



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Carolina Cervo Lopes

**ENTRE BRINCADEIRAS, BANHOS E REFEITÓRIOS: UMA ANÁLISE DE
PRÁTICAS GENERIFICADAS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Orientador: Prof. Thiago Ranniery

Rio de Janeiro

Novembro de 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ENTRE BRINCADEIRAS, BANHOS E REFEITÓRIOS: UMA ANÁLISE DE
PRÁTICAS GENERIFICADAS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO**

Carolina Cervo Lopes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Thiago Ranniery

Rio de Janeiro

Novembro de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ENTRE BRINCADEIRAS, BANHOS E REFEITÓRIOS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS
GENERIFICADAS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Carolina Cervo Lopes

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Nubia de Oliveira Santos

Elizabeth Sara Lewis

Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2017.

Dedicatória

A todas as crianças, seres tão puros e inocentes. Que o direito de brincar, a liberdade e o amor nunca lhes faltem.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, sem ele não teria chego até aqui. Apesar das dificuldades, ter fé e acreditar foram os motivos pra me manter.

Agradeço a minha mãe, Márcia, por desde o meu ensino médio me incentivar a seguir a carreira de professor, a minha irmã Isabella por todos os auxílios na construção do trabalho, a minha irmã Maria Eduarda e minha tia Claudia. Ao meu pai, minha avó e meu avô por estarem ao lado de Deus me guiando. Afinal, a minha vitória eu devo a vocês também.

Ao meu amor, Emanuel Couto, por estar ao meu lado em todos os momentos e nunca deixar de acreditar em mim. Com o seu amor, carinho e compreensão, tudo se tornou mais fácil. A vocês, agradeço por cada motivação, por cada palavra de consolo, por cada alegria e por cada risada que me proporcionaram.

Aos meus amigos de infância, de faculdade e de trabalho, que além da confiança depositada me ajudaram com bibliografias e, sem dúvida, compartilharam comigo tantas angústias.

Ao movimento feminista, por me mostrar o quanto a nossa sociedade ainda precisa ser transformada. E me ajudar na escolha do tema.

A educação, por ter feito me apaixonar por esse mundo e querer cada vez mais lutar pelo o que eu acredito.

As crianças de todo mundo, aprendo cada dia mais com vocês.

As pessoas entrevistadas agradeço pela disponibilidade de tempo e auxílio no trabalho.

E não podia deixar de agradecer ao meu orientador Thiago, por tudo. A cada mensagem minha, a cada e-mail, a cada pedido de ajuda. Muito obrigada pelas leituras, discussões e por ter me dado a oportunidade de participar de seu grupo de pesquisa como ouvinte.

RESUMO

LOPES, Carolina Cervo. ENTRE BRINCADEIRAS, BANHOS E REFEITÓRIOS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS GENERIFICADAS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. (Monografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2017.

Esta monografia possui como objetivo principal analisar as práticas de gênero em uma creche municipal da cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, buscou-se investigar como se dão as relações de gênero e as interações entre professor-aluno(a) e entre as crianças. A partir de brincadeiras no pátio, atividades de rotina, como banho e uso do refeitório, assim como atividades em sala, foi possível observar e compreender como as questões de gênero se organizam no currículo e de que forma aparecem na creche. Tendo por marco teórico o conceito de gênero no trabalho de Guacira Lopes Louro (2003), esse trabalho mostra como as práticas de gênero são incorporadas pelas crianças e educadoras e como as normas de gênero são naturalizadas em ações e comportamentos do que é ser feminino e masculino. Para tanto, o caminho metodológico traçado envolveu a realização de entrevistas com educadoras da creche, além de observações do cotidiano das crianças. Falas e interpretações similares apareceram diversas vezes, identificando-se ao menos três elementos circulantes na creche: a) gênero como um problema, aparecendo as transgressões durante brincadeiras e usos de fantasias; b) a divisão por gênero no banho e c) a relação entre os gêneros e práticas de desempenho escolar. Por fim, foi possível perceber como o discurso da criança como sujeito de direitos e de liberdade torna-se uma questão de gênero na escola.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
I. QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
II. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
III. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	34
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	37

INTRODUÇÃO

Confesso que iniciar esse trabalho não foi uma tarefa nada fácil, até porque passar 5 anos em uma universidade e não ter participado de nenhum grupo de pesquisa me deixou preocupada. Agora, ter que concluir o curso de pedagogia com um trabalho monográfico, colocar leituras e discussões feitas durante a faculdade em pauta também foram bem trabalhosos. Ainda mais quando você precisa conciliar trabalho e faculdade, esse foi o principal motivo de não poder estar presente nos grupos. Durante esses anos de curso, não foi nada fácil “dar conta” dos dois, porém, apesar das dificuldades espero ter conseguido alcançar as expectativas.

Logo no início da graduação alguns temas me chamaram atenção e mesmo sem saber como se dava a construção de um trabalho de monografia, já especulava sobre o que eu queria escrever. No entanto, apesar de muita curiosidade e muitas dúvidas sobre diversos temas, mais ou menos na metade da faculdade, após algumas discussões e um grande interesse, comecei a realizar leituras autônomas e a investigar sobre direitos das mulheres e o feminismo. A partir daí pude entender algumas questões e reparar no mundo que nos cerca.

Sendo assim, procurei por disciplinas no curso da Pedagogia e cursos fora também que explorassem o tema. Na maioria delas, a questão de gênero era fortemente marcada e isso começou a me intrigar. Busquei conhecer mais sobre o conceito de gênero e como se estabelece dentro das instituições escolares. Essa escolha então se deu principalmente por observar práticas de educadores dentro desses espaços, através de estágios e vivências. E com isso, percebi que era sobre esse tema que eu queria escrever.

Embarquei nesse desafio e mesmo sem ainda ter meu objeto delimitado, comecei a observar as práticas, ainda que não soubesse muito bem o que iria fazer depois com isso. No decurso da pesquisa, fui conhecendo diversos objetos e temas, aplicando diferentes caminhos e cogitando hipóteses. Esses episódios aspiraram para que meu desejo se voltasse sobre: analisar as práticas de gênero em uma creche. Nada mais justo já que a maioria das minhas experiências na graduação em Pedagogia tem sido na Educação Infantil e é uma área de grande interesse.

Relaciono esse interesse também com minha vida pessoal, pois tenho a lembrança de minhas experiências na infância. Não tive a oportunidade de estar em uma creche, mas a minha experiência de educação infantil toda foi dentro de um colégio religioso e altamente

rígido. Foi nesse lugar que fui apresentada à instituição escolar e apesar de toda rigidez, lembro que havia um grande carinho também por parte dos educadores.

Lá, vivi diversos momentos, criei vínculos, me reconheci como sujeito, a minha identidade (de gênero) estava começando a se formar, além de lembrar como a relação com os meninos era diferenciada do que com as meninas. As filas, as brincadeiras, o tratamento, as atividades, tudo era separado e diferente. E é a partir daí que eu busco, nessa monografia, compreender como se organiza essas questões no currículo, e como se estabelecem essas relações de gênero em uma creche municipal do Rio de Janeiro. Além disso, procurei identificar como as práticas pedagógicas naturalizam essas relações de gênero e analisar como tais práticas constroem certas ideias do que é ser menino e do que é ser menina. O projeto está baseado em uma pesquisa qualitativa, técnicas de observação e entrevista. Sendo assim, o presente trabalho tem como problemática investigar as práticas de gênero a partir de conversas com três professoras em uma creche do Rio de Janeiro.

