiente escolar que separam drasticamente as meninas dos meninos. Portanto, a escolha da linguagem, das palavras utilizadas no cotidiano escolar marca profundamente e institui identidades nas crianças. Assim, a linguagem não é neutra. Pelo contrário, é um processo que implica a construção da identidade produzindo, assim, os sujeitos.

Durante as observações em campo, foi possível observar e presenciar diversas situações onde a linguagem explicitava a educação sexista. Por exemplo, já citei anteriormente a realização da contagem dos alunos e alunas, sempre contando primeiro os meninos e depois as meninas e marcando na lousa, com giz rosa, a quantidade das meninas e, com giz de azul, a quantidade dos meninos.

Com essa atitude, a professora reforçava, através da sua linguagem, a educação sexista, determinando a cor rosa para as meninas e a cor azul para os meninos. Por que não realizar também a contagem englobando todas as crianças? Por que não registrar na lousa com a mesma cor de giz para meninos e meninas? Ou até por que não usar a cor azul para as meninas e a cor rosa para os meninos? O que essas duas cores, rosa e azul, têm que é fato marcante para a separação entre o feminino e o masculino?

Nesta perspectiva recorro a Moreno:

A maioria dos elementos que em nossa sociedade refletem o androcentrismo cultural ao qual estamos submetidos passa-nos despercebida pela simples razão de que temos sempre visto dessa maneira, e isso faz com que nos pareça ser o “natural” e por isso passamos a considerá-lo como universal e eterno, isto é, ele não nos surpreende nem o vemos como modificável (MORENO, 1999, p. 36).

São fatos e atitudes como estas que se tornam corriqueiras e naturais no cotidiano escolar, tornando, assim, cada vez mais “natural” a diferença que produz desigualdade entre meninas e meninos.

Os efeitos negativos que a linguagem tem exercido sobre as mulheres é o reflexo do papel social designado a elas durante várias gerações. Apesar de a sociedade

ter passado por mudanças e transformações ao longo dos séculos, especialmente nas últimas décadas, a linguagem continua sendo um dos principais “campos de construção de identidades, ela não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

A linguagem emite mensagens que acabam por reforçar uma visão tradicional, reforçando o lugar do homem e da mulher na sociedade, constituindo e legitimando a mulher como sexo frágil, dócil, materno e o homem como forte, inteligente, líder.

Apesar de a linguagem verbal proporcionar no cotidiano escolar uma discriminação sexista, “a palavra impressa, à qual tanta importância se concede desde as primeiras séries em que se aprende a ler, se encarregará de reforçar visualmente o modelo lingüístico androcêntrico” (MORENO, 1999, p. 39).

A linguagem visual e verbal dos livros didáticos reforça a educação sexista quando coloca a mulher sempre associada à figura materna, cozinando, segurando um bebê no colo, ao passo que o homem está sempre caçando, viajando, trabalhando em empresas. Assim, os livros dão maior ênfase ao sexo masculino ao se expressarem também com denominações como:

O bebê, o neném remetendo o (a) leitor (a) pensar, ainda que involuntariamente, que se trata de um menino; as ilustrações geralmente mostram meninos, como no caso em que a mulher grávida imagina como será o filho que ela espera (FELIPE, 1998, p. 114).

Podemos perceber que os livros não ensinam somente a ler, mas ensinam também, de forma velada e sutil, a ser homem e mulher, através dos modelos que serão difíceis de modificar, uma vez que desde a tenra idade já são absorvidos pelas crianças.

É possível demonstrar como isso ocorre na educação infantil. Para tanto, relato um diálogo que aconteceu em um dos dias de observação em campo em que a professora realizou uma atividade de leitura visual com livros de histórias. Ela ia mostrando as figuras e as crianças iam contando e criando a história de acordo com as

gravuras. Em um dado momento da história, apareceu a ilustração da mãe com um bebê no colo e o pai ao lado da mãe. Nesse momento, a aluna foi indagando:

– Professora, quando eu crescer, vou ser assim igual a essa mulher e vou ter um nenezinho também? (Aluna Opala)³⁹.

– Com toda certeza! Se Deus quiser, você vai ser como essa mãe! (Professora).

– O meu pai não ajuda a minha mãe a ficar com meu irmãozinho; esse homem aí (da história) também não ajuda, né, profa? (Aluna Opala).

– Por que você acha que o pai da nossa história não ajuda? (Professora).

– Por que ele não está com o nenê no colo, ué! (Aluna Opala).

A professora se calou.

Esse diálogo reforça e mostra como a linguagem dos livros, das gravuras influencia na educação sexista e como as crianças captam essas diferenças e as associam ao seu cotidiano. E demonstra, mais uma vez, que a professora não está preocupada em usar acontecimentos que ocorrem na escola para problematizar essas relações.

Segundo Parker (apud Altmann, 1999):

É na linguagem do cotidiano que os entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizadas para falar do corpo e suas práticas que as relações das crianças com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero da vida brasileira são mais poderosamente expressos (PARKER, 1991, p. 63, apud ALTMANN, 1999, p. 161).

A linguagem das figuras dos livros, das falas dos livros não apenas reproduz uma determinada imagem do feminino e do masculino, como a constitui.

³⁹ Diálogos ocorridos em campo no dia 29/11/2007.

No início das observações em campo, entre todos os alunos da sala já tomados pelo sexismo, o aluno Água Marinha, como já relatei no item anterior, por algumas vezes se mostrou indiferente à cor de carteiras (rosa/azul), a brinquedos para meninos (carrinhos, bola) e para as meninas (boneca, panelinhas). Foi, no entanto, duramente recriminado verbalmente pelos (as) colegas, pela mãe e pela própria professora, que chegou a mudar a rotina da sala para evitar esse contato do menino com atividades consideradas para meninas.

Pude, notar, portanto, que, com todas as cobranças, com toda uma linguagem recriminadora, o menino em questão foi se anulando e fazendo, na maioria das vezes, o que era esperado que um menino fizesse, ou seja, começou a não sentar mais na mesinha cor-de-rosa, a não brincar mais com as meninas, pois essa devia ser a conduta de um menino.

Na entrevista que realizei junto à turma pesquisada, que foi mais uma conversa sobre atividades, brincadeiras para os meninos e para as meninas, em alguns momentos o aluno Água Marinha se posicionou, mas foi fortemente criticado pelos (as) colegas e então não participou mais com suas opiniões.

