



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JAMILE BARROSO DE JESUS

SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTRUÇÃO DE SI E A PERCEPÇÃO SOBRE O OUTRO

Salvador
2022

JAMILE BARROSO DE JESUS

**SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTRUÇÃO DE SI E A PERCEPÇÃO SOBRE O OUTRO**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Izaura Santiago da Cruz.

Salvador
2022

JAMILE BARROSO DE JESUS

**SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTRUÇÃO DE SI E A PERCEPÇÃO SOBRE O OUTRO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 8 de julho de 2022.

Banca Examinadora

Dr^a Izaura Santiago da Cruz - Orientadora _____
Doutora em Ensino Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Dr^a Edilza Correia Sotero _____
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Dr^a Silvanne Ribeiro Santos _____
Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona, Espanha
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus Jeová, pela força espiritual em toda a minha vida, e pela paz que acalma a minha mente e meu coração nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado filho Joaquim Barroso, pelo apoio e compreensão, em especial nos últimos meses em que precisei que me dedicar à escrita desta monografia.

À minha mãe Evangelina Barroso e meu pai Juracy Domingos, pela força e apoio, e pela presença constante na vida de Joaquim.

À minha irmã Jeane Barroso, educadora que admiro demais, e ao meu irmão Juracy Barroso por sempre me encorajarem a não desistir.

Agradeço à minha querida orientadora, professora Izaura Santiago, pela gentileza em aceitar meu pedido, tirando um tempinho em meio a tantas demandas para me ajudar e revisar o que escrevia. Sou grata sobretudo pela paciência e firmeza nos momentos em que as ideias pareciam se perder, e pela sensibilidade em tentar compreender as minhas dificuldades.

Às pessoas da Banca: professoras Edilza Sotero e Silvanne Ribeiro, por terem aceitado meu convite a analisar e contribuir com o meu trabalho.

Às/os professoras/es do curso de Pedagogia, pelas trocas e por me ajudar a pensar de forma mais crítica.

À querida coordenadora do curso, professora Nanci Franco, pela disposição em me ouvir, em especial pelas palavras encorajadoras e tranquilizadoras diante da minha aflição com o TCC.

Às minhas colegas de curso: Adriana Santana, pelo carinho de sempre e pela gentileza em me ajudar revisando meu texto; Aline Silva pela parceria, dividindo comigo momentos alegres e difíceis durante o curso, e Bruna Nascimento, pelas trocas e fortalecimento mútuo em especial nos últimos meses de construção desta pesquisa.

"Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo oprimido".

Natalie Davis (*apud* Scott, 1995, p.2)

RESUMO

JESUS, Jamile Barroso de. **Socialização de gênero na educação infantil:** a construção de si e a percepção sobre o outro. Orientadora: Izaura Santiago da Cruz. 2022. 89f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

A presente monografia se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, que se insere no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de socialização de gênero entre as crianças, a partir de estudos teóricos e da análise de trabalhos desenvolvidos com crianças brasileiras, na perspectiva do Gênero. Para tal entendimento foi desenvolvida uma pesquisa acerca de algumas dimensões que constituem a Infância, sejam elas: Identidade e Diferença; Socialização; e Gênero, a partir dos estudos teóricos de Sarmiento (2007), Prout (2010), Corsaro (2011), Mollo-Bouvier (2005), Woodward (2013) e Silva (2013). O estudo investigou também a história da educação de meninos e meninas a fim de compreender os valores que nortearam as políticas públicas que promoveram uma educação separada e diferenciada para o gênero feminino e masculino. Foi também alvo desta pesquisa apresentar como algumas leis e documentos oficiais que embasam a Educação Infantil abordam a questão de gênero nessa etapa da Educação Básica. A partir da análise de duas pesquisas feitas com crianças (SANTOS, 2016; MIRANDA, 2018), foi percebido que as crianças pequenas de até 5/6 anos de idade não fixam um modelo de identidade de gênero, e seus comportamentos não são desenvolvidos naturalmente, mas são frutos da intersecção que elas fazem dos saberes provenientes dos diversos campos sociais com que interagem e orientações dos adultos, sejam eles familiares ou educadores. As construções que elas fazem sobre si e sobre a identidade do/a outro/a, afetam as relações entre meninas e meninos, porém seus comportamentos não são padronizados, o que leva a compreensão de que a Infância não é uma fase homogênea e padronizada, pois diversos saberes e orientações influenciam as relações de gênero entre as crianças. Como reflexão este estudo contribuiu para a percepção de que a educadores/as da Educação Infantil, desde que recebam uma formação adequada, podem oferecer às crianças experiências fora dos moldes dos padrões de gênero tradicionalmente instituídos, bem como organizar os ambientes e espaços de forma a romper com as divisões sociais do sexo e do trabalho, bem como as desigualdades sociais que permeiam a Escola, ora de forma evidente e concreta, ora expressa de forma simbólica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Socialização. Gênero. Identidade e Diferença. Relações de gênero.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de teia global de William Corsaro	26
Figura 2 - Meninas em aula de costura na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial.....	37
Figura 3 - Meninos recebendo treinamento militar, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial	37
Figura 4 - Fila de meninas na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial	38
Figura 5 - A fila de meninas e a fila de meninos, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial	38
Figura 6 - Menino dá mamadeira às bonecas	48
Figura 7 - Menina e educadora cantam cantiga para ninar boneca, o menino também nina uma boneca e observa a cantiga	48
Figura 8 - Menino e menina brincam de dar banho nas bonecas	48
Figura 9 - Crianças brincam no “canto” da cozinha.....	49
Figura 10 - Meninas brincando de futebol de botão.....	65
Figura 11 - Menina brincando com brinquedos de ferramentas.....	65
Figura 12 - Garoto brincando com boneca	65
Figura 13 - Separação das mochilas por gênero	66
Figura 14 - Cartaz da copa fixado em uma porta	66
Figura 15 - Registro da contagem de meninos meninas.....	66
Figura 16 - Identificação das portas dos banheiros	69
Figura 17- Menino colocando a filha (boneca) para dormir.....	73
Figura 18 - Canto de guardar brinquedos e marcadores visuais de gênero na sala	75
Figura 19 - Meninas e meninos separados na sala de aula e junto/as no parque e no pátio	75
Figura 20 - Menino fazendo carinho em outro menino	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Algumas Legislações e documentos sobre a Educação Infantil.....	41
Tabela 2	Seleção de trabalhos do banco de teses e dissertações do banco de dados da CAPES.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. INFÂNCIA, GÊNERO E IDENTIDADE: DIMENSÕES QUE SE ENTRELAÇAM NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	16
1.1 INFÂNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS.....	16
1.2 O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	22
1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA: OPOSTOS E COMPLEMENTARES.....	26
1.4 GÊNERO COMO SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO E CATEGORIA DE ANÁLISE.....	29
1.5 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA.....	30
2. UM BREVE OLHAR HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NO BRASIL	34
2.1. A EDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NO BRASIL: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO.....	34
2.2. A LUTA POR UMA ESCOLA MISTA E PELA COEDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS.....	38
2.3. GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS.....	42
3. SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	51
3.1 A PERCEPÇÃO DE SI E DO/A OUTRO/A ACERCA DA IDENTIDADE DE GÊNERO.....	58
3.2 O IMPACTO DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia não tive muitas vivências com a Educação Infantil¹, além dos componentes obrigatórios, teóricos e práticos. Então, realizar uma pesquisa me aproximando dessa etapa da Educação, foi tanto uma necessidade quanto um desafio. A necessidade surgiu quando meu filho por volta dos 4 e 5 anos começou a apresentar um comportamento agressivo com as meninas colegas de escola, batendo nestas, se referindo às meninas e suas brincadeiras como chatas, e também rejeitando livros e filmes que tivessem como protagonista uma menina. No início eu acreditava ser uma questão de sociabilidade. Mas depois percebi que ele só era agressivo com as meninas na creche, e que na escola (outra instituição) não tinha o mesmo comportamento. Após algumas conversas com meu filho ele me revelou que na creche os meninos frequentemente ficavam sem direito a brincar porque tinham um mau comportamento, enquanto as meninas eram as “santinhas” e, portanto, eram recompensadas pelo bom comportamento. Nesse ponto então fui capaz de entender que, a combinação “menina boa = prêmio” e “menino mau = castigos”, produziu naquele menino, o meu filho, uma rejeição às meninas.

A certeza que eu tinha é de que nem sempre meu filho foi assim. Me recordo de uma cena, naquela mesma época, em que ele queria brincar de dar comida à boneca da prima. Quando ela lhe disse que “menino não brinca de boneca”, ele respondeu: “*Mas Júlia, eu quero ser o pai dela*”. Então comecei a fazer algumas pesquisas na tentativa de entender melhor aquela mudança de personalidade, e por ter me aproximado tanto dos estudos sobre as relações de gênero na Educação Infantil, percebi que o meu trabalho de monografia deveria partir de um problema que realmente me toca. Então, nesse trabalho me propus a entender, a partir do atual modelo de coeducação, como ocorre o processo de socialização de gênero de meninos e meninas, percebendo de que forma os saberes que elas produzem (pela/na cultura escolar) sobre si e sobre o outros impactam nas suas relações.

Apresento este estudo ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, principalmente por dois motivos. Primeiro, por entender que a escola e as/os educadoras/es seriam, respectivamente, o espaço e os recursos humanos “privilegiados” para a promoção de mudanças nos padrões e modelos de conduta apreendidos por estas crianças

¹ Segundo definido pela LDB – Lei n. 9.394/1996 – A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos. Por ser um termo recorrente neste trabalho, será adotada a sigla EI para se referir a Educação Infantil.

em seus espaços de convivência primários.

O segundo motivo é por acreditar na relevância, não apenas para sanar uma necessidade minha, mas para apresentar um estudo a partir da Sociologia da Infância, sob um recorte de Gênero, categorias de estudos que tive carência durante a minha formação. É importante salientar que, embora essa pesquisa seja feita sob a ótica do Gênero, uma categoria originada nos estudos feministas, o objetivo não é de focar nas opressões sofridas apenas pelas meninas. Por isso, faço minhas as palavras de Natalie Davis trazidas na epígrafe deste trabalho, pensando em dar ênfase nas *relações de poder ligadas ao gênero* que geram opressões e limitações a meninos e meninas. Espero então despertar em educadoras/es, formados e em formação, o desejo de limpar suas lentes para enxergar as relações e as falas das crianças no interior da escola, desnaturalizando o que é tido como natural e, desnormalizando o que está posto como “o normal”.

Durante as minhas leituras percebi que o problema gerador da minha pesquisa não se tratava de uma questão de sociabilidade, mas sim de socialização, que é um processo mais amplo, no qual a sociabilidade também é aprendida. A primeira definição de Socialização que tive contato foi a de Berger e Luckmann (1985), para os quais esse processo acontece em duas etapas. Segundo eles, na *socialização primária* a criança é apresentada à "realidade" pelos seus familiares, que se encarregam de introduzi-la “no mundo objetivo de uma sociedade, ou de [uma parte] dela”². A segunda etapa, ou *socialização secundária*, é quando uma criança que já está socializada, é apresentada a novos setores da sociedade, possibilitando-lhe a aquisição de conhecimentos relativos “ao mundo objetivo de sociedades diferentes daquela [da qual] se tornou primeiramente membro”³, o que corresponde atualmente ao ingresso na Educação Infantil.

