

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS**

MARINÁLIA LEMOS GONÇALVES VIDAL

**PIRACICABA, SP
2019**

RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS

MARINÁLIA LEMOS GONÇALVES VIDAL

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a RENATA H. P. PUCCI

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**PIRACICABA, SP
2019**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata H. P. Pucci (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – PUC Campinas

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar – UNIMEP

Profa. Dra. Andreza Barbosa - UNIMEP (Suplente)

Profa. Dra. Renata C. O. Barrichelo Cunha – UNISAL (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais:

Valdete, minha mãe, que nos sonhos inconclusos depositou em mim toda a esperança de uma sociedade mais justa e igual para todos. Delmiro, meu pai, que diante de tantas dificuldades no caminho não se abateu e me transmitiu a força e a coragem imprescindível para resistir diante das correntes que nos envolvem.

Ao meu esposo, cujo suporte possibilitou a minha ausência dos momentos de família para essa caminhada, sem nunca deixar de me auxiliar e me acompanhar nessa estrada.

Às minhas filhas, que abdicaram de algumas experiências da infância para sentarem-se ao meu lado nos momentos de escrita, ouvindo meus textos e crescendo...

Às orientadoras que me conduziram nessa trajetória:

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz, que orientou os primeiros passos da pesquisa, Profa. Dra. Renata C. O. Barrichello Cunha, que me incentivou e me orientou nos momentos difíceis e Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci, que concluiu a caminhada comigo, respeitando as dificuldades dos percalços no caminho.

Aos companheiros de estudos:

Valéria, Rodrigo e Fernanda, que fazem da pesquisa um espaço de luta pela educação.

Às professoras da pesquisa, que acreditam e lutam por uma educação igualitária.

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, pois o presente trabalho foi realizado com seu apoio.

A todos, muito obrigada!

Resumo

A presente pesquisa está inserida na área de estudos da formação de professores da Educação Infantil e tem como objetivo compreender como as professoras da Educação Infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola no contexto das mudanças sociais. Para tanto, o estudo buscou responder quais as tensões que se estabelecem acerca das relações de gênero na escola, vivenciadas pelas professoras nas interações entre alunos, professoras e familiares e como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero nesse contexto. Parte-se do princípio que as questões levantadas na escola de Educação Infantil acerca das relações de gênero nas interações ali estabelecidas, dentro das diversas situações em que emergem, estão em intenso diálogo com o contexto histórico e cultural no qual as mudanças sociais acerca das relações de gênero estão em debate e em processo de constante mudança, que envolve tensão e conflito. Neste esteio, o estudo fundamenta-se teoricamente na abordagem histórico-cultural, com base nos estudos de Vigotski, perspectiva na qual é possível problematizar a cultura e a formação social do indivíduo e que amplia o olhar para a análise dos dados da pesquisa, colocando em diálogo os sujeitos da escola e o movimento histórico e cultural presente na sociedade acerca das relações de gênero. Para a construção dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado aplicado para um grupo de oito professoras de uma escola de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino do interior paulista e, em outro momento, para aprofundamento da temática, foi realizado um encontro de discussão entre os sujeitos. A análise dos dados aponta que as professoras percebem que as diferenças entre o que é típico de menino e menina são tensionadas dentro de um contexto socio-histórico e cultural em movimento. As mudanças sociais são significadas no contexto escolar pelas professoras em um (in)tenso diálogo, ora parecem aceitar as regras aparentemente naturalizadas que consolidam as diferenças sociais entre homens e mulheres, ora buscam se aproximar dos discursos contemporâneos da igualdade de gênero. Atuando em um contexto dentro do qual as relações de gênero na escola é um tema em disputa, e vivendo em uma sociedade onde as relações de gênero se encontram em constante debate, porém, que ainda se organiza prioritariamente por gênero, observa-se que as professoras, nos casos que envolvem decisões e posicionamentos que tensionam os parâmetros sociais mais arraigados acerca das relações de gênero, atuam para evitar o confronto social. Em suas práticas as docentes realizam apenas ajustes que atendam às mudanças sociais já estabelecidas, caminhando para a adequação das práticas aos discursos mais igualitários e não, ainda, para a promoção das transformações sociais no âmbito das relações de gênero na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Relações de Gênero; Educação Infantil; Cotidiano Escolar; Práticas Pedagógicas; Mudanças Sociais.

Abstract

The present research was developed in the area of studies that refers to teaching practice in Early Childhood Education and aims to understand how these teachers understand gender relations in the interactions established in the school, in the context of social changes. Therefore, the study sought to answer what tensions about gender relations are established in the school and experienced by the teachers in the interactions between students, teachers and family members, and how the teachers treat situations that involve gender relations in this context. It is assumed that the issues raised in the school of Early Childhood Education about gender relations in the interactions that are established, within the various situations in which they emerge, are in intense dialogue with the historical and cultural context in which social changes about gender relations are in debate and in process of constant change. This study is based theoretically on the historical-cultural approach, based on the studies of Vygotsky, a perspective in which it is possible to problematize culture and the social formation of the individual, concepts that guide the analysis of the research data, putting in dialogue the subjects of the school and the historical and cultural movement present in society about gender relations. The data was constituted by a semi-structured questionnaire that was applied for a group of eight teachers from a school of Early Childhood Education placed in a city of São Paulo, and in another moment, to deepen the theme, a discussion meeting was held between these teachers. The analysis of the data indicates that the teachers understand that the differences between what is typical of boys and girls are tensioned within a socio-historical and cultural context in movement. The social changes are signified in the school context by the teachers in an (in)tense dialogue and, at times, teachers seem to accept the apparently naturalized rules that consolidate the social differences between men and women, but also, they seem to approach the contemporary discourses of gender equality. Acting in a context in which gender relations in the school is a disputed issue, and living in a society where gender relations are in constant debate, however, that is still organized primarily by gender, it is observed that teachers, in cases involving decisions and a positioning that stress the most deeply rooted social parameters about gender relations, act to avoid social confrontation. In their practices, teachers make only adjustments that attend to the social changes already established, moving towards the adaptation of the practices to more egalitarian discourses and not yet, for the promotion of social transformations within the scope of gender relations.

Keywords: Gender Relations; Early Childhood Education; School Environment; Pedagogical Practices; Social Changes.

Sumário

Apresentação	8
Introdução	13
Capítulo I - Relações de gênero e Educação	19
1.1 As relações de gênero: o debate e as questões emergentes	19
1.2 As relações de gênero no campo da Educação	25
1.3 Questões contemporâneas acerca das relações de gênero que atravessam a escola: tensão entre os movimentos sociais e o campo educacional.....	29
Capítulo II – O campo da Educação Infantil e as relações de gênero.....	37
2.1 Os espaços da Educação Infantil	37
2.2 Alguns marcos na oferta da Educação Infantil.....	46
2.3 As discussões acerca das relações de gênero na Educação Infantil.....	50
Capítulo III – Referencial teórico e aspectos metodológicos.....	61
3.1 A abordagem histórico-cultural.....	61
3.2 Contexto da pesquisa de campo.....	66
3.2.1 Aplicação dos questionários	70
3.2.2 O grupo de discussão	71
3.2.3 Caracterização dos sujeitos	73
3.3 Organização e análise dos dados	74
Capítulo IV – Análises.....	76
4.1 As tensões acerca das relações de gênero vivenciadas pelas professoras de educação infantil	76
4.2 As situações que envolvem as relações de gênero na educação infantil: enfrentamentos	84
Considerações Finais	95
Referências.....	101

Apresentação

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michel Foucault, A ordem do discurso)

Esta pesquisa tem por objetivo *compreender como as professoras da educação infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola no contexto das mudanças sociais*. Parte-se do princípio de que as mudanças ocorridas socialmente no âmbito das relações de gênero fazem parte do contexto dentro do qual a escola está inserida, sendo assim, fazem-se presentes, de alguma maneira, no cotidiano escolar de crianças e adultos.

Como professora de Educação Infantil, quando reflito sobre a educação que proponho para meninas e meninos nos espaços onde trabalho, é natural também refletir sobre a minha história de vida e como sou influenciada por essa história, que se expressa na educação que proponho.

Nasci nos anos 70, quando as ideias da teoria feminista estavam revolucionando grande parte do mundo, ensejando o movimento de organização e das lutas das mulheres por seus direitos.

Na prática, as coisas ainda demorariam muito para acontecer. Por isso, em pleno florescer das ideias feministas, fui educada ainda por um viés machista. Meu pai, um homem analfabeto, mas com uma grande experiência de vida, educou-me para ser uma mulher responsável e educada. Ele estava sempre no controle das decisões, indicando os espaços que eu poderia frequentar: minha casa, a igreja aos domingos e as reuniões de família, sob a vigilância das mulheres da família.

Minha mãe, sempre à sombra do meu pai, também com pouco estudo, cantava e recitava as orações que, com muito orgulho, se lembrava de ter aprendido na infância. Com pouca escolaridade, precisava da autorização do chefe da casa, meu pai, para realizar e tomar decisões. Com a tarefa de educar as filhas, orientada por uma educação moral que trazia de sua história, alertava-me dos riscos de circular em espaços com homens. A educação moral das filhas cabia a ela. Lembro-me da frase que souo como um

mantra ao longo da minha adolescência: “Com homem não se brinca”. Não importava a idade desses homens, eu os temia muito, lembrando das recomendações de minha mãe.

Buss-Simão (2013, p. 181), com referência em Thorne (1993), nos lembra que para os adultos, “o gênero é uma categoria útil para classificar, dividir, seriar e juntar as crianças, e por isso passa a ser central no âmbito das creches, pré-escolas e escolas, mais do que a estratificação social ou pertencimento racial”.

A escola, contudo, era o local onde eu transgredia as normas dos meus familiares, através das brincadeiras de “esconde-esconde”, “gosta desse” e “passa anel” havia sempre uma brecha possível para resistir às imposições sociais. As professoras procuravam estabelecer as divisões entre meninas e meninos, mas, nos recreios, longe dos olhos dos adultos, havia formas de subverter as regras impostas.

Minha infância foi simples, devido à classe social que ocupávamos e, muitas vezes, sem recursos para comprar os brinquedos, nos sobravam as invenções de brincadeiras e brinquedos, o que me tornou muito criativa em minha profissão.

Mesmo sem compreender sobre as relações de gênero naquela época, década de 80, meu descontentamento em relação às desigualdades entre mulheres e homens aumentava, na medida em que eu percebia que algumas atividades e tarefas em minha casa eram diferentes para meninas e meninos.

Assim, as relações sociais me constituíam com as referências sobre o feminino e o masculino, sobre o permitido e o não permitido, sobre ter que ser contida, discreta e educada, aceitar poucos direitos e contar com menos oportunidades. Reforçando a famosa frase de Beauvoir (1980. p. 9): “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Das poucas oportunidades dadas, fui agarrando-as. Em 1993, entrei no magistério, no município de Itanhaém, no Estado de São Paulo. Na época, o magistério era um dos projetos mais cobiçados para alunos de escola pública. O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) era um projeto que possibilitava formar o profissional da Educação para a prática de sala de aula, no qual o aluno cursava o ensino médio concomitantemente com o magistério. No projeto, eu recebia uma bolsa de estudos que me ajudava com os passes escolares, materiais e uniformes.

Após o término do mestrado, passei em um concurso público para trabalhar na educação básica em Peruíbe, no estado de São Paulo, onde atuei por dez anos. Todos os anos havia a oportunidade de atuar no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Eu optava sempre pelo Ensino Fundamental (alfabetização) e pela Educação Infantil.

As dificuldades de aprendizagem das crianças em relação à escrita e leitura me levaram a buscar uma maior compreensão sobre a aquisição da língua. Assim, ingressei em um curso de licenciatura em Letras-Português, no município do Guarujá.

Após o término da graduação, em 2005, o departamento de Educação de Peruíbe ofereceu diferentes especializações aos professores, em parceria com as Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, mantida pela Sociedade de Cultura e Educação do Litoral Sul (SCELISUL) e, então, eu fiz a opção de estudar Educação Especial.

Até aquele momento (entre 1994 e 2005), não havia presenciado nenhum debate, estudo ou participado de disciplinas sobre as relações de gênero nos cursos que frequentei, evidenciando as lacunas na minha formação continuada.

Decidindo pela mudança de município, prestei concurso para a Educação Infantil e ingressei, em 2007, na prefeitura de uma cidade no interior de São Paulo.

Eu percebia, cada vez mais, a existência da imagem da mulher e da mãe como a educadora nata nos trabalhos no cotidiano de educação infantil da rede municipal. Ouvia frases como: “ser mãe ajuda a ser professora”, ensejando a inferência que outras profissionais, não mães, seriam más professoras.

Por meio de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Universidade Federal de São Carlos, em 2012, comecei a fazer uma especialização em Educação Infantil na Universidade Federal de São Carlos, no campus de São Carlos. Os encontros semanais, congressos e seminários me proporcionaram “abrir a janela dos meus olhos” para as questões cotidianas (relativas a gênero, raça e religião) das escolas de educação infantil que, até então, pouco percebia nas rotinas repetitivas. Pela primeira vez, tive contato com os estudos sobre as relações de gênero na disciplina ministrada pela professora Ana Lucia Goulart de Faria, da Universidade Estadual de Campinas.

Envolvida por esses estudos e pela memória da minha vida, optei por pesquisar as relações de gênero na infância como trabalho de conclusão do curso. Aproveitei o ensejo de um projeto realizado na escola de Educação Infantil, onde eu trabalhava no ano da pesquisa (2014), que envolvia atividades com uma boneca negra para problematizar o brincar de meninos com esse artefato cultural considerado como um brinquedo para meninas. As famílias dos meninos rejeitaram a visita da boneca de muitas formas, provocando em nós, professoras, o conflito entre a prática pedagógica e as culturas infantis e familiares. Iniciei, então, os estudos sobre os autores que tratavam acerca das relações de gênero na infância, motivada pelas experiências das meninas e dos meninos sobre seus corpos que ocorriam na escola em que trabalhava. Os resultados da pesquisa apontaram para as influências das culturas familiares na educação de meninas e meninos. Nos questionários respondidos pelas famílias, evidenciou-se uma preocupação em educar as meninas de forma específica e diferente dos meninos, ressaltando comportamentos de acordo com o sexo biológico. A escola, de acordo com a pesquisa, se manteve como a instituição que faz a manutenção do pensamento das famílias e das normas dominantes da sociedade.

Ainda inquieta com os direcionamentos da educação proporcionados para as meninas e os meninos na infância, me indaguei sobre a prática pedagógica como forma de desconstruir as regras culturais ou reforçar as normas e condutas sociais. Percebi que minha formação não era suficiente para responder a muitas questões sobre essas práticas educativas e, então, busquei uma formação política em grupos de estudos sobre vários temas acerca das mulheres (feminismo negro, justiça para as mulheres, direitos sexuais e reprodutivos).

A percepção das lógicas do poder tornava-me cada vez mais consciente sobre a prática educativa que eu exercia como professora. Os estudos sobre as relações de gênero, inspirados em autoras como Hirata (2015) e Beauvoir (1949), me estimularam a buscar um programa de pós-graduação em Educação.

Lendo um artigo escrito em colaboração com a professora Anete Abramowicz (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009), coordenadora do curso que frequentei na Universidade Federal de São Carlos, compreendi o papel que exerço na

construção das identidades infantis ao propor uma educação sem a devida reflexão sobre a cultura em que estamos inseridos.

Segundo as autoras do texto,

A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo. É no interior dessa lógica que a professora cuida das crianças e as educa para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo. A aprendizagem é entendida como cumulativa e linear e recorre a procedimentos de ação supostamente idênticos para crianças diferentes, na medida em que atua e trabalha na perspectiva dessa construção idealizada de igualdade e de povo. A professora, ao mesmo tempo que colabora com a produção da ideia de povo, é por ela construída. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.182)

Com essas e outras inquietações, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba junto ao Núcleo de Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais e pude desenvolver a presente pesquisa que me trouxe enriquecimento teórico, formativo e, conseqüentemente, novas influências para minha prática pedagógica.

Introdução

A interação entre os temas relações de gênero e educação tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões, dentro da academia e fora dela, resultando em estudos que trazem reflexões acerca do que se ensina e do que se aprende nas escolas e sobre os papéis dos homens e das mulheres na sociedade.

Contemporaneamente, nos deparamos com uma ampla produção acadêmica que problematiza as relações de gênero no âmbito da educação e discute temáticas diversas, como: as relações de gênero e sexualidade na escola (ORIANI, 2011; 2015), as relações de gênero nas práticas escolares (MARANGON; BUFREM, 2010; GIONGO, 2015), a desigualdade de gênero nos livros didáticos (MARANGON; BUFREM, 2010), no currículo e no ambiente escolar (VIANNA; FINCO, 2009), dentre outras.

No contexto de efervescência dos estudos e das discussões sobre a desigualdade de gênero na sociedade, foram elaborados documentos oficiais, como o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, em 2005 (BRASIL, 2005). O documento contempla, dentre seus pontos fundamentais, a igualdade e o respeito à diversidade; a equidade, ou seja, a garantia da igualdade de oportunidades para as mulheres; a autonomia das mulheres, podendo decidir sobre suas vidas e corpos; e a universalidade das políticas públicas, de modo a garantir o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres. Dentre os objetivos das ações, o documento argumenta que está “a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias” (BRASIL, 2005, p. 10). Esse documento foi seguido do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015 (BRASIL, 2013), resultados de reivindicações, encontros e conferências que expressam o desejo de reverter o padrão de desigualdade entre homens e mulheres no país.

Diante da relevância da temática das relações de gênero na educação, a Associação Nacional de Pesquisas em Educação - ANPEd, criou em 2004 o Grupo de

Trabalho (GT 23) – Gênero, Sexualidade e Educação, especificamente para tratar dessas questões a partir do número expressivo de produções que vinha se destacando em outros grupos de trabalho.

Ainda que o tema tenha ganhado relevância e abrangência no âmbito acadêmico, ao tratar as relações de gênero no âmbito das práticas pedagógicas nos cotidianos escolares, os professores ainda não encontram “orientações por parte do núcleo pedagógico, direção da escola ou de instâncias superiores, como o Conselho Regional de Educação, no atendimento e inserção efetiva nos currículos dos conteúdos relacionados a gênero e sexualidade”, segundo aponta a pesquisa de Giongo (2015, p. 123). A pesquisadora, que entrevistou o corpo docente de uma escola no interior do Rio Grande do Sul, observou que há uma tendência de se privilegiar outros conteúdos, considerados mais relevantes nos encontros pedagógicos e somente “os casos mais graves” relacionados a gênero, de acordo com uma professora entrevistada, são levados à discussão, “ficando exclusivamente a cargo do(a) professor(a) a incorporação dos conteúdos de gênero ao ensino de crianças pequenas como parte de um planejamento anual” (GIONGO, 2015, p. 123).

Observa-se que, embora as questões de gênero façam parte do cotidiano escolar, uma vez que a escola é um dos primeiros lugares em que meninos e meninas socializam as relações de gênero, desde muito pequenos, a temática, muitas vezes, não é contemplada na formação dos docentes. Marangon e Bufrem (2010), por exemplo, realizaram observações em uma escola de Educação Infantil levando em consideração a rotina, o livro didático e o conhecimento da temática pelas professoras. As autoras notaram que as crianças comumente agrupavam-se com os pares de identificação de gênero nas atividades propostas, as professoras não tinham formação sobre a temática de gênero e os livros apresentavam linguagem priorizando o masculino. Ainda assim, na escola as questões de gênero não eram problematizadas, uma vez que este não era considerado um problema.

Vianna e Unbehaum (2004) nos atentam para os diferentes momentos em que as manifestações das relações de gênero aparecem nas dinâmicas e cotidianos das escolas e, apesar disso, pouco são discutidas dentro desse espaço.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.79)

De todo modo, as relações de gênero nos espaços das escolas de Educação Infantil têm sido problematizadas por diversos estudos voltados para esse contexto. As pesquisas apontam a infância como período potencial de aprendizagens e de transformações (GOBBI, 1999; AZEVEDO, 2003; OHOUAN, 2015; SILVA, 2015; ALMEIDA, 2016; ZAGO, 2016).

Com o olhar voltado para o espaço escolar da Educação Infantil, encontramos estudos que abordam, por exemplo, as imagens e objetos partilhados entre meninos e meninas (ROVERI, 2008; JOROSKY, 2016; CARDOSO; NASCIMENTO, 2017), a relação gênero e currículo que norteia as práticas pedagógicas (SANTOS, 2015) e as brincadeiras como momentos nos quais emergem as questões relacionadas aos gêneros (FINCO, 2003; RIBEIRO, 2006; XAVIER FILHA, 2012).

Silva (2015) problematiza o gênero como a primeira forma de divisão e inteligibilidade que os corpos sofrem, fruto de uma construção social que se inicia antes do nascimento, daí a importância de discutir sobre essa construção na infância. Nesse sentido, inferimos que pouco temos nos apropriado do conceito de gênero, suas discussões e implicações para a organização das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Compreendemos nesta pesquisa que as questões levantadas na escola de Educação Infantil acerca das relações de gênero nas interações ali estabelecidas, dentro das diversas situações em que emergem, estão em intenso diálogo com o contexto histórico e cultural no qual as mudanças sociais acerca das relações de gênero¹ estão em debate e em processo de movimento constante.

¹ Entendemos como mudanças sociais nas relações de gênero as conquistas e avanços relativos às relações de gênero alçadas, principalmente, pelos movimentos feministas, buscando melhoria social concernente

Essas mudanças sociais têm adentrado na escola envoltas em intensos conflitos e debates, em meio a muitas tensões, provocando uma pressão nos trabalhos das professoras.

Nesse cenário, a presente pesquisa, inserida na área de estudos da formação de professores da Educação Infantil, tem como objetivo *compreender como as professoras da educação infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola no contexto das mudanças sociais*. Para tanto, buscaremos responder às seguintes questões:

1. *Quais as tensões que se estabelecem acerca das relações de gênero na escola, vivenciadas pelas professoras, nas interações entre alunos, professoras e familiares?*
2. *Como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero nesse contexto?*

Partindo do pressuposto de que os sujeitos são constituídos no meio cultural e social, na relação com outros sujeitos e, imersos nessas relações, constroem significados acerca de sua realidade, fundamentamos teoricamente nosso olhar na abordagem histórico-cultural, com base nos estudos de Vigotski. Nessa perspectiva teórica é possível problematizar a cultura e a formação social do indivíduo, conceitos que norteiam nosso olhar para a análise dos dados da pesquisa e nos ajudam a colocar em diálogo os sujeitos da escola e o movimento histórico e cultural presente na sociedade acerca das relações de gênero, compreendendo os sujeitos como sociais e historicamente situados, marcados pela produção ideológica de sua realidade social.

Para responder ao objetivo da pesquisa foi utilizado um questionário semiestruturado aplicado para um grupo de oito professoras e um auxiliar de ação

aos papéis de homens e mulheres, avançando no debate sobre o direito e o papel da mulher na sociedade. O texto também aponta, em alguns momentos, que movimentos sociais com apoio de uma parte mais conservadora da sociedade, de grupos políticos e/ou religiosos, vêm na contramão dessa progressão das discussões acerca da equidade de gênero. São compreendidos, a nosso ver, como os movimentos autoritários e limitadores dessas discussões. Nesse sentido, as mudanças sociais não são lineares, são processos de avanços e recuos e envoltas em conflitos e tensões. De qualquer maneira, no âmbito das relações de gênero, computamos avanços.

educativa² de uma escola de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino do interior paulista.