Relato um momento dessas conversas em que o aluno Água Marinha é repreendido pelas outras crianças.

– As meninas e os meninos têm cor para suas mesinhas? (Pesquisadora)⁴⁰.

– Têm. (Fala em coro de todas as crianças).

– A gente só senta às mesas da cor marrom, azul, amarela, verde. Porque aí nessas homem pode. (Aluno Rubi).

– A gente gosta da rosa, amarela, verde porque somos femininas. Os meninos não podem sentar à mesa rosa. (Aluna Opala).

⁴⁰ Diálogos ocorridos em campo no dia 26/11/2007.

- Não tem nada a ver menino sentar na rosa. (Aluno Água Marinha).
- Tem, sim! Não pode, ué! Só você que é menino e acha que pode. (Aluna Opala).
- Meninos podem vestir roupa cor-de-rosa? (Questionamento feito pela pesquisadora).
- Não, porque não somos mulher. (Aluno Rubi).
- O meu primo tem boné rosa e é homem. (Aluno Água Marinha).
- Ele fala isso porque até brinca de bonecas, é todo esquisito. (Aluno Berilo).
- E as meninas podem vestir roupa azul? (Questionamento da pesquisadora).
- Não, porque não somos masculinas. (Aluna Opala).

As falas das crianças demonstram posicionamentos sexistas, com exceção do aluno Água Marinha, que até então não tinha condutas discriminatórias, mas que foi recriminado durante todo o ano por suas atitudes, por suas falas. O aluno Água Marinha, embora no decorrer do ano tenha diminuído seu contato com as “brincadeiras das meninas”, ainda conseguiu, mesmo com todas as cobranças, com todas as recriminações, chegar ao final do ano letivo se posicionando contra as atitudes e falas sexistas. Mas, quando recriminado, fica totalmente sem jeito, tímido, quieto e se fecha.

A posição da professora frente à conduta do aluno Água Marinha é de medo, até de angústia, pois a mesma relatou por várias vezes que esse comportamento do aluno é preocupante, pois ele gosta freqüentemente de ficar com as meninas.

Sobre essa constante vigilância, Rocha afirma:

Na escola, a vigilância, uma das tecnologias disponíveis para o estabelecimento de determinadas relações de poder e controle, entre outras coisas, sempre se fez presente. Com funções (ou utilizando-se de instrumentos) diferentes, a vigilância foi (ou está sendo) tão útil para as escolas reguladas pelo dispositivo de disciplinaridade como para aquelas que, atualmente, se encontram enredadas pelos discursos e práticas do dispositivo de controle (ROCHA, 2006, p. 85-86).

A vigilância, através desse mecanismo de controle, faz com que nos produzamos e sejamos produzidos dentro dos mecanismos impostos pela sociedade, que, dentro de seus padrões, estabelece o que se espera para cada indivíduo do sexo feminino e masculino.

Certa manhã, a professora veio toda receosa me contar um novo fato.

– Sabe, Claudia, ontem aconteceu um fato bastante desagradável com o aluno Água Marinha. A mãe chegou e viu ele sentado à mesinha rosa; nossa, ela fez um escândalo, falou que, se eu não tomar conta disso, vai reclamar de mim lá para o prefeito. (Professora).

– E qual foi a sua atitude? (Pesquisadora).

– Pedi desculpas e falei que isso não vai mais se repetir; você sabe, eu nem tinha visto que ele estava à mesa rosa. (Professora)⁴¹.

Bujes (2006) coloca que “desde a mais tenra idade, as crianças são acompanhadas e podem ser vigiadas para terem suas condutas escrutinadas a fim de que sejam detectados os mínimos detalhes sujeitos à correção” (p. 228).

A atitude da professora frente às recriminações da mãe e das outras crianças com relação ao comportamento do aluno Água Marinha denota, em sua linguagem, que constantemente reforça a construção de uma identidade sexista, repleta de preconceitos, de atitudes discriminatórias, uma vez que concorda com as críticas recebidas dos (as) colegas e da mãe. Assim, a professora acaba legitimando uma linguagem sexista.

⁴¹ Diálogos ocorridos em campo no dia 22/05/2007.

Louro pontua:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das destinações e das desigualdades, a linguagem é seguramente o campo mais eficaz e persistente tanto porque ela nos parece, quase sempre, muito natural (LOURO, 1997, p. 65).

É necessário que professores e professoras discutam as relações de gênero no cotidiano escolar, levando os (as) alunos (as) a se questionarem, derrubando, assim, o estereótipo de masculinidade e feminilidade, uma vez que nos livros não se tem a preocupação em contemplar as diferenças, e sim de caracterizá-las de forma discriminatória, pois tanto a linguagem quanto as ilustrações legitimam as relações de gênero da sociedade sexista. Portanto, a proposta para se realizar uma leitura não sexista é um constante desafio. Para tanto, faz-se necessário que professores e professoras selecionem os livros, que planejem as aulas e atividades, colocando em pauta a questão do gênero e contextualizando tais diferenças sem, no entanto, desencadear todo um processo discriminatório.

3.4 – Professora, eu não vou casar: as crianças falam sobre o lugar das meninas e dos meninos

Devido ao crescente desenvolvimento tecnológico e à velocidade com que a tecnologia cresceu, diversificaram-se as formas da educação, portanto do aprender. Hoje a escola ainda é a instituição responsável pela divulgação do saber, do conhecimento, embora não seja mais a absoluta, pois gradativamente a escola está perdendo o lugar de único meio de se adquirir e produzir conhecimento. Nesse sentido, outros meios de comunicação participam da construção de novos conhecimentos, como: shoppings, TV, cinemas, brinquedos e outros. Estes conhecimentos e informações são trazidos para o público como formas de informação e de entretenimento, apresentando também concepções que envolvem raça, etnia gênero, sexualidade e outros. Num desenho, num filme, numa novela são transmitidas representações que acabam produzindo uma determinada identidade.

Conforme Sabat:

Importante é dizer que o processo de representação, de produção de identidades, de constituição do sujeito não é realizado de uma vez por todas; pelo contrário, é necessário um processo de repetição contínua. É nesse sentido que a teoria performativa do gênero e da sexualidade pode ser produtiva para pensar de que modo os filmes infantis operam no sentido de estabelecer algumas identidades como normais (SABAT, 2004, p. 98).