Até então, a partir das minhas primeiras pesquisas sobre socialização, eu achava que, ao ingressar na escola, a criança já teria concluído uma etapa da sua socialização – a primária. Somando ao que li num livro de Montserrat Moreno que, “quando meninas e meninos chegam à escola, já têm interiorizada a maioria dos padrões de conduta discriminatória” (1999, p.30), eu me perguntava sobre em que momento meu filho havia desenvolvido aquele ponto de vista sobre as meninas, o que me levou à questão norteadora da minha pesquisa: *Como ocorrem os processos de socialização de gênero das crianças na Educação Infantil?*

Mas consegui encaixar algumas peças do meu quebra-cabeça quando encontrei

² *ibid.*, p.175

³ *id*

estudiosos que me levaram a compreender que o processo de Socialização, assim como a Educação (num conceito amplo), não acontece em etapas isoladas, definidas e em instituições separadas. Assim, elaborei algumas hipóteses: 1) A socialização de gênero das crianças não acontece apenas por imposição direta da Instituição escolar, pois a criança participa desse processo, construindo suas próprias interpretações e condutas; 2) as atitudes dos agentes educacionais podem incentivar ou reforçar comportamentos sexistas entre as crianças; e 3) a criança é educada e socializada por diversos agentes educadores como a família, a escola, a religião e a mídia, e é também produtora ativa da sua socialização, logo, esse processo de interação não ocorre de forma linear e unilateral.

Cheguei então ao objetivo da minha pesquisa: *Compreender como ocorre o processo de socialização de gênero na Educação Infantil, a partir de estudos teóricos e da análise de trabalhos desenvolvidos com crianças brasileiras, na perspectiva do Gênero*. Tracei então alguns objetivos específicos que teceram esse trabalho:

- Identificar como as crianças constroem o de conhecimento sobre si e a percepção que desenvolvem sobre o/a outro/a, na perspectiva da socialização de gênero.
- Analisar como os processos institucionais contribuem para a produção das diferenças e desigualdades entre gêneros, a partir de pesquisas realizadas *com* as crianças.

Meu interesse inicial era realizar uma pesquisa de campo imersa em classes de Educação Infantil. Já conseguia me imaginar realizando escutas e observações das crianças. Meninas e meninos, suas falas, seus pensamentos e desejos seriam protagonistas do meu trabalho. Mas visto que nos anos letivos 2020 e 2021 as crianças estavam afastadas das salas de aula, em função da pandemia da Covid-19, mudei meus planos para realizar uma pesquisa exploratória⁴, bibliográfica e de caráter qualitativo.

No primeiro capítulo, para chegar a um melhor entendimento do termo *socialização de gênero*, escolhi fazer uma intersecção de algumas dimensões, que constituem o desenvolvimento da criança: Infância; Socialização; Identidade e Diferença; e Gênero. Para isso recorri a pesquisadores da Sociologia da Infância e dos Estudos Culturais, como Sarmiento (2007), Prout (2010), Corsaro (2011), Mollo-Bouvier (2005), Woodward (2013) e Silva (2013). No segundo capítulo é feita uma breve contextualização, a partir da História da Educação Brasileira para conhecer as políticas educacionais que por muito tempo separaram e diferenciaram a educação ofertada a homens e mulheres, apresentando sempre que possível os

⁴ Conforme Gil a pesquisa exploratória visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (2002, p.41) e também o aprimoramento de ideias.

pensamentos que embasaram tais políticas. Ainda nesse capítulo apresento discussões em torno da escola mista (ou coeducação de meninos e meninas) até chegar à sua oficialização no Brasil, e analiso alguns marcos legais da Educação Infantil brasileira, sob a ótica de Gênero. Por fim, no último capítulo apresento recortes de pesquisas feitas com crianças da Educação Infantil, retiradas do banco de teses e dissertações da CAPES (SANTOS, 2017; MIRANDA, 2018). Tendo como base os conceitos abordados no primeiro capítulo deste trabalho, a interpretação das cenas apresentadas nessas pesquisas é feita a partir das falas e atitudes das crianças e do currículo escolar (que inclui também o conjunto de práticas e falas das/os educadoras/es), sob a ótica de algumas categorias de análise: 1) *A percepção de si e do/a outro/a acerca da identidade de gênero*; 2) *O impacto das construções de gênero nas relações entre as crianças*.

As cem linguagens da criança

*A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,
 de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia,
 a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário,
 as cem existem.
 Loris Malaguzzi*

1. INFÂNCIA, GÊNERO E IDENTIDADE: DIMENSÕES QUE SE ENTRELACAM NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Para entendimento do problema que norteia este trabalho é necessária uma intersecção de alguns conceitos ou elementos que constituem a formação do Eu das crianças bem como da diferença, ou seja, do Outro. Tais conceitos são: Infância, Socialização, Gênero, Identidade e Diferença. Embora o desenvolvimento da criança não se constitua apenas desses elementos, aqui serão analisados apenas os conceitos já mencionados por se acreditar que darão conta de nos conduzir a uma análise das questões norteadoras do estudo.

1.1 INFÂNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Para entender as práticas sociais e institucionais oferecidas às crianças, e como essas foram responsáveis por moldar nas crianças os padrões e representações de infância desejados, é necessário compreender algumas concepções de infância que foram construídas no decorrer da História. Tais concepções, tanto transformaram as condições de existência da infância na sociedade (SARMENTO, 2007), como foram transformadas pelas mudanças socioeconômicas.

O estudo das concepções de infância é fundamental para nos ajudar a romper com os modelos de infância instituídos e nos conduzir a uma reflexão livre (ou pretensamente livre), da perspectiva adultocêntrica.

A Infância, compreendida como a primeira etapa da vida humana, poderia ser definida com poucas palavras: “O começo de uma nova vida”. Mas entender essa fase não é uma tarefa tão fácil que se consiga com simples definições e reduções, pois “a infância é um fenômeno complexo” (PROUT, 2010, p.740). Prova disso é que, nos últimos anos, vários estudos de diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, Biologia, Antropologia, Sociologia e História, foram produzidos na tentativa de explicar *O que é Infância?*. No entanto, as divergentes abordagens elaboradas a partir de variáveis como classe social, religião predominante, sentimento de pertença étnica e o nível de instrução da população (SARMENTO, 2007), produziram distintas imagens sociais sobre a infância criando um efeito reverso de invisibilizar a realidade social da infância.

No entanto, mesmo recebendo muita atenção dos estudiosos, durante muito tempo a Infância não teve um campo de estudo específico dentro da Sociologia, ficando ignorada ou

marginalizada. O interesse, um tanto recente pelas crianças, se deve ao fato de que os sociólogos tradicionalmente se interessam pelas vidas dos grupos subordinados. Esse seria, segundo Corsaro (2011) um dos motivos que levaram ao desenvolvimento da Sociologia da Infância. Por ser um campo de estudos que se preocupa em estudar a criança como sujeito ativo do seu desenvolvimento, esse trabalho estará apoiado nas teorias de alguns sociólogos da Infância.

Para começo, analisemos a definição semântica da palavra:

As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*. (LAJOLO, 2009, p.229)

Sendo, por definição, o *ser que não fala*, o *não-adulto*, um *ser incompleto*, as crianças foram durante muito tempo consideradas como “tábulas rasas”, desprovidas de saberes sobre o mundo, portanto, sendo aquelas pessoas *de quem se fala* e não as que falam sobre si, mas que em tempo integral precisavam de adultos para lhes interpretarem as suas necessidades, bem como impor-lhes seus próprios desejos. Com isso, é possível dizer que a infância tem sofrido um processo de ocultação. Pois, construídas na perspectiva do adulto, as concepções sobre a infância trataram de ocultar “a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças na complexidade da sua existência social” (SARMENTO, 2007, p.26).

Durante muitos anos, os poucos estudos sobre a Infância contemplaram não a “vida vivida pelas crianças ou as condições em que viveram no passado, e sim às ideias que cercam a infância, em culturas diferentes que variam entre a inocência, a ingenuidade, a incapacidade” (WARDE, 2007, p.29). Tais trabalhos suprimiram a voz da criança, tratando-a não como sujeito, e sim um “outro”, como objeto, focando em temas como a educação infantil, mortalidade infantil e desnutrição (ROSEMBERG, 2006, p.2)

O pensar científico sobre as crianças (por muito tempo analisadas como objetos dos estudos), apenas se tornou necessário devido às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, que refletiram, em mudanças nos modelos e modo de organização das famílias. Segundo Leite (2009, p. 20), “no século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava “crias” da casa de responsabilidade da família consanguínea”. A partir da década de 30, no século XX, as mulheres tiveram maior inserção em fábricas e empresas, o que contribuiu para que a infância deixasse de ser invisível, pois o trabalho deixou de ser domiciliar e as famílias, tendo a necessidade de se deslocar, se dispersaram e não conseguiram mais administrar o

desenvolvimento dos filhos pequenos⁵ .

É preciso enfatizar que as mudanças socioeconômicas mencionadas pelas autoras citadas, não incluem um recorte de gênero, classe e raça, pois na história do Brasil, as mulheres pobres, negras ou brancas, sempre precisaram buscar formas de sustentar suas famílias. Então arranjos entre parentes e vizinhos eram (e são) feitos para “tomar conta” das crianças, ou estas eram (e são) deixadas em casa sozinhas. Com isso é possível afirmar que foi a partir da imersão das mulheres brancas de classe média no mercado de trabalho, que surgiu a necessidade de pensar e implementar políticas públicas para atender a infância e, conseqüentemente, aumentou a necessidade de compreender as características próprias do desenvolvimento das crianças.

Com base nos estudos dos sociólogos britânicos James, Jenks e Prout (1998), Manuel Sarmiento (2007), apresentou uma panorâmica das imagens sociais da infância nas representações históricas, distinguindo em dois períodos: “criança pré-sociológica” e “criança sociológica”. Na imagem *pré-sociológica* a criança é percebida como excluída do seu contexto social e não é vista como produtora das suas condições de existência e formação simbólica. Essa concepção produziu imagens de criança que apresentaremos de modo breve:

- *Criança má* - produzida a partir da noção de criança como ser “natural” indomado e “não-domesticado”, levou a necessidade de controle dos corpos infantis. Atualmente, no imaginário social, a figura da criança má é frequentemente representada pelas crianças de classes populares, vistas como frutos de famílias “disfuncionais”⁶. Esta visão é produzida sobre os meninos que são vistos como “perigo em potencial” para a sociedade.
- *Criança inocente* - A ideia da infância como período de inocência, bondade e pureza, está fundada no mito romântico da infância que vê nas crianças o futuro do mundo, as “salvadoras”, sendo portanto necessário pensar estratégias pedagógicas que protejam essas crianças de serem maculadas pelo mundo.
- *Criança imanente* - Essa concepção desenvolvida por John Locke no século XVII, vê a criança como “tábula rasa” sendo possível escrever-lhe tanto os vícios como as virtudes. Por entender a criança como um “vir a ser” ou projeto do futuro, essa imagem influencia modelos que promovem o desenvolvimento infantil dentro de uma lógica previamente

⁵ *ibid.*

⁶ Embora as famílias de classe média e alta também se organizem de formas distintas do modelo de família nuclear, um olhar negativo é direcionado principalmente às famílias monoparentais femininas - em que as crianças são criadas pelas genitoras - das classes sociais mais baixas. Um entendimento da incapacidade das mulheres de darem uma boa criação aos seus filhos/as, em especial aos meninos, leva ao reforço de recomendações da inserção paterna na vida destes e de medidas disciplinares mais duras.

estabelecida.