Em outro momento, para aprofundamento da temática, foi realizado um encontro de discussão, contando com a participação das professoras, do auxiliar de ação educativa, da diretora e da supervisora responsável pela escola. Nesse encontro, a proposta de discussão foi o relato das experiências relacionadas às interações e vivências dos profissionais com meninos e meninas no cotidiano da escola envolvendo as relações de gênero. O encontro foi áudio-gravado e, depois, transcrito.

Consideramos pertinente destacar que ainda que a pesquisa tenha contado com a participação do auxiliar de ação educativa, da diretora e da supervisora responsável pela escola na fase de coleta dos dados, concentramos nossas análises nos relatos das professoras, tanto pela relevância de suas narrativas quanto pelo recorte estabelecido no objetivo da pesquisa.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: no Capítulo I - Relações de gênero e Educação, abordamos o debate e as questões emergentes na sociedade em torno das relações de gênero, trazendo um breve panorama histórico acerca do conceito de gênero, evidenciando os movimentos sociais³, em específico, o movimento feminista e a tensão entre os movimentos sociais e o campo educacional que contemporaneamente vivenciamos. No Capítulo II - O campo da Educação Infantil e as relações de gênero, apresentamos os espaços da Educação Infantil, dentro dos quais, em uma perspectiva histórica, foi-se construindo os modos de ser professora de crianças pequenas. Nesse capítulo, também trazemos alguns marcos na oferta da Educação Infantil e como as questões relativas ao gênero aparecem nesses documentos, além de trazermos também a revisão da literatura concernente às relações de gênero na Educação Infantil. O Capítulo III - Referencial teórico e aspectos metodológicos, apresenta os conceitos da abordagem histórico-cultural que orientam o viés das análises, traz a caracterização da escola e dos

² Cargo criado no município estudado para atuação nas escolas de Educação Infantil. Esse profissional trabalha no auxílio do cuidar e educar com as professoras (banho, alimentação, atividades da rotina, sono).

³ Entendemos como movimentos sociais aqueles que partem da sociedade para buscar a melhoria das condições de vida dos sujeitos dentro da sociedade. Esses movimentos sociais, no caso o feminista, visam a emancipação do sujeito, buscando romper com a condição de desigualdade e de assujeitamento das pessoas.

sujeitos da pesquisa, além de detalhar o processo de coleta dos dados e organização dos dados para a análise. No Capítulo IV – Análises, apresentamos as análises organizadas em dois eixos que remetem às questões da investigação: “As tensões acerca das relações de gênero vivenciadas pelas professoras de educação infantil” e “As situações que envolvem as relações de gênero na educação infantil: enfrentamentos”. Encerramos com as Considerações Finais.

Capítulo I - Relações de gênero e Educação

As discordâncias e a insatisfação sobre as relações sociais entre mulheres e homens vêm provocando, ao longo do tempo, muitas transformações na sociedade e na cultura. Após as lutas e embates sociais em defesa dos direitos das mulheres, as conquistas que se deram, principalmente no campo jurídico e educacional, demonstram que é possível reverter as regras e criar possibilidades.

Este capítulo traz um breve debate histórico acerca do conceito de gênero, abordando as conquistas dos movimentos sociais na direção de uma sociedade mais igualitária entre homens e mulheres. Além disso, perpassa a discussão sobre o papel das mulheres na educação, evidenciando também a tensão que atinge o campo educacional no âmbito da discussão das relações de gênero. O presente capítulo nos auxilia na contextualização do cenário social e cultural acerca das relações de gênero no qual a escola está inserida.

1.1 As relações de gênero: o debate e as questões emergentes

Em diferentes momentos históricos, as relações sociais entre homens e mulheres foram problematizadas, motivadas por diferentes reivindicações. Os movimentos liderados por mulheres foram essencialmente relevantes para a emergência de discussões e conquistas femininas na direção da igualdade de gênero. O desenvolvimento do próprio conceito de gênero vem subsidiando o olhar diferenciado para as questões reivindicadas pelas mulheres, como também pretende-se abordar.

Em 1792, Mary Wollstonecraft, por exemplo, questiona o sistema social de sua época, o qual limitava os direitos das mulheres à educação. A autora britânica, influenciada pelos conceitos de igualdade, liberdade e fraternidade, disseminados pela revolução francesa, defendia que a mulher poderia refletir sobre qualquer assunto político, cultural e econômico, decidindo seu futuro. Em seu livro “A vindication of the

rights of woman” (1792), Wollstonecraft argumenta que a falta de educação propiciava a vulnerabilidade da mulher (ESTACHESKI; MEDEIROS, 2017).

No final do século XIX e início do século XX, os primeiros movimentos liderados por mulheres, especialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, buscavam a igualdade de direitos políticos, civis e jurídicos. Esse contexto ficou conhecido como a “primeira onda feminista”, tendo como pauta os direitos iguais de mulheres e homens à cidadania.

As leis eram diferentes para homens e mulheres. As feministas reivindicavam, entre outras coisas, poder votar (numa época em que só os homens votavam nas eleições), ter acesso à educação (ter o mesmo tempo de escolaridade dos meninos) e poder ter posses e bens (quando só homens podiam ser proprietários de uma casa, por exemplo). (PISCITELLI, 2009, p. 126)

No Brasil, embora o voto feminino já vinha sendo discutido, inclusive pela Assembleia Constituinte de 1891, várias foram as tentativas negadas ao voto das mulheres. As autoridades baseavam-se nas convicções da época, associando a participação política das mulheres nas decisões da sociedade ao risco da dissolução da família brasileira, dentre outros motivos (LEITE, 1984).

Nesse contexto de luta pró-sufrágio, Bertha Lutz (1894-1976) lidera o movimento de reivindicação pelos direitos das mulheres chamado “Federação Brasileira pelo Progresso Feminino” (FBPF), organizado no Rio de Janeiro, em 1922, que lutava pela saída da mulher de sua condição parasitária e dependente e tinha como principal mote o direito ao voto feminino. A definitiva conquista do direito da mulher ao voto ocorreu através do Código Eleitoral de 1932. Vale ressaltar que, segundo Leite (1984), nesses esforços de progresso e direito à cidadania da mulher, pouco era discutida a situação da mulher operária e das trabalhadoras assalariadas, sem falar nas mulheres que serviam as casas de outras mulheres, enquanto o grupo lutava pelos seus ideais próprios.

No século XX, autoras como a americana Margareth Mead (1930) e a francesa Simone de Beauvoir (1949) começaram a problematizar as diferenças entre mulheres e homens que, construídas no âmbito social e cultural, incutiam em cada um características e comportamentos relativos ao corpo e aos hábitos, respondendo às expectativas que a

sociedade esperava para cada sexo. Assim, questões sobre a condição da mulher aparecem para fomentar os debates, vinculando as noções de sexo (corpo) e gênero (comportamento) para pensar as desigualdades entre homens e mulheres em diversos espaços sociais. Simone de Beauvoir é reconhecida como uma precursora das ideias que levaram ao conceito de gênero (SAFFIOTI, 1999).

O conceito de identidade de gênero aparece em 1963, proposto pelo psicanalista Robert Stoller, no congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, ancorado pela teoria social de que nascemos com um corpo que é identificado como menino e menina por meio do órgão genital, mas o aprendizado sobre esse corpo é dado pela cultura. Segundo Stoller (1963), o termo gênero foi necessário para distinguir natureza (corpo) de cultura (aprendizado sobre o corpo), de modo que: sexo está vinculado à biologia e gênero tem relação com a cultura. Nesse contexto, o termo gênero era utilizado para explicar as pessoas que nasciam com órgãos sexuais distintos das características apresentadas em seu comportamento (HARAWAY, 2004).

Na década de 1960, nos Estados Unidos, tem início a “segunda onda feminista”, ressaltando pesquisas, como a de Gayle Rubin (1975), questionando os arranjos nas relações sociais. Entre esses arranjos, o casamento é problematizado como uma “necessidade cultural” que confere direito ao homem sobre a mulher. Em seu ensaio “O tráfico das Mulheres: Notas sobre a ‘economia política’ do sexo” (1975), a antropóloga estadunidense Rubin expressa a diferença entre sexo: fêmea (âmbito da natureza) e gênero: a mulher domesticada (âmbito da cultura), pautada em conceitos marxistas, fomentando a compreensão de que os processos sociais e históricos levaram as mulheres a serem vistas como bens e, tal como os produtos e mercadorias, eram condutoras de trocas para homens (PISCITELLI, 2009).

Os movimentos feministas, em diferentes países, tinham pautas com reivindicações próprias, levando em consideração as especificidades vividas pelas mulheres. No Brasil, por meio das necessidades específicas das mulheres, os coletivos organizados para discutir e reivindicar pautas individuais, questões particulares de bairros, cidades e países se avolumavam aos grandes ideais feministas de outros países.

Encontramos conquistas no campo da legislação, do combate à violência e opressão advindas das lutas empreendidas na primeira e na segunda onda feminista. Segundo Mota (2017, p. 113), algumas importantes conquistas de amparo às mulheres, no âmbito legislativo, são:

Direito ao sufrágio; direito à licença-maternidade; criminalização do assédio sexual nas relações de trabalho; alteração no Código Civil, com a equiparação de direitos jurídicos e de direito à posse de terra, no meio urbano e rural; Lei Maria da Penha; Lei do Feminicídio; e legalização do aborto para casos de anencefalia.

Para Piscitelli (2009), o pensamento feminista da década de 70, na busca pela igualdade de direito entre homens e mulheres, teve impacto nas formulações sobre o conceito de gênero. Segundo a autora, “aspectos presentes na longa história de reivindicações feministas, relativos à dominação masculina, articularam-se a noções teóricas que procuravam mostrar como as distinções entre feminino e masculino são da esfera do *social*” (PISCITELLI, 2009, p.125 – grifo da autora).

Nesse sentido, Machado (2000, p. 4) defende que:

O conceito de “relações de gênero” não veio substituir o de “patriarcado”, mas sim, o de “condições sociais da diferença sexual”, o de “relações sociais de sexo”, e o de “relações entre homens e mulheres”. Entendeu-se que estas expressões permaneciam aprisionadas nas narrativas da naturalização e da biologização das relações entre homens e mulheres, dificultando o desenvolvimento das análises que pretendiam chegar à radical ruptura com a naturalização da situação das diferenças sexuais.

Para Teresa de Lauretis (1986), o próprio significado da diferença sexual é colocado em termos de oposição natureza/cultura, biologia/socialização, o que é um modo de compreensão que está muito próximo da conhecida expressão anatomia/destino. Diante disso, para as feministas, as mulheres assumem comportamentos e práticas sociais impostas e determinadas pela sociedade que são mantidas por meio de uma cultura que reitera o papel social.

Ser mulher significa assumir um modo de estar no mundo no qual a maternidade, os cuidados, o trabalho doméstico, a heterossexualidade e a ausência de poder são características constitutivas do gênero

feminino. Estas atribuições práticas vão acompanhadas de estruturas simbólicas com essas práticas, de tal modo que cada sociedade produz um modo específico de ser mulher que, coativamente, persuade as mulheres a aceitarem esse modelo normativo. (BEDIA, 2011, p.11)

Na década de 1980, surgem estudos orientados pela teoria feminista com o objetivo de ultrapassar a ideia de naturalização da condição social de homens e mulheres, tomando o gênero como uma categoria de análise, pensando não só nas diferenças sexuais, mas também nas diferenças de classe (mulheres ricas e pobres), etnia (mulheres brancas, negras, indígenas), religião (mulheres cristãs, muçulmanas) e no pertencimento étnico. Desse modo, segundo Mota (2017), são incluídas nesse debate questões relativas às diferenças, à diversidade e à subjetividade.

A “terceira onda feminista” surge propondo um debate que busca sair do entorno das duas figuras centrais (homem e mulher) para problematizar o caráter da diferença entre a multiplicidade de mulheres, pautando nas experiências dos corpos e deslocando o foco do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero (MOTA, 2017).

Contemporaneamente, a historiadora Joan Scott (1990) e a filósofa Judith Butler (1993) problematizam o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais, impondo relações de poder, subordinação e dominação. Desse modo, Scott (1990) explica que o uso da palavra gênero rejeita explicitamente as justificativas biológicas como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato, por exemplo, de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, então, um conceito que indica as “construções sociais”, ou seja, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres.

As leituras mais atuais de gênero pretendem ultrapassar a percepção de que somente o gênero, como construção cultural, é variável, e incluir o sexo, antes considerado como fixo, também na ordem da flexibilidade, como explica Piscitelli (2009, p. 143):

As reflexões sobre esse processo histórico foram desenvolvidas com particular intensidade nas décadas de 1990 e 2000, por historiadoras da ciência, antropólogas, historiadoras e filósofas feministas. Elas

discutiram entre elas, com autores de suas respectivas tradições disciplinares e também dialogaram com perspectivas vinculadas à ‘Nova Política do Gênero’, movimento de reivindicações de direitos sexuais que defende os direitos de intersexos, transexuais e travestis. Esse conjunto de pessoas resiste a classificações lineares como ‘homens’ ou como ‘mulheres’.

Dessa forma, passa-se a reconhecer que as discriminações atingem não só as mulheres, mas também minorias discriminadas devido à sua identidade de gênero. Remetendo-se a Butler, Piscitelli (2009, p. 145) adverte que, atualmente,

a discriminação das mulheres continua existindo, particularmente quando se trata de mulheres pobres e/ou negras e/ou do ‘Terceiro Mundo’. Entretanto a discriminação de gênero atinge também homossexuais, transexuais e travestis, sujeitos a violência, a agressões e assassinatos por conta da sua identidade de gênero.

Analisando o momento histórico atual das pautas feministas, Mota (2017) reconhece que embora o movimento tenha seu perfil jovem e usuário das ferramentas tecnológicas de comunicação, promovendo a agilidade na disseminação das informações, as reivindicações continuam a se repetir, como o direito da mulher em tomar decisões acerca de seu próprio corpo.

Na atualidade, as tensões também se mostram no uso das ferramentas tecnológicas, como os casos das professoras Lola Aronovich e Debora Diniz e da atriz Carolina Dieckmann. A professora e antropóloga da Universidade de Brasília (UnB), Débora Diniz, que discute a descriminalização do aborto, em 2018, ao propor no STF descriminalização do aborto até a 12ª semana de gravidez, sofreu um linchamento virtual nas redes sociais e recebeu ameaças de morte que a levaram a deixar o país. A professora e blogueira Lola que expõe em seu blog pessoal pautas feministas, colaborando com textos na luta pela questão da igualdade de gênero, também sofreu perseguição virtual e ameaças de morte por anos, desde 2011. A atriz Carolina Dieckmann, em 2012, foi vítima de exposição íntima na internet.

Esses casos recentes de perseguições virtuais contra mulheres despertaram debates sociais e alguns avanços legislativos foram alcançados que agregam à luta pelos direitos das mulheres. A Lei Brasileira 12.737/2012 que ficou conhecida como a Lei Carolina

Dieckmann, por exemplo, tipifica os chamados delitos ou crimes cibernéticos, visando proteger o sigilo de dado e informação pessoal ou profissional das pessoas. Também a Lei 13.642/2018, conhecida como Lei Lola, atribui à Polícia Federal a investigação de crimes cibernéticos de misoginia.

Constatamos que as desigualdades ainda persistem e são propagadas na sociedade. Um indício das desigualdades, de acordo com Hirata (2015, p. 6), “está na segregação horizontal e vertical: as mulheres não têm acesso às mesmas profissões que os homens, estão limitadas a um número restrito de atividades [...] e têm poucas perspectivas de promoção”. Além disso, atividades que exercem o cuidado têm sido desprestigiadas, por serem ocupadas pela grande maioria de mulheres.

As responsabilidades tradicionais das mulheres pela educação das crianças estruturam mercados de trabalho que são desvantajosos para as mulheres, resultando em um poder desigual no mercado econômico que, por sua vez, reforça e exacerba o poder desigual na família. (HIRATA, 2015, p. 4)

Assim, a discussão sobre gênero exige, necessariamente, problematizar a naturalização que fixa modelos de ser homem e mulher, modelos esses constituídos nas relações e que ganham significados e representatividades nos espaços sociais. Um desses espaços é o da escola que, tal como a família e a comunidade, é lugar de diversidade e de discussão sobre essa diversidade.

1.2 As relações de gênero no campo da Educação

Desde as primeiras lutas pela emancipação da mulher, o espaço da educação tem sido palco no qual professoras, em diferentes momentos históricos, tensionaram as relações sociais entre mulheres e homens. Nesse embate, constantemente são travadas batalhas na busca da equidade social. Mulheres e professoras, ora militando fora das salas de aula, ora por meio de movimentos e métodos de ensino, ousaram ir além de seu tempo.

Considerando que os registros históricos sobre a participação das professoras na luta pela educação são escassos, ainda assim, os poucos registros demonstram que as

proposições dessas profissionais colaboraram com o projeto de emancipação e libertação da mulher difundido nos espaços escolares.

A história das mulheres na educação brasileira contribui para compreendermos como se deu o processo de algumas conquistas no Brasil, o pioneirismo das mulheres na luta pela igualdade em diferentes regiões do país demonstra que a abordagem e a problematização das relações de gênero sempre permearam o contexto da escola. Nesse sentido, considera-se importante apresentar algumas das mulheres que trabalharam na educação a favor da discussão das relações de gênero e foram as pioneiras de iniciativas que vieram a beneficiar todas as mulheres brasileiras.

Reconhecida como um exemplo de resistência nas lutas no magistério, a professora Dionísia Pinto Lisboa, mais conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), ao abrir um estabelecimento de ensino para meninas no Rio de Janeiro, em 1838, travou uma batalha constante, como pedagoga e escritora, na direção da igualdade de educação para homens e mulheres. Segundo Valadares (1989), Nísia observou a condição da mulher da camada trabalhadora, verdadeiramente oprimida devido à falta de acesso à educação, o que resultava em sua desvantagem, tanto econômica quanto cultural. A educadora, orientada pelos ideais feministas, ao traduzir para o português a obra de Mary Wollstonecraft (1792), tendo como chave de leitura a educação como um dos primeiros passos para a independência, inicia uma grande trajetória de registros, relatando as condições de vida das mulheres em diversos contextos históricos, o que acarretou livros e artigos sobre o assunto (VALADARES, 1989).

A professora Maria Lacerda de Moura (1887-1945) também cultivava grande preocupação com a condição feminina, iniciou a docência em 1918, na cidade de Barbacena em Minas Gerais, envolvendo-se em movimentos sobre as questões de alfabetização e reformas educacionais. A professora questionou incisivamente a condição da mulher dentro da religião, que controlava o ensino e as relações familiares. Maria Lacerda atuou nos movimentos sufragistas liderados por Bertha Lutz, porém, mais tarde, percebendo que havia pouca inserção social das mulheres pobres nas decisões políticas devido à organização social da época, afastou-se do movimento sufragista e começou a

participar de movimentos contra a tirania clerical e fascista da época (KARAWEJCZYK, 2014).

Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860-1951) e Júlia Malvina Hailliot Tavares (1866-1939), professoras no Rio Grande do Sul, são também lembradas como professoras que, mesmo vivendo em um período no qual as atividades femininas eram restritas ao lar, “conduzidas por suas escolhas, definiram, realizaram e modificaram seus *projetos* dentro de um *campo de possibilidades* histórico e socialmente condicionado; [...] se utilizaram do magistério para atuarem no espaço público” (DIAS, 2012, p. 16 – grifos do autor). A professora Malvina ficou conhecida como a pioneira na inserção das ideias libertárias na educação no Rio Grande do Sul e a professora Ana Aurora foi considerada a primeira feminista desse estado. Em sua tese de doutorado sobre as educadoras, Dias (2012) chama a atenção para o fato de que, a partir dos casos específicos das professoras Ana e Malvina, a construção social e cultural das ideias sobre as atuações próprias de homens e mulheres pode ser incorporada ou transgredida historicamente.

Essas educadoras são alguns exemplos de como, ao longo do tempo, o espaço da educação legitimou-se tanto como espaço de trabalho para as mulheres como espaço de lutas sociais e resistência. Historicamente, as salas de aulas vêm sendo ocupadas majoritariamente por mulheres, tornando-se espaços de diálogos para se pleitear melhores condições de vida e trabalho.

Contemporaneamente, estudos como os de Louro (1997; 2009), ao tensionar as relações de gênero nas escolas, abrem uma grande extensão de conceitos, problematizando temas como a feminização do magistério. No texto “As mulheres na sala de aula” (LOURO, 2009), a autora discute que a inserção das mulheres na educação não aconteceu sem resistência ou críticas da sociedade, nos lembrando que o que parece natural foi construído com muita conveniência: a imagem de professoras como “trabalhadoras, dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” dificultaria futuras reivindicações trabalhistas, dentre outras. Também Cerisara (1996) demonstrou em seu estudo de doutoramento as razões que levaram ao crescimento do número de mulheres na educação e as transformações pelas quais passou a ocupação de professora, ao ser exercida pelas mulheres.

As estudiosas revelam que no processo de feminização do magistério ocorreu a transferência dos predicados do lar como cuidado, carinho, amor, dedicação e vocação para esse campo. Alertam para o fato de que essa atividade, por ser considerada uma continuidade da educação primária do lar, carrega atributos e significados constitutivos do feminino.

Dessa forma, ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. De algum modo se poderia dizer que "os 'ofícios novos' abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação–disponibilidade, humildade–submissão, abnegação-sacrifício". A fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora. (LOURO, 2009, p. 454)

Observa-se que as lutas e estudos problematizados pelas professoras abriram um espaço para se pensar o campo da educação como um lugar de transformação social no âmbito das relações de gênero. Nesse sentido, a partir da década de 80, a produção acadêmica sobre a temática gênero na educação começa a ser intensificada, produzindo pesquisas que versam sobre as mulheres, memórias, raça, classes, sexismo em livros didáticos, subjetividade, políticas públicas, formação continuada e ensino superior (ROSEMBERG, 1999, 2001a, 2001b). Outros estudos realizados abordam a educação feminina, o corpo, o currículo, o trabalho pedagógico, os saberes docentes, as pedagogias, a sexualidade e as multiplicidades (LOURO, 1997, 2000, 2001, 2008, 2009), além de trabalhos que tematizam a feminização do magistério, as identidades e a formação de professoras na infância (CERISARA, 1996, 2002). Nesses estudos, as categorias de análises têm como objetivo essencial compreender e problematizar as relações de gênero.

Tematizando o campo da Educação Infantil, Silva (2015), ao elaborar um estado da arte analisando trabalhos com a temática gênero e Educação Infantil, do período de 2007 a 2013, constatou que a autoria dos trabalhos selecionados era predominantemente feminina, sendo 35 mulheres e 4 homens, demonstrando que Gênero e Educação Infantil

é um tema pesquisado majoritariamente por mulheres, confirmando a pouca inserção dos homens no espaço da Educação Infantil, inclusive em âmbito acadêmico.

A constatação da autora corrobora a delimitação de um contexto (Educação Infantil) marcado pela identidade de gênero: feminino. Louro (1997) compreende o gênero como constituinte da identidade do sujeito, transcendendo o mero desempenho dos papéis,

O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. São atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.). (LOURO, 1997, p.25)

Assim, verifica-se que as mulheres, na escola, em especial na Educação Infantil, onde as atividades desempenhadas são consideradas femininas, permanecem sendo a maioria.