O tema a ser discutido no trabalho surge a partir de uma série de problematizações e questionamentos em relação a como nossa sociedade é dividida em dois gêneros: masculino e feminino. Nesse sentido, percebo que normas de gênero são impostas desde o nascimento. Com um foco na educação infantil, principalmente na creche com crianças de 0 a 5 anos, o trabalho propõe, assim, um estudo sobre como as diferenças e relações de gênero se veem presentes no espaço escolar, perguntando-se como é possível desnaturalizar separações e segregações promovidas por práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Louro diz que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (2003, p. 58), acabando por reproduzir práticas que são frutos de construções sociais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e é dever da escola promover práticas que sejam igualitárias e participar ativamente da construção do indivíduo. Para tanto, julgo ser importante desnaturalizar práticas pedagógicas, pois a educação infantil é um dos primeiros meios de convívio social e interação entre meninos e meninas, e, por isso, estão inseridos em construções sociais que vão determinar suas atitudes e valores e os modos como percebem a si e aos outros. Louro aponta para “a forma de como as instituições e suas práticas ensinam concepções, fazendo com que algumas condutas e formas de comportamento sejam “aprendidas e interiorizadas pelos alunos.” (2003, p.60) É importante, assim, que se compreenda ainda como surgiram e como se organizam as questões de gênero na escola,

compreendendo como essas diferenças são construídas socialmente e como suas culturas moldam o indivíduo e adquirem forças.

Nesse quadro, divido essa monografia em três capítulos. No primeiro, intitulado *Questões de Gênero na Educação Infantil*, inicio com um breve recorte histórico da educação infantil, contextualizando como foram surgindo os jardins de infância e a emergência da creche e pré-escola como um direito para todos. Exploro, assim, como emergiu a noção de infância entrelaçada com a educação infantil, apontando como gênero se estabelece em nossa sociedade e dentro das instituições de ensino.

No capítulo II, *Caminhos Metodológicos*, apresento o percurso metodológico usado para a pesquisa e aponto os caminhos pelos quais a pesquisa foi se constituindo. Além disso, é apresentado também um quadro com características das interlocutoras de pesquisa¹ entrevistadas durante o trabalho.

Finalmente no capítulo III, intitulado como *A criança como sujeito de direitos: uma questão de gênero?* analiso e comparo as entrevistas, juntamente com as observações. Procuo demonstrar como ocorrem essas práticas na creche e como o currículo está organizado. Além disso, demonstro como as relações de gênero vêm sendo constituídas nesse espaço. A partir de então, destaco e aponto algumas estratégias que são presentes na creche e como gestos e comportamentos podem ser incorporados pelas crianças. Demarco como os conflitos de gênero aparecem nesse espaço, assim como as transgressões, e como há diferentes atitudes entre meninos e meninas.

¹Foram dados nomes fictícios para as pessoas entrevistadas.

CAPÍTULO I

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante séculos, como afirma Didonet (2001), a educação de crianças era unicamente dever da família e estava sob sua responsabilidade, sendo a partir do convívio que as crianças aprendiam valores e condutas e os reproduzia futuramente. Com a transição do feudalismo para o capitalismo e a emergência da Revolução Industrial², as mulheres começaram em massa a fazer parte do sistema operário, modificando assim seus modos de vida e a criação dos seus filhos. A experiência de mulheres que era associada apenas ao cuidado e ao espaço doméstico sofreu, assim, uma grande reconfiguração, haja vista que a emergente classe operária se submetia ao trabalho das fábricas e máquinas. Desse modo, a emergência do capitalismo favoreceu a entrada da mulher no mercado de trabalho, mudando completamente modos de vida e a educação das crianças (DIDONET, 2001). Assim, as mães operárias deixavam seus filhos com mulheres que não foram absorvidas pelo mercado de trabalho, as negras, recém libertadas pelas abolições das escravaturas, vendiam seus serviços, como cuidado dos filhos de outras mulheres. Esse cenário é caracterizado por Rizzo, segundo o autor, devido aos despreparos das mulheres, “criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças” (RIZZO, 2003, p.31).

Instituições filantrópicas, então, começaram a surgir, com o intuito de acolher aquelas crianças carentes e em situação de rua. As primeiras instituições nos Estados Unidos e Europa tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto as mães iam trabalhar. Todo esse processo, segundo Didonet (2001), é baseado no trinômio mulher-trabalho-criança. Posteriormente, as creches e os jardins de infância surgiram com um caráter assistencialista, onde tinham como objetivo higiene, alimentação e cuidados das crianças. No entanto, Kuhlmann (2001) argumenta que essas instituições apresentavam um caráter pedagógico; o autor cita como exemplo a “Escola de Principiantes”. Criada pelo pastor Oberlin³, nessa instituição as crianças aprendiam diferentes habilidades: adquirir hábitos, aprender letras do alfabeto e entre outras competências. O primeiro jardim de infância foi, por sua vez, criado por Froebel⁴ em 1840 na cidade Blankenburgo, na Alemanha. Porém, diferentemente da

² Processo histórico de grandes transformações econômicas e sociais durante os séculos XIX e XX.

³ Pastor influenciado pelo Iluminismo, conhecido por suas inovações escolares, e por promover reformas em sua paróquia.

⁴ Pedagogo alemão, fundador do jardim de infância, reconhecia o ensino sem obrigações.

Europa, as creches no Brasil desde o início eram assistencialistas. Essas instituições começaram a surgir para atender a demanda de mães que trabalhavam fora e de viúvas, a ponto de Rizzo (2003) afirmar que a criança era concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.

Segundo Didonet (2001), houve a demanda das instituições que emergiam um caráter mais filantrópico com um objetivo de cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para trabalhar que, passava deste modo, a atender a criança fora da família.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

Com a industrialização e a entrada cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, houve uma necessidade do aumento dessas instituições para atender a demanda que se ampliava numerosamente, incluindo como passaram então a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres (HADDAD, 1993). Essas instituições, entretanto, e talvez por esse motivo de serem destinadas a determinadas classes sociais, sobretudo, de mulheres trabalhadoras, tratavam as crianças como homogêneas. Kramer (1995, p. 24) coloca que: “Carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”.

Ainda segundo Kramer (1995), a educação para crianças de zero a seis anos ficou dividida da seguinte forma: creches e maternais para os mais pobres e a pré-escola para a elite. As instituições públicas eram oferecidas para as camadas mais pobres, partindo da ideia de carência e deficiência. As instituições particulares atendiam as camadas das chamadas elites, onde, em meio período, tinham um caráter de socialização e um preparo para o ensino regular. É somente com a Carta Constitucional em 1988 que a criança pode ter direito à educação legalmente assegurada pelo Estado.

A creche e a pré-escola foram incluídas no sistema educativo, conforme indica o artigo 208, inciso IV da própria Constituição Federal de 1988: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Após a aprovação da lei, dois anos depois foi

lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que ampara os direitos humanos das crianças. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo como finalidade da educação infantil promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade e complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Seguido o ECA e a LDB, também foi instituído a “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1988), que estabeleceu diretrizes pedagógicas, promovendo a melhoria de qualidades dessa modalidade. Essa política contém critérios que respeitam os direitos fundamentais das crianças, reconhece a importância de um profissional qualificado para atuar junto às crianças e um nível de escolaridade mínimo, assim como propostas pedagógicas e um currículo para a educação infantil. Neste sentido, a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança e tem como objetivo estabelecer condições para o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e o aumento de suas experiências.

Haja vista que a educação infantil está entrelaçada com a noção de infância, Faria (2006) traz em seu texto a questão que até pouco tempo atrás as crianças menores de 7 (sete) anos que não estavam matriculadas na escola obrigatória não eram considerados seres. Hoje, a criança é um sujeito de direitos e graças aos movimentos feministas, de esquerda e sindicalista o direito à creche foi conquistado. Ainda que, nesse espaço, diferentes relações de poder existam. Segundo Faria (2006, p.285)

Confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina...

O cenário caracterizado acima bem como a história da educação para crianças aponta que uma dessas relações de poder tem conexão com as questões de gênero. Por conseguinte, Louro (2003) traz, em seu livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, o conceito de gênero relacionado às questões feministas, mais precisamente as opressões sofridas pelas mulheres. No século XIX, começa-se a haver uma preocupação com o papel da mulher e sua exclusão na sociedade, nos âmbitos sociais e políticos, dando início à chamada “primeira onda” do feminismo. É, no entanto, no final dos anos de 1960, na chamada “segunda onda”, que intelectuais e militantes irão se preocupar com o conceito de gênero. Para Louro (2003, p.17)

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito.