- *Criança naturalmente desenvolvida* - Esta noção é, talvez, a mais predominante atualmente. Elaborada a partir de interpretações dos estudos de Jean Piaget, essa imagem de infância acredita que a criança é capaz de construir concepções sobre seus mundos físicos e sociais, a partir das suas estruturas mentais. Desenvolve-se em torno da ideia de que “as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais e a natureza infantil sofre um processo de maturação [...] em estágios” (SARMENTO, 2007, p.32).

Conhecer essa primeira concepção de infância (criança pré-sociológica) é importante porque foi ela que esteve presente em grande parte da História e influenciou (e influencia) as relações adulto-criança. Um exemplo dessa concepção, são as práticas na Educação Infantil que por muito tempo foram focadas no desenvolvimento biológico e em atender as necessidades fisiológicas das crianças, sendo essencialmente de higiene e cuidado, sobretudo com aquelas oriundas de classes menos favorecidas.

A infância é uma fase bastante heterogênea e complexa, de tal forma que aqui poderíamos usar o termo “infâncias”. Por isso, desde o século XIX, sua definição passou das perspectivas essencialmente biológicas ou psicológicas ao predomínio da perspectiva do construcionismo social, levando a construção da segunda concepção, a da *criança sociológica*, uma visão contemporânea que, portanto, ainda não teve muito tempo de promover mudanças efetivas no estudo e trato das crianças. Essa concepção se origina na teoria *sociocultural do desenvolvimento humano* de Vygotsky. Ele, assim como Piaget, acreditava no papel ativo da criança no seu desenvolvimento. Mas Vygotsky deu ênfase ao desenvolvimento social, como sendo resultado do convívio coletivo. Para ele “todas as nossas habilidades psicológicas e sociais (cognitivas, comunicativas e emocionais) são sempre adquiridas a partir de nossas interações com outras pessoas” (CORSARO, 2011, p.27).

Ainda considerando concepções construídas sobre a Infância vale a pena refletir nas críticas que Prout (2010) faz sobre as oposições dicotomizadas que os estudos modernos sobre a infância produziram:

- *Infância como estrutura social X Crianças como atores*: “A infância como estrutura social tem a ver com a padronização [...] da Infância”⁷, o que implica pensar em padrão de desenvolvimento das crianças e um modelo unívoco de identidade para estas. Por outro lado, o estudo das crianças como atores de suas vidas sociais levou a um entendimento da quase desnecessidade de mediação e explicações por parte dos adultos.

⁷ *ibid.*, p.734

- *Infância como natural X Infância como construção social:* Até os últimos anos do século XX a Infância esteve sob os cuidados das ciências médicas e biológicas, por ser enxergada como *devir social* - um ser em formação - portanto fora do escopo de estudo da sociologia. Mas ainda há nos estudos acadêmicos uma divisão muito marcada entre os fenômenos biológicos e os fenômenos sociais, colocando de um lado Psicologia e do outro a Sociologia.
- *Criança como devir X Criança como ser:* Criança como ser social, com identidades próprias ou como um projeto de adulto, como um ser em formação? Esta é a questão posta nesta dicotomia. Porém para Prout as crianças devem ser consideradas “igualmente como seres e devires [pois], [...] tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas”⁸, pois todos somos seres incompletos e dependentes.

Sobre essas três dicotomias, Prout destaca que a ênfase de uma ou outra característica sobre a formação da criança levou à “ocultação de aspectos importantes sobre o modo como se constroem as infâncias contemporâneas”⁹. Uma solução para esse fenômeno conforme o autor seria promover estudos interdisciplinares da infância pois, segundo o autor, pensar a Infância envolve romper com essas dicotomias, visto que “a infância é construída por elementos heterogêneos da natureza e da cultura, os quais em qualquer caso não podem mesmo ser facilmente separados” (PROUT *apud* WARDE, 2007, p.30).

Até aqui conhecemos algumas concepções que foram construídas sobre a Infância. Nenhuma delas deve ser tomada como total verdade ou inverdade, visto que as teorias são influenciadas pelo momento histórico em que são elaboradas, sendo revisadas à medida que a realidade social passa por transformações. No entanto, conhecer essas representações é importante porque, embora sejam dominantes em um ou noutro momento histórico, ainda “coexistem e sobrepõem-se” a depender da sociedade e cultura consideradas (SARMENTO, 2007). Um olhar cuidadoso para o currículo, as falas e práticas atuais na/para a Educação Infantil, nos faria comprovar a coexistência dessas imagens da infância. Elas poderão ser percebidas de forma evidente, ou não, nas análises das pesquisas num recorte das questões de gênero, apresentadas no capítulo 3 desta monografia.

A partir da perspectiva sociocultural e de muitas lutas dos movimentos sociais e pesquisadores da Infância, nas últimas décadas, meninas e meninos passaram a ser entendidos

⁸ *ibid.*, p.737

⁹ *ibid.*, p.738

como sujeitos sociais e históricos, produtos e produtores da cultura na qual estão inseridos, ou seja, como participantes ativos dos seus processos de aprendizagem. Esta perspectiva de criança impactou diretamente os documentos legais da EI no Brasil, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com a DCNEI, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, 2017, 33p.).

Embora os documentos oficiais da Educação Infantil no Brasil já tragam o entendimento da criança como um ser ativo nos seus processos de desenvolvimento, há ainda na sociedade e também entre educadores/as, a ideia da criança como um *vir-a-ser* que, para se tornar o alguém idealizado, precisa passar por etapas previamente programadas e disciplinadas. Por isso, as instituições encarregadas de educar as crianças (família, escola e a religião), veem na educação a forma de receber no mundo os novos seres, de apresentar-lhes a este e moldá-los aos sistemas que já encontraram. Porém, conforme Larrosa (2010, p.188)

não se trata, então, de que - como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação - reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita. Por exemplo, um estado psicossomático que não seria senão o momento específico e cronologicamente o primeiro de um desenvolvimento que a psicologia infantil poderia descrever e a pedagogia, dirigir. Tampouco se trata de que - como adultos, [...] vejamos a infância como aquilo que temos de integrar no nosso mundo. Como se conhecêssemos, de antemão, o resultado desse processo de individualização e socialização através do qual se converterão em pessoas como nós. Por fim, não se trata de que - como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo, [...], que já temos certos projetos para o mundo - convertamos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e de nossas expectativas sobre o futuro.

Como visto até aqui, entender os processos de desenvolvimento na Infância pode não ser uma tarefa fácil, por isso tantas ideias se desenvolveram em torno dessa fase. Mas, o entendimento de que a Educação é um *fazer com* o outro e não *fazer para e sobre* o outro, contribuirá para compreender as formas como as crianças constroem seus conhecimentos e conduzem as suas interações com as pessoas e o mundo. Para isso a escuta e observação sensível, são aspectos fundamentais a quem deseja educar, cuidar e aprender sobre as crianças. Essas características nortearam o/a pesquisador/a que elaboram as pesquisas apresentadas no

capítulo 3 desta monografia, como será percebido adiante.

1.2 O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Como dito anteriormente, no passado eram escassos os estudos focados nas crianças e na infância. Mas há quase três décadas a situação mudou. Muitos livros, monografias, artigos de periódicos e outros têm sido produzidos com enfoque na sociologia da infância. Isso se tornou possível ao se perceber que as crianças estavam sendo marginalizadas da sociedade, em função das teorias de infância e socialização produzidas sobre estas. Porém, visto que a Sociologia tradicionalmente se interessa em estudar os grupos subordinados (ex: minorias e mulheres), alguns sociólogos voltaram suas atenções para as vidas infantis (CORSARO, 2011) dando origem ao que é denominado como Estudos Sociais da Infância ou Sociologia da Infância. Na base dos estudos introdutórios desse campo, está o conceito de socialização, ao qual será dada atenção neste tópico.

A socialização na Infância, assim como outros fenômenos humanos, também passa por alterações à medida que a sociedade passa por modificações. Além de outros fatores, os modos de vida da Infância foram, sobretudo, transformados pelas mudanças nas estruturas das famílias como: ampliação dos tipos de trabalhos das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego, transformações nos modelos de família (passando de famílias nucleares a famílias monoparentais, por exemplo). Assim, o entendimento de como as crianças são socializadas já teve várias interpretações. Neste trabalho serão vistas apenas algumas destas, aproveitando as ideias que parecem ser mais pertinentes ao momento em que esse trabalho é realizado.

Ao buscar o conceito da palavra Socialização no Dicionário Michaelis *on-line* encontrei as seguintes definições:

- 1) Ato ou efeito de socializar.
- 2) SOCIOLOGIA: Processo pelo qual o indivíduo é integrado numa determinada comunidade e desenvolve o espírito de solidariedade e de cooperação.
- 3) PSICOLOGIA: Processo de adaptação ou de integração de uma pessoa a um grupo, especialmente de uma criança, quando ela aprende os valores e as normas desse grupo.

O termo “socialização” é comumente associado à ideia de sociabilidade, ou capacidade do indivíduo de se adaptar e interagir com a vida coletiva. Esta ideia é muito parecida com a definição de Durkheim, como um “Processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais”

(*apud* MOLLO-BOUVIER, 2005, p.392). Para o autor, “a sociedade só pode sobreviver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece essa homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 2011, p.53). Assim, para ele a função da educação “consiste em uma socialização metódica das novas gerações”¹⁰ por transmitir à criança um conjunto de valores morais e físicos específicos ao grupo social a que ela pertence. Percebe-se que Durkheim compreendia a educação e a socialização como um mecanismo que anula o indivíduo em prol dos interesses coletivos, para a manutenção da ordem e unidade social.

Outra definição de socialização muito utilizada é a de Berger e Luckmann que a definiram como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (1985, p.173). Para os autores, esse é um processo em que o indivíduo “exterioriza seu próprio ser [subjetividade] no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. [Então], estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade”¹¹ que envolve: exteriorizar → objetivar → interiorizar.

Para Berger e Luckmann a socialização ocorre em duas etapas: *socialização primária* e *socialização secundária*. Na socialização primária a criança é apresentada ao mundo real pela família, que distingue o que é próprio para cada idade e o que convém a menina ou menino pois, segundo os autores, essas distinções são “naturalmente impostas à sociedade pelos fatos biológicos”¹². Na socialização secundária, já tendo interiorizado as características necessárias à vida social, a criança passa para uma segunda etapa que é “a interiorização de submundos institucionais”¹³, sendo introduzida, por exemplo, na escola. Porém os autores tratavam a situação subordinada da criança, que tem sua identidade e emoções modeladas pela sociedade, como um processo natural da ordem social, como se nota no trecho abaixo:

a sociedade apresenta ao candidato à socialização um conjunto antecipadamente definido de outros significativos, que ele tem de aceitar como tais sem possibilidade de optar por outro arranjo. [...] Esta injusta desvantagem, *inerente à situação de ser criança* (grifo meu), tem como consequência que, embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo¹⁴

Com isso, a criança não escolhe um mundo que lhe agrade, antes ela aceita o que lhe é ensinado como sendo “o mundo” e “absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos

¹⁰ *ibid.*, p.54

¹¹ *ibid.*

¹² *ibid.*, p.183

¹³ *ibid.*, p.184

¹⁴ *ibid.*, p.180

[pai e mãe], isto é, interioriza-os, tornando-os seus”¹⁵. Nesse entendimento a criança desenvolveria uma identidade “reflexa”, a partir da identidade dos outros.