1.3 Questões contemporâneas acerca das relações de gênero que atravessam a escola: tensão entre os movimentos sociais e o campo educacional

A educação não é neutra, enquanto educadoras somos inseridas em processos sociais, históricos e culturais que nos constituem e modificam, e isso nos instiga a buscar outros caminhos para abordar as mudanças sociais. Mesmo à nossa revelia, nossas práticas pedagógicas passam a ser alvos de disputas de ordem política, ideológica, religiosa e familiar, especialmente quando se trata de abordar temas não consensuais em discussão na sociedade. As situações ocorrentes na escola evidenciam a fragilidade da nossa formação para lidar com alguns assuntos, mas também, demonstram que não abordar esses temas contribui para a propagação e a manutenção de preconceitos sobre assuntos como a sexualidade, as relações de gênero, dentre outros, considerados

“complicados”. Silenciar não nos ajuda a resolver, mas sim a manter o caráter de exclusão de assuntos que emergem no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, observa-se a escola como *locus* que busca se manter longe das transformações sociais, evitando assuntos polêmicos como uma forma de não se contaminar com os diversos fluxos culturais, o que não nos preserva das problematizações que as meninas e meninos realizam cotidianamente.

Algumas questões do dia-a-dia na escola de educação infantil, envolvendo elementos culturais que marcam um só gênero (esmaltes, brinquedos, fantasias), provocam meninos e meninas a problematizar as relações no cotidiano escolar. Essas questões cotidianas, construídas em âmbito social, têm atravessado constantemente a escola e passam a influenciar as práticas pedagógicas das professoras e professores.

Nesse sentido, parte-se do princípio que a educação, enquanto inserida em um contexto social e histórico, pode construir novos paradigmas ao dialogar com os movimentos emergentes nesse contexto social. Estamos aqui nos referindo aos movimentos sociais, que instituem mecanismos de empoderamento e de resistência e agem como impulsionadores de processos libertadores e emancipatórios.

A exemplo disso, observamos que os movimentos a favor dos direitos mulheres favoreceu a formulação de políticas públicas no Brasil, que passaram a incorporar a perspectiva de gênero de forma transversal, e não mais em ações pontuais, em vários setores da sociedade como a área jurídica, da segurança, da saúde e da educação.

O acordo firmado no documento intitulado “Declaração e Plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher”, realizada na cidade de Beijing (Pequim), em 1995, trouxe a consolidação do direito das mulheres, acordado por diversos países, em que também é elaborado um conceito de gênero, compreendendo sua prevalente construção social.

Essa declaração aponta ações necessárias a serem desenvolvidas, servindo como um guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas públicas e na implementação de programas para promover a igualdade e para evitar a discriminação. O documento afirma que “o conceito gênero permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto

biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produtos de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação”⁴.

As relações de gênero, ao mesmo tempo que passam a ser a chave para a superação dos padrões de desigualdades entre homens e mulheres, também emergem como centro das preocupações na sociedade.

Toda essa visibilidade dada às mulheres, compreendendo as inovações conceituais (empoderamento da mulher, transversalidade, conceito de gênero etc.) juntamente com o tratamento dado à mulher sob a perspectiva de direitos, implicou no reconhecimento de que a desigualdade entre homens e mulheres é uma questão de direitos humanos e não apenas uma situação decorrente de problemas econômicos e sociais a serem superados.

O reconhecimento da igualdade de direitos, de oportunidades e de acesso aos recursos, além do avanço em discussões acerca da divisão equitativa das responsabilidades familiares e da parceria harmoniosa entre homens e mulheres, tem sido fundamental para o bem-estar das famílias e para a consolidação da democracia, começando a incomodar religiosos e conservadores que passam a combater a perspectiva de gênero nos diversos espaços sociais, alterando documentos importantes.

O ataque de religiosos conservadores afirmando que as ideias feministas se constituíam uma ferramenta ideológica de dominação e, portanto, seria necessário desarticular, desconfigurar e reprovar o conceito de gênero, se intensificaram a partir do reconhecimento dos direitos das mulheres. Vários setores da sociedade (dentre eles: políticos, religiosos, escritores, inclusive mulheres conservadoras etc.) começaram a definir o conceito como uma “ideologia de gênero”, ou seja, um sistema de pensamento fechado.

Para alguns autores (CÉSAR; DUARTE, 2017; LUNA, 2017; MACHADO, 2018, MISKOLCI; CAMPANA, 2017; MISKOLCI, 2018), gênero passa a ser um conceito de disputa política e religiosa, em que cada segmento social promove significados de acordo com seus interesses e, conseqüentemente, defendendo concepções morais, religiosas e partidárias, implicando em normas para a sociedade, ou na perda de normas conquistadas.

⁴ DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, Pequim, 1995. p. 149. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf>. Acessado em 03 dez. 2018.

Desse modo, as conquistas, como o reconhecimento de que a desigualdade da mulher era um problema estrutural e só podia ser abordada por uma perspectiva integral de gênero, começam a se fragilizar nos contextos sociais, como em um terreno movediço. Segundo Miskolci e Campana (2017, p. 727), as Declarações, como a de Pequim (1995), com repercussão mundial, “colocaram a categoria ‘gênero’ em diversos contextos sociais, surgindo debates que giravam em torno do papel da mulher, provocando uma forte reação por parte de diversos setores religiosos conservadores e, em especial da própria igreja católica”.

Para a igreja católica, o conceito gênero sustenta uma ideologia, sendo abordado como uma reação à disseminação da agenda feminista por igualdade. Ao endereçar uma carta às mulheres, em 1995, após a conferência da Organização das Nações Unidas, o papa João Paulo II aponta a necessidade de defender a identidade feminina e, posteriormente, em 2004, se manifesta contra o discurso feminista, posicionando-se a favor da maternidade (papel de esposa e mãe) como um elemento-chave da identidade feminina.

Machado (2018) colabora pontuando que se inicia, então, uma disputa em torno do sentido de gênero de forma que, enquanto as feministas apresentavam uma leitura construcionista (construção social), a igreja e os conservadores defendiam o termo como fundamentado na identidade sexual biológica, defendendo pontos como a família tradicional e ressaltando que os estudos sobre gênero propõem a escolha da orientação sexual e passam a afetar projetos e programas de educação sexual nas escolas.

Miskolci e Campana (2017, p.729) explicam como “diversas organizações não governamentais denominadas de ‘pró-vida’ e que se caracterizam por terem um acentuado perfil religioso conservador” advogam contra a ideologia de gênero, tornando esse um eixo importante de ação política:

A partir de diversas ações políticas (como lobby legislativo ou denúncias a funcionários públicos), jurídicas (como a apresentação de ações judiciais em que usam argumentos legais e “científicos” sobre os perigos da “ideologia de gênero” para a sociedade) e midiáticas (através de manifestações públicas, programas de rádio e televisão ou congressos “acadêmicos”) instalam nas discussões públicas os “perigos sociais” que representariam essa “ideologia”. Essas organizações se

apresentam como seculares e democráticas, genuínas representantes da sociedade civil, e, portanto, interlocutoras legítimas na hora de estabelecer negociações com os poderes do Estado.

A partir da insegurança que se instala na população, que passa a desconfiar dos estudos de gênero, Miskolci (2018) aponta para a perseguição contra intelectuais, artista e educadores. No discurso contra esses profissionais, são acentuadas as tradições familiares, bem como as crianças nos espaços escolares como os alvos a serem protegidos. Dentro dessas disputas políticas, provoca-se um pânico moral na população com o intuito de embaçar a visão para as questões de poder e de saber conquistadas pelos movimentos das mulheres.

Ainda de acordo com Miskolci e Campana (2017, p. 739), devido às demandas internacionais que contribuíram para que a sociedade civil organizada participasse da discussão de políticas públicas, “em alguns contextos nacionais sul-americanos a relação entre os movimentos sociais e os governos de esquerda passou a movimentar propostas de iniciativas educacionais e legais”, com vistas à aceitação da igualdade de gênero, ao combate à homofobia e à aprovação do casamento igualitário. Também marca esse momento a chegada de mulheres de esquerda na presidência da República no Chile, Argentina, Costa Rica e no Brasil, consolidando o direito de grupos segregados pela sociedade, como o LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Cesar e Duarte (2017) nos lembram que, desde o início dos anos 2000, lideranças sociais conseguiram posições em ministérios e secretarias de governo e, ainda, tornaram-se consultores para a elaboração de políticas públicas de educação, saúde e justiça, contribuindo na direção do enfrentamento do preconceito em relação à orientação sexual, à identidade de gênero e ao respeito das diferenças. No entanto, no que se refere à educação, as discussões sobre gênero têm sido barradas antes de chegar às escolas, como exemplo: a votação no Congresso Nacional para a retirada de um parágrafo do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014) que mencionava a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual.

Cesar e Duarte (2017, p. 144) analisam o contexto no qual a discussão sobre gêneros está inserida:

O gênero, a sexualidade e a diversidade sexual foram transformados em armas de uma guerra político-moral no contexto da chamada “ideologia de gênero”, bem como dos esforços narrativos visando uma “re-naturalização” do corpo, do sexo e do desejo. Tais esforços se embasam em leituras e interpretações de textos religiosos ora precárias, ora francamente interessadas, e visam disseminar um preconceito reativo contra conquistas importantes das mulheres e da população LGBTI.

Para Cesar e Duarte (2107, p. 143), a investida do termo “ideologia de gênero” relaciona-se a uma tentativa de produzir “novas formas de governar o corpo e a sexualidade” e, remetendo-se a Foucault (1984), os autores apontam que controlando corpos e populações, através do dispositivo da sexualidade, o Estado insere-se em todos os domínios da vida do cidadão, exercendo amplo controle. Para os autores, “os movimentos conservadores do presente colocam o corpo e a sexualidade em cena de modo extremamente conservador, combatendo todas as interpretações sociológicas, antropológicas e filosóficas do corpo, do sexo e do gênero” (CESAR; DUARTE, 2017, p. 144) que vem sendo divulgadas desde a década de 1940.

O discurso sobre a ameaça às famílias brasileiras e às crianças, contemporaneamente, somam-se no momento em que estados e municípios discutem planos de educação e, por fim, decidem excluir o debate sobre as relações de gênero e diversidade de gênero das escolas. Grupos conservadores e religiosos, movimentos autoritários e outros, com fundamentos não religiosos, unem seus discursos e passam a atacar espaços como os da educação, coibindo, assim, os debates e conversas sobre a incidência e aumento da violência a grupos discriminados no espaço da escola.

A alteração de leis e as proposições legislativas demonstram o ataque contra a diversidade no Brasil, barrando textos sobre relações de gênero, a sexualidade e a orientação sexual em documentos voltados à educação, como: o arquivamento do Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006, que visava criminalizar a homofobia, o veto do Programa Brasil sem Homofobia, em 2011, a retirada do parágrafo “Respeito e a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual e étnico racial” no Plano Nacional de Educação, em 2014, silenciamento de conteúdos de gênero e sexualidade na Conferência Nacional de Educação, em 2015, o veto em parte do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2015, sobre os trabalhos acerca das relações

de gênero, além da proposta em incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o “Programa Escola sem Partido”.

Em meio a essa batalha discursiva acerca dos corpos das crianças nas escolas, especificamente nos espaços da sala de aula, emergem questões e conversas durante as brincadeiras e na rotina escolar que atravessam as práticas dos educadores em relação às questões de gênero. Nesse contexto, as crianças perguntam sobre as divisões sociais, que por meio dos símbolos (cores, roupas, objetos, brinquedos, jogos, livros, músicas, cartazes etc.) indicam uma sociedade generificada e binária. Embora algumas situações do âmbito da prática na educação infantil se modificaram, como os meninos brincarem de boneca e meninas com carrinhos, não podemos negar que, no espectro social, ainda há uma grande desigualdade entre homens e mulheres nos aspectos salariais, trabalhistas dentre outros.

As mudanças nos comportamentos das famílias também indicam que as atribuições das mulheres e homens se modificaram, com a proposição de novas relações e a revisão de privilégios dentro das famílias. Por meio desse novo olhar, as crianças vivenciam as relações na escola, sem se preocupar com o preconceito e a discriminação, o que tem manifestado desconfiança nas famílias mais conservadoras. São cada vez mais frequentes, no âmbito da Educação Infantil, perguntas como: meninos também brincam com bonecas, se maquiam, passam esmalte?, provocando desconforto também nos profissionais da educação.

Nesse contexto de disputas políticas que vivemos, no qual os movimentos sociais ganharam visibilidade, assuntos como as relações de gênero têm adentrado o espaço da escola e apontam para práticas pedagógicas mais libertadoras e desconstrutivas acerca das relações de gênero. Ainda que se sobressaiam, atualmente, os discursos políticos autoritários que defendem valores e crenças no exercício da função docente, promovendo afirmações contra a orientação ideológica no processo pedagógico e, paradoxalmente, propondo programas como “Escola Sem Partido”.

Um outro aspecto, que contrasta com as práticas pedagógicas mais igualitárias acerca das relações de gênero, abarca a forte presença de uma só religião em vivências como as datas comemorativas (como o ‘Dia das Mães’ e o ‘Dia dos Pais’), livros que

incutem a desigualdade entre homens e mulheres, como os contos de fadas, e outros vieses ideológicos, presentes nos espaços das escolas.

Capítulo II – O campo da Educação Infantil e as relações de gênero

O presente capítulo também faz parte da contextualização do cenário social e cultural em que se insere a pesquisa. Os espaços da Educação Infantil, além de darem às mulheres a oportunidade de trabalharem fora, também se constituem como campo de trabalho feminino. Observamos neste capítulo que, ao longo dos anos, nos espaços da Educação Infantil foram sendo construídos os modos de ser professora de crianças pequenas.

Abordamos ainda alguns marcos na oferta da Educação Infantil e como as questões relativas ao gênero aparecem nos documentos oficiais. Na sequência, discutimos a produção científica no campo da Educação Infantil no que se refere às relações de gênero.

2.1 Os espaços da Educação Infantil

A proposição para educar as crianças pequenas foi delineando uma história que se construiu com modelos educacionais que atravessam a Educação Infantil dos tempos contemporâneos (KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN JR., 1996).

A construção dessa história visando escolarizar as crianças pequenas, compreendeu o desenvolvimento de métodos pedagógicos para a Educação Infantil no Brasil, marcado por condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

A inserção do *Kindergarten* (Jardim de Infância, Pré-escola), de origem alemã, e as salas de *asile* (salas de custódia, creches e maternais), de origem francesa, tiveram influências nas concepções e métodos pedagógicos, como os de Froebel, Montessori e nas atividades realizadas nos espaços da educação infantil, como: Jogos, Rezas, Escolarização, Proteção, Higiene, Brincadeiras e Socialização, com nuances que permanecem nos dias atuais.

Em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, Friedrich Wilhelm Froebel, um discípulo de Pestalozzi, inaugura uma escola infantil educativa que ele

designa como *Kindergarten*, por considerar que o desenvolvimento da criança, tal como de uma planta, exigia cuidados especiais e específicos como plantio, rega e poda na hora certa (KISHIMOTO, 1986).

Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento da criança fosse completo, cabia à professora, “a jardineira”, considerar todos os aspectos da criança: intelectual, físico, emocional, social e moral e o uso dos jogos era elemento essencial no processo. Para Arce (2001, p. 171), o modelo de professora, segundo Froebel, destaca a figura de uma jardineira, que deveria concentrar-se nos interesses e necessidades da criança e tratá-la com amor e carinho, “sem interferir em seu crescimento, cultivando os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador”. Segundo a autora, a mulher recebia uma formação que incorporava a psicologia do desenvolvimento e a religião em manuais dirigidos às mães e também deveriam servir de guias para as jardineiras.

Um exemplo desses manuais é a obra de Froebel intitulada: *Cantos e conversas de mãe*, de 1848. Este livro é constituído em sua primeira parte de sete conversas e canções de mãe, pelas quais o autor pretendia levar as mães a perceberem as delícias e a importância de seu dever maternal [...]. Ao destinar esse manual, indistintamente para mães e para jardineiras, Froebel começa a definir esta mulher não como uma profissional, mas como uma "meia mãe", que entende dos interesses e necessidades da criança, mas possui essencialmente um “coração de mãe” a nortear sua conduta. (ARCE, 2001, p. 171-172)

As escolas conhecidas como *Kindergarten* ou jardim de infância foram disseminadas em vários países, penetrando nos sistemas de educação e divergindo de outros espaços de cuidados das crianças, pois continham uma intenção pedagógica e um currículo centrado na criança. O objetivo dessas escolas era propiciar o crescimento educacional para a industrialização dos países, civilizando sua nação.

De acordo com Oliveira (2011, p. 67), nesses espaços, “o modo básico de funcionamento da proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental”. Para a autora, Froebel valorizava a intuição e a espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, considerado importante por suas características no desenvolvimento intelectual e moral, além de seu valor no desenvolvimento físico.

Kishimoto (1986) pontua que, em 1875, foi criada a primeira escola de jardim de infância no Rio de Janeiro, inaugurada pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, que adotou os métodos de Froebel. A escola, voltada para crianças de 5 a 7 anos, era situada em um bairro de elite, com aulas de pintura, ginástica, desenho, linguagem, cálculo, escrita, história e religião. Observa-se, assim, que as primeiras escolas de educação infantil, intituladas de jardim de infância, iniciaram servindo apenas a uma elite, em que os filhos eram cuidados por governantas e mães que não trabalhavam.

Em São Paulo não foi diferente, segundo o autor, no momento em que se inaugura o jardim de infância oficialmente, em 1896, os filhos da elite cultural e econômica da sociedade paulistana ocuparam as vagas existentes naquela instituição.

Almeida (2017, p. 43) contextualiza que a educação infantil pública, em São Paulo, também se inicia em 1896, “momento em que os republicanos vislumbravam na escola pública a consolidação do novo regime que buscava na educação a possibilidade de controle, modernização e regeneração social da sociedade.” Inspirado no modelo *Kindergarten*, o primeiro jardim de infância público era anexo à escola Caetano de Campos e tinha como projeto: “plantar sementes da cultura intelectual, moral e física, para que estas pudessem germinar e multiplicar os germens da ordem e do progresso, plantando nos corações e nas mentes a silhueta do homem novo – racional, administrado e industrioso” (ALMEIDA, 2017, p. 45).

Segundo a autora, as aulas no jardim da infância aconteciam no horário das 11h às 15h, de segunda a sexta-feira, e a educação infantil organizava-se em 1º período, com crianças de 4 anos, 2º período, com as crianças de 5 anos e 3º período, que comportava as crianças de 6 anos. As atividades cotidianas das crianças eram previamente organizadas e se desenvolviam em sequências fixas. Os rituais que compunham esses momentos eram: “a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; os pensamentos; os méritos; os cantos de despedida e a saída” (ALMEIDA, 2017, p. 49). Essas atividades, repetidas diariamente, instituía tanto para as crianças como para os adultos uma regularidade, tais atitudes evidenciavam o pertencimento a um grupo social com regras específicas.

Na análise de Almeida (2017), a escola não se limita apenas ao campo pedagógico, contempla também o campo da representação teatral ritualística, que se deixa

transparecer nos rituais que transmitem, simbolicamente, as ideologias sociais e culturais, como as comemorações escolares ocorridas no jardim de infância.

A autora ainda descreve um pouco da rotina do jardim de infância.

No horário estabelecido para o início das aulas, as crianças, em fila, marchavam para as respectivas salas, onde faziam suas saudações e entoavam cantos. As filas eram consideradas a formação mais adequada para o desenvolvimento das crianças. Esta característica tem origem na forma de organização do Kindergarten inglês, em que, até mesmo os brinquedos eram sequenciados em fileiras com a finalidade de apresentar os objetos em ordem crescente. Com isto, mais um ritual é estabelecido: o ritual da fila na educação infantil! Este que se formaliza não apenas pela organização crescente por ordem de tamanho (do menor para o maior), como também foram marcados pela junção e pela realização das atividades simultâneas entre marchar (para deslocamentos de espaços) e cantar [...]. (ALMEIDA, 2017, p. 49)

Nos estudos de Almeida sobre os rituais no jardim da infância, esses eram tidos como formas de manifestação do poder simbólico desse espaço, “de sua capacidade de criar sistemas de disposições tais, que levavam a fazer crer como naturais e evidentes situações dramáticas de experiências sociais” (ALMEIDA, 2017, p. 52). Nessa concepção, a autora enfatiza que a construção e a interiorização de certas práticas conformadoras, como a valorização dos comportamentos exemplares, compunham “uma nova forma de instituir a infância e o controle sobre o corpo infantil, ajustando a sua atividade às regras da escolaridade e da máxima utilidade” (ALMEIDA, 2017, p. 56).

Nas décadas de 1930 e 1940, são criados jardins de infância em diferentes regiões do Brasil, conforme historia Kuhlmann Jr. (2000, p. 8-9):

Em Porto Alegre, na década de 1940 há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

Instituições voltadas às crianças até 3 anos, as creches, surgem após a consolidação de instituições educacionais voltadas às crianças maiores, como o jardim de infância. Conforme informa Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), no período da República são criadas as primeiras instituições para crianças até 3 anos, “chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país”.

Mapeando a história da Educação Infantil, Kuhlmann Jr. (2000) pontua que nos anos de 1920, no Estado de São Paulo, a legislação indicava a instalação de Escolas Maternais junto às fábricas, para prestar cuidados aos filhos dos operários. O pequeno número de empresas que atendia aos filhos das trabalhadoras ocupava-se das instalações do berçário e também da creche. Kishimoto (1998) amplia esse panorama apontando para ocorrências no século 20 que estimularam o aumento das escolas maternais, como a expansão industrial, e com ela a urbanização, situação na qual o proletariado precisava de estabelecimentos infantis para deixar seus filhos e ainda, movimentos político-sociais que viam na escola maternal uma instituição que contribuía para a modernização do país. Nesse sentido, “a ideologia do progresso, amparada pelos dispositivos legais e condições sociais e políticas típicas dos anos 20, definiu a escola maternal como um estabelecimento próprio para operários” (KISHIMOTO, 1998, p. 59).

Nessa perspectiva, o jardim de infância, emoldurado na perspectiva de Froebel seria a instituição reconhecidamente educativa, enquanto outros espaços seriam prioritariamente assistenciais.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN JR., 1999, p. 73).

No decorrer da história, observamos que à medida em que as crianças pequenas começam a se escolarizar passam também a ser alvos de disputas políticas partidárias e de igrejas, com fundos assistenciais, que impõe uma doutrinação religiosa. Desse modo, casas de infância, sob os direcionamentos da igreja, são divididas em maternais, creches e

jardins de infância, com profissionais subsidiados pelo Estado, e começam a compor o cenário de educação brasileiras para crianças pobres e abandonadas, além de vítimas de movimentos armados (KISHIMOTO, 1986).

Segundo Kishimoto (1986), em dado momento, são criados centros que idealizam proteger a família de proletários e elevar o nível econômico e cultural por meio da assistência e da educação. Assim, nos cursos pré-escolares, a prioridade para a admissão é o trabalho da mãe. Conseguimos observar até os dias de hoje esse critério de inserção na Educação Infantil para disputar vagas em período integral. Para as mães que não trabalham os períodos reservados são os parciais.

Outro grupo que se organiza, por volta dos anos de 1930, para cuidar da infância sem recursos e filhos de proletariados são os educadores sanitários que tem como base a educação da higiene, pensando pelo viés da saúde. Essas instituições que se “beneficiam com a sistemática do subsídio de professores normalistas oferecida pelo estado é a cruzada pró-infância, criada por médicos, educadores sanitários e elementos da elite paulista, destinada a combater a mortalidade infantil” (KISHIMOTO, 1986, p. 163).

Para Khulmann Jr. (1998), ainda que a concepção médico-higienista tenha marcado a constituição das creches, as propostas de atendimento pré-escolar não foi monopólio desse grupo, tendo também outras influências. “Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para a criança pequena” (KHULMANN JR., 1998, p. 88).