Uma vez que a educação não é somente transmitida pela escola e sim por todos esses meios de comunicação, as crianças acabam se constituindo de acordo com o que vivenciam diariamente. E foi assim que, em um dos momentos da pesquisa no campo, ouvi uma aluna da turma da Educação Infantil, ao terminar de assistir ao filme “A pequena sereia”, indagar:

– Professora eu não sei ser como a princesa Uriel, ela é bonita, quietinha e toda certinha, e a senhora fala que eu sou toda espevitada, atentada, então eu acho que eu não vou casar! (Aluna Turmalina)⁴².

Esse questionamento da aluna mostra como as representações e a linguagem são marcantes e significativas. Aqui, nesse contexto, ela foi marcada por dois fatos: a fala diária da professora no cotidiano com relação á aluna e seu comportamento, e a mocinha que canta no filme e simboliza as ações que se esperam de uma mulher .

Para ancorar essa fala, cito Rael:

Neste desenho, [a pequena sereia] além de perceber a importância da linguagem na constituição de uma identidade, observamos como as canções funcionam para ajudar a produzir um ideal de feminilidade. O comportamento feminino é definido e regulado a partir do masculino, isto é, são exemplos ditados pelo masculino que delimitam o modo de agir da mulher. É o masculino quem tem o poder de instituir a representação, de falar sobre o outro, nesse caso específico, de falar sobre a mulher (RAEL, 2003, p. 164-165).

⁴² Diálogos ocorridos em campo no dia 03/07/2007.

Essa fala da aluna Turmalina vem mostrar o quanto esses pequenos filmes, desenhos “inocentes”, contribuem na formação de identidades constituintes de um ideal de feminilidade, o que se espera para uma mulher. A mídia com seus filmes, desenhos, novelas e outros programas se torna um veículo de comunicação determinante na construção das relações de gênero. TV, cinema e outros meios de comunicação não são apenas um entretenimento, pois, além dos filmes influenciarem na venda de seus produtos, os personagens dos filmes influenciam no “consumo de um conjunto de valores que estão sendo reproduzidos através dos personagens e que são amplamente consumidos pelas crianças” (SABAT, 2004, p. 96).

Ao se analisar o filme “A pequena seria”, é possível observar repetidamente comportamentos e atitudes consideradas adequadas à mulher e ao homem, fixando e determinando, assim, identidades e padrões culturais.

Pode-se perceber que a mídia, com seus filmes, desenhos e canções, além de encantar as crianças, acaba agindo como determinante na construção do ser mulher e homem, legitimando estereótipos de feminilidade e masculinidade esperados e desejados, onde as meninas e meninos desde cedo se espelham, pois raramente se vêem nos filmes personagens gordos (as), negros (as), velhos (as), e sim príncipes altos, louros, fortes, inteligentes, valentes e princesas esguias, loiras, meigas, pois, como Sabat (2004) pontua: “a Disney, através de suas histórias, numa miscelânea de encantamento, fantasia, inocência e diversão, ensina às crianças quem elas devem ser e como é a sociedade em que vivem” (p. 100).

Dessa maneira, os desenhos animados, segundo Kindel:

Vêm atuando como uma pedagogia cultural, ou seja, como uma eficiente forma de ensinar na e pela mídia. Nesses filmes se aprende modos de ser homem e de ser mulher, modos de ser civilizado ou não civilizado e também concepções de natureza, entre outras questões (KINDEL, 2003, p. 226).

O que se pode notar também é que, nos filmes, o lugar destacado para a mulher é o de esposa, mãe..., e no caso do homem destaca-se o lugar de líder. Essa representação de poder para identificar o feminino e masculino mais uma vez vem

sendo colocada como um estereótipo de feminilidade (doce, meiga, mãe, esposa) e de masculinidade (inteligência, coragem, liderança).

Segundo Sabat:

As crianças ao assistirem filmes aprendem com eles, decorando músicas, gestos, diálogos. Se pensarmos em trabalhar em nossas aulas com questões sobre sexualidade e gênero é importante estarmos atentos para o fato de que os inocentes filmes infantis não são tão inocentes assim (SABAT, 2004, p. 105).

Em um dos dias de observação, um aluno chegou com a fita do filme “Rambo” e pediu para que a professora colocasse o filme para todos assistirem, pois aquele dia do mês era reservado para assistirem a um filme.

Imediatamente antes, que a professora respondesse qualquer coisa, uma das alunas foi logo dizendo:

– Professora, não pode colocar esse filme, só tem luta, a gente meninas não gosta. (Aluna Opala)⁴³.

– Que nada, professora! Essas meninas bestinhas só gostam de filmes bobos com princesas, é uma chatice, os meninos querem ver coisa de homem; meu pai disse que homem não assiste a filme com princesa, tem que ver luta. (Aluno Rubi).

– Muito bem! Então como no mês passado assistimos o filme de princesa, hoje nós vamos assistir ao filme que o coleguinha trouxe; uma vez de cada escolher, no próximo, as meninas escolhem, tá bem assim? (Professora).

Em nenhum momento, a professora interveio com relação ao discurso sexista das crianças; apenas contornou a situação com o propósito de amenizar a discussão delas. Isso nos leva mais uma vez a perceber que a professora também tem atitudes sexistas.

⁴³ Diálogos ocorridos em campo no dia 02/05/2007.

Outra questão a que filmes e propagandas nos remetem é a erotização do corpo:

Os corpos vêm sendo instigados a uma crescente erotização, amplamente veiculadas através da TV, do cinema, da música, em jornais, revistas, propagandas, outdoors e, mais recentemente, com o uso da internet, tem sido possível vivenciar novas modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade (FELIPE, 2003, p. 128).

Podemos observar que hoje as crianças começam cada vez mais cedo a se policiar com relação à sua beleza, criando, assim, um verdadeiro “culto” da beleza. Com isso, vem crescendo em número alarmante o caso de meninas que sofrem de anorexia, bulimia. E a mídia cada vez mais contribui para esse índice, uma vez que reforça todos esses conceitos de beleza.

Foi após assistir ao filme “Barbie” que uma das alunas questionou a professora:

– Professora, quando eu crescer, vou ser bonita e bem magra para ficar igual à princesa Barbie. (Aluna Ametista)⁴⁴.