Passando para sociólogos contemporâneos, a francesa Suzanne Mollo-Bouvier percebe a socialização numa perspectiva interacionista pois, para ela, a dinâmica das interações é fundamental para a aquisição de [saberes práticos]. Nesse processo há um permanente vínculo entre o “conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (2005, p.392). Esta percepção leva “em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade”¹⁶.

Mollo-Bouvier diferente de Berger e Luckmann, percebe a socialização como processo *contínuo e não-linear*.

- *Processo Contínuo* - Embora haja uma segmentação dos espaços, das atividades próprias para cada período da infância, estas divisões são na verdade simbólicas, e necessárias muitas vezes para uma organização curricular. Mas, para a autora, não é possível fixar ou delimitar um modelo de infância, visto que o desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo variam de um sujeito para o outro e de um grupo social para outro. Com isso podemos questionar o (pré)estabelecimento de modos de socialização, com comportamentos, conhecimentos e representações esperados para cada faixa ou ciclo da vida.
- *Processo não-linear* - O ser humano, por ser submetido a “crises” se ajusta constantemente “a si mesmo, ao outro e ao ambiente social”¹⁷, nessa interação ele faz dessocializações e ressocializações. Essa “dessocialização” pode ser entendida como ato de rejeitar conscientemente as normas, valores e papéis sociais estabelecidos. Por isso a autora define a socialização como “a conquista nunca alcançada de um equilíbrio”¹⁸, sendo então um processo dinâmico e contínuo na vida do sujeito.

Os estudos de William Corsaro também nos ajudam a entender melhor o processo de socialização, o qual ele denomina de *reprodução interpretativa*. Rejeitando os modelos deterministas, nos quais a criança é moldada por forças externas, o autor diz que o desenvolvimento social infantil não deve ser visto unicamente “como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança” ou como “formação e preparação da criança para o futuro” (CORSARO, 2011, p.31). Para ele

¹⁵ *ibid*, p.176

¹⁶ *ibid*, p.393

¹⁷ *ibid*.

¹⁸ *ibid*.

a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si¹⁹.

Essa definição de Corsaro rompe com a concepção individualista do processo de socialização e coloca ênfase na participação coletiva, pois ao participar ativamente de rotinas culturais, a criança interpreta, seleciona e se apropria de informações do mundo adulto, e de modo criativo elabora seus próprios saberes.

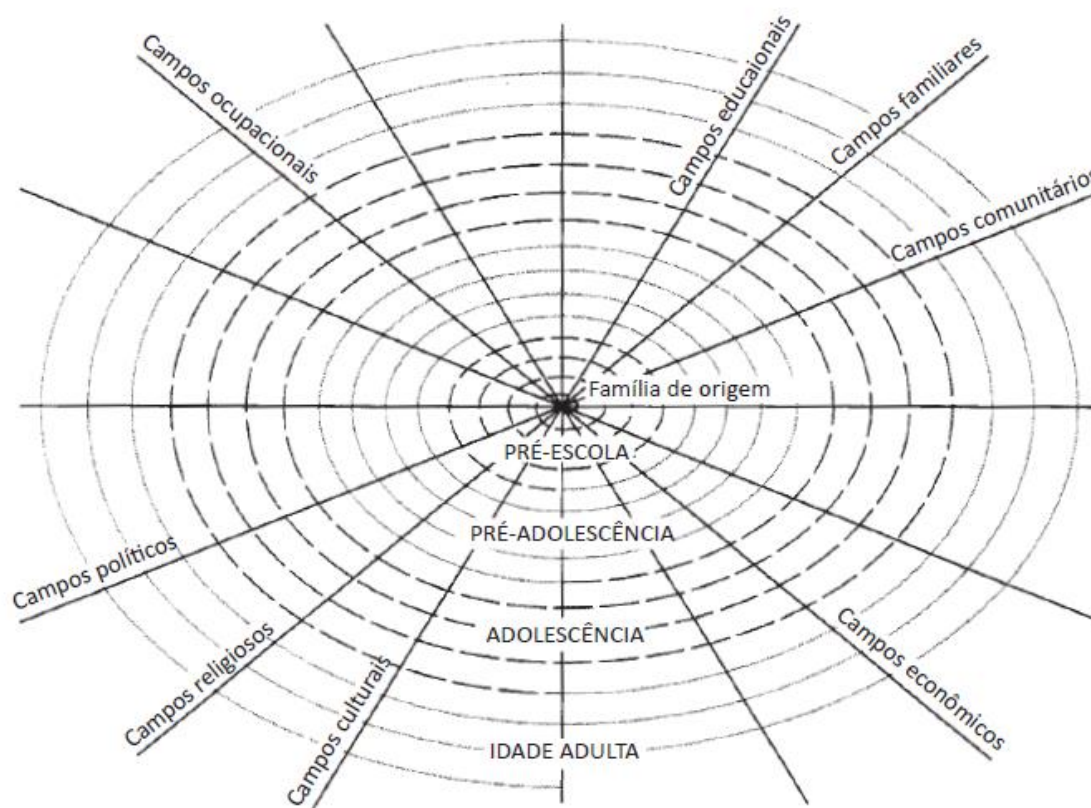
Também se opondo à visão linear da socialização, que concebe que a criança passa por uma preparação na família para depois ser introduzida na sociedade e desenvolver as competências de um adulto, a noção de reprodução interpretativa supõe que a criança “caminha” por diversos campos sociais produzindo e participando de outras séries de culturas com seus pares. Para explicar esse fenômeno, o autor desenvolveu o modelo da teia global, baseado na teia de aranha. Ele explica que os raios do modelo representam os campos sociais ou instituições socializadoras (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas), nos quais as interações ocorrem. No eixo central horizontal o autor coloca a família por entender que é por meio dessa instituição que a criança ingressa na cultura. O eixo central vertical representa “quatro culturas de pares distintas, que são criadas por diferentes gerações de crianças de uma determinada sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta”²⁰. O autor explica que as “culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir”²¹

¹⁹ *ibid.*

²⁰ *ibid.*, p.39

²¹ *ibid.*

Figura 1 - Modelo de teia global de William Corsaro



Fonte: CORSARO, 2011, p.38

Até aqui foi possível perceber que a socialização na Infância não é um processo em que a criança apenas assimila os padrões culturais e as regras (ditas e simbólicas), da sociedade que faz parte. Mas, enquanto sujeito ativo e criativo a criança interpreta os conhecimentos que adquire nos campos sociais em que convive, e realiza um cruzamento desses saberes, (re)criando a cultura, podendo, em certos momentos, “romper” com os padrões que lhe são ensinados. Mas tal rompimento faz parte de um movimento dinâmico na Infância, de aceitar e discordar das “regras” vigentes.

No processo de socialização ocorre também a construção do entendimento de si e do seu papel social, bem como a criança desenvolve percepções sobre seus pares da mesma faixa etária e adultos. Essa dimensão da socialização na Infância será abordada no tópico a seguir.

1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA: OPOSTOS E COMPLEMENTARES

Retomando o conceito de socialização adotado neste trabalho, como um processo interacionista no qual o sujeito produz saberes e também o conhecimento sobre si e a percepção sobre o outro (MOLLO-BOUVIER, 2005), podemos entender que esse processo está

diretamente ligado com a construção da Identidade e da Diferença, que são conceitos também fundamentais para o entendimento das questões que norteiam esta pesquisa.

A identidade e a diferença são tidas como opostos, mas é preciso deixar claro que não são categorias inseparáveis no processo de socialização de uma pessoa, pois “a identidade *depende* da diferença”, e é fabricada por meio da marcação da diferença (WOODWARD, 2013, p.40). Como explicado por Louro (2000, p.98), “a identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende da outra - na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença”. Então começaremos por analisar como a diferença é marcada.

A marcação da diferença está na base da cultura porque as pessoas e as coisas ganham sentido pelas atribuições feitas a partir de *sistemas classificatórios sociais*. A partir destes sistemas simbólicos a população é dividida em grupos opostos a partir de características similares entre os indivíduos. Um exemplo de sistemas classificatórios sociais, é a classificação de estratos sociais²² feito pelo IBGE no Brasil, que são as classes A, B, C, D, E, sendo a classe A a que tem maior renda e a classe E a que tem menor poder aquisitivo. Embora essas classificações sejam uma forma de avaliar a distribuição da renda no país, elas são feitas pela oposição binária de classe alta/baixa, e os termos empregados por si carregam valores ideológicos sobre um e outro grupo.

Por trás da construção de uma diferença - da percepção sobre o outro - sempre vai existir uma oposição binária. A diferença somente ganha significado pelas oposições presentes na linguagem. Algumas oposições são bem marcadas na cultura: alto/baixo, gordo/magro, mente/corpo, inteligência/sensibilidade, homem/mulher, etc. Não há nada de errado nas características em si mesmas, mas numa oposição binária, “um dos [sujeitos] é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa” (SILVA, 2013, p.83). Assim, a dificuldade está em equilibrar o jogo de poder entre elas, pois a diferença é construída negativamente a partir dessas oposições binárias, gerando a exclusão, ou marginalizando aqueles que são vistos como os outros (WOODWARD, 2013) ou os que não estão dentro dos padrões hegemonicamente desejáveis e aceitáveis.

Passando para analisar a formação da Identidade, primeiro faremos a distinção dos termos identidade e subjetividade, que, frequentemente são usados como sinônimo, mas não são. Conforme Woodward²³ “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso Eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem

²² Poderíamos ainda mencionar outros sistemas classificatórios sociais como etnia, gênero, religião, etc, que também revelam as diferenças e desigualdades entre os grupos.

²³ *ibid.*, p.55

nossas concepções sobre quem nós somos”. Porém, visto que vivemos em contextos sociais, a cultura age como o espelho na qual nos olhamos e sentimos a necessidade de ajustar a nossa subjetividade, criando assim a nossa identidade, sendo que esta segunda sobrepõe a primeira. Com esta diferenciação podemos compreender que “o sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si mesma”²⁴. E assim as crianças entram no jogo de reprimir as suas subjetividades a fim de construir identidades socialmente aceitáveis. Por exemplo, o menino que precisa esconder que gosta de brinquedos que são “de menina”, e a menina que assume o papel de delicada e aceita fazer balé, quando na verdade sonha em praticar artes marciais.

A construção da identidade também é influenciada pelos “campos sociais”, ou agentes educadores sociais que são a família, os grupos de colegas, as instituições educativas, a religião e as mídias. Dentro desses grupos sociais todas/os nós exercemos “graus variados de escolha e autonomia”²⁵, porém esses agentes carregam linguagens e sistemas simbólicos, bem como identidades pré-formatadas de feminilidade e masculinidade, por exemplo. Assim, embora as identidades sejam diversas, dinâmicas e adaptáveis aos momentos e lugares, de acordo com as mudanças culturais, dificilmente uma criança recém chegada no interior de um desses grupos poderá promover mudanças aos padrões estabelecidos.

Até aqui percebe-se que a identidade é construída socialmente e que é produto do cruzamento de diversas dimensões da vida, como as sociais, culturais e econômicas. Por meio da linguagem e das representações simbólicas, as crianças assimilam os sistemas classificatórios que formam a sua identidade, aprendendo a marcar o que é diferente de si e fazer exclusões. Desde bem cedo uma criança é capaz de se definir como menino ou menina, rica ou pobre, negra ou branca, sabendo também distinguir as brincadeiras mais relevantes socialmente, das vistas como inferiores. Assim, “a identidade e a diferença estão [...] em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca inocentes” (SILVA, 2013, p.81).