O movimento Escola Nova ganha relevância no país na década de 1930, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Esse movimento traz novas influências para as práticas pedagógicas no jardim de infância. De acordo com Kishimoto (1986, p. 117), no contexto paulistano,

Ao longo de sua existência [o jardim de infância] assume propostas de educadores como Froebel, Montessori, Decroly e outros expoentes do referido movimento, implementando princípios como socialização, liberdade e atividade da criança de acordo com o seu interesse, utilização de processos metodológicos como os centros de interesses e projetos, e permitindo a expressão da criança por meio de danças,

cantos, marchas, pinturas e outras. Tais preocupações situam o Jardim de Infância como estabelecimento que incorpora perfeitamente as preocupações do escolanovismo. Dessa forma, a penetração dos princípios do escolanovismo provoca adoção das classes dos jardins de infância por parte dos grupos escolares e grandes colégios das redes de ensino privada.

Em uma atmosfera de renovação do pensamento educacional, chegam ao âmbito da educação projetos como o de Mario de Andrade, poeta e educador, em São Paulo, que trouxe a disseminação de praças de jogos nas cidades. Essas praças deram origem aos Parques Infantis construídos em várias cidades brasileiras. No contexto paulistano, os primeiros Parques Infantis, implementados a partir de 1935, localizavam-se em bairros operários, visando promover atividades educacionais e culturais para crianças de três a seis anos.

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. (FARIA, 1999, p. 61-62)

As ideias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil tornaram-se uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis (FARIA, 1999).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 16), a recreação, característica dos parques infantis de São Paulo, “foi utilizada para nomear a proposta dos Centros de Recreação, difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, em 1967”. O plano contemplava o modelo das instituições de educação infantil de baixo custo, que são implementadas a partir da década de 1970. Sobre as concepções educacionais, o autor explica que,

Quando, na revista Escola Municipal, em 1985, se faz a crítica desse modelo, as propostas de uma educação que atendesse aos interesses das classes populares acabavam por criticar os objetivos de recreação, fundamentais para a saúde de uma pré-escola. Não era uma rejeição total; mencionava-se a importância de a criança brincar, mas isso imediatamente era secundarizado, em uma hierarquia subordinada ao

pedagógico. A crítica à recreação também tinha um sentido oposto a este, quando se referia à proposta dos jardins-de-infância. Agora, aquele modelo, que estabelecia padrões de qualidade, era considerado uma proposta pedagógica elitista, distante da nossa realidade.

Assim, evidenciam-se os primeiros embates na educação infantil concernentes ao brincar e à perspectiva pedagógica, “o desenvolvimento intelectual como o modo moderno de atuar da pré-escola”, viria a sobressair-se sobre o lúdico, em especial no discurso de “defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento” (KUHLMANN JR., 2000, p. 17).

Nesse sentido, a Educação Infantil dos dias atuais possui grandes influências da história construída ao longo dos tempos. As dificuldades que encontramos na realização de práticas pedagógicas demonstram que é confuso e contraditório o papel da educação das crianças de 0 a 5 anos entre a família e a escola, e se juntam a muitos discursos que circulam hoje nos espaços da infância sobre o caráter educativo ou não da Educação Infantil.

Rosemberg (1999) nos mostra que a expansão da Educação Infantil no Brasil foi grande durante os governos militares, período no qual o Estado promoveu uma intensa política de expansão de ofertas de vagas, principalmente via programas implantados pelo Movimentos Brasileiros de Alfabetização (MOBRAL) e Legião Brasileira de Assistência (LBA), ambas iniciativas extintas. Segundo a autora,

Apoiado numa concepção de educação compensatória, preparando crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental, esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas ideias sobre a educação infantil, veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de setenta e oitenta (o movimento de mulheres e o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes), redundando em propostas avançadas para a Constituição de 1988, mas que não foram implantadas. (ROSEMBERG, 1999, p. 15)

A autora elucida que o modelo inicialmente adotado teve influências das propostas elaboradas por organizações intergovernamentais, como a UNICEF e a UNESCO. Rosemberg (1999) ilustra que até o princípio da década de 1970, o modelo de educação pré-escolar almejado pela administração educacional refletia as recomendações

advindas da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da UNESCO (1961), em discrepância ao modelo da creche destinada aos pobres. Algumas recomendações contempladas no documento eram: o atendimento gratuito, a formação e remuneração do corpo docente alinhadas aos da escola primária, a proporção de 1 adulto para cada 20 crianças, no máximo, e os espaços físicos deveriam ser adequados às características da idade das crianças.

O modelo de programas de massa para a pré-escola, sugeridos por documentos das organizações intergovernamentais, ganha relevância no país com a assertiva de que a Educação Infantil deveria ampliar sua cobertura e, para tanto, “a forma sugerida para a extensão de vagas seria com soluções de baixo custo, não formais e parcialmente assumidas pelas famílias” (ROSEMBERG, 1999, p. 17). A chamada Comissão Faure (1972) elabora um documento no qual solicita a participação da comunidade para a implementação desse modelo e, segundo Rosemberg (1999), instaura dois caminhos diferentes na educação infantil.

Deve-se notar que esse modelo, ao fazer apelo à comunidade para participar da implementação nas ‘aptidões inatas’ das mulheres para cuidarem de crianças pequenas fortalecendo e legitimando duas trajetórias de educação infantil: uma profissional, baseada em formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos; outra doméstica familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis na ‘comunidade’ e não na profissionalização das educadoras (que recebiam apenas capacitação esporádica). (ROSEMBERG, 1999, p. 17)

De acordo com Arce (2011), nas décadas de 1970 e 1980 houve aumento na demanda da Educação Infantil e nas lutas pela expansão da educação pública para crianças menores de seis anos. A autora infere que a indefinição sobre o orçamento destinado para a educação infantil, além da atribuição da responsabilidade, colaborou para que a expansão dessa modalidade fosse realizada com o menor custo possível, sendo uma das estratégias nesse sentido a utilização do trabalho voluntário de mães.

Rosemberg já apontava, em 1999, que a expansão da Educação Infantil não favoreceu igualmente as crianças de diferentes classes sociais. Para ela, “a expansão a baixo investimento e a persistência de modelos institucionais diversificados [...] abrem

possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual” (ROSEMBERG, 1999, p. 31).

2.2 Alguns marcos na oferta da Educação Infantil

A educação dos filhos pequenos em espaços públicos soma-se às várias conquistas das mulheres na luta pela emancipação. Recuperando o contexto histórico e social de implementação das creches, para ter o direito de trabalhar fora do espaço doméstico, mulheres trabalhadoras e estudantes se mobilizaram, através de movimentos sociais, reivindicando o direito das crianças pequenas a escolas públicas. De acordo com Teles (2017), feminista, integrante da União das Mulheres em São Paulo e presa política na ditadura militar em 1976, os movimentos de funcionários, estudantes e professores da Universidade de São Paulo organizaram uma manifestação pública em defesa de creche na cidade universitária.

A partir da década de 70, emergiram, nas grandes cidades, manifestações organizadas pela sociedade civil, que reivindicavam os direitos fundamentais, como congelamento dos preços dos gêneros de primeira necessidade, o que teve sua expressão política mais significativa no movimento do custo de vida. Outros movimentos se organizaram: pela saúde, por salários, transportes, moradia, creches, o que galvanizou forças sociais de resistência nos locais de moradia, os bairros da periferia, distantes dos centros urbanos e das preocupações dos governantes. (TELES, 2017, p.185)

Para a autora, essas reivindicações se deram mediante o crescimento de mulheres na população economicamente ativa no município de São Paulo. Além do fato de que parte dessas mulheres eram chefes de famílias, o que implicava em uma necessidade de ajuda para cuidar dos filhos pequenos. Em 1979, foi realizado o I Congresso da Mulher Paulista, em São Paulo, com a participação de muitas mulheres, sendo de diversas entidades organizadas, tendo a creche como prioridade: “Associações das mulheres, Centro de desenvolvimento das Mulheres Brasileiras, Associação da Donas de Casa, Frente Nacional do Trabalho, Departamento Feminino da Casa da Cultura de Guarulhos,

Movimento do Custo de Vida, Clube das Mães, Oposição Sindical Sabesp e Cetesb, Serviço de Orientação Familiar, Nós Mulheres e Brasil Mulheres” (TELLES, 2017, p.182.).

Seguida de vários movimentos, a luta pela creche foi sendo fortalecida e sempre associada às datas comemorativas das mulheres, como o Dia das Mães e o Dia Internacional da Mulher e, muitas vezes, foi moeda de troca em campanhas eleitorais. Após a implementação das creches, a luta foi centrada na reivindicação dos espaços e das instalações das creches, pleiteando qualidade pedagógica. Em alguns momentos, relata Telles (2017, p. 199), a bandeira de luta dos movimentos passa a ser “creche não é depósito, é um direito das crianças pequenas à educação”.

Conquistado o direito de matricular os filhos em escolas de Educação Infantil, inicia-se a elaboração de documentos oficiais relativos a esses espaços. No ano de 1988, a Constituição Federal do Brasil reconhece o direito das crianças de serem educadas e cuidadas em espaços escolares de creches e pré-escolas públicas. Esses espaços passam a ser mantidos e garantidos pelo poder público que reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica.

A partir desse marco legal, outras leis começam a incluir a Educação Infantil como parte da educação formal. Em 1996, a Educação Infantil começa a ser direcionada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com parâmetros educacionais. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, em seu Art. 29, ressalta que a “educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A partir desse documento, inicia-se a mobilização da sociedade com discussões que se voltam à educação e ao cuidado de crianças pequenas, a problematização passa a ter como desafio uma pedagogia voltada a essa faixa etária. O debate central, em muitos momentos, é o cuidar e o educar. Em 1998, o Ministério da Educação lança um documento que promete nortear o profissional em seu trabalho com a criança pequena. Esse documento intitulado Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -

RCNEI, volume I, II e III (BRASIL, 1998), promete ser um norte na educação das crianças em todo o território brasileiro. O documento sofre muitas críticas pela sua proposição de conteúdos para crianças pequenas.

Um dos aspectos criticados, apontado no livro “Educação Infantil Pós LDB: Rumos e desafios” (FARIA; PALHARES, 2005) que reúne textos de pesquisadores da área buscando realizar um debate sobre o documento, se refere à preocupação da Educação Infantil ser tratada como ensino, propondo para a área um aspecto de antecipação da escolarização com a forma de trabalho do ensino fundamental. Martinez e Palhares (2005) apontam que o documento pressupõe um educador altamente qualificado, que estaria apto a analisar os tipos de brincadeiras e colocá-las em prática considerando o potencial das atividades e das crianças, e ainda, dar continuidade a partir de cada resposta individual. As autoras avaliam que a realidade é bem distante do cenário destacado, de modo que os educadores são pouco qualificados e a família pouco participativa na dinâmica da instituição, contrariando o documento.

Cerisara (2005) levanta a questão da linguagem presente no documento. Nesse quesito, pareceristas (pesquisadores de diversas áreas, universidades, instituições de pesquisas e de várias regiões do Brasil) analisam o aspecto da estrutura do texto considerada complexa, com excessos de divisões, títulos e subtítulos, prejudicando a compreensão e concluindo que a linguagem deve ser clara, objetiva, direta e compreensível para os profissionais que atuam diretamente com a criança.

No entanto, no referido documento, é citado que um dos direitos para o desenvolvimento integral da criança é a sexualidade e a identidade de gênero, tendo a abordagem das relações de gênero como central na construção de sua identificação. Segundo o documento:

Uma das formas de expressão das crianças é a sexualidade. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher. Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel

central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas. (BRASIL,1988, p.17)

Embora o texto mencione poucas palavras sobre a naturalização das relações de gênero em nossa cultura ao referir-se à “separação espontânea”, ainda assim, promove a abertura do diálogo sobre sexualidade e gênero na infância, como temas ainda não tratados na perspectiva das relações e interações das crianças. Ainda sobre o documento, ao tratar da identidade de gênero na formação pessoal e social, este salienta que a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao de mulher.

Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, a noção de que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga.

Nos documentos, algumas questões sociais (raça, gênero, religião) começam a ganhar força, encabeçadas por estudos e pesquisas. As relações de gênero na Educação Infantil é uma delas. Em 2009, os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009) aborda a importância de respeitar as crianças e suas expressões e ressalta que os direitos fundamentais das crianças devem ser valorizados de forma a propiciar que elas expressem os pensamentos, fantasias e lembranças.

Maria Malta Campos, uma das organizadoras do documento, ao propor critérios para a creche, indica a necessidade de respeitar a curiosidade das crianças pelo próprio corpo e que não se reprima a curiosidade sexual das crianças ao expressar os sentimentos. Aponta ainda que a manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião deve mobilizar a atenção dos profissionais da educação para que sejam incentivadas atitudes e comportamentos mais igualitários na creche. Ainda no mesmo documento, Fúlvia Rosemberg (BRASIL, 2009) ressalta que a política da creche, ao respeitar a criança, deve propor programas que busquem responder ao princípio de igualdade de oportunidade para

as classes sociais, os sexos, as raças e os credos. Embora não fique evidenciado o trabalho com as relações de gênero de forma clara, é proposto que o trato com as questões da fantasia, comportamentos igualitários e oportunidades para os sexos remetam à compreensão sobre as relações entre meninas e meninos, propondo alternativas para pensar a diferença dentro da escola.

2.3 As discussões acerca das relações de gênero na Educação Infantil

Para compreender como o campo de estudos sobre as relações de gênero na Educação Infantil vinha sendo pesquisado, foi realizada uma busca em duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online – SciELO. Nessas buscas, os estudos que faziam referência às escolas de Educação Infantil e que discutiam aspectos relacionados às práticas educativas sobre as relações de gênero foram priorizados.

Como destacado por Minayo (2009), os conhecimentos que foram construídos por estudiosos antes de nós lançam luz sobre nossa pesquisa, iluminando o objeto de investigação, focalizando melhor o problema, permitindo melhor clareza na organização e análise dos dados.

Na base SciELO, utilizando os termos “gênero” e “infância”, encontramos 149 resultados. Como o termo infância compreende crianças maiores que 5 anos, essas pesquisas incluíram não só a educação infantil, mas também o ensino fundamental. Além disso, os temas ultrapassaram as questões de gênero, incluíam representações de infância, estudos na infância na área da saúde, abuso na infância, preconceitos e crenças na infância, habilidades locomotoras na infância. Utilizando os termos “educação infantil” e “relações de gênero”, foram encontradas 4 publicações consideradas relevantes (ROSEMBERG, 1999; ARCE, 2001; FARIA, 2006; BUSS-SIMÃO, 2013), nos seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa e Revista PAGU. Esses trabalhos divulgaram estudos acerca da formação das professoras da Educação Infantil, que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas. Encontramos nos estudos apontamentos

acerca do desprestígio social do trabalho na Educação Infantil, a descaracterização do papel de educadora, naturalizando a mulher e, especificamente, o papel de mãe como o ideal de professora da Educação Infantil.

No site de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, foi realizada uma busca usando ao mesmo tempo as palavras chaves “educação infantil” e “relações de gênero”, aparecendo 64 resultados. Optou-se por excluir 3 pesquisas que tratavam das relações de gênero no ensino fundamental, abuso sexual infantil, educação e sexualidade na Web. Desse modo, 61 pesquisas foram lidas e aquelas consideradas mais relevantes foram utilizadas para compor o contexto dos estudos da temática. Essas pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação em Educação, nas áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Educação, Filosofia e Letras e Psicologia. A seguir, apresentamos o panorama construído a partir dos estudos realizadas na área.

Observou-se que o debate nas pesquisas sobre as relações de gênero se inicia com a problematização das razões que levaram à feminização do magistério e ao grande número de mulheres inseridas na educação das crianças pequenas.

Para Sá e Rosa (2003), no campo da história da educação, a partir dos anos 80, as pesquisas começam a produzir fontes e objetos em que as mulheres são o foco. As pesquisadoras realizaram um levantamento de estudos publicados nos anos 90 e constataram que são várias as razões da ocupação das mulheres nos espaços das escolas, apontando que um dos destaques foi o protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho, no qual para as mulheres pobres significou ganhar o pão de cada dia e para as mulheres que tinham condições financeira melhores, era a possibilidade de uma atividade fora do lar. E para ambas, era a possibilidade de conciliar o trabalho de casa com o magistério.

Em uma discussão mais ampla acerca dos desdobramentos do processo de expansão da Educação Infantil durante os governos militares, Rosemberg (1999) também passa pela questão da feminização do magistério, pontuando que a Educação Infantil é uma atividade historicamente considerada do gênero feminino. Algumas preocupações

levantadas pela autora abrangiam a permanência de uma ideologia sexista no interior da escola (veiculada por materiais didáticos, currículo, relação professor–aluno, uso dos espaços etc.) e os processos de exclusão que acarretavam na bipolarização entre os campos das exatas e humanas para homens e mulheres. Outros aspectos apontados são a exclusão de crianças negras e pobres no atendimento da Educação Infantil, a baixa qualidade no atendimento às crianças, influenciada também pela qualidade da formação das professoras desse nível de ensino, que educam e cuidam de meninas e meninos na creche e pré-escola. Rosemberg (1999, p. 31) apontava para as consequências da desigualdade dentro do sistema de ensino, declarando que “enquanto creche valer menos que pré-escola, que vale menos que ensino fundamental, outras alternativas de exclusão serão criadas e recriadas”, a autora ainda pontuava a dificuldade de melhoria no ensino “contando com educadoras/professoras que não completaram a escolaridade básica e que, por isso, recebem salários inferiores aos previstos para professores diplomados.”

Arce (2001) em um artigo elaborado a partir de sua dissertação de mestrado, cujo objeto de estudo é o profissional que atua na Educação Infantil, caracterizou a presença do mito da mulher como educadora nata na imagem do profissional dessa área, que se remete a espaços domésticos e, portanto, responsável pela educação dos primeiros anos da vida da criança. Arce também observou que a imagem do profissional de Educação Infantil nos documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde o final da década de 70 até o ano de 1995, aponta para a mulher como profissional ideal para os cuidados maternos, refletindo e mantendo uma cultura acerca dos cuidados infantis realizados pela mulher.

Revisando a literatura da área, encontramos estudos do tipo estado da arte, como os de Faria (2006), Silva (2015) e Cavalcanti (2018), os quais, juntamente com outras pesquisas levantadas, nos ajudam a mapear e discutir o que vem sendo produzido acerca da temática relações de gênero e Educação Infantil atualmente.

A pesquisa realizada por Faria (2006), já visibilizava o quanto o campo vinha ganhando força e crescendo, buscando compreender as relações sociais na infância. A autora descreveu pesquisas de gênero e infância no período de 1980 a 2006, buscando

identificar como o papel da infância se dava na construção da realidade social. Desse modo, centrou o olhar para as relações de gênero em contextos como as brincadeiras, jogos e desenhos de meninos e meninas, mostrando outras formas de construção cultural do feminino e do masculino.

Aproximadamente uma década depois, em outro estado da arte, Silva (2015) enfatiza novamente o número expressivo de pesquisas no campo da Educação Infantil envolvendo as relações sociais de meninas e meninos. Esses medidores começam a mostrar que nos espaços da infância há um potencial muito grande para realizar mudanças nas relações de desigualdade entre homens e mulheres. A pesquisadora fez um levantamento bibliográfico, com um recorte temporal de 2007 a 2013, nas principais revistas de educação e gênero, nos GT 07 (Educação de 0 a 6 anos) e GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) da ANPEd e nos anais do Evento Fazendo Gênero. A autora norteou-se pelas questões: “Como a pesquisa em gênero contribui para a Educação Infantil? Como a pesquisa educacional brasileira contribui para a compreensão e (des)construção das identidades de gênero na Educação Infantil?” (SILVA, 2015, p. 11).

Silva (2015, p. 24) reforça o quanto relevante se tornaram os estudos de gênero na infância, pois, por meio deles, legitima-se “a preocupação pedagógica com as (des)construções das identidades de gênero, que se iniciam desde a mais tenra idade”.

As pesquisas compreendidas no estudo acima consideraram gênero como uma construção social que atribui características diferenciadas a cada sexo biológico, sendo a primeira identidade atribuída ao sujeito. Ao concordarem sobre as construções sociais entre homens e mulheres, observam que a organização escolar tem forte influência nas construções de identidades, uma vez que tem incutido em meninos e meninas uma construção desigual, através de comportamentos e regras, por meio das práticas cotidianas, das práticas educativas, do currículo e nas relações entre os pares, produzindo representações de gênero e de poder entre as crianças que podem interferir nas identidades de meninas e meninos.

No estudo de Cavalcanti (2018), que analisa a produção acadêmica sobre as questões de gênero na Educação Infantil a partir de um recorte temporal de 2001 a 2015, é observado que as pesquisas são majoritariamente do campo da Educação, sendo

algumas da Psicologia, Linguística, Educação Física e Antropologia. A autora ressalta a relevância do tema ser estudado por áreas distintas:

A ampliação de pesquisas para outras áreas torna-se interessante na medida em que um mesmo objeto de estudo é analisado por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, podendo cada um contribuir através das especificidades de sua área, engrandecendo a discussão e favorecendo a inter e a transdisciplinaridade (CAVALCANTI, 2018, p. 63).

No levantamento da produção acadêmica, observamos grande preocupação justamente com a formação das professoras na Educação Infantil. Diversos estudos que abordam a temática (ARCE, 2001; CASTRO, 2010; FINCO, 2010; MARIANO, 2010; DRUMOND, 2014; CESPEDES, 2015; ORIANI, 2015, RUIS, 2015; ZAGO, 2016; FREITAS, 2017; SILVA, 2017) apontam que a formação dessas docentes tem sido fundamental na constituição das identidades de meninas e meninos. As professoras parecem reforçar a imagem da mulher "naturalmente" educada, passiva, paciente, amorosa. Através das narrativas das professoras nas pesquisas, é apontado que a família e a religião possuem influências nas experiências e na formação das concepções de gênero das professoras. É observado, por exemplo, que as profissionais da Educação Infantil se apoiam nos valores morais e religiosos para responder questões e problematizações acerca das descobertas dos corpos de meninas e meninos. Assim, os estudos evidenciam lacunas na formação das professoras para o trabalho sobre as relações de gênero, indicando que os cursos de formação para as professoras de Educação Infantil, ofertados pelas universidades, devem propor outra concepção sobre a infância e a criança.

Ficou evidenciado nas pesquisas levantadas que as trajetórias pessoais e culturais de cada profissional influenciam na compreensão sobre as relações de gênero, situação agravada com a falta de formação, o que acarreta insegurança ao tratar de temas como o binarismo de gênero, as sexualidades e as relações desiguais de gênero. Nos horários reservados para as reuniões pedagógicas como os HTPC e reuniões mensais com as famílias, também o assunto não é abordado (JOROSKY 2016; GIONGO 2015). Almeida (2016) reforça a necessidade da formação inicial e continuada com o objetivo de tratar o

tema para que as diferenças entre meninas e meninos não sirvam para manter e sustentar as relações de dominação da sociedade.

Notoriamente, a ausência das discussões relativas às relações de gênero nos âmbitos da formação e do espaço escolar tem reflexos na prática das professoras. Na pesquisa de Ramos (2016), foram investigados os documentos: Plano Nacional de Educação referente à Educação Infantil; os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as propostas curriculares de Juiz de Fora (MG) na Educação Infantil. O trabalho revelou que há um quadro geral de muitas disputas e tensões políticas que desrespeitam o direito das crianças a sua cidadania, visto que é negado a discussão de temas como gênero na Educação Infantil, o que viabiliza a veiculação de preconceitos e violências. Essa negação tem refletido nos fazeres pedagógicos da Educação Infantil.