Muitas mulheres durante anos romperam com essas concepções domésticas, desempenhando papéis no mundo público, o qual era restrito apenas para os homens. No entanto, ainda eram controladas pelos homens ou desempenhavam funções de segundo plano. É nesse processo que os estudos sobre as mulheres ganham poder e as mulheres são problematizadas, investigando suas condições de vida e trabalho. Louro (2003) coloca grande importância nessa trajetória histórica das feministas na emergência do conceito de gênero, a partir da qual surgem diferentes perspectivas e debates sobre o movimento. Entretanto, haviam aqueles que defendiam as diferenças sociais entre homens e mulheres com argumentos biológicos; para tais a relação entre ambos ocorre devido a uma distinção biológica e isso gera papéis sociais distintos para cada um. Ao contrário desse pensamento, a autora coloca que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO,2003, p.21)

Assim, para que possamos entender sobre o que é ser homem e o que é ser mulher é preciso que analisemos tudo que foi socialmente construído sobre essa relação. Portanto, as buscas para as desigualdades decorrentes dessa relação não estão na diferenciação biológica, mas sim na construção desses sujeitos e suas representações, sendo, pois, nas relações sociais que se constroem os gêneros. Para Louro (2003), gêneros são regras e condutas que uma sociedade estabelece, definindo seus comportamentos, modos de se vestir, relacionar, etc. A partir de então, uma sociedade conhece o que é designado para homens e mulheres.

Para Scott (1995), as feministas utilizaram-se da expressão gênero para se referirem a uma organização na sociedade da relação entre os sexos, ou seja, não poderia se compreender sobre ambos os sexos com estudos separados; eles precisavam ser entrelaçados. A autora relata como o termo “mulheres” foi substituído pelo termo “gênero”, assim como explicita que qualquer informação sobre as mulheres também requer informação sobre os homens, um interferindo no estudo do outro. Scott (1995) ainda afirma que estudar apenas as mulheres ou apenas os homens reforça a ideia de que um não tem relação com o outro. Nesse sentido, o termo gênero permite estabelecer as relações sociais entre os sexos. O uso do termo gênero

estabelece, portanto, um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é determinado pelo sexo e nem pela sexualidade. Por fim, para a autora, “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.88).

Por conseguinte, Louro (2003) coloca a escola como um aparelho de segregação por gênero, assim como nossa sociedade. Sendo reprodutora de uma sociedade binária, a instituição escolar divide e impõe espaços generificados para os sujeitos, o que cada um “pode” dentro daquele espaço. A autora aponta para a forma de como as instituições e suas práticas ensinam concepções de gênero, fazendo com que algumas condutas e formas de comportamento sejam “aprendidas” e interiorizadas pelos alunos.

Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. (LOURO, 2003, p.60)

Meninos e meninas incorporam gestos, movimentos e sentidos, produzidos na escola, e assim acabam por serem treinados e “disciplinados”. “Ali, na escola se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2003, p.61).

Assim, todos esses “aprendizados” de gênero reforçam e produzem as diferenças. A autora relata que manuais bem antigos já ensinavam aos professores condutas a serem tomadas para produzir um corpo escolarizado em termos de gênero. Um exemplo a ser citado são as escolas femininas que treinavam suas alunas para serem “prendadas” (LOURO, 2003). No entanto, hoje algumas dessas recomendações já não existem mais, porém, através de novas concepções, a escola continua construindo condutas de gênero sobre os corpos das crianças. É, em virtude disso, que Louro (2003) coloca como ponto principal que desconfiemos do que é visto como “natural” dentro das instituições escolares e que possamos problematizar as práticas de rotina das escolas.

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupo 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 63 alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 2003, p.63-64)

Para tanto, Louro (2003) afirma que é preciso que nós questionemos o que estamos ensinando, de que modo ensinamos, e principalmente o que nossos alunos apreendem sobre esse conhecimento e que sentido eles dão a isso. Devemos nos preocupar a todo o momento, com o que falamos, como agimos e percebendo ações de gênero no ambiente escolar. Sendo uma tarefa árdua e complicada, temos que ser capazes de possuir um olhar mais aberto nas relações de gênero e suas combinações, as quais estão presentes nesse espaço escolar e nas quais estamos todos envolvidos.

Toda essa problematização é retratada por César (2010), que diz que no Brasil as preocupações direcionadas às sexualidades das crianças e jovens dentro da escola começaram a aparecer no século XX. Após Fernando de Azevedo⁵ responder um inquérito sobre educação sexual, começou-se a despertar um interesse por parte da educação nacional para a sexualidade nas escolas. Com isso, após muitas lutas produzidas por diversos grupos e movimentos sociais, a instituição escolar sofreu diversas mudanças. No final dos anos 80, com a epidemia do vírus HIV, começou-se a haver uma maior preocupação com o acesso da população às suas formas de prevenção. Segundo Souza (2010, p.68)

A escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o ‘sexo seguro’, as quais incluíam, além das formas de contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a ‘gravidez na adolescência’, que para os especialistas começou a ser tomada como um ‘problema pedagógico’ importante.

A partir de então, a questão de sexualidade nas escolas foi diretamente relacionada às ideias de saúde e prevenção. Ainda nos anos 90, o governo brasileiro estabeleceu os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a “resolução” dos problemas educacionais no Brasil. No início dos anos 1990, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs (CÉSAR, 2010). Assim, a sexualidade nas escolas ainda está direcionada ao controle dos corpos e, como analisado por César (2010), nos PCNs o que se entende por gênero são os ditos “papéis de gênero”, enfatizando características do senso comum e estereótipos impostos por nossa sociedade, direcionando o que é ser menina e o que é ser menino.

Trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa ‘ferir’ sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade. (CÉSAR, 2010, p.71)

⁵Fernando de Azevedo foi um educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova.

Sabendo que a escola é um lugar de grande diversidade, a autora aponta que algumas pesquisas mostram como resultados que ainda é preciso uma formação específica para lidar com as relações entre sexualidade e gênero presentes na instituição escolar. Assim, para César, (2010) trabalhar com sexualidade e gênero requer práticas desconstrutoras, onde o trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. “Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores” (CESÁR, 2010 ,p.72).

Ainda que, como educadores, devêssemos desconstruir e problematizar práticas de senso comum, as questões de gênero se veem muito presentes na educação. Sendo assim, o assunto vem sendo discutido desde a educação infantil, haja vista ser uma das etapas primordiais para uma desconstrução do que é colocado em discussão tanto na política, quanto no social. Inicialmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (BRASIL, 1999, p. 17-20) coloca que entre os cinco/seis anos há uma separação entre as crianças (meninos e meninas) e os mesmos começam a construir suas identidades. Segundo Felipe (1999), tais comportamentos já estão naturalizados, não levando em consideração construções históricas, sociais e culturais. Sendo assim, o documento se refere apenas a papéis e estereótipos sem se preocupar com problematizações e estudos da área de gênero. Nessa perspectiva, Felipe (1999) afirma que poucos são os estudos com crianças de zero a seis anos nessa especificidade.

Em seu texto, Felipe (1999) aponta pesquisas e estudos como de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, onde analisam desde a década de 70 o acolhimento às crianças da educação infantil. Assim, Browne e France (1988) citadas por Felipe (1999) apontam em seus estudos que desde o berçário há uma clara segregação por parte dos educadores entre meninos e meninas. O estudo cita como exemplo, o fato do choro dos meninos ser atendido mais rápido do que das meninas, pelo fato de muitas educadoras acharem que os meninos não devem chorar.