Retomando ao conceito de socialização de Mollo-Bouvier (2005) e o destrinchando a partir dos conceitos de identidade e diferença explicados por Woodward (2013) e Silva (2013), temos que:

- “conhecimento de si” = subjetividade

²⁴ *ibid.*, p.64

²⁵ *ibid.*, p.30

- “construção de si” = identidade
- “construção do outro” = diferença

Visto que o desenvolvimento da identidade faz parte do processo de socialização, é preciso enfatizar que assim como o processo de socializar não se finda em um estágio da vida humana, a infância, construção da identidade também não é um processo linear, fixo, mas é contínuo, sofrendo rupturas e retrocessos a partir da interferência dos variados fatores aqui apresentados, bem como das escolhas do próprio sujeito.

1.4 GÊNERO COMO SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO E CATEGORIA DE ANÁLISE

Ter deixado o conceito de Gênero por último neste capítulo, não se deve a sua menor importância, e sim porque é a categoria ou lente que utilizaremos para analisar a construção da identidade e o processo de socialização na infância. Relembrando o que foi apresentado no tópico anterior, ao formar o seu Eu, a criança aprende alguns sistemas classificatórios sociais, como a etnia, a classe, a religião, aparência física e nacionalidade. O gênero é, também, um desses sistemas classificatórios.

O termo “gênero”, era (e ainda é) comumente associado ao sexo biológico e a sexualidade do indivíduo. O conceito se estruturou e se reformulou a partir dos estudos feministas, que passaram a utilizar a categoria Gênero com o objetivo de questionar as afirmações que atribuíam o que é “natural” a cada sexo (AUAD, 2019).

Os estudos do conceito de gênero tiveram grande contribuição da historiadora estadunidense Joan Scott. A autora se refere a Gênero como uma “categoria análise” porque “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p.89). Scott sintetizou o conceito em duas afirmações: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”²⁶. Esse entendimento de que as relações sociais são baseadas nas diferenças sexuais e geram relações de poder foi depois explorado e reelaborado por outras estudiosas.

Daniela Auad, baseada nos escritos da pesquisadora Christine Delphy, explica que

o gênero - como um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e sobre o feminino - cria uma determinada percepção sobre o sexo anômico. E, então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual escala de valores (AUAD, 2019, p.21)

²⁶ *ibid.*, p.86

Essa percepção pode ser entendida, de forma prática, pela categorização: mulher pertence ao gênero feminino e homem ao gênero masculino. Do ponto de vista simbólico, as construções de gênero levam a atribuições opostas e naturalizadas entre homem e mulher. Sendo então a feminilidade associada à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Enquanto à masculinidade é atribuída características como: agressividade, espírito empreendedor, força e coragem ²⁷.

Segundo Dagmar Meyer, as características atribuídas ao gênero feminino e masculino, que elaboram os papéis/funções sociais de homem e mulher, são construções histórico-sociais, presentes na cultura e na linguagem, mas também são construídas com e através dos corpos sexuados. A autora explica, portanto, que não é objetivo dos estudos de gênero negar a materialidade do corpo, mas a constituição biológica dos indivíduos não deve ter o enfoque de ser a causa e a “explicação de diferenciações e posicionamentos sociais” (2012, p.19).

Mas não é somente quando se torna adulto, homem ou mulher que os sujeitos passam pelas diferenciações de gênero, pois, é possível dizer que desde o ventre a criança passa pelas intervenções a partir dessa categoria. Por exemplo, ao saber que é menino ou menina os pais já idealizam e preparam o destino social da sua criança, prevendo as cores que ela usará ou o esporte que irá praticar. Essas diferenciações acompanharão também a criança no seu percurso Educacional, marcando as relações ali estabelecidas com seus pares. Por isso o gênero foi a categoria de análise escolhida para conduzir esse trabalho.

1.5 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Ao escolher pesquisar a socialização de meninos e meninas na EI pela categoria de gênero, percebi que, em ambiente virtual, no Brasil, existem poucas publicações sobre o tema. Embora existam muitos estudos sobre as relações de gênero na EI, ao refinar a busca pelo conceito “Socialização de gênero” no campo da EI, são poucos os estudos no Brasil. O termo aparece de forma explícita nos títulos dos trabalhos de Giongo (2015), Santos (2016), Macedo (2017), Solidade (2017) e Camargo (2019), trabalhos do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Por não ser um termo muito explorado nas produções sobre crianças no Brasil, os entendimentos apresentados neste tópico são necessários para explicitar o que se pretende ao

²⁷ *ibid.*

escolher a temática Socialização de gênero.

Foi visto anteriormente que a criança participa ativamente no seu processo de individualização e socialização. Mas ao se apropriar da linguagem, ou seja, do sistema simbólico que codifica a estrutura social e cultural através de representações (CORSARO, 2011), a criança transforma a sua subjetividade em identidade socialmente aceita, e cria também uma visão do outro, que lhe é oposto e diferente. É nesse jogo dialético que a criança incorpora os saberes práticos ao convívio social e também os papéis sociais atribuídos a cada gênero.

A socialização de gênero é um processo que começa desde bem cedo, conforme explicado por Carrie Paechter

Quando se trata da socialização de gêneros percebe-se que essa se inicia antes mesmo do nascimento de uma criança e quando de seu nascimento será inserida em uma comunidade de práticas feminina ou masculina da família para que venham a aprender a ser meninos e meninas, homens e mulheres por meio dos membros pertencentes a sua comunidade local, frequentemente mais velhos, que detêm mais poder e que, por sua vez, também desenvolveram sua própria compreensão em comunidades semelhantes (PAECHTER *apud* MACEDO, 2017, p.89)

O que Paechter explica pode ser notado, por exemplo, quando é revelado à mãe e ao pai o sexo biológico do bebê - se é menino ou menina. Neste caso, é comum que seja feito todo esforço para que o bebê receba os artefatos sociais e culturais (educação, roupas, brinquedos e etc) para seu desenvolvimento conforme o que se espera para o seu gênero. Esse exemplo também nos leva ao entendimento que a criança (o ser humano) *não é um ser natural*, como por muito tempo as concepções de infância entenderam, pois se as “condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma” (MORENO, 1999, p.29). Desse modo, o processo de se socializar (como a palavra já indica), é influenciado pelo social, e não pela formação biológica da criança, pois é a sociedade que influencia como devemos ser ou nos comportar, e não os nossos genes.

Embora o aprendizado de gênero receba maior enfoque na infância, este processo não se encerra nessa fase da vida do sujeito, e continuará durante toda a sua vida, pois vai acontecendo à medida em que este caminha por diversos campos sociais e realize um cruzamento dos saberes adquiridos nessas diferentes instituições sociais, conforme analisado no modelo da teia global de Corsaro (2011). Assim, o aprendizado sobre os comportamentos de gênero não se dá de forma vertical, com uma estática apropriação dos saberes passados pelos adultos, pois a criança interage com os conhecimentos que lhe são apresentados, produzindo sua própria cultura e reproduzindo de forma criativa a cultura dominante (*idem*). Desse modo,

socialização dos papéis de gênero, também não é um processo unilateral, no qual a sociedade incute nas crianças as identidades femininas ou masculinas, ao contrário, é “um conjunto de processos ora concorrentes, ora articulados, que [conduzem as crianças] a articularem distintas lógicas de ação, produzindo suas próprias experiências” (SANTOS, 2016, p.240).

Como visto até aqui, distintos agentes participam nas socializações de gênero na Infância. Nesse processo, que se dá por meio da educação (institucional, familiar e social), são apresentadas à criança algumas formas de interpretar e organizar o mundo social, que a levará a produzir a sua “imagem da realidade” (MORENO, 1999). A partir do seu entendimento da realidade, a criança então desenvolve também a imagem do que ela é, formando o *Eu* - a sua identidade. Essa imagem, ou construção de si, que influenciará a sua conduta, seu jeito de falar, de pensar, de sentir e de brincar é marcada pelos padrões de separação a partir do gênero.

Além do conhecimento sobre si, na primeira infância a criança também constrói o seu conhecimento sobre o outro, aprendendo sobre este/a e suas diferenças. Por observar os corpos, a fala ou modos de tratar diferenciados, as crianças desenvolvem a percepção das diferenças sobre o “outro”. Meninos passam a entender que as meninas são: obedientes, emotivas, cuidadosas, limpas e etc (e as meninas começam a se entender como sendo assim, e achar que precisam ser assim, a partir do que é dito sobre elas). Por outro lado, as meninas enxergam os meninos como indisciplinados, os que não choram facilmente, negligentes, que podem andar desarrumados e etc. Essas características que são atribuídas às crianças, também compõem as suas identidades, pois a formação identitária é também feita pela intersecção de como a criança se vê - a sua subjetividade - e a forma como ela é vista pelo outro. Porém, a visão do outro atua de maneira muito forte na formação das identidades infantis, o que na maioria das vezes leva a criança a mascarar ou reprimir (de forma total ou parcial) a sua subjetividade.

Dito de forma resumida, no processo de socialização de gênero, a criança: 1) aprende os comportamentos de masculinidade e feminilidade esperados pela sociedade; 2) é produtora ativa do seu aprendizado, interseccionando os saberes que adquire nos diversos campos sociais em que participa; 3) constrói a sua identidade de gênero e 4) desenvolve a percepção sobre o outro e as diferenças.

2. UM BREVE OLHAR HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NO BRASIL

A escola funciona, e sempre funcionou nos moldes da sociedade a qual pertence. Por isso, conforme Louro (1997), a escola historicamente se tornou o lugar da produção das “diferenças, distinções e desigualdades”, pois classificou e ordenou quem a acessava, ou não, fazendo distinções, em classes, religiões e também separando meninos e meninas. Por isso, antes de chegar aos atuais estudos que analisam as relações de gênero nas escolas, este capítulo abordará, ainda que de modo breve, a trajetória das transformações na organização da educação de meninos e meninas, e a busca por um modelo mais igualitário na percepção de gênero, apresentando sempre que possível os pensamentos que norteavam as decisões e o currículo, no que se refere a educação de um ou outro gênero. Será apresentado também o que dizem as legislações e documentos oficiais sobre a Educação em creches e pré-escolas numa perspectiva do trabalho com a temática de gênero.

2.1. A EDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NO BRASIL: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Embora atualmente as escolas funcionem num modelo misto, nem sempre foi assim. Durante o Período Colonial (1500-1822), a educação esteve sob os cuidados dos padres da Companhia de Jesus, os jesuítas, que “doutrinavam os meninos nas escolas e as mulheres nas capelas e igrejas” (SAFFIOTI, 1976, p.102), e conforme ordem do governo, além de lhes ensinar as doutrinas religiosas, os tutores ensinariam “os machos a ler, escrever e contar, as fêmeas a coser, lavar e fazer renda e todos os mais misteres que as mulheres por suas mãos usam; e a todos os bons costumes” (TAUNAY *apud* SAFFIOTI, 1976, p.103). Desse modo, não havia instrução feminina, apenas uma educação voltada para o aprendizado das prendas domésticas. A única opção para moças receberem instrução eram nos conventos, embora a aquisição da leitura e da escrita se desse junto às aulas de música e dos trabalhos domésticos. Tal segregação sexual, além de refletir no analfabetismo muito maior entre as mulheres, garantia a restrita participação social e cultural destas, o que, conseqüentemente, as mantinham submissas e aceitáveis, moral e religiosamente.