Nos estudos sobre as práticas pedagógicas, também apontadas como relevantes para compreender a identidade da mulher que educa nas escolas de Educação Infantil, apreende-se que as estratégias de educar e cuidar elaboradas indicam que as professoras elegem o gênero (dividindo meninas e meninos) como uma forma de organizar e controlar os tempos e espaços da Educação Infantil. Nesse contexto de educação e de cuidados, os estudos com escolas de Educação Infantil evidenciaram que as professoras possuem expectativas diferentes para meninas e para meninos, reforçando comportamentos e características físicas típicas de meninas e meninos (CARVALHO, 2008; PAZ, 2008; FINCO, 2010; SOUZA, 2015; MARIANO; ALTMANN, 2016; JOROSKY, 2016).

A pesquisa de Buss-Simão (2013) com o objetivo de investigar entre as crianças formas, significações e a transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal e também a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, transformam ou ocultam os elementos já estabelecidos, traz resultados que vão ao encontro das pesquisas mencionadas acima. Buscando uma percepção da perspectiva das crianças e, para tanto, utilizando de métodos etnográficos, observando e registrando as interações entre crianças de 2 a 3 anos, a autora constatou que “a categoria gênero foi se delineando como central e constitutiva de suas relações e interações entre pares e também

com os adultos, e de suas possibilidades de ação social, às vezes como potencializador e, outras vezes, como limitador” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 179).

Outros estudos que compõe o campo das relações de gênero na Educação Infantil são os estudos acerca das brincadeiras das crianças. Esses estudos atribuem a essa linguagem infantil um caráter favorável para compreender o pensamento das crianças sobre a construção das relações sociais entre homens e mulheres (FINCO, 2004; WOLFF, 2006; BITTENCOURT, 2012; BUSS-SIMÃO, 2013; GAUDIO, 2013; PACHECO, 2009; MARTINS, 2014; LEITE, 2015; OHOUAN, 2015). Os autores partem do pressuposto que a infância é um tempo em que é possível construir novas relações de respeito e equidade. Para os pesquisadores, o contexto da Educação Infantil pode ser um importante espaço para a promoção de uma educação emancipatória, um espaço para que as meninas e os meninos possam viver sua infância de forma plena, sem ter que se sujeitar a imposição de padrões femininos e masculinos. Ao considerar meninos e meninas como atores sociais e protagonistas, as pesquisas passam a concebê-los como sujeitos que podem romper com as expectativas dos adultos, subvertendo a ordem estabelecida pela cultura e sociedade, de modo a superar as desigualdades sociais. Nesses estudos, as crianças não são concebidas como passivas do meio cultural, mas sujeitos que ao se apropriarem das culturas elaboram também culturas, próprias da infância, sendo, portanto, sujeitos históricos.

Faria (2006), no estudo de estado da arte já citado, aponta que as brincadeiras e os brinquedos têm grande relevância na infância ao propor desde muito cedo a construção de papéis sociais entre homens e mulheres, mostrando outras formas de construção do masculino e do feminino, sendo, portanto, uma das linguagens da infância promissora para a mudança das relações sexistas da sociedade. O brincar apresenta-se como um dos momentos em que mais se promove aprendizagens, foi apontado na pesquisa de Silva (2015) como espaço privilegiado de compreensão das relações de gênero. A brincadeira é considerada, sobretudo, um momento de construir e manifestar a identidade e a subjetividade infantil, por isso, a importância de se observar como meninos e meninas se manifestam frente aos papéis sociais foi destacada em várias pesquisas.

Apesar do contexto da Educação Infantil ser reconhecidamente um espaço potencial para a promoção de uma educação igualitária entre meninos e meninas, a separação dos ambientes, das atividades, dentre outros elementos, fica evidente. Pesquisas também apontam a escola de Educação Infantil como um espaço de veiculação das imagens e estereótipos de homens e mulheres na mídia televisiva, blogs educacionais, literatura infantil, cinema, roupas, brinquedos e acessórios para meninas e meninos (SILVA 2015; JOROSKY, 2016; ALMEIDA, 2016). Toda essa veiculação compõe um currículo que se configura como fonte de experiência e aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo para a formação social e cultural das crianças.

As escolas, muitas vezes, respondem aos padrões da sociedade, veiculando comportamentos que atribuem movimentos recatados e contidos para as meninas e agitados para os meninos. As imagens veiculadas socialmente acerca das pessoas que circulam no espaço da escola têm retratado como o plural de crianças, os meninos brancos, e para a imagem de professor, a figura é sempre com mulheres. Já as brincadeiras em espaços livres e externos são vinculadas a uma imagem com meninos brincando, os espaços fechados como a casinha, ainda veiculam a menina como responsável pelos cuidados de casa, filhos e outras pessoas. Nesse sentido, os estudos apontam para a problematização dessas imagens nos espaços escolares, como forma de superar as desigualdades sociais. Para Jorosky (2016, p.146) “nas relações das crianças foi observado uma inteligência e inventibilidade de microrresistência que fundam uma microliberdade, fazendo a diferença no deslocamento de fronteiras na dominação”. Para a autora, a cultura da infância está em sintonia com a capacidade das crianças construírem modos distintos dos adultos. As crianças sutilmente escapam dos gerenciamentos dos adultos nos espaços escolares.

Santos (2016), em pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil, com crianças de 5 anos, buscou aproximar-se da perspectiva das crianças e identificou que meninos e meninas elaboram as relações de gênero através dos diversos processos sociais nos quais interagem simultaneamente com a cultura, com os adultos e com seus pares. O autor enfatiza que existe uma pedagogia organizacional e visual presente na estrutura das relações sociais na Educação Infantil, mantendo o corpo disciplinado e controlado, os

alunos calmos, dóceis e vigiados, para que busquem se organizar entre os mesmos gêneros. Segundo ele, existem também outros artefatos que promovem a separação de gênero entre as crianças, mas que são menos evidentes, portanto sutis, um exemplo disso, são as caixas de brinquedos que também são separadas e ofertadas de modo diferente para meninos e meninas.

Almeida (2016) propôs analisar as ilustrações apresentadas nos blogs educacionais endereçados à Educação Infantil e observar se esses transmitem sentidos sobre as diferenças de gênero, contribuindo para estabelecer e sustentar relações de dominação. As imagens analisadas pela autora também aludem à essa pedagogia organizacional ao apresentar que cartazes utilizados por professoras ressaltam atitudes como atrito/agressividade/mando sendo mais típicas nos meninos, demonstrando que as habilidades físicas de ação parecem naturais dos meninos, e quando a imagem demonstra atitudes comportadas, a figura representada é de uma menina, pois as meninas são consideradas mais calmas. Almeida (2016, p. 88) conclui: “ao visualizarmos imagens em atividades pedagógicas com meninos e meninas, carregadas de simbolismos, temos que levar em consideração que os blogs, aqui pesquisados, apesar de serem um recurso pedagógico para os professores veiculam modos de ser e estar no mundo”.

Neste esteio, Louro (2009) nos lembra que:

Os arranjos físicos — do tempo e do espaço escolares - estão informando e formando. Talvez possamos entender que a própria arquitetura e, nesse caso a arquitetura escolar, constitui como que um "programa" que fala aos sujeitos, que lhes diz como ser ou como agir, enfim que acaba por instituir, "em sua materialidade, um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância". (LOURO, 2009, p. 455)

O trabalho de Mariano e Altmann (2016) sobre as relações de gênero em aulas de Educação Física na Educação Infantil evidencia a influência da organização escolar e das ações dos professores no comportamento das crianças. As pesquisadoras observaram que, mesmo com opções de escolhas nas atividades e jogos, as meninas optavam por atividades mais organizadas, estabelecendo regras e critérios para iniciar e realizar jogos e brincadeiras, já os meninos, ao contrário, não se incomodavam com a organização espacial e do grupo.

A questão do comportamento e do que é esperado de meninos e meninas, homens e mulheres, delimita também a divisão de tarefas na docência na Educação Infantil. Como já ressaltado, as mulheres são a maioria nesse espaço, porém a presença dos homens na Educação Infantil ganhou visibilidade através de estudos, incorporando o debate sobre a feminização do magistério. Um grupo de pesquisadores (FERREIRA, 2008; ORIANI, 2011; ALVES, 2012; PEREIRA, 2012; SILVA, 2014; LOPES, 2015; CARVALHO, 2015; MENDONÇA, 2016) realizou estudos sobre a docência de homens na Educação Infantil, compreendendo a importância de discutir as relações de gênero, acerca do feminino e masculino, nos espaços escolares. Nessas pesquisas, conhecer os discursos sobre a escolha e a atuação dos homens nos contextos escolares da infância foi fundamental para entender o crescimento do número de homens na área.

Os apontamentos indicam que as histórias de vida e a trajetória profissional foi importante para compreender como as masculinidades hegemônicas permanecem e se traduzem em práticas cotidianas com meninos e meninas, visto serem culturais e históricas. A presença desses homens como professores e gestores no cuidado de crianças na Educação Infantil constrói uma identidade em conflito em um universo considerado feminino. Em determinados momentos, gozam de privilégios por serem considerados mais autoritários e bravos no trato com o controle das crianças, porém, em outros momentos, tem desvantagem para desenvolver os trabalhos de cuidados com corpos de meninas e meninos, gerando estranhamentos e conflitos com as famílias.

Os autores apontam que apesar das mudanças ocorridas na sociedade acerca dos papéis de homens e mulheres, alguns comportamentos são inalterados quando se trata dos homens nos contextos escolares. As gestoras atribuem a esses profissionais faixa-etária maiores, externando muitas vezes que o cuidado de crianças pequenas é para as mulheres, mantendo assim a divisão sexual do trabalho e reafirmando as desigualdades entre homens e mulheres. Ainda é flagrante na Educação Infantil a ideia consolidada socialmente de que a profissão dos educadores e cuidadores de meninos e meninas pequenas deve ser exercida por mulheres, que são maternais e garantem mais amor e cuidado às crianças.

Finalmente, acerca das concepções de mães, pais e educadoras sobre o desenvolvimento infantil e gênero, a pesquisa de Vasconcellos (2017) foi a única a abordar as concepções das famílias em estudos isolados dos contextos escolares e das interações dos meninos e meninas. Na pesquisa, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com as famílias e as professoras, buscando compreender como as concepções dos adultos podem possibilitar diferentes oportunidades no desenvolvimento infantil e nas relações de gênero construídas na infância. A autora considerou que as condições de nível socioeconômico e educacional das famílias interferem nas concepções de gênero e no desenvolvimento infantil. As famílias de baixa condição socioeconômica e baixo nível de educação são mais sexistas em comparação com as famílias de condições de nível econômico e educacional mais alto, que contribuem para a equidade de gênero (VASCONCELLOS, 2017, p. 242).

Conclui-se que relativo às influências da cultura familiar nas relações de gênero nas escolas de Educação Infantil pouco foi abordado nas pesquisas. Cavalcanti (2018) concorda ao relatar que uma das lacunas encontradas nos estudos analisados em sua pesquisa refere-se à ausência de discussões que contemplem a influência das famílias no que concerne as questões de gênero na Educação Infantil.

Faltam, nos estudos, aspectos que evidenciem como as práticas educativas parentais interferem na construção da identidade de gênero na infância. É possível afirmar, ainda, que a relação família-escola, nos trabalhos que envolvem as questões de gênero e Educação Infantil, é negligenciada. Ou seja, não é possível perceber de que forma essa relação interfere na educação de meninos e meninas e como a escola se posiciona frente a esses aspectos. (CAVALCANTI, 2018, p.80)

A partir do cenário que foi sendo delineado pela revisão da literatura, a presente pesquisa pretende agregar conhecimento ao campo, evidenciando as tensões estabelecidas acerca das relações de gênero na escola, vivenciadas pelas professoras, nas interações entre alunos, professoras e familiares e os modos como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero nesse contexto, face às mudanças sociais contemporâneas.

Capítulo III – Referencial teórico e aspectos metodológicos

Neste capítulo, trazemos o referencial teórico-metodológico que fundamentou nosso olhar para a construção do objetivo e para as análises dos dados.

Partimos do pressuposto de que os sujeitos são constituídos no meio cultural e social, na relação com outros sujeitos e, imersos nessas relações, constroem significados.

Nesse sentido, tendo como objeto de pesquisa as relações de gênero na Educação Infantil, o objetivo da pesquisa é *compreender como as professoras da educação infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola no contexto das mudanças sociais*. Para tanto, buscamos responder:

1. *Quais as tensões que se estabelecem acerca das relações de gênero na escola, vivenciadas pelas professoras, nas interações entre alunos, professoras e familiares?*
2. *Como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero nesse contexto?*

Assim, trazemos neste capítulo algumas contribuições da abordagem histórico-cultural, amparada em estudos de Vigotski, discorrendo sobre a cultura e a formação social do indivíduo.

Em seguida, explicitamos o contexto da pesquisa de campo e o tratamento dos dados para as análises.

3.1 A abordagem histórico-cultural

O psicólogo soviético L. S. Vigotski (1896-1934) elaborou uma abordagem para a psicologia considerando a cultura como fundamental na construção do conhecimento das crianças. Para esse autor, “desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa” (PRESTES, 2013, p. 303).

Segundo Oliveira (2010), essa abordagem buscava superar a compreensão do homem de forma fragmentada na direção de uma perspectiva que assumia o homem de forma completa, suprindo a crise das duas abordagens psicológicas presentes que predominavam em sua época, a tendência da psicologia como ciência natural (tomando o homem como corpo) e da psicologia como ciência mental (que tomava o homem como mente).

Vigotski enfatizou que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, em suas obras, “os signos apresentam-se enquanto ferramentas simbólicas responsáveis pelas especificidades do psiquismo humano e sua condição essencialmente mediada” (ZANELLA, 2005, p. 101). O estudioso parte do princípio que as funções mentais superiores, especificamente humanas e constitutivas do psiquismo, são constituídas na vida social, ou seja, dependem essencialmente das situações sociais específicas das quais o sujeito participa. As funções mentais superiores pressupõem a existência de componentes naturais (ou processos elementares), porém esses, por si só, não abrangem a complexidade de seu desenvolvimento, as funções superiores se valem em sua organização de mediadores (ferramentas ou signos), sendo que a mediação semiótica ocupa papel de maior relevância (BAQUERO, 2001).

De acordo com Oliveira (2010), a mediação é um dos conceitos centrais para a compreensão das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológico. A mediação, segundo a autora, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p.28). Como visto até o momento, as relações sociais são determinantes das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana, assim, o desenvolvimento passa pelo outro, sendo na e pela mediação dos signos e do outro que ascendemos aos significados e sentidos da cultura, nos tornando seres sociais.

Braga (2010) sumariza que, para Vigotski, nos constituímos através de interações, entre os sujeitos e com o mundo, mediadas pelos instrumentos, signos e por outros sujeitos. “O que aprendemos e tornamos nosso (objeto, atividade, imagem etc.) se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa” (BRAGA, 2010, p.29).

Nessa perspectiva, o conhecimento trata-se de uma construção social que se realiza no coletivo, alunos e professores participam de uma construção compartilhada do saber.

Oliveira (2010, p. 24) explica que Vigotski propôs três pilares considerados basilares de suas ideias centrais:

as funções psicológicas têm um suporte, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico e a relação homem\mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Para Vigotski (2000), a internalização da fala e do uso de signos são marcos no desenvolvimento intelectual. Assim, a internalização de atividades social e historicamente desenvolvidas, ou seja, da cultura, configura-se uma característica específica do homem, o autor infere que a incorporação da linguagem inaugura na criança novas relações com o meio e uma nova organização do comportamento. De sua perspectiva, o processo de internalização implica na reconstrução interna de uma operação externa e esse processo envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. Vigotski (2000, p. 24) esclarece: “falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação pessoal entre duas pessoas”.

Prestes (2013, p. 303), salienta a complexidade do conceito de internalização de Vigotski, pontuando que não se trata de um processo passivo:

O processo de internalização pressupõe uma transformação do ser e estar no mundo. Com o enraizamento, ou seja, com a passagem da função para o plano interno, ocorre uma complexa transformação de toda sua estrutura e seus momentos essenciais são: substituição das funções; alteração das funções naturais (processos elementares que estão na base das funções superiores); e surgimento de novos sistemas funcionais psicológicos (ou de funções sistêmicas) que tomam para si a função que, na estrutura geral do comportamento, se realizava pelas funções particulares (VIGOTSKI, 1984).

Depreende-se que o estudo da abordagem histórico-cultural nos ajuda a compreender o papel da cultura como elemento social determinante nos cotidianos escolares de meninas e meninos, influenciando no desenvolvimento. Ao afirmar que o

homem se transforma em um processo no qual a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana, Vigotski nos permite olhar para os discursos ideológicos que permeiam nossa cultura na atualidade.

Assis e Mello (2013) trazem as palavras de Vigotski acerca do papel predominante da cultura na formação do indivíduo:

(...) la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. (...) En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VIGOTSKI, 1995, p. 34 apud ASSIS; MELLO, 2013, p. 34)

Na abordagem histórico-cultural, a cultura é elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano, compreendendo que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico.

Prestes (2013, p. 302) elucida que a socialização na perspectiva histórico-cultural implica na transformação da criança em um ser cultural que se desenvolve “em um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social”. Evidencia-se aí, a nosso ver, o papel fundamental da professora da educação infantil na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois, para Vigotski, a realização de uma tarefa em colaboração com um par mais experiente cria a possibilidade de, em outro momento, essa tarefa ser realizada de forma autônoma pela criança. Explicando o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, Prestes (2013, p. 302) reitera:

ou seja, aquilo que a criança consegue fazer em cooperação ou sob orientação, futuramente será capaz de fazer autonomamente e, assim, podemos identificar o campo das funções que estão na iminência de passar para o nível real. Em outras palavras, investigando o que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, estamos nos detendo no seu desenvolvimento de ontem; no entanto, investigando o que a

criança é capaz de realizar em cooperação, estamos definindo o desenvolvimento de amanhã (VIGOTSKI, 2004).

Neste esteio, Oliveira (2011), referindo-se ao mesmo conceito de Vigotski como Zona de Desenvolvimento Proximal, assevera que a criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas com outros parceiros mais experientes.

Mello (1999), buscando trazer algumas implicações do pensamento de Vigotski para a Educação Infantil, aponta que ao desenvolver estudos sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva social, o autor nos possibilitou reformular ações pedagógicas essenciais para a aprendizagem na Educação Infantil, favorecendo nessa idade a construção de novos olhares, por exemplo, possibilitando equidade e respeito na sociedade. Para a autora, “do ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade, das habilidades e das aptidões, das capacidades, dos valores, constituem um processo de educação e a educação infantil é momento fundamental para esse desenvolvimento” (MELLO, 1999, p. 4).

Assis e Mello (2013, p. 24), ao embasarem-se na teoria histórico-cultural para pensar a infância, apontam que a infância é histórica e dinâmica e esse movimento deve ser considerado para compreender “o que é que é ser criança no mundo atual, do que elas precisam para se apropriarem da cultura produzida socialmente e, ao mesmo tempo produzir cultura”.

A opção por essa base teórica na presente pesquisa considera que um dos pilares da abordagem histórico-cultural proposto por Vigotski: as relação homem\mundo mediada por sistemas simbólicos, possui grande relevância para olharmos para o papel desempenhado pela professora da educação infantil no que concerne o cuidar e o educar, apontando que a mediação da professora de educação infantil, como uma parceira experiente, é determinante na aprendizagem de meninos e meninas, em idade de construção da identificação das relações de gêneros. Nessa perspectiva, compreendemos que as relações de gênero experienciadas pelas crianças de hoje, nas escolas de educação infantil, são diferentes das relações de gênero que nós professoras vivenciamos quando crianças, e que se torna imprescindível conhecermos os desafios políticos da atual

sociedade para compreender os movimentos sociais, ideológicos e políticos que atuam em nosso contextos históricos.

Assis e Mello (2013) corroboram essa perspectiva, completando que a intervenção envolve um processo de mediação intencional, planejada, condição determinante e essencial para o desenvolvimento infantil, pois:

Se concebermos o homem como ser social e que é nas relações com outros homens que ele se desenvolve, então, o desenvolvimento cultural infantil não é produzido apenas nas relações entre crianças, mas, principalmente, nas suas relações com os adultos. Por isso, esses adultos precisam ser melhor formados para compreender as necessidades de aprendizagens das crianças na atualidade, de forma a implementar mediações cada vez mais intencionais nas atividades que todas as crianças desenvolvem, sem distinção. (ASSIS; MELLO, 2013, p. 34)

Destarte, a partir desse olhar teórico buscamos compreender como as professoras da educação infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola, imersas no meio social e cultural tenso no qual as compreensões acerca das relações de gênero são edificadas.

3.2 Contexto da pesquisa de campo

Na jornada da minha formação continuada, iniciei o ano de 2017 em um grupo de estudos sobre “Infância e Brincadeiras”, na Universidade Estadual de Campinas. Durante uma conversa informal com uma diretora de escola, que frequentava o citado grupo de estudo, quando falávamos sobre diferentes assuntos do cotidiano escolar, inclusive sobre a importância da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, ela comentou que gostaria de tratar sobre a questão das relações de gênero em sua escola, visto que era um tema que sempre emergia nos encontros com as professoras. Sendo a minha temática de pesquisa, ela me convidou para uma formação em um dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Não só aceitei o convite, como adequiei meu projeto de pesquisa, em fase de revisão, para aproveitar essa oportunidade para realizar meu trabalho de campo.

O encontro acabou não acontecendo no espaço da escola, pois a diretora propôs que fosse realizado no espaço da Secretaria da Educação, de maneira que a supervisora de ensino pudesse participar.

Como forma de preparação para o encontro, com o intuito de direcionar melhor a discussão, foi aplicado previamente um questionário para as professoras e para o auxiliar de ação educativa que participariam do encontro na Secretaria da Educação, com o objetivo de conhecer algumas de suas experiências.

O município onde a pesquisa foi realizada conta, atualmente, com mais de 18.800 meninas e meninos matriculados na Educação Infantil, distribuídos em 89 escolas da rede municipal. Um número bem significativo considerando a ampliação da Educação Infantil.

As atividades realizadas nessas escolas são pautadas em documentos oficiais como as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Curricular. Em cada instituição são desenvolvidos projetos estabelecidos pela secretaria municipal de educação, como o MovPaz (tematizando atitudes que geram paz), o Estatuto da Criança e do Adolescente (com o objetivo de conhecer os direitos e deveres da criança), a Cultura Afro-brasileira (para conhecer e respeitar a diversidade racial e cultural do Brasil), Meu Corpo, minha casa (para promover o respeito consigo e com o outro) e o Projeto de Alimentação Saudável (no intuito de desenvolver hábitos saudáveis na alimentação).

A escola municipal onde as professoras da pesquisa trabalham está localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista e ocupa um prédio antigo, inaugurado em 1959. A escola possui 23 funcionários, 11 são professoras.

A escola atende 153 crianças de 2 a 5 anos, em período integral e parcial. As crianças atendidas são do entorno do bairro e também de bairros de periferias mais distantes e, por isso, fazem uso de vans para transportá-las.

No interior da escola, as salas são divididas por corredores, sendo 7 salas de aula e 1 sala com espaço para televisão e livros para a acolhida das crianças. Os banheiros estão localizados fora das salas, com exceção da sala do Maternal I, a qual possui banheiro em seu interior. A escola também conta com a sala dos professores, banheiros respectivos, sala da diretora, sala da escriturária, refeitório, cozinha e lavanderia.