Ao olhar para a perspectiva de gênero com crianças pequenas na creche, Simão em sua pesquisa “Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche”, corrobora que o assunto ainda é pouco pesquisado. Para Simão (2013, p.18)

Acompanhar e compreender, da perspectiva das crianças, como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

Simão (2013), em seu trabalho, procura analisar as relações entre os próprios meninos e as próprias meninas sem segregar os dois, mantendo no horizonte a perspectiva relacional de gênero que adoto neste trabalho. Assim, a autora destaca que os meninos, por medo, rejeitam qualquer atitude ou comportamento que possa ser analisado como feminino, sendo muito mais forte do que nas meninas a questão do “ser masculino”. Assim, como as diferenças que se constituem em estereótipos, sendo atribuídas nas relações com outros sujeitos, para Louro (2008) é preciso que exista um sujeito como referência, ou seja, a diferença é atribuída a um indivíduo e não a corpos. O sujeito masculino é construído a partir da referência ao que é construído como feminino e vice-versa; essas diferenças então são ensinadas culturalmente. “Portanto, antes de simplesmente assumir noções dadas de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas.” (LOURO, 2008, p.22). Para Louro (2008), cabe a nós pensarmos que é dentro da especificidade de cada cultura que características sociais e comportamentais ganham significados.

É importante reconhecer que a questão do gênero, ainda que esteja em alta, requer muitas pesquisas e estudos, tendo em vista que precisamos estar preparados para seguir nessa luta e conviver com as diferenças. Mais do que nunca é possível perceber que além de um sujeito de direitos, a criança é produtora de cultura, de história, e é um ator social que é capaz de produzir diferentes relações. Com isso, apesar de ainda ser um assunto em debate e que precisa muito ser discutido, estamos prosseguindo para uma educação menos sexista e mais igualitária. Isso pode ser exemplificado na entrada do homem, por exemplo, nas creches e nas construções de jogos e brincadeiras, onde colocam em questão o masculino e o feminino.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho está baseado em uma pesquisa qualitativa. Ivenicki (2016) aponta que inicialmente o modelo de Ciência que era dominante era o positivista⁶, com ênfase em pesquisas quantitativas. No entanto, a autora discorre sobre como diferentes correntes filosóficas começaram a questionar esse modelo. “Elas indicavam que existem fatores mais amplos que não se encaixavam nele e que merecem ser pesquisados, sob outros olhares e de formas diferentes” (IVENICKI, 2016, p.13). A partir de então, outras metodologias de pesquisa, com outras perspectivas, foram aceitas, contribuindo com a produção de novos conhecimentos. Sendo assim, Ivenicki (2016) afirma que a pesquisa qualitativa passa a ser compreendida e aceita como conhecimento científico.

É importante salientar que essa pesquisa nos permite pesquisar intenções, motivações, representações sociais e outros aspectos ainda que não podem ser observáveis diretamente (IVENICKI, 2016), logo, me possibilitando olhar para o objeto de estudo com menos neutralidade e imparcialidade. Haja vista que essa perspectiva permite uma aproximação do objeto de estudo, segundo Ivenicki (2016), algumas características unem as pesquisas qualitativas e uma delas é o “a rejeição à ideia de “neutralidade” do pesquisador, o que implica a rejeição à ideia de separação do sujeito do objeto da pesquisa” (IVENICKI, 2016, p.10). Ainda que eu abra mão de dados estatísticos e fatos apenas observáveis, esse método me proporciona uma maior aproximação com meu objeto e sujeito de estudo, sendo capaz de compreender motivações, culturas, ideologias e sentimentos que movem esses sujeitos, e não apenas dados diretos (IVENICKI, 2016).

Para tanto, usei como procedimento a estratégia de observação. Godoy (1995) relata a observação com um papel essencial em pesquisas desse tipo. Para a autora, “quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ ou comportamentos” (GODOY, 1995, p.27). No caso desse trabalho, optei por não participar e apenas ficar como espectador atento, como a autora chama de observação não-participante. Sendo assim, segundo a autora a observação deve ser baseada nos objetivos da pesquisa e num roteiro de observação, e assim o pesquisador deve registrar o máximo de anotações que forem importantes para o seu trabalho. Godoy (1995) aponta também que a relação entre o

⁶Corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que surgiu em meados do século XIX na França. A principal ideia do positivismo era a de que o conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro.

pesquisador e o sujeito que está sendo observado deva ser agradável e que tudo seja esclarecido antes da pesquisa. Para tal:

É de grande utilidade que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, evitando, assim, terminar com um amontoado de informações irrelevantes ou deixando de lado dados que possibilitariam uma análise mais completa do problema. (GODOY, 1995, p.27)

Nesse sentido, essa estratégia foi utilizada primeiramente instigada pela curiosidade de ver o contato direto de educadores, que possuem particularidades e características diversas, com crianças que também possuem suas singularidades. Para tanto, me preocupei em observar como é feito o cuidado e o educar, além de me proporcionar a interação com o meio e ver onde e como a questão de gênero aparece nas ações pedagógicas. Esse tipo de técnica me permite também construir um diário de campo, que a partir do que vejo posso registrar e aproveitá-los para uma melhor investigação. Esse importante instrumento de trabalho me ajudou a consolidar as ideias. Sendo assim, a observação foi realizada em uma creche do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Cidade Nova e atendendo um público de classe média. A creche contém em torno de 70 funcionários, divididos em cozinha, portaria, professores e auxiliares.

Além da observação, foi utilizada também a técnica da entrevista, sabendo-se que a técnica da observação frequentemente é combinada com a entrevista. Segundo Godoy (1995, p. 27), “procura-se, em trabalhos de caráter qualitativo, realizar várias entrevistas, curtas e rápidas, conduzidas no ambiente natural e num tom informal. Existem, no entanto, situações onde o pesquisador tem que optar por uma entrevista mais formal” (1995, p.27). Sendo assim, Godoy (1995) chama de entrevista uma ação realizada entre duas ou mais pessoas. Assim como a autora explicita, procurei utilizar em minha entrevista um roteiro semiestruturado (ver Anexo) com perguntas abertas, mas não as segui em uma ordem rígida. A entrevista então ocorreu com 1(uma) professora e 2 (duas) auxiliares de turma, aqui, nomeadas de Mariana, Isabella e Maria⁷, contabilizando 3 funcionárias que atuam na sala diretamente com as crianças. A creche apresenta uma infraestrutura adequada ao trabalho e é localizada em uma área de fácil acesso. Há um total de 162 alunos matriculados e 150 dessas crianças e familiares aparentemente apresentam um nível econômico estável e médio⁸. Durante a conversa alguns assuntos já estruturados iam surgindo e eu ia aproveitando a fala da entrevistada para relacionar uma pergunta a outra. Com isso, as características das entrevistadas são exemplificadas abaixo:

⁷ Os nomes explicitados para as entrevistadas são fictícios.

⁸Dados obtidos com a direção da creche.

Nome	Mariana	Isabela	Maria
Idade	57	20 anos	35
Profissão	Auxiliar de turma	Auxiliar de turma	Professora
Tempo na creche	4 anos	10 meses	5 anos
Formação	Normal superior incompleto –	Formação curso Normal Médio/Superior incompleto em Pedagogia	Superior Completo em Licenciatura em Pedagogia

Com um objetivo de observar as práticas de gênero desses 3 (três) professores, todas as entrevistas foram transcritas. Sendo assim, fiz uma análise de conteúdo dessas 3 (três) entrevistas, mostrando como as relações de gênero vêm sendo apresentadas, pois “gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais” (LOURO, 1995, p. 103). Para além disso, procuro mostrar no presente trabalho como o gênero vem sendo construído no interior nessa instituição, o que gera grandes interferências na vida dessas crianças. Voltada para observar e analisar as posições das educadoras quanto aos meninos e meninas e o comportamento das crianças busquei compreender as ações que ocorrem dentro da creche. Sendo assim, para um melhor entendimento selecionei algumas questões que foram aparecendo ao longo da análise, como: transgressões de fantasias, brincadeiras, formas de aprendizado, “livre expressão da criança”, estereótipos de gênero (como cabelo, roupa), a sexualidade e o controle dos corpos. Tais conceitos são discutidos ao longo do trabalho, no qual procuro relacionar as concepções em circulação na creche diretamente com a questão teórica. Busco explorar as questões de gênero que aparecem de acordo com as falas dos educadores, sendo observado e problematizado o que “é diferente”, isto é, analiso como “são as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente ao ‘não-diferente” (SILVA, 2002, p.87).