A negação ao ensino formal, no entanto, não se estendia a todas as mulheres pois, a elite via a educação feminina como necessária à participação na vida pública e a manutenção das

alianças familiares, de modo que “as filhas de representantes da elite brasileira recebiam uma educação voltada para o convívio social: falar francês, conversar polidamente, portar-se com elegância e refinamento, tocar piano” (CARRA, 2018, p.554), mas não é possível afirmar que estas estudavam conteúdos mais complexos, assim como faziam os homens.

Uma tentativa de prover instrução feminina apareceu no projeto da Constituição de 1823, por parte do deputado Maciel da Costa que escreveu

Acrescento também às palavras – mocidade brasileira – as seguintes – de um e outro sexo. Eu estou convencido de que nem o autor do projecto nem esta assembleia quizerão excluir as mulheres do benefício da educação pública, e nem julgo necessário demonstrar quantos e quão graves inconvenientes se seguirão de privar uma tão grande e tão interessante porção do gênero humano, destinada pela natureza e pela sociedade tão importantes funções, sem a educação conveniente; mas é preciso declarar-o porque um autor poderia muito bem parar na educação dos homens, somente para formal-os bons cidadãos. Verdade é que muitas das regras geraes para a educação dos homens têm aplicação as mulheres, mas é incontestável que a differença physica de sua organização e a differença dos destinos delas assim naturaes como sociaes, exigem imperiosamente mudanças no plano de educação que a ellas se destinar. (BRASIL, 1823)

A fala do deputado, embora revele uma preocupação com a instrução feminina, não deixa de evidenciar as diferenças biológicas e sociais entre homens e mulheres, e salienta a necessidade de um plano de estudos diferenciado para estas. No entanto seu texto foi desconsiderado na aprovação da Constituição de 1824, que apenas regia: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. E, após discussões os deputados aprovaram um projeto de educação nacional em 1826 que, sobre a nomeação de mestras para meninas dizia que elas seriam avaliadas “por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (SAFFIOTI, 1976, p.105), o que revela ainda a ideia de instrução feminina ligada as funções maternas e preparo para o desempenho de atividades domésticas.

O projeto de ensino, após análise e discussões no Senado, foi transformado na primeira grande lei da educacional do Brasil, conhecida como Lei de 15 de Outubro de 1827, que foi inovadora por: 1) criar um currículo mínimo para todo país; 2) estabelecer concurso público para o magistério; 3) determinar que professoras e professores recebessem o mesmo salário e 4) fixar um piso salarial para a profissão. No entanto, o currículo definido para as meninas revelou os pensamentos machistas e sexistas dos senadores. O que se segue abaixo são trechos dos intensos debates sobre qual seria o currículo ideal para as meninas, retirados do site *Agência Senado*.

- A questão é se as meninas precisam de igual grau de ensino que os meninos. Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. Não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não

à mulher. [...] Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida. O seu uso de razão é mui pouco desenvolvido para poderem entender e praticar operações ulteriores e mais difíceis de aritmética e geometria. Estou convencido de que é vão lutar contra a natureza. [...] Não nego que tem havido mulheres de capacidade varonil. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarina, mas são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são raridades da espécie. VISCONDE DE CAYRU (BA)

- Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso. Basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. O que importa é que elas sejam bem instruídas na economia da casa, para que o marido não se veja obrigado a entrar nos arranjos domésticos, distraíndo-se dos seus negócios. MARQUÊS DE CARAVELAS (BA)

Sou também da opinião que se devem reduzir os estudos das meninas a ler, escrever, contar e gramática portuguesa, porque não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações que não são usuais. Se querem que isso passe, então acrescentem [no projeto de lei] que as mestras lhes ensinem a escrituração de partidas dobradas e singelas [métodos de contabilidade]. A mulher é um ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a ele inerentes, para que se façam boas mães de família. MARQUÊS DE MARICÁ (RJ) (WESTIN, 2020)

O único de opinião contrária, sendo a favor de um currículo igual para meninas e meninos foi o Marquês de Santo Amaro, mas teve sua opinião desconsiderada por seus colegas.

Não me parece conforme as luzes do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [mais aprofundados de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas as nações cultas se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática. MARQUÊS DE SANTO AMARO (RJ)²⁸

Levando em consideração os papéis sociais das mulheres e o pouco grau de conhecimento das senhoras mestras, foi aprovado um currículo mais enxuto para as meninas, apenas com as quatro operações de matemática. Enquanto os meninos aprenderiam adição, subtração, multiplicação, divisão, números decimais, frações, proporções e geometria. Os senadores também incluíram no currículo das garotas as aulas de prendas domésticas, como

²⁸ *ibid.*

costura e bordado, o que não estava previsto no projeto original dos deputados. Sobre tal lei, Saffioti (1976, p.105) comenta

Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, [...] reservando os níveis mais altos — liceus, ginásios e academias — para a população masculina. Não se admitindo a coeducação, fenômeno de difícil penetração nos países essencialmente católicos, continuava-se a valorizar, no currículo das escolas femininas, muito mais a educação da agulha do que a instrução. As expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía, de modo praticamente cabal, a necessidade da instrução.

Figura 2 - Meninas em aula de costura na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial



Fonte: WESTIN, 2020

Figura 3 - Meninos recebendo treinamento militar, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial



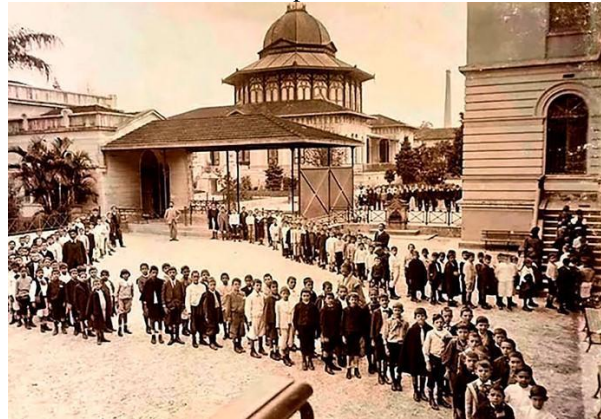
Fonte: WESTIN, 2020

Figura 4 - Fila de meninas na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial



Fonte: WESTIN, 2020

Figura 5 - A fila de meninas e a fila de meninos, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no Período Imperial



Fonte: WESTIN, 2020

Até aqui vimos que, por muitos anos, meninas e meninos, homens e mulheres estiveram separados na educação escolar. Sob influência da Igreja, tal separação era justificada diante da necessidade de se preservar os bons costumes e a moral, pois, a instrução das meninas era vista como um atentado ao direito da família. Segundo Auad (2021, p. 744), “a instrução das moças poderia resultar, segundo os pais, em bilhetes de namorados e na leitura de livros considerados proibidos para as mulheres”. Em resultado dessas políticas de educação que davam às mulheres pouco ou nenhum acesso ao ensino formal, por um longo período, a maioria delas não aprendia nem a ler, nem a escrever.

2.2. A LUTA POR UMA ESCOLA MISTA E PELA COEDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS

Conforme citado anteriormente, Saffioti (1976) aponta que não se admitia a coeducação (mistura) de garotas e garotos e esse cenário permaneceu entre debates, avanços e retrocessos, por muitas décadas. Mas antes de analisar o caminho histórico que levou a organização de

classes mistas, é necessário trazer um entendimento do que é *escola mista* e *coeducação*. De acordo com Daniela Auad (2019), esses termos são geralmente utilizados como sinônimos. No entanto, o termo *Escola mista* se refere a instruir homens e mulheres no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo. Por outro lado, o termo *coeducação*, é um modelo que visa “gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre feminino e sobre masculino”²⁹ e tem por objetivo possibilitar que meninos e meninas vivam juntos, com condições de aprendizagem igualitárias, mas respeitando as experiências individuais de cada um. Assim, neste trabalho o termo *escola mista* será adotado para se referir às classes em que meninas e meninos estão juntos fisicamente, e o termo *coeducação* será utilizado para se referir a um modelo mais “ideal”, na perspectiva de uma educação igualitária.

Estudar os processos de organização da escola mista pode parecer irrelevante, visto que a maioria das escolas brasileiras já funcionam neste modelo. Mas os anos de segregação sexual na escola deixaram marcas no ensino e isso pode ser verificado nos currículos, sobretudo no *currículo oculto*³⁰, pois este inclui as representações simbólicas que limitam o que é apropriado ao menino e a menina; e concepções que reforçam as desigualdades de gênero, principalmente quanto à capacidade física e intelectual.

De modo geral, “embora as escolas brasileiras sejam mistas, não temos, em nosso país, coeducação” (AUAD, 2021) pois, embora meninas e meninos estejam juntos no mesmo espaço, ouvindo os mesmos conteúdos, fazendo as mesmas atividades e lendo os mesmos livros, eles/as não recebem a mesma educação (MORENO, 1999). Pode-se afirmar isso porque os currículos, a linguagem, as práticas docentes e administrativas oferecem aos estudantes uma educação diferenciada pelo gênero, apresentando representações sobre homem e mulher, que reforçam as atribuições diferenciadas a estes, e que comumente empoderam a figura masculina.

Porém, embora seja possível fazer críticas ao atual modelo de “coeducação” (ou tentativa de fazê-la), não pretendo aqui rejeitar a conquista das escolas mistas no Brasil, assim como fazem pessoas que defendem a volta das escolas separadas por acreditarem que dessa forma as meninas teriam mais possibilidades de se expressarem e de se desenvolverem longe dos estereótipos que limitam seus comportamentos (LOURO, 2000; AUAD, 2019). O objetivo

²⁹ *ibid.*, p.79

³⁰ O conceito de currículo oculto parte do entendimento de que a socialização das crianças é muito mais influenciada por características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, do que pelo conteúdo explícito. O currículo oculto se expressa nas relações de autoridade, na organização espacial, distribuição do tempo, e nos padrões de recompensa e castigo (SILVA, 1999). Segundo Silva, através do currículo oculto se dá a aprendizagem de valores, atitudes e orientações, ligadas às dimensões sociais de classe, gênero, sexualidade e raça, que permitem às crianças se moldarem às injustas estruturas da sociedade.

aqui é apresentar os processos e embates que existiram em torno da oficialização do ensino misto de meninos e meninas no Brasil.

Segundo Auad (2019) em vários países a escola mista “não foi facilmente alcançada como consenso e, até os dias de hoje, causa controvérsia”, pois fatores políticos e religiosos dificultavam a implantação de propostas pedagógicas mais progressistas. No que se refere ao Brasil não foi diferente pois, "a escola mista foi percebida inadequada e ridícula nos mesmos momentos em que a educação das mulheres era assim vista"³¹.