No mesmo instante, um dos alunos imediatamente revidou:

– Você ficar igual à Barbie? Nunquinha, você é toda gorda, vai poder ser a amiguinha dela; agora eu vou ser bem forte como no filme. (Aluno Ônix).

Nesse momento, a professora interveio.

– Chega, crianças! Aqui todos os meninos vão ser bonitos, fortes, inteligentes e corajosos como no filme, e as meninas também bonitas, esbeltas, lindas, meigas e, com certeza, vão casar como a princesa casou. (Professora).

⁴⁴ Diálogos ocorridos em campo no dia 17/10/2007.

Nota-se através da fala da menina e do menino o quanto tais filmes produzem uma concepção de gênero na construção da identidade da criança, tanto no que se refere à beleza quanto ao sexismo, uma vez que nos filmes os homens são, como já citei anteriormente, vistos como fortes e corajosos, e as meninas com um corpo perfeito, belas, meigas e sempre mães. E podemos notar que a professora também, ao intervir no diálogo das crianças, reforçou em sua fala um estereótipo de feminilidade e masculinidade.

Felipe declara que:

A produção de novas identidades sociais, atingindo também a compreensão das crianças pequenas sobre os modos de ser homem ou mulher, merece ser atentamente examinada, especialmente em relação às meninas, que seguem capturadas por esse discurso que determina certo jeito de ser mulher, de ser feminina (FELIPE, 1999, p. 173).

Sob essa ótica, a mídia captura homens, mulheres, crianças e, a partir do momento em que constitui a mulher como sensual, bela, frágil, cria um modelo de feminilidade.

Importante também ressaltar que o homem sofre com o modelo imposto para definir sua masculinidade como forte, corajoso. Para ilustrar, relato duas falas da mãe do aluno Pérola, que cobra e lembra o tempo todo o quanto tinha que ser “macho”.

A criança em questão apresenta um comportamento introvertido, quieto; na maioria das vezes, ele prefere brincar sozinho, mas quando brinca com o grupo fica tanto com os meninos como com as meninas, brincando com os meninos com carrinhos, bola, espada... e com as meninas de casinha, bambolê... Aparentemente é uma criança que não apresenta atitude sexista, sentando inclusive á mesinha de cor rosa e sendo alvo de recriminação por parte dos colegas e da mãe.

Certa manhã, ao buscar o filho na saída da escola, a mãe bateu bem forte no ombro da criança de apenas 5 anos e disse:

– Vamos embora, macho! (Fala da mãe do aluno Pérola).

O menino, quieto e cabisbaixo, saiu com a mãe, que a todo o momento o empurrava para andar mais rápido. A aparência da mãe é de uma pessoa autoritária, severa com a criança, que não é de falar muito e não dá muita atenção para as falas da professora quando esta comenta que se preocupa com o comportamento quieto demais do menino.

É observando cenas como estas que fica evidente o quanto a menina é educada para ser uma mulher doce, meiga, doméstica e os meninos educados para serem fortes, durões, donos de si, líderes, seres pensante. Rosa comenta:

A época das apresentações onde as crianças são expostas, exibidas e aplaudidas nas apresentações festivas, também educativas, da escola sendo que as meninas são colocadas, vestidas de bonecas, abelhas, coelhos, anjos, árvores, mamães, enfim, de acordo com o texto ou data comemorativa em questão. Os meninos são chamados a fazer leituras, recitar poemas, participar de jograis, hastear bandeiras, aos meninos dá-se a vez e o direito de pensar e de falar (ROSA, 2004, p. 24).

Aos meninos já estão mais abertos os caminhos da vez e da voz. Também se dá a eles tarefas mais árduas, como carregar objetos pesados, machucar-se fisicamente, como se todas essas atitudes fossem naturais do mundo masculino.

Outro fato que nos leva a refletir sobre as atitudes sexistas que interferem na identidade das crianças são as músicas que ora são aliadas ao erotismo feminino, ora à concepção de mulher materna, meiga, entre outras características supostamente femininas .

Foi possível perceber que as crianças observadas na educação infantil estavam em contato com tais músicas no ambiente escolar e que, por vezes, traziam relatos de fatos ocorridos fora da escola.

Normalmente, ao iniciar a aula, a professora cantava com as crianças uma música:

Bom dia, ó professora

De volta à escola estou,
 Deixei a mamãe em casa,
 Agora seu filho eu sou. (Música cantada pela professora)⁴⁵.

A música cantada com as crianças traduz a visão da Educação Infantil e da professora aliada a uma conduta maternalista, onde desempenha a função de uma segunda mãe, cuidando, amparando e educando. Dentro desse contexto, Auad relata:

Todas as mulheres são naturalmente mães. Todas as mães naturalmente amam e sabem lidar com as crianças. Ora, todas as mulheres são natural e potencialmente boas professoras de crianças pequenas. Apesar desse ideário estar até os dias de hoje em ação, sabemos que nem todas as mulheres desejam ser mãe e nem todas as mães exercitam sua maternidade da mesma maneira. Também sabemos que, para formar uma professora, há de se ter muito mais do que amor às criancinhas e paciência para com elas (AUAD, 2006, p. 65).

É necessário que se rompa com essa visão onde a Educação Infantil é associada à figura da mulher, passando a dar lugar a uma visão de educação e de mundo mais plural.

Uma outra atividade em que a música se fez presente com a turma pesquisada e demonstrou atitudes sexistas foi uma brincadeira de karaokê onde todas as crianças cantaram livremente com o microfone músicas diversas, mas uma em especial chamou minha atenção como pesquisadora.

A aluna Opala pegou o microfone e cantou uma música já conhecida por todos (as).

Borboletinha tá na cozinha
 Fazendo chocolate para madrinha;
 Poti-poti, perna de pau;
 Olho de vidro, nariz de pica-pau.

Em seguida, uma outra aluna da turma pegou o microfone e iniciou sua nova música:

⁴⁵ Diálogos ocorridos em campo no dia 03/04/2007.

Borboletinha e Borboletão tá no fogão;
Fazendo macarrão para o filhão;
Poti-poti, perna de pau;
Olho de vidro, nariz de pica-pau.

Ao término da música chamei a menina e indaguei:

– Quem te ensinou essa música? (Pesquisadora).