CAPÍTULO III

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

Ao analisar as entrevistas realizadas com as três professoras, pude compará-las juntamente com as referências teóricas e observações feitas no campo. Sendo assim, três elementos foram levantados a partir dessa pesquisa: “gênero como um problema” – aparecendo transgressões durante brincadeiras e usos de fantasias, “a questão da divisão do banho” e “a relação entre os gêneros e práticas de desempenho escolar”. Para tanto, há a necessidade de se pensar que práticas e:

mecanismos sociais estão, de alguma forma, presentes na educação de meninos e meninas, como são inscritos em seus corpos, como normalizam, disciplinam, regulam e controlam comportamentos, posturas, verdades e saberes. (VIANA; FINCO, 2001, p. 03)

A partir do que foi observado e relatado pelas profissionais que atuam na creche, o argumento da pesquisa desenvolvido é o de que se há formas de estratégias de gênero para assegurar o controle dos corpos, a sexualidade das crianças e o condicionamento de condutas. Procuo mostrar ao longo desse trabalho como essas práticas ensinam as crianças como devem se comportar, se vestir e atuar de acordo com o feminino e masculino. No entanto, reafirmo que apesar de as identidades de gênero e sexuais estarem relacionadas, elas não são a mesma coisa. Gênero se atribui aos modelos que as sociedades produzem homens e mulheres, sistematizando na sociedade noções de masculinidade e feminilidade.

É importante registrar que a partir do que foi observado e relatado, constatei que inegavelmente a creche só interfere em alguma questão relacionada ao gênero quando a afeta. Nomeio, então, o primeiro elemento de “gênero como um problema”, relacionado assim, com a ruptura da esperada homogeneidade entre meninos e meninas, o que torna “gênero” algum tipo de transgressão da norma do que é moralmente correto. A creche é organizada da mesma maneira para diferentes turmas e diferentes crianças, sendo possível observar isso em brincadeiras e principalmente interações no pátio. Segundo o relato das professoras elas só intervêm depois que o “problema” acontece, geralmente em casos como exclusão de meninos e meninas em brincadeiras, usos de fantasias que geram conflitos no espaço ou alguma fala preconceituosa.

No pátio enquanto alguns meninos jogavam futebol, uma menina se mostrou interessada em jogar também. Os meninos imediatamente a excluíram, a

educadora então ao presenciar entreviu pedindo aos meninos para deixarem a menina participar. E explicou que os dois gêneros podem brincar de tudo (Trecho do Diário de Campo).

Percebo como os conflitos entre as normas de gênero e a ideia de igualdade de gênero ocorre cotidianamente nesse espaço. A todo o momento as crianças se subdividem em suas brincadeiras, porém, na maioria das vezes, os educadores acabam por interferir com o discurso de que “todo mundo pode brincar de tudo”. Tal ação é realizada esperando gerar efeitos positivos com as crianças que acabam por interagir uns com os outros. Entretanto, a partir da intervenção do adulto com a criança, não percebo nenhuma explicação sobre o assunto. “Todo mundo pode brincar de tudo, por quê?”

Sendo assim, apesar dos conflitos entre os diálogos dos professores e as atitudes das crianças, as entrevistas mostram que a creche acaba por utilizar as expressões de “direito de liberdade” e “direito de escolha”. O discurso que todo mundo pode brincar de tudo e que as crianças possuem liberdade para fazerem o que “quiserem” é bastante recorrente na instituição. Isso fica claro na fala da professora Isabella, *a gente aqui valoriza muito a liberdade eu acho da criança, né. A livre expressão de escolha, e eu acho que por essa ideologia, por esse pensamento, eu acho que isso também se encaixa na questão de gênero né. Se a criança ela opta por brinquedos de menina, eu acho que é uma escolha dela*⁹. Porém, Louro (2003) coloca que todos esses “aprendizados” dentro da escola só reforçam e produzem as diferenças. E para isso, o discurso sobre a liberdade de escolha como direito da criança coincide com a norma de gênero. A recorrência à liberdade da criança não enfrenta a norma de gênero, mas tranquiliza as pequenas transgressões que as crianças fazem.

Observei em uma turma de maternal a ida para o refeitório, na hora do almoço. Todos enfileirados e na hora de se sentarem as crianças se agruparam em grupinhos, meninas com meninas e meninos com meninos. (Trecho do diário de campo)

Há toda uma produção discursiva que vem constituindo historicamente a criança como um sujeito de direito e um ser social. Por exemplo, segundo a Constituição do Brasil, a criança só foi reconhecida na legislação como um indivíduo de direitos em 1988. Para tanto, o ECA (BRASIL,1990) reconhece que: a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como

⁹ Os trechos em itálicos provêm das transcrições das entrevistas.

sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (artigo 15). Ou ainda, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) coloca a criança como:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (Texto adaptado do documento “Política nacional de educação infantil”. MEC/SEF/DPE/COEDI, dez/1994, p. 16-17)

Sendo assim, a criança é reconhecida como sujeito social e histórico, que sente e pensa sobre o mundo de um jeito particular. Autores como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon (BRASIL, 1998) colocam que é devido as suas interações desde bebês com o mundo e as pessoas que os cerca que o indivíduo irá construir o conhecimento. Com isso, se constrói a ideia de que através das brincadeiras elas irão expressar seus desejos, medos e anseios, sendo a educação infantil parte principal desse processo. As educadoras indicam que não operam com divisão de gênero. No entanto, eu observei que as crianças se dividem por gênero em vários momentos no pátio. A ideia de não dividir é trazida apenas quando alguém transgride a divisão das brincadeiras, funcionando mais como meio de controlar e evitar atritos e brigas. Como Louro (2003) coloca, as instituições de educação ensinam concepções e práticas que são interiorizadas pelas crianças.

Fica claro também durante as observações como a intervenção diante da transgressão das brincadeiras é diferenciada entre meninos e meninas. O trecho a seguir exemplifica como isso ocorre. Apesar de ter havido interferência quando a menina quis jogar futebol e não ser a mesma professora, em outro momento, quando um menino fugiu do que é moralmente certo, o mesmo não ocorreu.

Durante a brincadeira livre no pátio, duas meninas estavam brincando com um bambolê e um menino chegou também para brincar e foi “rejeitado” por elas. Pois, segundo as mesmas, “a brincadeira era só para meninas”. A professora ao observar a ação nada fez para intervir. (Trecho do diário de campo).