As professoras organizaram em uma das paredes da área externa da escola um parque sonoro como uma forma de ampliar o espaço do parque de brinquedos, que conta somente com uma área de tamanho médio. Nesse espaço externo reservado para as brincadeiras, há um parque com um escorregador grande, balanços, um gira-gira, um brinquedo grande com escalada de corda e a casinha, sendo o chão coberto por grama.

A seguir, apresentamos algumas imagens dos espaços externos da escola. Essas imagens apresentam um modelo típico de parque que a rede de ensino busca organizar e construir nas escolas de educação infantil do município onde a pesquisa foi realizada. Esses parques possuem geralmente uma área com brinquedos grandes, balanços, gangorras, casinhas de madeira, espaços com areias. A área do parque é, em geral, circundada por pneus. Algumas escolas buscam criar outros espaços alternativos, como os parques sonoros, área de escalar com cordas e áreas gramadas para uso de bolas.



Imagem 1: Entrada de alunos, professores e funcionários.



Imagem 2: Parque sonoro na entrada da escola, planejado e organizado pela equipe da escola.



Imagem 3: Parque para brincadeiras das crianças.



Imagem 4: Espaço de areia que compõe o parque na área externa da escola.

3.2.1 Aplicação dos questionários

Para a aplicação dos questionários, foram elaboradas algumas questões que norteariam o encontro com o grupo de professoras, gestoras e auxiliar de ação educativa. Estabelecido o contato com a diretora da escola de Educação Infantil pesquisada, por meio do celular, foi enviado para ela o pedido para realizar a aplicação do questionário.

O questionário foi enviado à diretora da escola, via e-mail, que realizou a impressão e a distribuição do questionário ao grupo das professoras e ao auxiliar de ação educativa em um dia de HTPC na escola. As professoras e o auxiliar de ação educativa responderam ao questionário nesse dia e o entregaram para a gestora.

O questionário solicitava dados de identificação (gênero, idade, formação, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência na Educação Infantil e agrupamento/turma com a qual trabalhavam) e apresentava três perguntas:

- a. É comum em nossa prática, como profissionais da Educação Infantil, lidarmos com questões que envolvem a diferença entre meninos e meninas, com conflitos

- que envolvem seus papéis nas brincadeiras, nas atividades e nas relações. Em seu cotidiano de trabalho, você também tem passado por essas situações? Conte um pouco de sua experiência, relatando alguns exemplos.
- b. Admitindo que gênero é um tema polêmico para se problematizar nas relações sociais e em diversos espaços, percebemos que, muitas vezes, ele provoca desconforto e tensão em nossas relações com as famílias, o que torna muito difícil realizarmos a abordagem desse tema dentro da escola. Em seu contexto de trabalho, quais são as dificuldades, dúvidas e dilemas que emergem ao abordar essa questão?
 - c. Como você vê o predomínio de mulheres atuando na educação e no cuidado das crianças no campo da Educação Infantil?

O questionário foi respondido por oito professoras e um auxiliar de ação educativa. As professoras e o auxiliar de ação educativa, juntamente com a diretora da escola e a supervisora de ensino, participaram ainda de um encontro, o grupo de discussão, conforme descrito a seguir.

3.2.2 O grupo de discussão

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980. Esse método constitui-se como uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos durante a entrevista coletiva. A contribuição desse método se dá por muitas razões, entre elas, a opinião do grupo, como resultado de interações.

Para Weller (2006), os grupos de discussão têm contribuído para realizar a análise de fenômenos típicos de um coletivo. Segundo a autora, os grupos de discussão aproximam-se dos grupos reais ao se constituírem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação.

Nesse sentido, o método tem sido aplicado para documentar experiências coletivas, compreendendo as características sociais do grupo, como as representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional.

Callejo (2002) afirma que a importância dos grupos de discussão se dá na circulação de discursos. Segundo o autor, “discursos que adquirem seu valor máximo como representação simbólica do grupo diante do fenômeno social estudado e, portanto, expressam a norma desse grupo” (CALLEJO, 2002, p. 419).

No universo do grupo pesquisado, profissionais da Educação Infantil, ficou evidenciado que as posições e as visões de mundo do grupo influenciam consideravelmente nas práticas realizadas na escola acerca das relações de gênero.

Concordando com Weller (2006), as vantagens de se realizar um grupo de discussão como parte da pesquisa se dá na medida em que o diálogo entre os participantes reflete melhor a realidade cotidiana. A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio, não captados nos questionários.

Durante a realização da pesquisa com o grupo de profissionais, buscou-se entender se as professoras também enfrentavam conflitos nas interações entre as crianças e como compreendiam o cotidiano da escola de Educação Infantil ao lidar com as relações de gênero que se apresentavam nas interações entre meninas e meninos. Para tanto, a organização do grupo se deu com o coletivo da escola, com a participação das professoras, do auxiliar de ação educativa e das gestoras (direção e supervisão).

O encontro aconteceu no dia 15 de abril de 2017, das 13h30 às 15h30, em uma sala para reuniões no espaço da Secretaria de Educação, contando com a participação das professoras, do auxiliar de ação educativa, da diretora da escola, da supervisora e da pesquisadora. O encontro foi áudio-gravado e transcrito posteriormente, respeitando as pausas, as interrupções e excessos das falas, e também evitando explicitar os assuntos considerados mais sigilosos.

O encontro foi iniciado com a apresentação da pesquisadora, ressaltando o objetivo da pesquisa e compartilhando as experiências profissionais vivenciadas acerca das relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil. Depois da apresentação, a

pesquisadora fez uma pergunta ao grupo, como um todo, sem se dirigir diretamente a qualquer integrante, para iniciar a discussão. Cada integrante do grupo foi incentivado a relatar suas experiências pessoais e profissionais acerca das relações de gênero. As situações explicitadas tematizaram as dificuldades na abordagem das relações de gênero na escola de Educação Infantil, contribuindo com a ampliação do diálogo e da discussão.

3.2.3 Caracterização dos sujeitos

As informações que caracterizam os participantes da pesquisa são descritas por meio de uma tabela. Para preservar a identidade do grupo foram utilizados nomes fictícios para identificar os sujeitos:

Nome	Função exercida	Idade	Formação	Tempo de experiência no Magistério	Tempo de experiência na Educação Infantil	Idade das crianças com quem atua
<i>Margarida</i>	Professora	28 anos	Pedagogia	4 anos e 11 meses	4 anos e 11 meses	3 anos e 4 anos
<i>Rosana</i>	Professora	41 anos	Psicologia e magistério	18 anos	10 anos	4 anos e 5 anos
<i>Rosa</i>	Professora	32 anos	Pedagogia	12 anos	9 anos	4 anos e 5 anos
<i>Hortência</i>	Professora	34 anos	Pedagogia	Não soube responder	7 anos	4 anos e 5 anos
<i>Maristela</i>	Professora	44 anos	Pedagogia e magistério	30 anos	30 anos	2 anos e 3 anos
<i>Márcia</i>	Professora	29 anos	Pedagogia	Não respondeu	6 anos	3 anos e 4 anos
<i>Joana</i>	Professora	63 anos	Pedagogia	31 anos	31 anos	4 anos e 5 anos
<i>Edilaine</i>	Professora	39 anos	Pedagogia	22 anos	22 anos	4 anos e 5 anos
<i>Pedro</i>	Auxiliar de ação educativa	57 anos	Técnico de contabilidade	Não respondeu	3 anos	2 anos, 3 anos, 4 anos e 5 anos

<i>Célia</i> ⁵	Diretora	---	---	---	---	---
<i>Flávia</i>	Supervisora	---	---	---	---	---

3.3 Organização e análise dos dados

Com o objetivo de *compreender como as professoras da educação infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola no contexto das mudanças sociais*, buscaremos responder às seguintes questões:

1. *Quais as tensões que se estabelecem acerca das relações de gênero na escola, vivenciadas pelas professoras, nas interações entre alunos, professoras e familiares?*
2. *Como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero nesse contexto?*

O olhar fundamentado na abordagem histórico-cultural, com aporte em Vigotski, implica compreender os sujeitos como sociais e historicamente situados, marcados pela produção ideológica de sua realidade social. Dentro dessa perspectiva teórica é possível colocar em diálogo os sujeitos da escola e o movimento histórico e cultural presente na sociedade acerca das relações de gênero, o que buscamos fazer nas análises dos dados.

Para a construção dos dados, o encontro do grupo de discussão foi áudio-gravado e transcrito e a leitura das transcrições e dos questionários foi retomada reiteradamente. Os trechos considerados na análise foram selecionados à luz das leituras realizadas, do referencial teórico e do objetivo da pesquisa.

Decidimos por organizar as análises em dois eixos que remetem às questões da investigação:

- No primeiro eixo: **“As tensões acerca das relações de gênero vivenciadas pelas professoras de educação infantil”**, as situações narradas pelas professoras, dentro

das quais as relações de gênero são tematizadas, emergem predominantemente nas brincadeiras, quando as crianças expressam, por exemplo, suas preferências referentes aos brinquedos, cores etc. Também as inquietações concernentes ao uso do banheiro por meninos e meninas são relatadas pelas professoras; o banheiro é observado como um dos espaços na educação infantil onde mais se delimita e marca o gênero no seu interior.

- No segundo eixo: **“As situações que envolvem as relações de gênero na educação infantil: enfrentamentos”**, iniciamos as análises discutindo o protagonismo feminino na Educação Infantil, evidenciando a divisão das atividades na sociedade por gênero que marca esse espaço. Em seguida, analisamos os modos como as professoras lidam com as brincadeiras dos meninos e meninas que tensionam as normas socialmente vigentes. Problematizamos a insegurança das professoras ao tratarem questões emergentes relativas ao gênero no cotidiano escolar que afetam suas próprias convicções e as tentativas das professoras em adequar a prática às demandas sociais de igualdade de gênero. Por fim, evidencia-se o conflito sobre como deveriam agir, enquanto professoras, dentro da temática do gênero.

Consideramos pertinente reiterar que, embora o auxiliar de ação educativa, a diretora e a supervisora responsável pela escola tenham participado da fase de coleta dos dados, as análises se concentram nos relatos das professoras, tanto pela relevância de suas narrativas quanto pelo recorte estabelecido no objetivo da pesquisa.

⁵ Célia (diretora) e Flávia (supervisora), não responderam ao questionário, sendo assim, não dispomos de suas informações adicionais como idade, formação e tempo de magistério.

Capítulo IV – Análises

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. [...] No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”. (FONTANA, 2010, p. 182)

4.1 As tensões acerca das relações de gênero vivenciadas pelas professoras de educação infantil

Observando as práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas de educação infantil onde a pesquisadora já atuou, e as narrativas acerca das práticas cotidianas que envolvem as relações de gênero das professoras desta pesquisa, temos indícios do quanto as tensões no trato com as relações de gênero não são questões circunscritas ao espaço escolar, a nível pedagógico ou curricular, a serem resolvidas para provocar as mudanças necessárias na sociedade. A questão que se coloca é como é tensionado o campo educacional – que, aparentemente, busca a manutenção de regras socialmente construídas - e o campo social mais amplo, que inclui os movimentos sociais (como os movimentos feministas) que visam transformar e modificar as regras, desafiando as estruturas impostas. As mudanças já conquistadas pelos movimentos sociais, ocorridas na sociedade, têm atravessado os muros das escolas, demonstrando que o tema das relações de gênero já se instalou nos cotidianos, como exemplo disso, temos os movimentos autoritários, muitas vezes vindos dos familiares das crianças, que pretendem coibir e intimidar quando nas práticas pedagógicas se busca desconstruir com meninas e meninos a marcada generificação imposta nas cores, objetos, brinquedos etc.

As brincadeiras na educação infantil vêm se constituindo como momentos nos quais emergem as questões acerca das relações de gênero e que têm se mostrado tema fértil no debate acerca das relações de gênero na infância. As brincadeiras e os brinquedos

marcam e apontam fortemente essas relações de gênero por serem generificados, com a proposição de especificar cada gênero. As pesquisas sobre gênero na educação infantil apresentam esse diálogo por entender que esses momentos e artefatos culturais marcam os gêneros o tempo todo.

Assim, as pesquisas acerca da Educação Infantil e as relações de gênero evidenciam as brincadeiras como momentos em que meninos e meninas vivem diferentes relações na escola da infância. Vigotski, ao abordar as brincadeiras de faz-de-conta, argumenta que na brincadeira a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde o que significa é a brincadeira e não o objeto concreto. Porém, o autor indica que o papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças é importante, uma vez que o brinquedo provoca a transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significado, contribuindo para a apropriação dos signos sociais. Para além de uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras, que possibilita com que a criança se comporte de forma avançada em relação à sua idade, fomentando formas mais complexas dela se relacionar com o mundo (OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011).

As narrativas das professoras apontam nessa direção, pois, especialmente nos momentos das brincadeiras e do manuseio dos brinquedos dos meninos e das meninas, relatados por elas, encontramos indícios de como as crianças percebem as relações de gênero em seu cotidiano. Como veremos no decorrer da análise, para as professoras da pesquisa, em diversos momentos, as brincadeiras de meninas e meninos demonstram que as experiências de vida corroboram a manutenção da hierarquia socialmente construída entre os gêneros, ou, de outro lado, as brincadeiras fazem uma aproximação das mudanças sociais no âmbito das relações de gênero, conforme relata a professora Joana:

Uma atividade que achei interessante foi a construção de um ônibus com as cadeirinhas da classe e o motorista era uma menina que conduzia o ônibus. (Joana, questionário).

Para Roveri (2008) e Freire (2012), as brincadeiras são carregadas por experiências singulares, construídas dentro das famílias e que são significativas para meninos e meninas durante as interações. Nesse sentido, meninas costumam brincar com

objetos que incentivam o cuidado com o corpo, cuidado com as pessoas e com os animais, enquanto os meninos são direcionados para brinquedos como bonecos, jogos, veículos de ação e de velocidade.

Na mesma perspectiva, Vianna e Finco (2009) discorrem que a força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carrega se reflete nos tipos de brinquedos que são permitidos e disponibilizados para que as crianças aprendam a se comportar como “verdadeiros” meninos e meninas. Para as autoras, os brinquedos oferecidos às crianças são carregados de expectativas, simbologias e intenções, como podemos ilustrar com a fala da professora Rosana:

Em algumas situações o que ainda presencio são momentos relacionados a cores e brinquedos. Exemplos “rosa é de menina e azul é só de menino” ou “carrinhos e ferramentas são para os meninos e bonecas para as meninas”. (Rosana, questionário).

A brincadeira como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança é vivenciada no dia a dia das escolas de Educação Infantil com muita frequência. Experiências como as brincadeiras de casinha, consideradas brincadeiras corriqueiras, têm sido vivenciadas e naturalizadas nesses espaços como ideal para as meninas, enquanto os meninos são apenas auxiliares. A exemplo disso, nas brincadeiras em que os meninos preparam a comida, as menções se voltam para fazer o churrasco, como sendo uma comida típica de preparo dos homens, indiciando que, de maneira geral, em nossa cultura ainda os homens são responsáveis por cozinhar apenas em dias especiais.

Embora essas tarefas cotidianas tenham sido modificadas em função dos avanços que os movimentos sociais alcançaram, mostrando que as mudanças nos papéis de homens e mulheres, relativos ao corpo, à diversidade sexual e, conseqüentemente, às relações nas famílias foram desestabilizadas, ainda nas brincadeiras das crianças prevalecem as concepções sobre o cuidado reservado para as mulheres e meninas.

Observamos nos relatos das professoras a emergência de conflitos relativos à divisão entre o que é para menina e o que é para menino. Esses conflitos demonstram que as mudanças ocorridas na sociedade envolvem as crianças que tentam se ajustar ou

transgredir, em muitos momentos, as regras pautadas na separação por gênero no espaço da educação infantil. As professoras buscam mediar esses conflitos, justificando as mudanças ocorridas na sociedade, buscando validar explicações concernentes às mudanças do âmbito familiar (como os cuidados com a casa e filhos realizados pelos pais).

Mas, continuo explicando “as cores são para todos, meninos e meninas”, -Eu sou menina e não gosto de cor de rosa, adoro azul e nem por isso sou menino! E mulheres também usam ferramentas, trocam pneus, etc... Meu marido, assim como os papais de vocês, troca fraldas, limpa a casa, faz comidas e brinca com bonecas e com as filhas meninas, eles também não deixam de ser meninos por isso. (Rosana, questionário)

Não presenciei nenhum conflito pela diferença entre meninos e meninas nas brincadeiras, porém, o que percebo é que algumas crianças limitam seus papéis nas brincadeiras, como por exemplo: os meninos sendo sempre os pais ou filhos e as meninas, mães e filhas na brincadeira de casinha. (Hortência, questionário)

Tenho percebido que as crianças brigam e discutem por achar que algumas brincadeiras e brinquedos são só para meninas e outros são para meninos. Carrinhos e pistas para meninos e acessórios, como pulseiras e colares, maquiagem, como o batom é de menina e manteiga de cacau os meninos podem passar. (Edilaine, questionário)

Embora a sociedade tenha avançado sobre questões como o cuidado, que não é só para as mulheres, e o dirigir, não só para os homens, vivemos em uma sociedade que é reforçada pelo binarismo de forma constante ao produzir elementos generificados, fazendo com que as apropriações desses elementos sejam dirigidas para homens e mulheres, meninas e meninos, de forma específica. Os apontamentos das professoras indicam isso quando pontuam que as crianças mostram que os acessórios, como pulseiras e colares e maquiagem, como o batom, é de menina e manteiga de cacau pode ser usada por meninos.

Esses elementos generificados são também reforçados por uma indústria de consumo que se apropria deles para o comércio de diversos produtos, dificultando as desconstruções. Paoletti (2012), que historiciza a convenção social do uso da cor azul para meninos e da cor rosa para meninas, avalia que os anúncios sofisticados e

generalizados têm aumentado o consumismo entre as crianças, que tomam consciência de seu gênero desde muito cedo, reforçando convenções sociais. Nessas convenções sociais são produzidas regras de desigualdade entre homens e mulheres. Nesse contexto, Saffioti (2004, p. 36-37) pontua que:

No plano das representações existe, assim, uma verdadeira gramática sexual, indicando as condutas aceitas para homens e os comportamentos admitidos para mulheres. [...] O gênero participa, portanto, do processo de construção do sujeito, da mesma forma que a raça/etnia e a classe social.

Nessa perspectiva, tanto as brincadeiras como os brinquedos têm indicado que há relações de poder que marcam, desde muito cedo, a educação de meninos e meninas, de modo que nos brinquedos vêm imbuídas as normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo. Para Roveri (2008, p. 5, grifos nossos), “há um abismo que separa os *brinquedos fortes* destinados aos garotos, dos outros *brinquedos sensíveis* exclusivos das meninas”.

Os relatos das professoras pontuam situações que envolvem as delimitações sociais impostas a meninos e meninas sobre as relações de gênero durante as brincadeiras e com os brinquedos que utilizam no brincar.

(...) os meninos têm preferência por super-heróis e brincadeiras do tipo de lutas e armas. (Margarida, questionário)

(...) carrinhos e ferramentas são para os meninos e bonecas para as meninas. (Rosana, questionário)

As professoras apontaram na pesquisa que as relações de gênero aparecem no cotidiano da escola de Educação Infantil em diferentes momentos da rotina, contudo, as brincadeiras têm se apresentado como oportunidades ideais para esse trato, pois apresentam-se como situações em que meninos e meninas possuem mais liberdade para explorar os materiais e espaços da escola e, portanto, exprimem suas percepções e aprendizagens sobre o mundo durante o brincar. Admitindo que as crianças têm liberdade nesses momentos, permitindo a exploração dos brinquedos e das brincadeiras como o direito da criança, as professoras da pesquisa expõem:

Com relação ao uso do brinquedo, os meninos usam mais carros e brincadeiras de corrida e as meninas mais bonecas e panelinhas quando estão em seus grupos de afinidade. Mas quando reunimos o grupo todo, todas as crianças brincam com todos os brinquedos, simulando situações do dia a dia. (Hortência, questionário)

Eu tenho uma menina que gosta muito de brincar de carrinho, ela, inclusive, leva um carrinho de ferro lá para brincar e quando ela chega tem um menino lá na minha sala que fala assim: - Empresta para mim esse carrinho porque isso é de menino. Ela fala: - Não, mas é o meu brinquedo. E ela brinca de carrinho, mas eu tenho a certeza, que assim... colocam na cabeça dos meninos que carrinho é de menino. (Maristela, grupo de discussão)

Nas brincadeiras em sala as crianças são livres para brincar do que quiserem, meninos brincam de casinha fazem comidas e meninas brincam com carrinhos e super-heróis. (Joana, questionário)

As professoras, apesar de valorizarem o brincar como um espaço de “liberdade” das crianças, sem restrições quanto ao gênero, expressam, em certos momentos, as marcas das constrictões sociais que dividem brincadeiras, objetos e atitudes entre próprios de meninos ou meninas.

O que se percebe, em todos os anos, são as preferências que as próprias crianças têm espontaneamente de formar seu grupo e na maior parte das vezes, separados, meninas de meninos, mas nada fechado, criando impossibilidades de socialização dos gêneros. (Rosa, questionário)

Ele trazia uma Frozen para brincar, eu não sabia lidar com isso, o que eu pensava no primeiro plano, que eu tenho que respeitar a criança. (Hortência, grupo de discussão)

Observamos que as professoras, marcadas pelo lugar social de onde falam: são professoras da educação infantil vivendo em uma sociedade que, cada vez mais, policia sua prática, por vezes, buscam um lugar de isenção, evitando a problematização das questões de gênero emergentes. Ao dizerem que os alunos não são separados por gênero pela professora, mas espontaneamente, e que um aluno que brinca de boneca é respeitado, buscam um lugar amparado pelas normas já assimiladas na sociedade. Compreendemos neste trabalho que as professoras da educação infantil possuem um papel mediador

fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade de construção da identificação das relações de gêneros. A perspectiva de Vigotski, na qual a aprendizagem é promotora do desenvolvimento e o professor age como mediador entre o aluno e o conhecimento, segundo Freitas (2010), exalta a importância da escola e do professor. Para a autora, as ações dos professores “através de explicações, demonstrações, exemplos e orientações, instruções, fornecimento de pistas, problematização de situações, provocação de argumentações e de reflexões críticas [...] podem levar o aluno ao desenvolvimento” (FREITAS, 2010, p. 66). No entanto, ainda que as observações das professoras apontem para as oportunidades para a abordagem das relações de gênero, buscando dialogar, desde muito cedo, sobre práticas igualitárias sem exclusão do gênero e da diversidade sexual, as professoras evitam esse confronto.

Os espaços da escola, como a sala dos professores, ainda sofrem restrições para crianças e alguns adultos, porém, na Educação Infantil, os banheiros são apontados pelas professoras como espaços que fomentam mais opiniões e conflitos. Ao propor organizações na escola tendo o sexo como critério, marcando no corpo infantil formas de disciplinar meninas e meninos, encontramos os banheiros como espaços promotores de temor para as professoras, uma vez que diferentes situações e problematizações ocorrem no seu interior. Seja porque as crianças percebem ser espaços em que é possível burlar as regras impostas, porque as famílias questionam o uso desse espaço por meninas e meninos juntos ou pelo preconceito da presença masculina na Educação Infantil, as professoras reputam os banheiros como lugares perigosos.