– Eu que inventei, porque a borboletinha também tem que ter um marido e um filhinho. (Aluna Opala).

Fiquei observando a menina sair correndo e me questionei como uma criança de 5 anos já pode estar tão influenciada pela educação sexista e suas relações, seu comportamento, sua fala, suas atitudes marcadas já pelo modelo estabelecido pela sociedade. De acordo com Moreno:

Os modelos de conduta são as diretrizes que guiam o comportamento dos indivíduos, suas atitudes e sua maneira de julgar os fatos e os acontecimentos que os rodeiam. Determinam o que está bem ou o que está mal, o que se deve e o que não se deve fazer e como há de se reagir em cada momento determinado. Quando meninas e meninos chegam à escola, já têm interiorizado a maioria dos padrões de conduta discriminatória (MORENO, 1999, p. 29 e 30).

Nesse contexto, a menina acredita que a borboleta não pode ficar sozinha, ela tem que ter marido e filhos (as), pois acredita que a mulher foi feita para ser esposa e mãe, ou seja, constituir uma família. Mesmo quando a menina fez uma transgressão na música, a fez legitimando estereótipos, inclusive um estereótipo de família.

Reitero o papel da mídia, pois a mesma usa anúncios para delimitar o lugar da mulher na sociedade como a mulher doméstica, ou seja, propagandas que associam a mulher com a figura do lar, que cuida de sua família, ou que veiculam a mulher erotizada. Os anúncios da TV apresentam as mulheres anunciando marcas de sabão em pó, fazendo compras em supermercados e mostrando o melhor detergente, entre outros,

ou ainda mulheres esculturais anunciando marcas de cervejas entre vários homens, ou em grandes outdoors anunciando marcas de lingerie.

Sabat relata:

No que se refere à feminilidade, podemos pensá-la nestes termos: há um modelo de mulher, de feminilidade, que tem sido trabalhado pela pedagogia cultural e que envolve, principalmente, o aspecto da maternidade. É comum, por exemplo, a idéia de que a mulher só se realiza ao ser mãe e esposa. Assim, a feminilidade também tem sido representada sempre por seu aspecto hegemônico: a mulher de corpo perfeito, gostosa, sensível, heterossexual (SABAT,1999, p. 255).

A mídia atua como determinante na contextualização do papel da mulher associada à sensualidade, beleza, como sedutora, mãe e esposa dedicada, dois modelos de feminilidade opostos, mas que legitimam constantemente o papel da mulher na sociedade. Por outro lado, são constantes as apresentações de homens como intelectuais, poderosos, determinados.

É por meio da mídia que constantemente podemos observar imagens referentes ao feminino e masculino com o intuito de divulgar, vender algo. Nesse contexto, reporto-me a Sabat quando diz que:

Cercados como estamos por imagens, o acesso às revistas e, conseqüentemente, à publicidade por elas veiculada, é mais uma etapa no processo de consumo, em que sujeitos consomem não só as mercadorias como também valores (SABAT, 2005, p. 153).

E são com essas representações que as crianças vão se constituindo. Como observa Louro: “As representações não são, contudo, meras descrições que refletem as práticas desses sujeitos, elas são, de fato, descrições que os constituem” (1997, p. 99).

Dentro desse contexto, Felipe pontua:

Importante reafirmar a necessidade de que educadores (as) tenham um olhar mais contextualizado, colocando-se a par do que tem ocorrido em diferentes instâncias onde a informação circula. Isto implica em considerar que a

educação não se limita ao espaço escolar, mas ela acontece numa multiplicidade de lugares e situações. (FELIPE, 1999, p. 176).

Portanto, é necessário que nós enquanto educadoras e educadores tenhamos uma visão plural de educação para podermos entender o processo de construção pelo qual nos constituímos cotidianamente, além de, no ambiente escolar, criar condições para se desenvolver discussões referentes ao gênero, tendo como objetivo “aumentar nossas possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença seja vista com respeito e não como um problema a ser resolvido” (SABAT, 2004, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já escrevi anteriormente, essa dissertação foi para mim como uma gestação, pois cada momento vivenciado, cada linha escrita teve uma emoção especial e uma expectativa voltada ao seu nascimento, à sua conclusão. E, diante de toda essa expectativa, houve momentos de choro, angústia, receio e até desespero, como houve também os momentos de alegrias, descobertas, um verdadeiro reconstruir, um reaprender.

Foi nesses momentos que também aprendi a olhar e a interpretar uma relação entre meninos e meninas, pois procurei caracterizar o espaço da Educação Infantil destacando como são construídas nesse espaço as relações de gênero, uma vez que o gênero se constitui de acordo com a cultura, com o momento histórico, ou seja, “o gênero refere-se às expectativas que a sociedade tem em torno de ser homem ou mulher e que variam de cultura para cultura, de época para época” (FELIPE, 2005, p. 34). Dentro dessa constituição, a escola aparece como um meio de produção, pois, como Louro (1997) pontua, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade mas ela própria as produz” (p. 80-81).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observando o espaço escolar e acompanhando sua rotina semanalmente, foi possível perceber o quanto esse espaço da Educação Infantil se apresenta como produtor de atitudes e comportamentos sexistas transmitidos de culturas que foram sendo repassados pela sociedade, causando com isto

limitações nas atitudes, nas práticas, no comportamento de meninos, meninas, homens e mulheres.

A pesquisa evidenciou que a professora da Educação Infantil, nas suas atividades, proporciona cotidianamente aos alunos e alunas atitudes sexistas, diferenciando constantemente as atividades para os meninos e meninas, embora, ao ser questionada sobre tais atitudes, acredite que seja “natural” das crianças, ou seja, a professora não consegue perceber que ela própria, ao realizar a fila dos meninos e meninas, ao colocar na parede um cartaz escrito de um lado o nome das meninas e de outro o nome dos meninos, ao vigiar as brincadeiras para meninos e meninas, dividir as meninas nas mesas (rosa, amarela, verde) e os meninos nas mesas (azul, marrom, verde), dividir os brinquedos que são tidos para meninos e meninas em sacos diferentes, entre outras condutas, está diariamente reforçando nas meninas e meninos o que cada um pode ou não fazer, legitimando, assim, seus lugares na sociedade.