É preciso parar para pensar nas atitudes diferenciadas entre meninos e meninas. Por que o fato de uma menina querer jogar futebol parece mais “natural” do que um menino querer brincar com um bambolê? Tal episódio exemplifica como a construção do masculino e feminino na contemporaneidade é diferenciada quando o ato do menino querer brincar com

um objeto é lido como um comportamento “feminino”. Apesar de sermos “mecanizados” para reconhecer os comportamentos e os sinais de identidade dos sujeitos e a identificá-los de acordo com as formas que estes são concretizados, Louro (2007, p.15) coloca que “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos”. Percebo então, como a questão da masculinidade é fortemente marcada nessa ação que tanto defende que as meninas possam jogar futebol – afinal, o direito é igual para todos -, quanto aceita passivamente que meninos não possam transgredir o que possa se esperar para eles – afinal, são meninos. Para tanto, percebo como essa questão ecoa em outros espaços e tempos. Ranniery e Filipe (2015) em sua pesquisa apontam para como as normas de gênero revelam o desempenho de um currículo em formação médica. Nesse sentido, demonstram que apesar de estarem em espaço médico:

Na cultura ocidental moderna, as formas de se fazer medicina se desenvolveram a partir de um modelo científico, positivista e mecanicista, enfatizando a dimensão biológica sobre as dimensões psicológica e social, aquilo que a Medicina tem convencionado chamar de modelo biomédico. (RANNIERY; FILIPE, 2015, p.783)

Haja que vista que, para a medicina, o ser humano é tido como uma máquina de partes autônomas, a doença é uma falha dessa máquina e o médico é um mecânico capaz de consertar a “danificação” (Ranniery; Filipe, 2015). Para além disso:

O que argumentamos, doravante, é que uma razão política das formas de pensamento da medicina funciona pressupondo uma pedagogia de gênero imbricada em uma política da masculinidade que não só atribui certas capacidades aos sujeitos designados de homens, mas faz do masculino o próprio lugar de inscrição do sistema de pensamento médico. (RANNIERY; FILIPE, 2013, p.109)

Sendo assim, Ranniery e Filipe (2013) apontam como os currículos de médicos moldam a conduta de gênero, garantindo a extensão e preservação dos sistemas de “lógica masculina”. “Sua política orienta que o simples fato de ser médico garante, por conseguinte, ao homem, um status, operacionalizado em êxito quase automático no mercado dos desejos e dos afetos com as mulheres” (RANNIERY; FILIPE, 2013, p.112.) Desse modo, argumento como o discurso da masculinidade opera em diversas esferas. E a partir dessa comparação com a medicina demonstro como esses comportamentos dos sujeitos estão incumbidos nas relações de gênero.

Logo, Mariana relata que *a creche até pede que a gente tente separar as crianças em grupo, os meninos e as meninas tomarem banho separado*. No entanto, quando a questão do

banho é levantada, as três entrevistadas indicam não dividir as crianças durante brincadeiras e atividades. Para tanto, no segundo elemento é levantada a questão do banho, pois a divisão por gênero aparece durante a higienização do corpo. O que há no banho que leva à separação quando as professoras relatam que não fazem segregação? Como Carvalho (2004) já havia notado para avaliação, a questão de não dividir por gênero aparece como um modo de não demonstrar preconceito ou discriminação. Esses dois movimentos aparecem mais como um problema para ordem social permitindo gerir o bom comportamento das crianças e professoras, transformando os eventos de transgressão e as reações em algo a ser combatido pela moralização do que é certo e errado. Porém, o banho aciona a naturalidade do gênero e o pânico da sexualidade. César (2010) afirma que questões de sexualidade nas escolas ainda estão direcionadas para o controle dos corpos e trabalhar com as diferenças de gênero requer práticas que quebrem tabus quanto a relação entre sexualidade e infância. O banho é, portanto, mais um mecanismo de como gênero é entendido como o modo em que “as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2001, p.22). O banho pode ser visto a partir dessa perspectiva como um lugar onde as diferenças de gênero são produzidas, não sendo apenas um local onde diferentes gêneros se relacionam.

Na hora da higiene, a sexualidade é relacionada às práticas pelas quais homens e mulheres realizam seus desejos de formas diferenciadas (LOURO, 2004; MEYER, 2008). Entretanto, no caso da infância, pode ser dizer com base em Louro (2007, p. 26) que “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças”. Como então manter esse equilíbrio? De um lado o controle da sexualidade infantil, e de outro, apresentar essa conduta de dividir o banho por gênero, mesmo quando se insiste que não se divide por gênero. Ainda sim, Louro (2004, p. 16) diz que “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos”. Isso fica claro nessa observação:

Durante o banho das meninas, em uma turma de pré escola (5-6 anos), onde algumas estavam no chuveiro e outras sentadas esperando. Um menino (criança) da turma entrou no banheiro e começou a reparar nos corpos das meninas, perguntando e rindo. A educadora então, com um tom de nervosismo mandou ele sair e esperar na sala. (Trecho do diário de campo).

Ainda retomando o banho, a entrevistada Isabela relata que há a separação, mas devido aos cabelos das meninas. *Olha, na hora do banho, é..não costumava se fazer não, fazia-se assim, por cabelo, por que tinha que lavar o cabelo. Mas não por eles né, não por*

eles. Até por que assim, eu particularmente eu acho até legal a criança ver que ela tem corpo e o menino tem outro. Aprender a respeitar, até porque desperta a curiosidade, em algum momento eles vão ter a curiosidade e vai ser uma coisa natural né. Contudo, observo que nessa fala também há uma separação, e cabelo é argumento de gênero, é uma forma de restaurar a divisão. Louro (2008) afirma que a diferença entre os gêneros é, de fato, atribuída aos sujeitos e não a corpos, o que faz, como mostra Ferrari (2009) que o cabelo não seja como um dos fortes marcadores de gênero na sociedade¹⁰. Os meninos, para reafirmarem sua masculinidade rejeitam qualquer característica que venha ser “feminina”, dentre elas o cabelo longo das meninas.

Com isso, argumento que o banho, dividido por cabelos, contribui para a naturalização do gênero, está relacionado com que Louro (2003) afirma sobre como é possível perceber como as crianças incorporam e reproduzem gestos produzidos na escola. Isso demonstra que, para se construir uma identidade, se deve apresentar “o diferente como monstro, como desprezível, como abjeto” (BUTLER, 2007, p. 155). O movimento de composição dos sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais, descrito por Junqueira (2010), se junta à rejeição do que é “feminino”. Esses processos, segundo o autor, provocam a homofobia, principalmente entre os meninos. Ficando claro, em outro momento, em que os meninos repudiam o que é “de menina”, não podendo fazer parte de seu “universo masculino”. Isso fica explícito na observação a seguir.

Enquanto um grupo de meninas brincava de se maquiar, durante o momento do faz de conta. Do outro lado da sala, uma rodinha de amigos além de comentar e falar que as mesmas estavam feias, pois havia batom em suas bocas, riam descontroladamente das meninas. A professora na mesma hora repreendeu o ato. (Trecho do diário de campo).

Nessa perspectiva de apreensão aos meninos, o terceiro elemento que eu desejo explorar é a relação entre gênero e práticas de desempenho escolar. Uma das entrevistadas ao ser questionada se, durante a rotina, há divisão por gênero, relatou: *até prefiro colocar uma menina para tentar segurar o ímpeto dos meninos.* Padrões de comportamentos são assumidos e reafirmados nessa fala, quando a educadora relata que coloca as meninas para segurar o ímpeto dos meninos, se padroniza um comportamento feminino e um

¹⁰Para tanto, ainda se pode argumentar uma separação dentro do próprio gênero feminino, quando o cabelo é usado como marcador. Com isso, a menina que tem o cabelo diferenciado das outras, aquele que não é liso, grande e “fácil de pentear” é posta de lado e por último. Afinal, ela não se adequa às normas, sendo “feia” e não se tornando um exemplo. Nessa questão há uma conexão de gênero e raça. Percebo isso na construção da feminilidade das meninas na creche. Porém, entendo a necessidade de ter mais elementos empíricos para uma discussão aprofundada, o que me levou a optar por realizar essa discussão por hora.

comportamento masculino, estabelecendo a menina como comportada, exemplo a ser seguido e podendo acalmar os meninos. Junto com a ideia de que as meninas são mais comportadas, vem à ideia de que podem ser responsabilizadas por controlar o ímpeto deles. Isso fica claro quando Louro (2003) afirma que os gêneros são estabelecidos a partir de regras, comportamentos, modos de se vestir e de se relacionar que a sociedade coloca. Determina-se por esquema os meninos como mais indisciplinados, mas que tal indisciplinada é explicável porque são meninos, conforme Reis (2011) vem mostrando em seu trabalho sobre escolarização de meninos.