Durante o período imperial existiram algumas classes mistas em escolas protestantes, mas educação de meninas ainda era diferenciada, tendo estas menores possibilidades de trabalho e ascensão social (CARRA, 2018). Segundo Saffioti (1978) na Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, foi previsto que as escolas primárias públicas funcionassem em turmas mistas, porém com algumas ressalvas para evitar o contato entre sexos opostos a partir de certa idade, como pode se notar no trecho abaixo:

Outra providência de grande alcance e que muitas razões aconselham é a extinção das escolas para meninos e meninas, e a sua conversão em escolas mistas. A experiência tem demonstrado a improcedência dos receios que desperta a ideia de co-educação dos sexos, e os mais insuspeitos testemunhos se reúnem para proclamar os incontestáveis resultados do sistema dos Estados Unidos, onde ele geralmente está adotado... Para começo de experiência deverão ser mistas por enquanto somente as escolas de primeiro grau, preferindo-se para regê-las professoras e não admitindo alunos maiores de dez anos (MOACYR *apud* SAFFIOTI, 1976, p.110)

A formação das primeiras turmas mistas numa escola Normal³² encontrou resistências na sociedade e por parte de alguns políticos, como se nota num parecer de Ruy Barbosa no ano de 1883, abaixo:

A escola é mista a pretexto de economia. Formam-se professoras e professores, com o emprego dos mesmos métodos, pelos mesmos mestres, e nas mesmas aulas, e isto num país onde os dois sexos vivem em completo divórcio de idéias e de costumes, consequência de uma educação tradicional. O resultado tem sido ao mesmo tempo interessante e inesperado. Deu-se um desequilíbrio desanimador entre a frequência de alunos dos dois sexos: o masculino desceu a um algarismo diminuto, ao passo que o feminino subiu, de modo que quem visita a escola supõe no primeiro momento que é exclusivamente destinada a mestras. (SAFFIOTI, 1976, p.110)

A fala do político, mostra que não se cogitava uma transformação na condição desigual da mulher em relação ao homem, de modo que, para o pensamento de conservadores da época,

³¹ *ibid.*, p.60

³² Escola Normal era a nomenclatura utilizada para instituições de Educação Superior, especializadas na formação docente.

não fazia sentido ofertar a homens e mulheres a mesma educação, visto que as estes/as cabiam destinos sociais distintos. O político ainda destaca que misturar homens e mulheres na mesma sala de aula era motivo de desânimo para os homens.

Apenas em 1920 a escola primária mista foi oficializada no Brasil, com influência do movimento Escola Nova, conforme princípio declarado no Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, como se lê no trecho abaixo:

A escola unificada não permite ainda, entre os alunos de um e de outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições ‘a educação em comum’ ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação (AZEVEDO *apud* AUAD, 2021, p.748)

De acordo com Auad, a opção de juntar meninas e meninos era visto “como uma forma econômica de organizar as classes escolares”, pois, embora os escolanovistas acreditassem na universalidade dos direitos humanos, mantinham a percepção das mulheres em uma redoma de bom comportamento. Estes também não se interessavam em libertar as meninas de um currículo que as preparava para a vida no lar. De modo que as práticas educacionais não eram condizentes com os ideais de igualdade de direitos, autonomia e liberdade.

Embora possa se fazer críticas à visão dos escolanovistas sobre as mulheres, não se pode negar que foi graças aos esforços deles que hoje as escolas brasileiras funcionam num modelo misto. Porém, no Brasil ainda não se alcançou um modelo de coeducação que favoreça um ensino democrático e um equilíbrio nas relações de poder entre os gêneros. Com isso há uma tensão entre os que defendem a escola mista e os que desejam uma separação. Os “separatistas” argumentam que “uma escola para meninas e outra para meninos apenas respeitaria a divisão dada pela natureza” (AUAD, 2019, p.70). Mas se no cotidiano homens e mulheres estão juntos na sociedade, é irreal pensar na educação separada de meninos e meninas. Assim, conforme defendido pela autora, a coexistência dos dois gêneros na escola os prepararia para o convívio igualitário em sociedade.

Mas é preciso enfatizar que juntar fisicamente meninas e meninos numa sala de aula não garante que recebam uma coeducação. Esta só pode ser alcançada com mudanças nos vários níveis educacionais, visando condições igualitárias de aprendizagem, desde grande escala, como as legislações e os livros didáticos à pequena escala, na sala de aula, na interação entre educadoras/es e crianças e entre meninas e meninos.

2.3. GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS

Em muitas culturas, a creche e a pré-escola são, depois da família, os primeiros espaços em que as crianças desenvolvem suas socializações. Por isso é importante investigar as concepções sobre Gênero e sobre Educação Infantil que norteiam as legislações e os documentos oficiais desta etapa da Educação Básica, com o objetivo de perceber como é orientado o trabalho com crianças, referente as questões da construção da identidade e relações de gênero. Para cumprir esse objetivo percorri algumas leis e documentos que orientam a EI, desde quando a EI foi regulamentada como dever do Estado, a partir de 1996 até o ano de 2017, ano em que foi elaborado o documento vigente que orienta a Educação Básica, a BNCC, como se nota na tabela abaixo.

Tabela 1 - Algumas Legislações e documentos sobre a Educação Infantil

ANO	LEGISLAÇÃO
1988	Constituição Federal
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96
ANO	DOCUMENTOS
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
2009	Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2017	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Tabela produzida pela autora da monografia

Diante do intenso processo de urbanização e industrialização nas décadas de 70 e 80 do século XX, as mulheres passaram a ter uma maior participação no mercado de trabalho. Com isso o movimento feminista em conjunto com outros movimentos sociais, incluiu a Educação Infantil na pauta dos direitos da educação (VIANNA e UNBEHAUM, 2006). Na elaboração da *Constituição Federal de 1988*, algumas reivindicações femininas pela educação das crianças pequenas foram atendidas. No artigo 208, foi assegurado que é dever do Estado garantir a Educação às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. E no seu artigo 227, diz que é dever da família, da sociedade e do Estado, dentre outros aspectos, assegurar às crianças a liberdade, e “colocá-las a salvo de toda forma de negligência, *discriminação*, exploração, violência, crueldade e *opressão*” (BRASIL, 1988, p. 8, grifos meus).

Garantindo que se cumprisse o que fora previsto na Constituição, foi promulgada em 1996 a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, mais conhecida como LDB n. 9394/96. No seu artigo 29 a lei diz que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No entanto, a definição da LDB para Educação Infantil não foi capaz de esclarecer as divergências nas concepções de educação para esta etapa, pois algumas pessoas defendiam o *cuidado* e outras defendiam o *educar*. Por outro lado, algumas estudiosas/os da Infância, entendiam que a educação em creches e pré-escolas “deveria se dar pelo binômio *educação e cuidado*” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p.412), como Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg que reforçavam uma proposta que articulasse “cuidado (atenção, aconchego, higiene, saúde, alimentação) e a educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão)”³³, concepção indissociável que norteia as orientações das DCNEI.

A fim de orientar o fazer pedagógico na EI, em 1998 foram elaborados os três volumes do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, conhecido como RCNEI, dividido em três volumes. Este documento, focava no desenvolvimento integral da criança e abordava alguns aspectos sobre a construção da identidade na infância, como é possível notar no trecho abaixo:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, vol II, p.11).

Este documento foi inovador para a época, mas por não focar na criança como sujeito ativo na produção das suas aprendizagens e identidade, ao longo do RCNEI predominou a concepção de criança como dependente dos estímulos de adultos para se desenvolver, além de fragmentar as crianças em blocos e não apresentar propostas críticas para o trabalho com bebês. Por isso o documento se tornou um “guia” educacional sobre os “objetivos, conteúdos e orientações didáticas” para educadores (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p.412).

Sobre a temática de gênero o documento era uma inovação, pois incentivava ações que

³³ (*ibid.* p.413)

transmitissem valores de igualdade; e defendia que meninas e meninos participassem de brincadeiras com “possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher” e aprendessem a respeitar as diferenças de gênero (BRASIL, 1998, vol.II, p.42).

No tópico dedicado à “identidade de gênero” o documento aborda o tema em dois parágrafos, depois mistura com questões da identidade familiar, como o gosto por comer com garfo ou com as mãos, por exemplo. Sobre a temática de gênero declara:

No que concerne à identidade de gênero, 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 da 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, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (*grifos meus*)³⁴

Sobre a interação entre as crianças o documento orienta que se promovam situações de conversas pois o diálogo é importante na “construção de conhecimento sobre si e sobre o outro”³⁵. De acordo com o RCNEI, “a ação do professor [escrito no masculino] da educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem”³⁶ possibilita que elas desenvolvam habilidades como o diálogo, o respeito a si mesmas e ao outro; o cuidado de si e do outro. Nota-se nos trechos descritos que o RCNEI deu um enfoque no trabalho docente como percebe-se nas palavras/frases destacadas: transmitir, ação do professor, atenção constante por parte do professor, etc. Embora o documento apresentasse uma concepção das crianças como sujeitos sociais e como “seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, vol.I, p.19), esse entendimento não ficou evidente nas orientações pedagógicas, pois além de indicar *como* as/os educadores deveriam atuar, em muitos trechos o documento traz a ideia de que o desenvolvimento infantil está diretamente ligado aos estímulos que as crianças recebem dos adultos.

Mesmo sendo um avanço para a organização da Educação Infantil, por apresentar um entendimento do aspecto social do gênero e por incentivar educadores/as a romper com os padrões estereotipados de gênero, o documento foi construído a partir de uma concepção de EI diferente daquela estabelecida na LDB - etapa de cuidar e educar. Ao perder o foco dos objetivos da EI, o RCNEI, deu mais atenção aos conteúdos didáticos a serem ensinados, o que, conseqüentemente, tirou o enfoque dos momentos de interação, dos jogos simbólicos. Com

³⁴ *ibid.*

³⁵ *ibid.*

³⁶ *ibid.*

isso, a Educação Infantil passou a ter um formato conteudista, de preparo para acesso ao Ensino Fundamental, em detrimento do brincar e das explorações livres. Em um parecer sobre o documento, Lenira Haddad destaca que “o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto,[...] o pensamento sobre a expressão” (HADDAD *apud* VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p.414). Assim, por não terem possibilidades de explorar o ambiente, de conhecer seu corpo e o do outro, as crianças também tiveram limitadas as possibilidades de uma construção positiva do conhecimento sobre si e da percepção sobre o outro.

As DCNEI, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, estabelecidas a partir do Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, têm por objetivo orientar o trabalho com crianças em creches e pré-escolas sem a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental. Nas diretrizes são destacadas a dimensão ética e social da Educação, bem como o entendimento de que a criança é ativa no desenvolvimento das aprendizagens e a função das interações sociais neste processo.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, foi elaborado com a participação de especialistas da área de Educação Infantil como, Maria Carmem Barbosa, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Contou também com contribuições de órgãos educacionais apresentadas em audiências e debates regionais. É notável que em muitos trechos o documento aborda sobre questões ligadas a como a criança constrói saberes sobre o mundo, sobre sua identidade pessoal e coletiva. O parecer destaca o papel do Currículo da Educação Infantil nesse processo, ao descrevê-lo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2009, p.6), e destaca que “tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e *afetam a construção de suas identidades*”³⁷.

Quanto à necessidade de promover práticas visando a equidade entre as crianças e o rompimento das diversas desigualdades sociais o Parecer destacou que

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de

³⁷ *ibid.*

cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente (BRASIL, 2009, p.6).

No entanto, quando foram fixadas as DCNEI, a orientação sobre como promover uma ruptura dos processos escolares reprodutores das desigualdades de gênero se limitou a um parágrafo. Como se nota no trecho abaixo, o documento declarava que para cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica as instituições de EI deviam

[Construir] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o *rompimento de relações de dominação* etária, socioeconômica, étnicoracial, *de gênero*, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17, grifo meu).

Notei que, ao fixar as DCNEI, o MEC considerou de forma superficial as propostas do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, quanto ao modo como as identidades infantis são construídas e a necessidade de promover práticas visando a equidade entre as crianças e o rompimento das diversas desigualdades sociais. A pouca ênfase que as DCNEI deram às questões de gênero também configura um retrocesso em relação ao RCNEI, que abordava de forma mais abrangente sobre a construção da identidade e respeito às diferenças na Infância.