Essa dificuldade em lidar com o gênero e com a sexualidade na escola traz como consequência para as crianças um comportamento reproduzido por aquilo que a escola determina e delimita. As crianças aprendem desde muito cedo que menina veste rosa, tem bonecas, é meiga, carinhosa, brinca com panelinhas, e os meninos vestem azul, têm carrinhos, jogam futebol, são agressivos, bagunceiros, fortes. Quando ocorre algum caso inverso, onde principalmente um dos meninos, que são mais vigiados por sua masculinidade, resolve brincar de casinha, por exemplo, é visto como “problema”, é alvo de “preocupação” por parte dos (das) professores (as). Como citei anteriormente, a professora da turma chegou ao extremo de tirar inclusive os pratos cor-de-rosa do refeitório para que esse aluno “problema” não tivesse nenhum contato com os objetos, cores, brinquedos que “fossem para meninas”.

O sexismo limita e reduz as possibilidades de criatividade e ousadia. Com esse pensamento, Biagio relata:

As pessoas afetadas vão se sentir amarradas ou presas a um padrão social, não poderão viver de acordo com as suas possibilidades, com mais liberdade no campo individual e da produção artística, num convívio sem rótulos ou classificações (BIAGIO, 2005, p. 35).

Desta forma, podemos perceber que o trabalho com gênero e sexualidade nas escolas necessita ser discutido, problematizado para que as diferenças entre os sexos feminino e masculino não acarretem discriminações, legitimando assim o lugar da menina e do menino.

No capítulo I, procurei mostrar o histórico, a “Construção da Educação Infantil”, seus marcos, suas transformações enquanto formadora, bem como sua caracterização no contexto escolar. Com relação a esses aspectos, a pesquisa evidenciou que a Educação Infantil passou por várias transformações, deixando de ser vista somente como uma instituição assistencialista, social, que tinha como intuito acabar ou diminuir o índice de mortalidade infantil e criar melhores condições para as mulheres cujo serviço se dava fora do lar e chegando até a contribuição de autores e filósofos que desempenharam um papel fundamental para a Educação Infantil com suas novas perspectivas educacionais, estabelecendo-se, assim, bases para um sistema de ensino mais voltado para a criança e suas necessidades específicas.

Desta maneira, pôde-se perceber que o conceito de infância é regulamentando pelos momentos históricos que uma sociedade vive, variando de acordo com a inserção social e o contexto político. Assim, a infância de ontem não é a mesma de hoje. As crianças não mais são vistas como “pequenos adultos”, mas possuem suas vontades, seus desejos próprios, que hoje são fortemente influenciados pela mídia, pelas tecnologias que se apoderaram das crianças, fazendo com que a escola não seja o único instrumento de conhecimento.

Com todas essas transformações acerca da infância, é necessária uma problematização destas novas visões dentro do ambiente das instituições, uma vez que estas fazem parte do contexto da maioria das crianças.

Explicitei ainda no mesmo capítulo o que entendemos por identidade de gênero e sexualidade na Educação Infantil para, a partir desses entendimentos, podermos refletir sobre seu papel na escola. Foi possível compreender que o gênero não se “constitui” da noite para o dia e nem é algo “natural”, ou seja, nossa identidade de gênero vai se constituindo ao longo de nossas vidas em determinados momentos históricos, em uma dada sociedade, regulamentando, assim, o lugar do homem, da

mulher, do menino e da menina. Assim sendo, o gênero não passa por caminhos que abordam as diferenças simplesmente como distinções biológicas entre homens e mulheres, mas, sim, percebem tais diferenças como construção social.

Sob a mesma ótica, a sexualidade também não é estática, ela se transforma de acordo com o momento histórico, cultural, onde somos influenciados e influenciados. Neste sentido, a “sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver portanto com a cultura, a sociedade, mais do que a biologia” (LOURO, 1998, p. 88).

Percebemos que a escola ainda hoje institui, reforça e legitima as desigualdades, uma vez que ela lida apenas com uma única forma de sexualidade “padrão”, priorizando a “família ideal” com o pai, mãe, filhos (as), reafirmando o tempo todo que o contrário disso é imoral, indesejável.

Acreditamos que se faça necessário que a escola, professoras e professores contextualizem e problematizem as relações de gênero e sexualidade tornando, assim, o ambiente escolar mais voltado para uma educação menos sexista, onde as diferenças possam ser vistas de maneira positiva e não de maneira repressora.

O capítulo II configurou-se como o “Percurso Metodológico” da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, bem como a caracterização do Centro de Educação Infantil, da população atendida, e da professora pesquisada.

Foi possível perceber que a estrutura física da instituição se apresenta como um espaço que atende as expectativas da educação infantil, bem como todo o processo de relação, de organização, de interação no cotidiano escolar. Ao analisarmos a proposta pedagógica da instituição, percebemos que a mesma contempla as diferentes etnias, crenças, culturas...; no entanto, no dia-a-dia da sala de aula, não se aborda a questão relacionada ao gênero problematizando-a, mas sim reforçando cotidianamente o que se espera para meninos e meninas, seus comportamentos e atitudes instaurando assim um ambiente totalmente sexista voltado para um processo de inferiorização onde limita o lugar da menina e do menino na sociedade. Pode-se notar que a maior preocupação da

instituição é com relação ao fazer pedagógico, configurando-se em uma proposta pedagógica mais voltada para os conteúdos e os projetos a serem desenvolvidos.

Outro fator evidenciado foi com relação à postura da professora com as crianças. A mesma possui uma postura religiosa protestante, a qual enfatiza nos vários momentos durante a aula, introduzindo seu credo sem levar em conta as diferentes religiosidades das crianças, ou seja, a professora em nenhum momento debateu com as crianças os diferentes tipos de religiosidade.

Fez-se presente também em todos os momentos a maneira carinhosa, acolhedora com que a professora tratava as crianças, por vezes agindo com algumas crianças não com conduta de professora, mas de “quase mãe”, e esse comportamento ficou explícito em seu relato sobre seu entendimento de “Educação Infantil”. Foi possível perceber que a professora enxerga a Educação Infantil como um ato de dar amor, acolher, amparar, impor regras, não questionando que essa é uma etapa que vai além, ou seja, o (a) professor (a) da Educação Infantil necessita fazer desta etapa um período que leve a criança a se tornar criativa, perspicaz, ativa, determinada.