Sendo assim, é possível refletir como o gênero vira um aparelho de poder e domínio dos comportamentos das crianças. Mais ainda, Reis (2011) lembra que é preciso levar em conta que a educação na escola não ocorre apenas por parte dos profissionais que educam e sim por tudo que acontece dentro dela. Tendo em vista que as crianças estabelecem trocas e levam vivências de suas vidas fora desse espaço, elas acabam aprendendo formas de agir. Fronteiras são colocadas entre os gêneros, meninos devem “andar” com meninos e meninas devem “andar” com meninas, e é por meio dessa separação que os gostos, hábitos são produzidos e naturalizados (REIS, 2011).

Mas o que é ser homem? E o que é ser um homem desde pequeno? Sendo posicionado como pequeno-homem, no currículo, um corpo é visto como aquele que segue os passos de corpos homens já conhecidos. Para tal, trilha o campo de ação prescrito pelas normas de gênero, no contexto cultural vivido. (REIS, 2011, p.59)

Com a exposição dos meninos, é como se seus comportamentos já estivessem pré-determinados, “eles são assim competitivos, dinâmicos, gostam de aparecer e chamar a atenção dos colegas, devido ao instinto de homem que apresentam” (REIS, 2011, p.60). E as meninas, então, precisam ser mais tranquilas e moderadas para conter os comportamentos “masculinos”. Essa associação leva os meninos a se tornarem mais desobedientes com um mau desempenho escolar, para se reconhecerem como masculinos. (CARVALHO, 2003). O caráter indisciplinado dos meninos não é por si só um problema.

Em uma atividade de inglês, o professor solicitou só os meninos para sua aula, quando vi perguntei do motivo da separação. Ele no mesmo instante disse que não estava segregando, apenas que tinham mais meninos e era mais fácil para se trabalhar. (Trecho do diário de campo)

Essa é outra situação na qual a questão da divisão por gênero foi colocada, apontando, agora, que é mais fácil trabalhar só com os meninos. Talvez pelo fato de ser uma aula mais dinâmica, onde as crianças ouvem músicas, pulam e dançam. E, como o professor fala, *gosto*

de deixá-los livres. Como nota Carvalho (2003) e Reis (2011), embora indisciplinados, os meninos são tomados como inteligentes e, por isso, merecem liberdade para criar. Segundo Louro (2008), cabe a nós enxergarmos que é dentro de cada cultura e suas particularidades que as características e comportamentos ganham significados. Com isso, Felipe (1999) ainda aponta que algumas ações já estão tão naturalizadas que não levamos em conta as construções históricas, sociais e culturais daquele indivíduo. Sendo assim, Isabela levanta a questão de práticas de desempenho e relata separar por desenvolvimento da criança. *E já em atividades a gente não costuma separar por gênero. A gente separa assim, desenvolvimento mesmo da criança. Se a criança já é mais infantil a gente deixa ele no grupo das crianças que não são tão atentas, né. Ou então faz essa mescla, esse aqui é mais agitado, senta com o que é mais quietinho.* Gênero convive, portanto, com outras normas como a do desenvolvimento cognitivo e do comportamento. E é levado em conta o comportamento da criança, as suas competências e habilidades, assim como seu desenvolvimento cognitivo. Com uma preocupação em sala em organizá-las de acordo com os seus níveis de desenvolvimento, com o gênero as reforçando, a ponto de:

Durante a observação de uma turma de maternal, notei que uma menina não gosta e não se sente a vontade em brincar com as meninas. É muito mais acolhida entre os meninos e as meninas acabam por retrá-la e excluí-la das brincadeiras. Uma vez que ao questionar as meninas me disseram que essa criança não era uma menina e sim menino. (Trecho do diário de campo)

Sabemos que durante o recreio há diferentes tipos de interação e episódios como esse citado acima nos serve para pensarmos na construção dos corpos femininos e masculinos em nossa sociedade. Para tanto, é visto que a menina que foi excluída por não possuir traços ditos “femininos” e por isso era deixada de lado, demonstrando o que Louro (2007, p. 15) coloca, que “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos”. Sendo assim, aquela que não se “adequa as normas” é tida como errada e mal vista. Nesse caso, a sua vestimenta pode também influenciar, pois por várias vezes a menina usa roupa de super-heróis, assim como de princesas também. E a partir das observações que fiz reparei que sua família não segue nenhum tipo de padrão tido como “feminino”. Por isso Fischer coloca que “o corpo é o lugar de todas as identidades” (1996, p.94). Nesse sentido, as identidades são estabelecidas a partir das aparências, atitudes, falas e posturas, sendo atribuída à menina uma masculinidade, posto que seu corpo não carrega nenhuma “marca feminina”. Com base nisso, os limites de gênero são “as relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2005, p. 16).

Louro (2003), então, aponta que as características que são valorizadas e representadas, e o que se diz sobre elas, é o que vai determinar que é feminino e masculino. Isabela relata mais um episódio que aconteceu com outra menina; *o que aconteceu foi que nós tivemos aqui uma festa, que na verdade foi uma semana de comemorações, a semana da criança. E um dia foi o dia da fantasia, tinham fantasias, tinham acessórios, e todas as meninas quiseram roupas de meninas, fantasia de princesas ou de joaninha, enfim, tinham diversas fantasias. E essa menina não optou, só queria utilizar fantasias de super-herói e aquilo assim, né, a gente já ficou meio assim, mas permitimos que ela usasse e em nenhum momento ela quis outra fantasia, no caso né de menina.* Assim, é possível notar como essas transgressões operam na creche, no entanto, não se pode deixar que classificações estejam presentes nesse espaço, assim como a reafirmação de normas de gênero que determinam lugares sociais em nossa sociedade. Percebo como a transgressão reafirma a norma o tempo todo. A transgressão servindo para dizer que há fantasias de menina, quando desnaturaliza essa relação entre fantasia e gênero.

Nesse sentido, apresento outro relato de Maria, que diz ter vivenciado essa questão na creche também. Seu aluno (menino), em um dia de fantasia optou por usar uma fantasia de princesa e isso causou uma comoção no espaço. A professora relatou, entretanto, não ver problema nisso. *Não vejo problema nenhum dele querer experimentar, dele brincar de fantasia nesse universo, então eu coloquei a fantasia nele e ele foi pro pátio brincar e nisso as pessoas, se chocaram e começaram a perguntar o porque eu tinha deixado.* Porém, apesar da mesma não se incomodar, o ato do menino foi uma questão de espanto. A transgressão do menino com a fantasia se torna mais espantadora do que a da menina, pois tem uma relação com a sexualidade que questiona se ele pode ser um menino mesmo, pois, como coloca Reis “aquele que apresenta características consideradas femininas gosta de homem” (2011, p.58). A de menina é, por sua vez mais aceitável, pois há uma relação de que ela ainda é uma menina.

Tudo isso mostra que, embora as pessoas neguem a separação de gênero na creche, demonstram em seus atos e pensamentos questões que ainda estão naturalizadas em suas práticas, mesmo que de forma subjetiva. Vale ressaltar que na educação infantil o gênero e a sexualidade estão presentes em diferentes momentos, com diversas experiências, sejam elas em atividades e socializações, como no fato do menino optar por uma fantasia de princesa ter gerado espanto. Para Louro (2004), quando a criança se apresenta como um desencaminho que perpetua para a sexualidade, essas crianças levam o inesperado para a escola. Essas regras da sexualidade demandam, entretanto, um controle para que essa “diferença” não atrapalhe a

regularidade da escola. Sendo assim, essas instituições e suas formas de verem o mundo produzem discursos sobre a sexualidade de meninos e meninas, e quando essas crianças se desviam dessas “normas” acabam por ficar marcadas. “A sexualidade de meninos e meninas [...] não consegue ser mantida fora da escola [...] talvez uma das ‘mentiras’ mais antigas e recorrentes da escola é a de que as crianças nada sabem sobre sexualidade” (LOURO, 1998, p.40). Ou, conforme Junqueira (2009, p. 211):

Para que a escola e seus currículos se constituam – como pretendemos – em espaços e oportunidades efetivamente pedagógicos, seguros e de formação para a vida, a cidadania e a liberdade, seria importante nos interrogarmos constantemente sobre que fatores, discursos e práticas ainda a levam a ser diferente disso.