O banheiro é um dos espaços onde mais se delimita e marca o gênero no seu interior. Nas escolas do município estudado, os banheiros são de uso coletivo para banhos, escovações e evacuações até o Maternal I, faixa etária de 0 a 3 anos. Após esse período, as professoras e professores consideram que meninas e meninos são autônomos e independentes para fazer uso dos banheiros separados.

Os trechos abaixo evidenciam os receios e expectativas sobre as relações de gênero quando o espaço dos banheiros está em questão:

Uma mãe também me fez uma colocação dizendo se teria como separar as meninas de banheiro, para fazer xixi, pois a filha estava fazendo em

pé, ou seja, menina num banheiro e menino no outro. (Rosa, grupo de discussão)

Com as famílias ainda não tive esse tipo de desconforto ou que conversar a respeito, porém, já observei situações com colegas de trabalho onde os pais se sentem incomodados quando meninos e meninas usam o mesmo banheiro, trocam de roupas juntos, mesmo até quando vivenciam suas filhas brincando com um menino ou vice-versa, repreendendo a criança para brincar só com as do mesmo gênero. (Rosana, questionário)

Enquanto as crianças são menores é mais tranquilo quanto às trocas de roupas, banhos e até brincadeiras. Daí, quando começam a crescer, já há uma preocupação maior das famílias em saber se meninas tomam banho ou trocam de roupas perto dos amigos. Ou mesmo, alguns pais se preocupam se seu filho tem preferências por brincadeiras de meninas. (Maristela, questionário)

Teixeira e Raposo (2007) defendem que os banheiros são espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar, materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente. Para as autoras, separar esses espaços não contribui para a inclusão, mas para uma exclusão disfarçada. Segundo elas, as práticas de cuidado do corpo podem ser contextos interessantes para as construções de gênero sobre as diferenças sexuais. E os banheiros, ao serem de uso comum, podem ser espaços de aprendizado do cuidado e conservação do ambiente e do respeito pelo outro, sem distinções de sexo ou gênero.

Ao relatar as dificuldades das professoras sobre as propostas pedagógicas acerca das relações de gênero, Cruz e Dal'Igna (2014) apontam que na formação inicial dos profissionais da educação, as relações de gênero não aparecem no currículo proposto, mas em situações cotidianas têm atravessado e constituído o currículo, de modo que são nas relações entre professoras, meninas e meninos que tudo ocorre. Também para essas autoras, essas situações possibilitam um trabalho de desconstrução das desigualdades de gênero.

O que conseguimos depreender das falas das professoras quando as colocamos em diálogo com a literatura da área e com os textos que problematizam as relações de gênero na sociedade contemporânea, é que as situações relatadas por elas, como percebem as

tensões relativas a gênero no cotidiano da educação infantil, revelam que as diferenças entre o que é típico de menino e menina não são mais tão naturalizadas. Essas diferenças são tensionadas dentro de um contexto socio-histórico e cultural e, por isso, emergem nas narrativas das professoras como pontos de tensão, são situações que participam de um intenso debate ideológico e são significadas pelas professoras nesse (in)tenso diálogo: ora parecem aceitar as regras aparentemente naturalizadas, sem problematizá-las: “O que se percebe, em todos os anos, são as preferências que as próprias crianças têm espontaneamente de formar seu grupo e na maior parte das vezes, separados, meninas de meninos” (Rosa, questionário), ora buscam se aproximar dos discursos contemporâneos da igualdade de gêneros: “Mas, continuo explicando: ‘as cores são para todos, meninos e meninas’. Eu sou menina e não gosto de cor de rosa, adoro azul e nem por isso sou menino! E mulheres também usam ferramentas, trocam pneus etc.” (Margarida, questionário).

4.2 As situações que envolvem as relações de gênero na educação infantil: enfrentamentos

Iniciamos este bloco de análise com uma discussão fundamental levantada na pesquisa: a presença maciça de mulheres atuando na Educação Infantil. Essa discussão marca o lugar de onde as professoras falam e reflete a divisão das atividades na sociedade por gênero, que se mantém atual.

Partimos do pressuposto que a primeira característica atribuída aos seres humanos é o gênero. Para Silva (2015), Paechter (2009) e Meyer (2013), gênero é um elemento que tem organizado a cultura, o que se reflete no espaço escolar. Atualmente, os modos que buscam significar o que é ser homem e mulher em nossa sociedade têm passado por transformações, as conquistas alcançadas relativas às mudanças sociais, culturais e políticas e nos papéis de gênero não deixam de impactar a educação das crianças. No entanto, um dos espaços que marca, ainda, a força dos estereótipos na sociedade é a educação infantil, o que significa que o trabalho com o cuidado continua sendo reservado para as mulheres.

No capítulo de revisão bibliográfica deste trabalho, abordamos a dificuldade de inserção e de permanência dos homens no cuidado do corpo de crianças pequenas e bem pequenas em um lugar ocupado majoritariamente pelas mulheres, projetando uma imagem abusadora (SILVA, 2014). Assim, “os modos de ser professora e professor de educação infantil reproduzem a divisão sexual do trabalho, visível em nossa sociedade” (BARREIRO; FINCO; SILVA, 2015, p.155).

Vejo que, por muito tempo, o cuidado com as crianças ficou principalmente sob responsabilidade das mulheres e isso se reflete no ambiente da educação, principalmente no infantil, já que requer principalmente cuidados. E percebo, também, um preconceito em relação à figura masculina no ambiente escolar, já que, muitas vezes, ele [professor ou auxiliar] é considerado/estereotipado como homossexual por parte desse ambiente tão feminino. Acredito que é fundamental a presença masculina na escola. As crianças também precisam ser cuidadas/ensinadas por homens. Ter contato, conversar, ver que o homem também cuida, alimenta, ensina. (Margarida, questionário)

O trabalho que envolve o cuidado relacionado à mulher é problematizado por Hirata (2105) que nos atenta para uma questão imprescindível, lembrando que o gênero é um organizador-chave da globalização neoliberal, de modo que as dinâmicas internacionais do trabalho mantêm e agravam um amplo leque de desigualdades sociais, elevando também as dinâmicas de classe, raça e dos movimentos migratórios. Para a autora, não se pode pensar a divisão social e sexual do trabalho entre homens e mulheres sem associar essa divisão à repartição do saber e do poder entre os sexos na sociedade e na família.

As desigualdades presentes na divisão sexual do trabalho, do saber e do poder persistem na sociedade e se somam aos discursos culturais de legitimação do espaço da mulher, especialmente nos espaços da Educação Infantil, externados dentro do cotidiano das escolas. As falas das profissionais da Educação Infantil quando questionadas sobre o predomínio das mulheres na educação e nos cuidados das crianças, corroboram a concepção de que as mulheres são mais apropriadas para esse trabalho. Nesses discursos

acerca do cuidado, como algo típico dos trabalhos femininos, predominam a hierarquização, a inferiorização e a desvalorização. Para Cobo (1995), alguns trabalhos no âmbito do público são considerados superiores, mas, secretamente, se apoiam num mundo doméstico, o qual têm marginalizado as mulheres e desvalorizado tudo que é ligado ao feminino.

Como pudemos observar ao abordar um pouco da história da Educação Infantil no Brasil, foi sendo historicamente construído e afirmado o *status* conferido às professoras como “mães que cuidam bem”, indicando uma positividade na confiança das famílias aos bons trabalhos realizados, oferecendo segurança a essas famílias. Ampliando a lente de aumento, percebemos que há um discurso engendrado socialmente que tem organizado, através de mecanismos sutis, os papéis atribuídos aos homens e mulheres. De acordo com Barreiro, Finco e Silva (2015, p.157- grifo dos autores), é necessário “problematizar a visão da educação infantil *como substituta das relações familiares*, como favorecedora das ideologias patriarcais, trabalhando para manter os valores e juízos das famílias nuclear, heterossexual e burguesa”.

Eu percebo que as mulheres sempre foram mais voltadas para esse campo, por ser uma questão cultural. Percebo também que parece que há mais confiança nas famílias e tem um certo preconceito com a figura masculina nos cuidados físicos com as crianças (por exemplo, no momento do banho, acalantar a criança na hora do sono, na troca da roupa suja, na higiene da criança). Do meu ponto de vista, as mulheres passam uma impressão de confiança por estarem ligadas à imagem de cuidados maternos. (Edilaine, questionário).

Infelizmente, ainda existe um preconceito com relação à presença masculina, seja como professor, como secretário ou mesmo auxiliar de educação infantil. Principalmente quando existe a necessidade do cuidar. A mulher, dentro da educação infantil, está diretamente ligada à figura da mãe, ou mesmo tia. (Maristela, questionário)

Vale destacar que os movimentos feministas reivindicaram o direito e a liberdade e buscaram propor outras formas de ser mulher, com outras identidades, desvinculando da imagem ligada à reprodução e à maternidade. Para Puleo (2004), a hierarquia entre os dois gêneros ainda marca a desigual valoração dos papéis do mundo público e privado e, principalmente, a dificuldade de reconhecimento social das mulheres em diferentes esferas da vida (atividade profissional, criação intelectual e artística etc.).

As falas das professoras da pesquisa expressam aquilo que Louro (1997) tem nos alertado em seus estudos sobre educação e gênero. Para a autora, os múltiplos discursos naturalizados caracterizaram a esfera do privado e o mundo doméstico como o verdadeiro universo da mulher.

As relações de gênero e os papéis exercidos por homens e mulheres, como já visto, encontram-se, hoje, em terreno menos estabilizado, estão em processo de constante pequenas mudanças. Com amparo em Vigotski, compreendemos que nas relações sociais as significações são construídas e apropriadas pelos sujeitos, dessa forma, as professoras da Educação Infantil, constituem-se nesse processo histórico, nesse terreno instável onde discursos diversos coexistem, revelando tensões e dúvidas no trato com as questões de gênero no cotidiano escolar, como mostramos a seguir.

Já observamos que as professoras de educação infantil, sujeitos desta pesquisa, elegem o brincar como momento de relativa liberdade para a expressão das crianças em relação ao gênero. Contudo, esses momentos também exigem delas posicionamentos que, algumas vezes, são conflitantes com o discurso de livre expressão de meninos e meninas.

Eles observam muito meu esmalte e aí eles comentaram outro dia [...] A gente pode pintar nossa unha!, Aí, eu pensei... Porque não? Na minha visão, não tem problema, dentro da minha sala encher as crianças de esmaltes é uma brincadeira, e deixar eles brincarem, eu entendo que ali é uma brincadeira, mas... Em uma sala com 13 meninos, como que isso vai ficar então para os pais desses meninos indo embora? Não sei, indo embora, talvez indo embora com as unhas todas pintadas de vermelho... (Maristela, grupo de discussão)

Eu procuro, na minha prática, não ter nenhuma prática incentivadora, eu não vou deixar elas (as crianças) ir de esmalte embora, eu não vou... (Hortência, grupo de discussão)

Vivendo em uma sociedade na qual as relações de gênero se encontram em constante debate, porém, que ainda se organiza prioritariamente por gênero, as professoras receiam em deixar que a liberdade de seus alunos extrapole os muros da escola. Nesse sentido, delimitam o espaço onde as brincadeiras que tensionam os papéis e as expressões relativas ao gênero são permitidas, na tentativa de evitar o confronto com a sociedade.

Quando o pai estava chegando na escola, a gente já fazia ele trocar o chinelo, tirar a fantasia, tudo bem rápido. Uma vez o pai viu ele de fantasia. Nossa! tira, tira... falou o pai. (Célia, grupo de discussão)

Compreendemos que as mudanças nas relações de gênero propiciadas pelos movimentos sociais, especialmente os movimentos feministas, permitiram que as discussões acerca dos papéis sociais de homens e mulheres adentrassem a escola, como nas brincadeiras: meninos e meninas podem brincar de carrinho e boneca com mais liberdade. Contudo, a sociedade ainda é marcadamente generificada, conforme observamos nas falas das professoras, assim, se já é amplamente aceito socialmente que mulheres trabalhem e homens cuidem dos filhos, a sociedade é menos tolerante com homens de esmalte e de fantasia.

De acordo com Meyer (2013), as práticas pedagógicas são construídas a partir de uma identidade que corresponde à norma utilizada como modelo a ser ensinado. Esses ensinamentos são seguidos por modelos hegemônicos da sociedade. Mesmo propondo “liberdade” às crianças, as professoras têm sido orientadas também por normas predominantes na sociedade acerca de papéis sociais atribuídos para homens e mulheres.

Ainda que reconheçam o espaço da escola como *lócus* de diferenças e experimentações, evidenciando um movimento na direção de propiciar liberdade e práticas que permitam às crianças experimentarem diferentes situações através do brincar, como explica Maristela (grupo de discussão): “O objetivo será de promover a interação entre meninos e meninas, onde todos ficam juntos”, as professoras expressam a insegurança ao terem que lidar com as problematizações ocorridas nas brincadeiras. O desconforto, provocado nas professoras diante de algumas brincadeiras e no cotidiano da escola, fica evidenciado nos trechos abaixo.

Eu não sei separar...que palavras usar. Para lavar as mãos e escovar eles vão em qualquer banheiro, mas para fazer xixi... Não sei... (Rosa, grupo de discussão)

Eu respeito, mas ter práticas incentivadoras, não! Procuo dar atividades mais simples. Têm meninos que só brincam com meninos e

meninas com meninas, trabalho práticas de jogos e brincadeiras que incentivem eles a brincarem juntos. (Hortência, grupo de discussão)

Quando entreguei as sacolas (para colocar livros de leitura) para as crianças levarem livros de histórias para casa, uma delas era rosa, mas um menino quando viu a sacola rosa disse que não iria levar porque o pai não o deixaria. Ao ser observado na sala, pudemos ver que ele brinca normal com as crianças, inclusive de casinha com as meninas, faz comidinha, traz para nós experimentarmos, brinca normalmente. Nessa situação vimos que o pai é que exige que ele não tenha contato com objetos de cor rosa, isso realmente provoca desconforto, porque fica difícil abordar esse assunto junto aos pais. (Joana, grupo de discussão)

Silva e Luz (2010) observaram que as experiências de cuidado realizadas pelas professoras são oriundas das experiências sociais nas quais as educadoras construíram concepções de masculino e feminino, sobrepondo-se aos conhecimentos adquiridos em processos de formação realizados no âmbito das próprias instituições de Educação Infantil. Diante disso, uma professora revela o quanto a visão acerca do universo masculino é arraigada e direciona o olhar, tanto para as experiências de sala de aula quanto para as familiares, conforme grifamos a seguir:

Ele tem um cabelo comprido, por sinal muito bonito e bem cuidado, e **eu não sei porque ele tem esse cabelo comprido, na realidade eu não sei, não sei se é promessa, se o pai que gosta, eu não sei e...** Um dia, o amigo falou que o cabelo comprido é para meninas. E no dia seguinte, o pai veio falar comigo: - Professora, ele chegou chateado em casa porque estão falando que o cabelo dele é de mulher. Eu falei: - Nossa pai! Ele não falou nada para mim. Mas daí a gente sentou na roda e colocou. Eu lembro que eu coloquei porque o cabelo comprido tinha que ser só de mulher, se a mulher também dirigia, daí eu fui colocando algumas coisas. (Margarida, grupo de discussão)

Só que, **ao mesmo tempo que o aluno questionava essa questão [cabelo comprido era de menina], ele adorava brincar de cabelereiro e de boneca. Então, eu não sei de onde veio isso, acho que veio de casa também.** Eu não sei, essa questão, eu não entrei muito, queria um jeito para evitar maiores complicações com a família. Mas, assim, depois, na questão da roda, ali, ele entendeu e nunca mais se repetiu e nunca mais foi falado sobre isso. Mas que eu me lembro é só isso, o problema é com a família. Nós comentamos que é mais com

os maiores do que com os pequenos. Até em termos de banho que os nossos são menores, não tem problema nenhum. Enquanto eles não passam dos 3 anos... Passou dos 3 anos os pais já começam a questionar: - “Ah, mas tomam banho no mesmo banheiro, mas eles se trocam perto do amigo?”. Aí já começa essa cobrança, ficam com essa cobrança. (Rosana, grupo de discussão)⁶

Quando as crianças são maiores se torna mais comum elas apresentarem conflitos como: não deixar uma menina jogar futebol porque é menina, ou mesmo não querer que o menino pegue seu carrinho de boneca, simplesmente porque é menino. Ou mesmo uma fala: - Tia, rosa é de menina ou azul é de menino? **Mas isso é algo que a criança já traz de casa, de sua criação.** (Maristela, questionário)

Observa-se que, nos casos que envolvem as decisões e um posicionamento das professoras, as preferências são para seguir uma regra social que as “absolva” dos enfrentamentos com as famílias, a sociedade, conforme pontuamos no eixo anterior. Para Santos (2015), problematizar a normalidade do gênero é colocar em xeque o que a cultura naturaliza como verdades absolutas. Neste esteio, inferimos que nas falas das professoras, quando dizem que as crianças trazem de casa suas convicções, estão falando delas próprias também, por isso é tão difícil o enfrentamento das questões relativas ao gênero.

Conjecturamos que as professoras estão tentando se haver com o fato de que as mudanças sociais demandam sua atenção, a expressão do corpo e da sexualidade está cada vez mais presente nos cotidianos das crianças, permeando a educação de meninas e meninos e, por isso, as professoras assumem essa cobrança, como vemos nas tentativas de procurar compreender e tratar esses fenômenos sociais.

Porque a sociedade está mudando, mas ela não mudou de vez. Então, tem um pai que deixa ele brincar de boneca, porque, às vezes, ele tem amigo gay, e ele acha que... A escola respeita a criança, então se ele quer brincar de boneca, qual a visão da escola, respeitar o que ele quer, mas a família ainda está muito perdida nessa questão social, nessas mudanças, hoje, de ser gay. Tem a questão de ser homofóbicas [as famílias], é aí que a escola está presa, como as famílias veem essa questão, a mudança social. (Hortência, grupo de discussão)

⁶ As professoras Margarida e Rosana dividem a mesma turma, uma no período da manhã e a outra no período da tarde. Durante o encontro, no grupo de discussão, uma sobrepunha a fala da outra acerca do mesmo episódio.

Ao perceberem a limitação dos papéis nas brincadeiras como carrinhos e ferramentas para os meninos e bonecas para as meninas, propiciando espaços para tratar das relações de poder presentes na sociedade, as falas das professoras ainda recorrem a situações do cotidiano já naturalizadas.

Dias atrás filmei João e Maria⁷ brincando de boneca. Ele era o pai que **ajudava** a mãe no banho do bebê. (Rosa, questionário).

Procuramos criar pessoas sem preconceitos, sem discriminação. **Sempre conversamos em nossas rodas** que meninos **ajudam** a varrer a nossa sala, que ficam sujas com papéis picados de pesquisas com revistas. (Joana, questionário)

Mas continuo explicando, as cores são para todos, meninos e meninas, eu sou menina e não gosto de rosa... (Rosana, questionário).

Compreendemos que há, por parte das professoras, uma disposição em abordar a igualdade entre os gêneros, que pensam, dessa forma, estarem contribuindo para mudanças de paradigmas na sociedade. No entanto, em nossa leitura, as professoras atuam se adequando às mudanças sociais já consolidadas e não no sentido de adesão à transformação social nas relações de gênero. Tendo em vista o cenário cultural e social contemporâneo, no qual as professoras vivem e atuam, onde o discurso de mudança e o discurso de manutenção das diferenças entre os gêneros estão em voga, é compreensível que as professoras caminhem para a adequação das práticas aos discursos mais igualitários, buscando, em momentos oportunos, realizar apenas ajustes em suas condutas, se adequando às mudanças sociais, tentando propor um trabalho de pluralidade na escola.

Ferreira (2004) nos ajuda a entender como está avançando a construção da igualdade entre os sexos na sociedade, na direção da formulação, implementação e avaliação das políticas voltadas à mulher, buscando o *empowerment* das mulheres.

O *empowerment* pode ser entendido como um processo através do qual as populações e as mulheres em particular, individual ou coletivamente,

⁷ Os nomes das crianças foram modificados para preservar suas identidades.

tomam consciência de como as relações de poder operam nas suas vidas e ganham autoconfiança e capacidade para as desafiar. A mudança de paradigma em curso é bem ilustrada por alguns exemplos concretos. Face à crítica ao carácter restritivo do âmbito das políticas, limitado à igualdade no emprego, as organizações internacionais, intergovernamentais ou cívicas têm vindo a pressionar os governos nacionais para alargar o âmbito da sua intervenção. São agora integradas questões que vão para além da garantia de um tratamento justo no emprego e no trabalho das mulheres. As novas áreas estratégicas de ação são a educação para a igualdade e a cidadania, o combate à pornografia e ao tráfico de mulheres, a saúde reprodutiva, o assédio sexual, a violação e a violência em geral contra as mulheres e a feminização da pobreza (relacionada com as leis da família e as condições de acesso à propriedade e à segurança social). (FERREIRA, 2004, p.87)

Com o avanço dos movimentos sociais, especialmente do feminista, a construção do modelo de família nuclear vem se modificando, os papéis dos homens e das mulheres no cuidado das crianças são atualizados e outras possibilidades de constituição familiar são reconhecidas (famílias chefiadas por avós ou apenas pela mãe, ou pelo pai, famílias homossexuais etc). Nesse âmbito, no entanto, o espaço escolar avança a passos mais lentos, é lugar onde as mudanças são mais delicadas. De diferentes formas, com questões diferentes, as falas das professoras vão ao encontro do que a literatura aponta sobre o sistema de ensino, o qual reproduz as desigualdades entre meninas e meninos desde a mais tenra idade. Como explicam Barreiro, Finco e Silva (2015, p. 154),

Tais heranças [como a autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos e filhas no âmbito familiar] estão presentes no papel da mulher como reprodutora e no homem como provedor, representações estas que também permeiam as relações no cotidiano das instituições de Educação Infantil, na rigidez dos papéis pré-determinados para meninas e meninos, reforçados pela heteronormatividade e pelo sexismo.

Para Louro (1997), a autoridade das famílias sobre a educação dos filhos diverge e conflita com o papel dos professores e inferimos que essa divergência se constitua em uma das dificuldades de novas formas de se conceber as relações de gênero serem problematizadas nas escolas. Em nossas análises, observamos o conflito nas falas das professoras em ocupar seu papel de docente, promovendo situações de aprendizagem,

brincadeira e reflexão acerca das relações de gênero frente ao julgamento familiar (social) de sua prática. A discussão sobre como as professoras podem tratar as relações de gênero no cotidiano escolar não encontra suporte dentro da própria escola, essa parece ser uma tarefa não atribuída à professora, ainda que presente.

Eu tenho uma dúvida, aos meus olhos não é uma prática incentivadora, mas, talvez, para o pai, não da minha criança, mas para a criança da amiga, pode ser que... Eles observam muito meu esmalte e aí eles comentaram outro dia: - Nooossa! Olha o seu esmalte, tia! É verde! Não, é vermelho! A gente pode pintar nossa unha!, Aí, eu pensei... Por que não? [...] Não sei, indo embora, talvez indo embora com as unhas todas pintadas de vermelho... Eu, como profissional, ali como a responsável deles, ali na sala, não sei me posicionar e ter fundamentos para explicar para os pais. No caso, para toda a equipe, não. Para mim aquilo ali, por uma concepção pessoal, eu não tenho problema, mas agora numa ideia de algo profissional, fundamentada, eu não sei colocar isso. E, aí, é uma coisa que eles já comentaram que eles gostariam de fazer, mas, que por falta de saber lidar com essa situação é aquilo, você deixa de lado e, talvez, poderia ser uma prática, uma brincadeira e uma vivência super divertida, super interessante, que todo mundo ia se divertir, sair com as unhas pintadas. Mas eu ainda não tenho uma direção e não sei como lidar com isso. (Maristela, grupo de discussão)

Acredito que a maior dificuldade seja o entendimento e a aceitação das famílias. Também acredito que as professoras e todo o pessoal envolvido na creche tem que estar bem entendido do assunto para saber resolver e explicar as dúvidas e questionamento das crianças, e também aceitá-los e respeitá-los, para depois envolver as famílias nas discussões. (Márcia, questionário)

Cruz e Dal'Igna (2014) nos lembram que, como já pontuado anteriormente, embora as questões relativas ao gênero tenham sido silenciadas no currículo, estão presentes nos contextos de vida e nos contextos nos quais atuam, incorporadas à vida das professoras.