Com relação às crianças, às suas rotinas e a seus comportamentos, foi possível verificar que as mesmas seguem cotidianamente uma mesma rotina de horários e atividades, sendo alterada apenas se houver alguma atividade relacionada a datas comemorativas, entre outras. Dentro dessa perspectiva, Redin afirma:

Temos acompanhado e ouvido as mais diversas vozes sobre a educação das crianças, práticas e rotinas que, acreditam as educadoras, servem para organizar as crianças, para que aprendam a guardar os materiais, ou os brinquedos, andar em fila, escovar os dentes, ou dizer em coro, “boa tarde!” Os currículos das escolas infantis na sua grande maioria têm se pautado pelas “rotinas” prescritivas e cristalizadas, onde até o brinquedo tem um dia da semana para ser contemplado. Quando se busca a proposta pedagógica, se obtém uma listagem de ações, que giram em torno da alimentação, higiene, descanso, entrada, saída, “trabalhinhos”, hora do conto, hora disso, hora daquilo. Atividades distribuídas ao longo do dia, na mesma seqüência e horários, muitas vezes com a mesma duração para todas as crianças (REDIN, 2007, p. 91).

As crianças ficam limitadas ao tempo e espaço delimitados pela professora, o que produz maneiras de ser nas crianças, desenvolve um processo de estagnação, onde

as crianças passam a executar, a pensar somente no que é solicitado, deixando de lado toda sua criatividade.

A questão da “Construção das Identidades de gênero na Educação Infantil”, discutida no capítulo III, apontou para a necessidade de uma reflexão crítica frente à postura do (a) professor (a) e sua prática enquanto formador (a). Foi possível averiguar que a professora, no seu cotidiano, instaura a educação sexista, ratificando diariamente essa concepção sobre o que é esperado para meninos e meninas. A rotina da turma pesquisada se mostrou pautada no sexismo; desde a sua entrada na sala de aula, meninos e meninas já se dividem de acordo com as diferentes cores das mesinhas, na fila da saída, na hora da chamada, no refeitório com mesas e pratos separados para os meninos e as meninas.

A professora, em seus relatos, explicita tais atividades como sendo para “o bom andamento da turma”, “para não ter confusão” ou até “porque as crianças preferem assim”, ficando explícito que a professora cotidianamente reforça tais condutas. Esse reforço constante por parte da professora ficou explícito quando disse ter retirado todos os pratos rosa do refeitório, ter extinto a hora da maquiagem e dividido os brinquedos em sacos para meninas e meninos. E por que tudo isso? Simplesmente pelo fato de haver na turma um menino que não se incomodava com o que é tido como “normal” para meninas e meninos, querendo compartilhar, em todos os momentos, todas as atividades propostas.

Tudo o que não se enquadra dentro dos padrões ditados pela sociedade é visto como “anormal”, “fora do comum”, e foi assim que a professora enxergou, durante todo ano, esse aluno, que somente queria fazer parte do todo e, no entanto, foi duramente criticado e por vezes ridicularizado pelas crianças. Isso acabou por torná-lo um menino apático, que realizava somente o que lhe era solicitado. Assim, questiono-me: que Educação Infantil estamos proporcionando às crianças? Uma educação voltada às desigualdades, onde meninos e meninas se encontram em lados opostos, como rivais, onde são aprisionados por um discurso que determina a maneira “certa” de ser homem e mulher?

Nesse contexto, Felipe (1999) coloca que o compromisso do educador (a) consiste em “problematizar as relações de poder que circulam nas diferentes instituições e espaços sociais, buscando também meios de se contrapor às diversas políticas de discriminação na sociedade” (p. 177).

Concordo quando Felipe acentua a necessidade de nós educadores (as) problematizarmos as relações no contexto escolar. Temos que estar atentas (os), inclusive, para a linguagem que utilizamos, uma vez que esta é fundamental na construção da identidade de gênero. Foi possível perceber na Escola de Educação Infantil uma linguagem voltada para um meio de produção e de reprodução das desigualdades de gênero, sexo, etc., pois a professora em seus diálogos, reforçava constantemente a educação sexista com frases como:

– Vou contar as meninas, agora os meninos.

– As meninas são caprichosas, os meninos são mais relaxados.

– Meninas de um lado, meninos de outro.

São fatos e atitudes como estas que se tornam corriqueiras e naturais no cotidiano escolar, reforçando a desigualdade entre os meninos e as meninas.

É essencial atentarmos para o uso da linguagem em nosso cotidiano, bem como avaliarmos também a linguagem contida nos livros didáticos, nos projetos pedagógicos, para então passarmos a problematizá-la. Pois “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 67).

Outro fator que foi evidenciado durante a pesquisa foi a maneira como as crianças se posicionam frente às brincadeiras propostas; elas somente se misturam, somente brincam juntas nos brinquedos do parque; as outras brincadeiras foram realizadas com meninas de um lado e meninos de outro lado. Vale ressaltar que, durante a entrevista com as crianças, as mesmas verbalizaram que meninas brincam com bonecas, casinha, e meninos jogam futebol, correm, que meninas vestem rosa e meninos

azul. Podemos, portanto, perceber que alunos e alunas se apresentam com condutas sexistas, tendo já instituído o que é brincadeira para menino e para menina.

No entanto, uma aluna que não se encaixava no estereótipo de “menina” pelo seu comportamento “agitado” várias vezes tentou brincar com os meninos, sem sucesso, sendo repreendida pelos mesmos e constantemente pela própria professora, que cotidianamente chamava sua atenção pela falta de capricho nas atividades, pela sua agitação e por falar muito alto. A aluna, já com a internalização de que não tem um comportamento “de menina”, ao assistir ao filme “A pequena sereia”, onde a bruxa orienta como deve ser o comportamento de uma princesa para se casar com um príncipe: ser “meiga, bonita, falar baixo, entre outros adjetivos”, ao término do filme diz para a professora:

– Professora, eu não vou casar, pois eu não sei ser como uma princesa.

Nessa fala, fica explícito o quanto a linguagem é marcante e significativa, pois a aluna já tem consigo o conceito de como é ser “menina”, e a mídia contribui na formação de identidades, uma vez que é um veículo de comunicação determinante na construção de gênero.