Sendo assim, para Junqueira, a escola é um lugar onde cotidianamente ocorrem preconceitos, colocando em evidência discriminações de raça, classe, gênero, orientação sexual, entre outras coisas. Além disso, Warner (1993) destaca como argumento a heteronormatividade, que é atribuída a determinações e comportamentos, práticas, etc, na qual, a heterossexualidade é vista como a única alternativa reconhecida de gênero e sexual. Butler (2003) aponta como a heteronormatividade está na ordem das coisas, no meio das concepções curriculares, com as práticas escolares reafirmando e garantindo o êxito dos processos heteronormativos de incorporação das normas de gênero.

Questões como essas estão presentes diariamente na rotina da creche, e apesar de na maioria das vezes os educadores dizerem não intervirem na escolha da criança, apresentam um olhar de estranhamento. Observei uma conversa entre duas educadoras sobre uma criança, onde questionavam o fato de um dia ela ir vestida como “menina” e no outro como “menino” (Fala das educadoras).

Embora se declare não haver discriminação por parte da instituição, há um estranhamento com quem vive na fronteira da transgressão assim como com o discurso que coloca que as meninas podem ser iguais aos meninos, mas não podem tomar banho juntos, porque seus corpos são diferentes e não aprendem do mesmo modo. Como a sexualidade é gerenciada por normas de gênero, criam expectativas de gênero sobre quem eles serão. Gênero organiza a distribuição do espaço da creche (banho, refeitório, brincadeiras, organização de atividades pedagógicas) e a transgressão, embora não seja algo de violência, ainda é tratada como confusão e estranhamento. Ciente de que a educação infantil é a etapa onde as crianças passam a maior parte de seu tempo, principalmente na creche, procurei mostrar como as relações de gênero, em diversas nuances, são fabricadas nesse espaço. Formação essa que acaba se relacionando com às identidades de gênero, assim como a um

modelo de sexualidade. E esses discursos circulam a todo momento e em diferentes espaços na vida dessas crianças, produzindo marcas que se inserem nos corpos desses indivíduos. Marcas essas que induzem, conceituam e normatizam essas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discutiu a questão de gênero com um enfoque na educação infantil, com o intuito de analisar e problematizar as práticas de gênero em uma creche no Rio de Janeiro. Assim como coloca Faria (2006), a criança é um sujeito de direitos e graças a muitos movimentos, principalmente os feministas, o direito à creche foi conquistado, mesmo que ainda nesse espaço existam diferentes tipos de relações de poder.

Ao observar o cotidiano dessa instituição e entrevistar três educadoras, percebi diferentes falas e perspectivas. No entanto, através dessas conversas pude chegar a alguns denominadores comuns. É claro como a questão de gênero na creche ainda é um assunto que é tratado como da ordem da “confusão”, mesmo que o espaço deixe essa questão subentendido. Ao decorrer da pesquisa, constatei como o discurso de liberdade da criança é usado como uma estratégia para mascarar a separação entre meninos e meninas em brincadeiras e usos de fantasias. Constatei também como há contradição nas falas e ações dos professores, e até mesmo durante a rotina do lugar. Por um lado, afirmam que não há divisão nas brincadeiras, quando as crianças as realizam, por outro lado, realiza-se divisão no banho, quando as crianças não necessariamente se organizam desse modo. Sendo assim, a afirmação de não dividir por gênero termina por promover a divisão, como também não promove práticas de igualdade e um movimento de desnaturalização do tema. Fica claro também no trabalho como não devemos deixar que as instituições reforcem os ditos “papéis de gênero” que a sociedade coloca, assim como Louro (2003) irá dizer que a escola é um aparelho de segregação, que impõe papéis e o que cada um pode dentro daquele espaço e como incorporam gestos que são aprendidos e interiorizados dentro da instituição.

Logo, é importante pensar em questões mais amplas, como a necessidade de formação e políticas mais duradouras sobre gênero na Educação Infantil. Todavia, é necessário olhar para a questão de gênero antes que o “problema” apareça, precisando intervir antes que questões como essas citadas na pesquisa ocorram. Além dos questionamentos, qual é o real papel da escola? Será que é esse o modelo de escola que queremos? Um modelo reprodutor de uma sociedade binária que exclui ao invés de integrar. Nessa etapa da educação básica, tão importante, uma fase onde as crianças estão se constituindo, aprendendo a se relacionar e conhecer o mundo, o(a) professor(a) adquire papel fundamental. É ele(a) que vai iniciar a trajetória desses indivíduos na escolarização, que vai ensinar a reconhecer as diferenças e semelhanças, ensinando que cada ser é um e diferente do outro para que em um futuro mais próximo não venham haver preconceitos e práticas de segregação. Nesse sentido, um dos

elementos que mais me chama atenção e que fica como proposta para um posterior trabalho, é a necessidade de uma investigação sobre os impactos do discurso sobre a criança como sujeito de direito e livre nas questões de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, GuaciraLopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-93, jan./jun. 2003.
- CÉSAR, Maria Rita. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.
- FARIA, Ana Lucia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, janeiro-junho de 2006.
- FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. In: **22º Reunião Anual da ANPEd**, 1999, Caxambu - MG. Anais da 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999.
- FERRARI, Anderson. Mavieen Rose: Gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, 2009.

FILIPE, André; RANNIERY, Thiago. Trilhas de gênero, armadilhas do Pensamento: políticas da masculinidade em um currículo de medicina. **OPSSIS**, Catalão, v. 13, n. 2, p. 106-128 - jul./dez. 2013.

FILIPE, André; RANNIERY, Thiago. Sobre educar médicas e médicos: marcas de gênero em um currículo de Medicina. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 779-801, setembro-dezembro 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção desubjetividade**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

GODOY, Arilda. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, 1995.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IVENICKI, A.; CANEN, A **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. São Paulo: Ciência Moderna, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, p.208-230, set- 2009-mar-2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LOURO Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 101-32, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade: In: LOURO, Guacira Lopes. (orgs). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p.1-153.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, v. 56, p. 17-23, 2008.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. Gênero e sexualidade na educação escolar. **Salto para o Futuro**, v. 18, p. 20-30, 2008.

REIS, Cristina d'Ávila. **Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos.** Belo Horizonte, 2011.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMÃO, Márcia BUSS. **Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche.** Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. **Cognição, comportamento e habilidades entre meninos e meninas: será que o sexo biológico faz mesmo diferença?** Revista Corpo e Mente, 2001.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Formação:

Ano de formação:

Cargo:

Idade:

Tempo na escola:

- 1) Há quanto tempo trabalha com educação infantil? Você poderia me contar como você entrou para trabalhar aqui?
- 2) Há diferença na forma como as crianças se comportam/agem em termos de gênero?
- 3) No dia a dia, como a sua turma se divide? Na hora das refeições costumam se dividir por gênero? Você costuma intervir nesses momentos?
- 4) Como você, professora, organiza a sua turma? Pra você, é mais fácil trabalhar dividindo em gênero? Ou tanto faz? Ou tem os dois momentos? Por quê?
- 5) Como é a relação/interação entre os gêneros? Há algum tipo de disputa ou de aproximação?
- 6) Nesse seu tempo como professora, já vivenciou alguma situação onde aparecesse alguma questão de gênero? Como agiu/interferiu? Como a instituição se colocou? E a família como apareceu nessa situação?
- 7) Há algum regulamento ou estratégia que a direção tenha indicado para trabalhar com as crianças durante a rotina?
- 8) E na creche, você percebe a questão de gênero como significativo na formação das crianças?
- 9) Acha relevante e importante os estudos de gênero na formação de professores? Durante sua formação explorou sobre o assunto?