Olhamos para as professoras desta pesquisa como sujeitos constituídos nas relações sociais e marcados por elas, sendo assim, como nos explica Fontana (2010), as professoras vão se apropriando das significações sociais acerca de seu papel de professora de Educação Infantil e singularizando-as nas relações estabelecidas na escola. Dessa forma, o como fazer não é dado a priori, “os significados vão-se tecendo (e se

modificando) no movimento de articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa” (FONTANA, 2010, p. 72).

Nesse sentido, no grupo de discussão, as queixas das professoras são referentes à falta de (in)formação para tratar da questão com as famílias. Concordamos com Ribeiro (2006) que o incômodo é proporcional ao desconhecimento do tema. Destarte, faz-se importante mobilizar a escola e incluir gênero e sexualidade nos currículos e, decisivamente, inventar formas de abordagem, pois essas questões não podem ser relegadas ao espaço das respostas certas e erradas.

Considerações Finais

Compreendemos nesta pesquisa que as questões levantadas na escola de Educação Infantil acerca das relações de gênero nas interações ali estabelecidas, dentro das diversas situações em que emergem, estão em intenso diálogo com o contexto histórico e cultural no qual as mudanças sociais acerca das relações de gênero estão em debate e em processo de constante mudança.

Neste esteio, buscou-se apresentar um panorama sobre como as desigualdades entre homens e mulheres provocaram debates e motivaram discussões e conquistas que provocaram mudanças sociais que se inserem na sociedade de maneira profundamente tensa, entre avanços e recuos, movimentando forças dicotômicas de mudança e manutenção. O avanço social no âmbito das relações de gênero que destacamos encontram-se no reconhecimento da importância da igualdade de direitos, de oportunidades e de acesso aos recursos para homens e mulheres, além do avanço em discussões acerca da divisão equitativa das responsabilidades familiares, especialmente no âmbito dos papéis de cuidado exercidos pelos homens e nos trabalhos não domésticos das mulheres. Esses movimentos na organização da sociedade provocaram outros grupos conservadores, com lastro político, a se mobilizar e movimentar-se na contramão dessas conquistas.

Nesse cenário de mudanças sociais, no qual a escola está inserida, evidenciamos que em momentos de luta pelas conquistas sociais, as salas de aulas tornaram-se espaços de enfrentamentos e resistência, favorecendo os atuais debates em nossas práticas pedagógicas como professoras, contudo, esses espaços também abrigam a manutenção do *status quo* promovida pelo silenciamento diante da imposição dos discursos conservadores (por religiosos, políticos, questões ideológicas e familiares).

Observamos ao revisar a literatura da área que os debates sobre as relações de gênero na Educação Infantil têm apontado como os estereótipos de gênero são reforçados nos contextos escolares e nas práticas pedagógicas das professoras, implicando nas formas de viver e de educar meninas e meninos nos cotidianos escolares. O presente estudo demonstrou que a escola, para além de reforçar os modelos, tem buscado

questionar e enfrentar, nas práticas pedagógicas, os modelos generificados dentro dela. Nessas tentativas e fazeres no trabalho com as relações de gênero, vemos a possibilidade de práticas emancipadoras no ensino de meninas e meninos.

Buscamos em contribuições da abordagem histórico-cultural, com apoio em Vigotski, os fundamentos para construir o olhar para o objetivo da pesquisa e para a análise dos dados. Dentro dessa abordagem, podemos considerar as professoras da pesquisa como sujeitos constituídos no meio cultural e social, na relação com outros sujeitos, marcados pela produção ideológica de sua realidade social.

Assim, nosso objetivo foi *compreender como as professoras da educação infantil percebem as relações de gênero nas interações estabelecidas na escola no contexto das mudanças sociais*, a partir da problematização das seguintes questões:

1. *Quais as tensões que se estabelecem acerca das relações de gênero na escola, vivenciadas pelas professoras, nas interações entre alunos, professoras e familiares?*
2. *Como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero nesse contexto?*

No que se refere às tensões estabelecidas nas interações na escola acerca das relações de gênero, depreendemos que as situações nas quais essas tensões emergem são procedentes das discussões sociais sobre as delimitações de gêneros (papéis desempenhados por homens e mulheres, comportamentos, objetos generificados etc) que adentram a escola, como nas brincadeiras e no uso de alguns espaços comuns para meninas e meninos, como o banheiro. Assim, ao evidenciarmos as tentativas das professoras no trabalho com as questões de relações de gênero, que emergem nas problematizações de meninas e meninos e familiares acerca de brinquedos, cores, brincadeiras e nas interações nos espaços escolares da Educação Infantil, ratificamos que as mudanças sociais adentraram a escola, os espaços e as experiências escolares. Através dos relatos das professoras observamos que, em (in)tenso diálogo com o contexto das

mudanças sociais, as docentes têm buscado se ajustar às diferenças culturais e sociais que se referem às condutas no trato com as relações de gênero.

Ao buscarmos compreender como as professoras tratam as situações que envolvem as relações de gênero no cotidiano escolar da Educação Infantil, encontramos em suas narrativas as tentativas de enfrentar esse debate e trazer mudanças para sua prática, buscando respaldo no âmbito social, sempre em meio a muitas tensões, no confronto entre os discursos sociais mais conservadores e aqueles emancipatórios. Um dos enfrentamentos propostos na prática pedagógica busca autorizar as crianças em brincadeiras nas quais podem escolher seus brinquedos, os papéis que exercem nas brincadeiras etc., independente das convenções estabelecidas entre o que “é de menina” e o que “é de menino”. No entanto, vivendo e atuando em uma sociedade na qual as relações de gênero estão em constante debate, mas que ainda se organiza prioritariamente por gênero: feminino e masculino, as professoras procuram evitar o confronto social, assim, observamos que nas tomadas de decisões referentes às situações que tensionam as relações de gênero, optam por aderir a uma regra social que as “absolva” dos enfrentamentos com as famílias, com a sociedade. Contudo, também ficou evidenciado nas análises o movimento das professoras em abordar a igualdade entre os gêneros, caminhando para uma adequação das práticas aos discursos mais igualitários. Depreendemos que as professoras ao tratarem das relações de gênero, tema em disputa na sociedade contemporânea, sentem o conflito e a insegurança para atuar como professoras, em ocupar seu papel de docente.

Como professoras, lidamos com o desprestígio do trabalho docente, que aparenta menor relevância na atual sociedade. Em sala de aula, ainda nos deparamos com as amarras da estrutura do sistema educacional, como sermos ou não autorizadas pela equipe gestora para a realização de atividades, por exemplo: a promoção de situações de aprendizagem, brincadeira e reflexão acerca das relações de gênero, tema considerado polêmico em sala de aula. Algumas táticas de sobrevivência e resistência, como ter uma formação política e acadêmica, vivendo nesse período anti-intelectualista, parecem incomodar frente ao julgamento social da prática docente.

Reconhecemos que o cotidiano escolar se mostra difícil para a abordagem e discussão acerca das relações de gênero, trazendo muitas incertezas e indagações. As mudanças sociais promovidas com a participação dos movimentos sociais e feministas têm se refletido no cotidiano dos sujeitos da educação infantil, de maneiras diversas. No cenário no qual atuamos, percebemos que o caráter revolucionário dos movimentos sociais, especialmente os movimentos feministas, e as narrativas sobre o espaço da escola que perpassam as relações de gênero, que compreendem desde o “Programa Escola sem partido” ao engavetado “Brasil sem homofobia”, constituem as discussões sobre as relações de gênero que emergem em nosso cotidiano, tensionando os diálogos. Em uma direção mais conservadora, em resposta às conquistas dos movimentos sociais, notamos a presença dos movimentos autoritários no cotidiano escolar, que tentam coibir e direcionar nossas atividades, rotulando nossas práticas como perigosas, mesmo as mais rotineiras, como colocar meninas e meninos juntos no banheiro. Consideramos que mesmo esses movimentos autoritários e conservadores asseveram a relevância da discussão das relações de gênero no espaço da Educação Infantil.

Nessa conjuntura, compreende-se que, muitas vezes, a escola e nós professoras buscamos enfrentar as situações, autorizando as crianças em algumas brincadeiras, nos apropriando das conquistas sociais da igualdade de gênero, realizando apenas ajustes de conduta em nossa prática, sem discutir os papéis sociais e as relações de poder presentes na sociedade. Em meio aos silêncios que se impuseram, impedindo as professoras de contar outras narrativas, dado ao tema delicado dentro do momento político que vivenciamos, as situações que encontramos na pesquisa, relatadas pelas professoras, os enfrentamentos ocasionados pelas tensões entre professoras, meninas, meninos e familiares, demonstram nossa dificuldade em ultrapassar a linha tênue entre o ajuste de conduta e a transformação de comportamentos na sociedade. Observamos que as professoras, marcadas pelo lugar social de onde falam, são professoras que vivem em uma sociedade onde, cada vez mais, sua prática é policiada, por vezes, buscam um lugar de isenção, evitando a problematização das questões de gênero emergentes.

Contudo, inferimos que apenas os ajustes de conduta em nossa prática não são suficientes. Por isso, sinalizamos que as ações em nossas práticas pedagógicas, como

autorizar meninas e meninos a brincarem de carrinhos e bonecas não contribuem para que as crianças compreendam as transformações sociais, pois não é uma questão de “pode porque pode”. É preciso apontar e problematizar com meninas e meninos as mudanças e transformações sociais, possibilitando “o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações)” (FARIA 2000, p. 70).

Na medida em que buscamos apenas nos ajustar a essas mudanças, escondemos o fato de que a sociedade é generificada, produz elementos generificados que fixam modelos de ser homem e mulher, menino e menina, produzindo a fixidez de estereótipos sociais. Nessa perspectiva, uma das tensões na escola com os trabalhos acerca das relações de gênero apontada nas pesquisas da área e reiterada neste estudo, diz respeito à nossa formação política e acadêmica. Recuperamos Vianna e Unbehaum (2004, p.79) que pontuam que um dos obstáculos para professores e professoras enxergarem as dimensões das relações de gênero na escola advém “da dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional”.

A presente pesquisa chama a atenção para a importância da professora de Educação Infantil estudar sua prática, compreendendo os contextos que vivenciam nas escolas, buscando realizar as rupturas de práticas mecanizadas, sem significado para as crianças, refletindo sobre o cotidiano vivido.

Concluimos esse trabalho compreendendo que a escola, as professoras e as famílias estão tentando se haver com as mudanças sociais, como as mudanças nos papéis de homens e mulheres, a diversidade sexual e as mudanças nas estruturas familiares evidenciadas pelos movimentos sociais, indicando que ainda há uma distância entre o que se faz na escola e o que esses movimentos propõe para a sociedade. Nesse diálogo conflituoso, professores e professoras tomam decisões contraditórias no cotidiano escolar, influenciadas também por esse cenário de medo, censura e de insegurança na manutenção do emprego. O sujeito, constituído nas relações sociais, não é único. Fontana (2010, p.

64) explica que “a abordagem histórico-cultural da autoconsciência supõe uma concepção de sujeito que considera como elemento primordial de sua definição a contradição inerente à relação de constituição mútua entre o eu e o outro”. A autora também elucida:

Na dinâmica interativa somos também o(s) nosso(s) outro(s) e jogamos, atônitos ou inadvertidamente, com os nossos desdobramentos. Papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos. Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito. (FONTANA, 2010, p. 65)

Advogamos, de toda forma, que não podemos nos silenciar diante desses temas pungentes e as pequenas mudanças podem permitir que consigamos ampliar aquelas que já se inserem nas escolas de Educação Infantil, através da prática de professores e professoras. Podemos dizer que as discussões acerca das mudanças sociais e das práticas pedagógicas no âmbito das relações de gênero possibilitaram à pesquisadora deste estudo a (re)construção de práticas dentro do contexto de trabalho, ocupado majoritariamente por mulheres e tão desvalorizado, e no trato com crianças pequenas, lutando contra múltiplas formas de desigualdade ainda presentes no espaço da escola de Educação Infantil.

Ocupar espaços tensos como professora da Educação Infantil, pesquisadora das relações de gênero e participante de movimentos feministas, me fez compreender como mulheres que sofrem e buscam resistir também silenciam. Não pude narrar todas as falas, não pude descrever os ocultamentos, as omissões, as perguntas não respondidas. Fui e sou fruto dessas narrativas caladas e silenciadas, percebendo que o lugar da educação, especialmente da Educação Infantil, é um lugar de tensão e movediço. Somos atacadas por discursos que autorizam uma estrutura rígida, sem espaço para a criação, com uma lentidão para modificar as práticas mais simples e cotidianas, como problematizar a brincadeira de casinha para os meninos, sem sermos acusadas de ter práticas incentivadoras da homossexualidade.

Estamos em um cenário em que algumas falas como *casa é coisa de mulher* foi tido como algo superado, mas, ao mesmo tempo, esses discursos superados têm ganhado destaque e visibilidade cada vez mais no momento político atual.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES T.C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2018.

ALMEIDA, A. M. Ritualização das práticas e do cotidiano escolar no primeiro jardim de Infância Público de São Paulo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 41-62, set./dez. 2017

ALMEIDA, R. A. G. **Relações de gênero na educação infantil**: Análise de ilustrações nos blogs educacionais. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

ALVES, B. F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil**: uma questão de gênero? 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2018.

ASSIS M. S.; MELLO, M. A. Pesquisas com crianças: o contraste entre a teoria histórico-cultural e a perspectiva da sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 17-36, jan./abr. 2013.

AZEVEDO, T. M. C. **Brinquedos e gênero na educação infantil** - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. 2003. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARREIRO, A.; FINCO, D.; SILVA, T. J. Movimentos sociais LGBTT, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a infância. In: **Infância e movimentos sociais** / GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, Vários/as autores/as. - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 151-168. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=73885. Acesso em: 10 dez. 2018.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEDIA, R. C. **Aproximações à teoria crítica feminista**. Lima: CLADEM, 2011.

BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BITTENCOURT, R. M. S. **Meninos e meninas**: uma análise do Menino Maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero. 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, 2012.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação**, São Paulo, p. 20-29, ago. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Política para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2005. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Formação Pessoal e Social, volume 2, Brasília: MEC SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

BUSS-SIMAO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2018.

CALLEJO, G. J. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de três prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, v. 76, núm. 5, sep/oct, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076504>. Acesso em: 08 ago. 2018.

CARDOSO, L. R. NASCIMENTP, D. L. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 250-262, maio-ago. 2017.

CARLOTO, C. Ruptura ou reforço da dominação: gênero em perspectiva. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. da (orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p.149-156.

CARVALHO, A. M. O. **Vozes masculinas no cotidiano escolar**: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

CARVALHO, E. M. **Cuidado, Relações de genero e trabalho docente na educação infantil**. Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública. 254 f. Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CASTRO, N. M. **Representações da identidade de gênero e sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Estudos da Linguagem, Campinas, 2010.

CAVALCANTI, F. C. **Questões de gênero na Educação Infantil**: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015. 98 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Campinas - Vol. 23, n.80, set., 2002.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 184 f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CESAR, M. R. A.; DUARTE, A. M. Governo e pânico moral: Corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 66, p. 141-155, out /dez. 2017.

CESPEDES, C. R. **Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

COBO, R. **Fundamentos del patriarcado moderno**: Jean-Jacques Rousseau. Madri: Cátedra, 1995.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, É.; DAL'IGNA, M. C. Gênero e currículo: uma análise dessa (des)articulação na formação inicial de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 37, 2014, Florianópolis/SC. **Anais...** Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Rio de Janeiro: ANPED, 2014.

DIAS, C. P. **Costurando vidas**: os itinerários de duas professoras Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860 a 1951) e Julia Malvina Hailliot Tavares (1866 a 1939). 2012. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Filosofia de Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DRUMOND, V. **Formação de professores e professoras na educação infantil no curso de pedagogia**: estágio e pesquisa. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

ESTACHESKI, D. L. T.; MEDEIROS, T. G. A atualidade da obra de Mary Wollstonecraft. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 375-378, Apr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100375&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 06 set. 2018.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279-287, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós - LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n° 69, Dezembro/99.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 2005.

FERREIRA, J. L. **Homens ensinando crianças: Continuidades-des-continuidades das relações de gênero na escola rural**. Tese (doutorado) Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa, Paraíba, 2008.

FERREIRA, V. A globalização das políticas de igualdade entre os sexos: do reformismo social ao reformismo estatal. In GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia (Org.). **Políticas Públicas e Igualdade de Gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 77-102.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. A vontade de saber. Vol. I. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, A, M. As relações de gênero entre as crianças da educação infantil. In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2012, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. **Anais...** Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/gepps/article/view/3881/3096>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FREITAS, G. C. **Relações de gênero em CREI:** a interdiscursividade em relatos de profissionais da educação infantil e a formação continuada. 2017. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva vygotskyana e as tecnologias. **Revista Educação.** Ago. 2010, p. 58-67.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GAUDIO E. S. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIONGO, M. G. **Socialização de gênero e educação infantil:** estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e criança pequena. **Pro-Posições**, v.10, n.1(28), p. 139-156, 1999.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu** [online]. 2004, n.22, p.201-246.

HIRATA, H. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero:** divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2015.

JOROSKY, N. H. **Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil:** Entre a linha e o desalinho. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

KARAWEJCZYK, M. Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura - uma parceria inusitada. **Gênero**, Niterói, v.14, n.2, 1.sem.2014, p. 105-124.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). 1986. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.5-18.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, J. A. O. **Gêneros possíveis na educação infantil: diálogos possíveis.** 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

LEITE, M. L. M. **A outra face do feminismo:** Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Editora Ática, 1984.

LOPES, E. S. S. **A presença masculina na creche:** estariam os educadores homens fora de lugar? 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.443-481.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 25, n.º 2, julho/dezembro/2000, p. 59-76.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L.; MEYER, D. E. Gênero e educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n.2, p.513-514, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

LUNA, N. A criminalização da ideologia de gênero: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu.** Campinas, nº 50, 2017.

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em confronto:** relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropológica, n. 284, Brasília, p.2-19, 2000.

MACHADO, M. D. C. O discurso cristão sobre a ideologia de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, 2018.

MARANGON, D.; BUFREM, L. S. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: 33º Reunião Anual da ANPEd. **Anais Eletrônicos.** Caxambu/MG, 2010.

MARIANO, M. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero = educando crianças ou meninos e meninas?**. 2010. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2010

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, p. 411-438, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MARTINEZ, C. M. S.; PALHARES, M. S. A Educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 2005.

MARTINS, J. R. V. **Performatividade de gênero na infância em uma escola da periferia de São Paulo**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2016.

MARTINS, M. S. **As relações de gênero entre as crianças nas brincadeiras**. 2014. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Unisul, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, V.10, n.01, Março, 1999.

MENDONÇA, M. M. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2016.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo da educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº 53, 2018.

MISKOLCI, R; CAMPANA, M. Ideologia de gênero: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, Set/Dez, 2017.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2018.

MOREIRA, D. A. F. **Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

MOTA, K. R. S. Feminismo contemporâneo: como ativistas de São Paulo compreendem uma terceira onda do movimento no país. **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 108-127, dec. 2017. ISSN 2236-3467. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/139729>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2018.

MOREIRA, D. A. F. **Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa**. 2015. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

OLIVEIRA, D. M. **Da agente de desenvolvimento infantil à professora de creche: estudo sobre uma trajetória profissional a partir da categoria gênero**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2011.

OLIVEIRA, M, K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. 5ª. edição, São Paulo: Scipione; 2010.

OHOUAN, C. A. **As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças**. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ORIANI, V. P. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas**. 2015. 101 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

ORIANI, V. P. **Direitos humanos e gênero na educação infantil**: concepções e práticas pedagógicas. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

PACHECO, L. B. **Do João à Joana**: Gênero nas brincadeiras - Atribuição de significados no contexto da Educação Infantil. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução de Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAOLETTI, J. B. **Pink and Blue**: Telling the Boys from the Girls in America. Indiana University Press. 2012.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem na educação infantil**: a construção de uma identidade. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2012.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: BUARQUE DE ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. pp. 116-148.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá v. 22 n. 49/1 p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRIORE, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, SP: Contexto 1997.

PULEO, A. H. Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. (orgs.) **Políticas Públicas e Igualdade de Gênero**. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, pp.13-34.

RAMOS M.R. N. **Relações de gênero e docência na educação infantil**: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas. 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

REIS, G. L. **O Gênero e a docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Salvador, 2011.

RIBEIRO, J.S.B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.º 26, p. 145-168, 2006.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 16, p. 151-197, 2001a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educ. Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jun. 2001b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROSEMBERG, F.; MOURA, N. C.; SILVA, PAULO V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 489-519, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROVERI, F. T. **Barbie - Tudo que você quer ser...** Ou considerações sobre a educação das Meninas. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

RUIS, F. F. **Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil**: um entrelaçamento de vozes. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, 12, 1999, p.157-163.

SANTOS, G. M. Gênero e suas implicações no currículo do município de João Pessoa. In: 37ª Reunião da ANPED, 04 a 08 de Out. 2015, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. **Anais...** UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4318.pdf>. Acesso em: 10 jun 2017.

SANTOS S. V. S. **Socialização de gênero na educação infantil**: uma análise a partir da perspectiva das crianças. 2016. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SILVA, C. C. **Religião, família, formação e profissão**: a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, F. J. C. **Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SILVA, P. R. **Não sou tio nem pai**: A docência masculina na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

SILVA, T. J. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil**: um estudo sob a ótica do gênero. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, Jun. 2010.

SOUZA, G. C. **Educação infantil e relações de gênero**: o que se inscreve nos corpos infantis? 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Traduzido por Christine Rufino Dabat. São Paulo, SP, 1990.

STOLLER, R. A contribution to the study of gender identity. **International of Psycho-analysis**, 45, p. 220-226, 1964.

TEIXEIRA, A. B. M.; RAPOSO, A. E. S. S. Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero. In: 30ª Reunião Anual da Anped, **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

TELLES, M. A. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

THORNE, B. **Gender play: girls and boys in school**. Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1993.

VALADARES, P. S. Prefácio e Introdução. In: FLORESTA, N. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez/ Brasília: INEP, 1989.

VASCONCELLOS, D. C. **Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero**. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Psicologia social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Campinas, **Cadernos Pagu**, n.33, p.265-283, 2009.

VIANNA, C; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WOLFF, C.C. **Como é ser menino e menina na escola: Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

WOLLSTONECRAFT, M. **A Vindication of the rights of Woman with Strictures on Moral and political Subjects**. London, 1º ed, São Paulo: Edipro, 2015.

XAVIER FILHA, C. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-646, Dec. 2012, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/08.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

ZAGO, J. A. **Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista**. 2016. 194 f. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

ZANELLA, A. V. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**. Santa Catarina, n. 17, p. 99-104, maio/ago. 2005.