Ressalto que os alunos e alunas, em conjunto com a professora, se apresentaram tomados por uma educação sexista, onde diariamente é reforçada a desigualdade que gera rivalidade, antipatia, entre meninos e meninas. A escola não se apresenta como um espaço plural, onde se problematizam as questões de gênero, e sim como reprodutora de uma educação sexista; impõe inclusive brincadeiras para meninos e meninas, como se as brincadeiras tivessem sexo, legitimando cotidianamente o espaço da menina e do menino e utilizando uma linguagem sexista, reproduzida através dos filmes, dos brinquedos, onde constantemente veiculam a mulher como meiga, frágil, mãe, e o homem como forte, inteligente e corajoso. Em nenhum momento, houve a intervenção da professora problematizando essa visão. Pelo contrário, a mesma se utilizava de filmes para reforçar o lugar do menino e da menina.

Nesse sentido, finalizo destacando que trabalhar as questões de gênero e sexualidade na escola é ainda um trabalho árduo e polêmico, uma vez que somos

totalmente tomadas por um estereótipo de masculinidade e feminilidade que vem de séculos passados, e que nos torna prisioneiros (as) das condutas sexistas. No entanto, o papel da escola e da Educação Infantil é desenvolver nas crianças a criatividade, a criticidade, levando em consideração todas as suas individualidades inserindo-as em um movimento de descobertas, de construção e de interação. Dentro desse contexto, as questões que envolvem gênero e sexualidade são constituidoras de nossas identidades e se fazem presentes nos espaços sociais, estando a escola incluída nesse espaço, onde, em vez de instituir, reforçar e legitimar a educação sexista, pode problematizá-la. Com isso, pode contribuir para diminuir as barreiras impostas pela educação sexista legitimadora de desigualdade e para que passemos a conviver com as diferenças como legítimas nas diversas formas de expressão.

Com este pensamento, podemos afirmar que essa pesquisa não se conclui aqui nem agora; ela simplesmente termina um ciclo para iniciar um outro que é voltado para a problematização desses dados com os (as) professores (as) para que, assim, esta pesquisa realmente seja qualitativa, ou seja, tire os dados do papel e os passe à realidade contextualizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, de Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, Ordália Alves. **História da Educação**: o lugar da infância no contexto histórico educacional. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

ALTMANN, Helena. MARIAS (E) Homens nas Quadras: Sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**. Das diferenças. Porto Alegre, p. 157-173, jul./dez. 1999.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 107-120.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Infância rude no Brasil: Alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 45-58.

BENCINI, Roberta. Brincadeiras não têm sexo. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº3, p. 104-107, jun./jul. 2007.

BIAGIO, Rita de. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, São Paulo, nº 40, p. 33-35, set. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal 8.069. Promulgada em 13 de julho de 1990. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal 9.394. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Lei nº 9.424. Promulgada em 24 de dezembro 1996 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: Vorraber, Marisa (org.). **Estudos culturais em educação:** Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Universidade. UFRGS, 2000. p. 205-227.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmina; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Outras infâncias? In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Educação e cultura contemporânea:** Articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006. p. 217-231.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade e infância:** A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CAMPOS; Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobin e. Infância, mídia e Cultura do consumo. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **História, infância e escolarização.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 131-148.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: Alguns achados de pesquisa. 31ª REUNIÃO. 2008, Caxambú. **Anais.** Caxambú: ANPED, 2008. p. 1-16.

CORAZZA, Sandra Mara. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. In: MEYER, Dagmar F.; GANDIN, Luis Armando; DORNELES, Malvina; SHÄFFER, Margath; HERMANN, Nadja (org.). **Educação e realidade.** Os nomes da infância. Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun, 2000, p. 59-91.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: GARCIA, Regina Leite et al (org.). **Currículo:** Pensar, sentir e deferir. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004. p. 160-177.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: Relações de gênero e outras implicações. In. MEYER, Dagmar E. Estermann (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 77-89.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação. In. SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições: Revista Quadrimestral de Faculdade de Educação**, Campinas: UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 119-130, set./dez. 2003.

FELIPE, Jane. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

FELIPE, Jane. In: BIAGIO, Rita de. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, São Paulo, nº 40, p. 33-35, set. 2005.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção da ignorância na escola: Uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: UEL, 2001.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARCIA, Regina Leite. (org.). **Revisitando a Pré-Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século; Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 145-168.

JÚNIOR, Pedro Jaime. Pesquisa em organizações: Por uma abordagem etnográfica. **Civitas**, v. 3, n. 2, p. 435-456, jul./dez. 2003.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; KINDEL, Eunice Aita Isaia (org.). **Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência: A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: Instâncias e práticas contemporâneas**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003. p. 223-235

KUHLMANN Júnior Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-Escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 69. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER; Dagmar E. Estermann (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século**: Cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119-129.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: As contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-49.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando (org.). **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MELLO, Débora Teixeira. A história do cuidado à criança pequena em Porto Alegre: A roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia (1837-1940). In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: Um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001. p. 15-27.

MEYER, Dagmar, E. Estermann. **Saúde e sexualidade na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Caderno de Educação Básica, 4).

MEYER, Dagmar Esterman; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-27.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola.** Campinas: Moderna, 1999.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI; Ari José; BRITTO, Neli Suzana (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade.** Florianópolis: Genus, 2004. p. 49-62.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Docência em formação Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 160-171.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca!** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REDIN, Euclides; MULER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As “novas” tecnologias e o (s) dispositivos (s) de controle. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Educação e cultura contemporânea: Articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** Canoas: ULBRA, 2006. p. 77-89.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 17-30.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luis Heron da (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 244-260.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 149-159.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo: Discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 89-115.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-39.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 67-87, set./dez. 2003.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, sexualidade e educação: Aspectos das relações profissionais e crianças. In: SARTORE, Ari José; BRETTO, Néli Suzana (orgs.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004. p. 40-47.

TEIXEIRA, Mariluce Badre. Torna-se aluno: O aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antonia de Assis (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 193-226.

TREVISAN, Gabriela de Pina. A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-68.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Regulamentação da Educação Infantil. In: Nunes, Maria Fernanda Rezende et al (org.). **Educação Infantil: Construindo o presente**. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 123-137.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**. Das diferenças, Porto Alegre, p. 75-87, jul./dez. 1999.

ZENTI Luciana. Coisa de menino. Coisa de menina. Será? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 152, p. 54-57, abr. 2002.