A BNCC - *Base Nacional Comum Curricular* - instituída e implantada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, teve durante sua construção muitos embates em torno da inclusão, ou não, de temas relacionados a gênero e sexualidade. Os setores ultraconservadores e as bancadas evangélicas da Câmara Federal, apoiados em argumentos como: “defesa da família, na impossibilidade de adolescentes decidirem sua identidade de gênero, e na ideia de que assim, as escolas estariam promovendo a homossexualidade e os desvios de gênero e sexualidade” (SILVA, 2020, p.142), foram resistentes a inclusão da temática de gênero. Defendia-se ainda que os aspectos do que é específico de homem e de mulher deveriam ser ensinados pela família, de acordo com suas convicções morais, políticas e religiosas (*ibid*).

Diante das resistências mencionadas e com pouca transparência sobre os critérios e metodologias das consultas públicas, a BNCC foi aprovada com omissão dos temas de sexualidade, diversidade sexual e gênero. Podemos perceber que houve um retrocesso às ideias de “proteger a família”, tal como se viveu no século XIX, mas numa outra configuração, pois se no Período Imperial meninos e meninas estiveram separados na escola sobre a premissa de se resguardar a família, hoje há um silenciamento sobre as questões de gênero nas políticas educacionais e conseqüentemente na sala de aula, baseando-se nos mesmos argumentos.

No que diz respeito à Educação Infantil, a BNCC também não menciona aspectos da identidade de gênero, limitando-se apenas a mencionar o direito de “conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017, p.36).

A partir de uma breve análise das legislações e documentos federais que orientam e instauram diretrizes de caráter obrigatório na Educação Infantil do Brasil, é possível afirmar que o gênero não esteve e não está muito presente nas pautas educacionais na esfera das grandes políticas. Mas, ainda que este cenário seja desanimador, o/a educador/a comprometido/a em promover mudanças na sua prática pedagógica, ao reconhecer a sala de aula como um espaço político, não ficará “indefinidamente à espera da completa transformação social para agir” (LOURO, 1997, p.122), mas pode buscar formas adequadas de mediar as interações e experimentações entre as crianças, bem como lhes possibilitar momentos de brincar e criar jogos simbólicos, pois nestes momentos, livres de regras, elas expressam seus aprendizados sobre a vida social já construídos, e também agem de forma a “resistir aos valores e normas da sua cultura” (BRASIL, 2009, p. 26).

Embora o enfoque da Educação Infantil seja a criança como protagonista das suas experiências e aprendizagens, o/a educador/a não pode perder de vista a intencionalidade do fazer pedagógico ao planejar as interações entre as crianças e a organização dos espaços educativos. Com o objetivo de colocar as crianças em contato com diversas culturas e linguagens é possível: dispor de objetos, como bacias com água e esponjas, toalhas, bonecas/os, mamadeiras, para brincar de cuidar; brincar de ir à feira, de posto de saúde, de casinha e etc, sempre diversificando os materiais e garantindo que seja acessível às crianças (AVISA LÁ, 2015) e convidativo a meninos e meninas. Alguns exemplos dessas possibilidades podem ser notados nas fotos abaixo, retiradas do caderno de formação continuada *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil*, de 2015, elaborado com base no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

Figura 6 - Menino dá mamadeira às bonecas



Fonte: AVISA LÁ, 2015, p.25

Figura 7 - Menina e educadora cantam cantiga para ninar boneca, o menino também nina uma boneca e observa a cantiga



Fonte: AVISA LÁ, 2015, p.28

Figura 8 - Menino e menina brincam de dar banho nas bonecas



Fonte: AVISA LÁ, 2015³⁸

³⁸ Imagem retirada do *Vídeo 2: Brincar e cuidar - muitas interações*, que também faz parte da Formação Continuada *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil*, disponível em: <<https://vimeo.com/130626143>>

Figura 9 - Crianças brincam no “canto” da cozinha



Fonte: AVISA LÁ, 2015, p.35

Os documentos que orientam o trabalho pedagógico com crianças na EI, embora apresentem falhas no que diz respeito à construção da Identidade e as questões de gênero, foram importantes por apresentar uma concepção de criança como sujeito de direitos e ativo nos seus processos de aprendizagem. Tendo esse entendimento, e uma formação de base ou continuada mais crítica, os educadores/as podem colocar a criança no centro do seu planejamento, organizando os ambientes e espaços, de forma a promover experiências positivas a meninas e meninos, tanto na construção da sua Identidade, quanto na forma de ver o/a outro/a.

*[...] Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Trecho do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília de Meireles (1964)

3. SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

A etapa da pesquisa, que é apresentada neste capítulo 3, consistiu em primeiro realizar um levantamento de dados sobre as produções acadêmicas elaboradas sobre a socialização de gênero na EI. Optei por buscar teses e dissertações, por acreditar que são trabalhos mais completos e que apresentam com mais detalhes as pesquisas, pois geralmente os autores fazem uma “compactação” dos seus trabalhos quando os transformam em artigos de periódicos. Então, para a escolha dos materiais a serem analisados, foram estipuladas algumas categorias de seleção: relações de gênero entre crianças, falas das crianças e o currículo (que inclui também o conjunto de práticas e falas das/os educadoras/es).

Pesquisando no banco de teses e dissertações da CAPES a partir dos descritores “socialização de gênero educação infantil” e refinando a busca para as áreas de concentração “educação escolar”, “currículo”, “diversidade, desigualdades sociais e educação”, no intervalo de tempo do ano 2000 a 2022, foram listados 4.555 resultados, dos quais foram analisados os temas de 700 trabalhos. Em relação ao tema da socialização de gênero na EI, apareceram apenas 5 trabalhos que exibiam esse conteúdo no título. Então, para ampliar o escopo da análise, ampliei a busca, incluindo trabalhos que apresentavam questões aproximadas com o foco de análise desta monografia, selecionando assim 11 publicações.

Dos trabalhos que apresentam o termo de “socialização de gênero” no título, escolhi para análise, apenas a tese de Sandro Santos (2016), por ser uma pesquisa focada nas crianças da educação infantil, com até 5 anos de idade, dando lugar às suas representações e as suas falas. Os demais trabalhos localizados tinham como foco estudantes do Ensino Fundamental I e/ou a fala das docentes sobre as crianças.

Sandro Santos (2016) realizou uma pesquisa etnográfica³⁹, por observação participante⁴⁰ na UMEI Gente Miúda, no bairro Barreiro em Belo Horizonte, que resultou na sua tese de doutorado: *Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças*, na qual o pesquisador focou em “analisar as experiências de gênero

³⁹ “Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p.24)

⁴⁰ “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (*ibid.*).

produzidas pelas crianças sem, no entanto, desconsiderar as forças estruturais que se interpõem nesse processo” (SANTOS, 2016, p.278).

Antes da observação em campo, Santos fez um levantamento de dados nas fichas de matrículas e nas anamneses que as famílias respondem quando as crianças são inseridas na UMEI, a fim de compreender o contexto sociocultural e econômico, o pertencimento étnico deles/as, suas respectivas estruturas familiares, renda familiar, local e tipo de moradia, dentre outros aspectos. A imersão do pesquisador foi numa turma de G5, com 25 crianças, sendo 18 meninos e 7 meninas.

Para filtrar as outras pesquisas que exploram as relações e construções de gênero na infância, uma difícil tarefa, diante da riqueza dos materiais encontrados, selecionei aquelas que também atendem as categorias anteriormente mencionadas e que focam em crianças de até 5/6 anos de idade, mas limitei a análise de um trabalho apenas. Escolhi então como segundo material de análise a tese *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêuta*⁴¹, fruto da pesquisa de doutorado da professora da EI, Amanaiara Miranda (2019), que tem por objetivo “dar voz” às crianças, quanto às suas construções sobre gênero. A pesquisa foi desenvolvida no CMEI União da Boca do Rio, em Salvador, na Bahia. Esse trabalho de caráter multidisciplinar, trouxe reflexões potentes por ser uma *escrivivência*⁴² feita por uma educadora que, “efetivamente tem familiaridade com o fazer na Educação Infantil” (MIRANDA, 2018, p.24) e se mostrou comprometida em problematizar as diferenciações de gênero e ofertar situações em que as crianças possam desconstruir os preconceitos e atitudes discriminatórias.

A pesquisa foi feita a partir das próprias experiências das crianças e dos seus saberes, com o objetivo de perceber quais e como as expressões/significados de ser homem e de ser mulher são atribuídos pelas próprias crianças de 03 a 05/06 anos de idade, no espaço escolar. Segundo Miranda, “a criança foi estudada a partir dela mesma e não com base em teorias que falam sobre ela. Nessa perspectiva, [ela tentou] olhar a criança a partir do seu próprio ponto de vista” (2018, p.45).

As pesquisas selecionadas para análise aparecem com fundo de destaque cinza na tabela da próxima página. A interpretação das cenas apresentadas nessas pesquisas foi feita com base

⁴¹ Segundo Miranda, “as crianças escrevem suas histórias pela oralidade ou pela corporalidade” (2018, p.154). Assim, “a hermenêuta dedica atenção a qualquer som emitido pela voz e também ao movimento do corpo da criança” (*ibid.*) para compreender/interpretar o que é dito.

⁴² Termo adotado por Conceição Evaristo, para definir a escrita de um corpo, de uma condição e de uma experiência. Para a autora é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive” (EVARISTO *apud* MIRANDA, 2018, p.43)

nos conceitos abordados no primeiro capítulo deste trabalho e sob a ótica de algumas categorias de análise, sejam elas: 1) *A percepção de si e do/a outro/a acerca da identidade de gênero; e* 2) *O impacto das construções de gênero nas relações entre as crianças*. Estas categorias de análise relacionam-se com dois dos direitos da aprendizagem na Educação Infantil, previstos na BNCC: a primeira é análoga a *conhecer-se* e a segunda está ligada a *conviver*. Sobre esses direitos da criança, o documento expressa:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

[...]

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

(BRASIL, 2017, p.36)

Tabela 2 - Seleção de trabalhos do banco de teses e dissertações do banco de dados da CAPES

TESES E DISSERTAÇÕES CLASSIFICADAS PELO FILTRO: SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO		
ANO	AUTOR/ TÍTULO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS /MÉTODOS
2019	CAMARGO, LENIARA P. O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da Educação Infantil: relações entre docência e religião? Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba.	Analisou, a partir de questionários, observação, análise de pareceres descritivos e entrevistas, como as professoras da EI, com suas identidades e vivências religiosas, agem com as crianças e se expressam sobre as crianças.
2017	MACEDO, ALDENORA CONCEICAO DE. Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância. Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília	Objetivo: Compreender como são estabelecidas as socializações de gêneros entre as crianças e o significado que elas atribuem ao ser menina, ser menino na relação entre pares. Métodos: observações, entrevistas e interação com crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com idades de seis e sete anos.
2017	SOLIDADE, MAIARA F. DA. Socialização de gênero e construções das identidades sociais: um estudo comparativo entre as escolas sistema e magia, em muritiba-BA. Mestrado em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Cachoeira	Objetivo: entender as formas de controle exercidas sobre meninos e meninas bem como as formas de resistências e transgressões dos (as) mesmos (as) aos padrões estabelecidos. Método: Observação de turmas do 3º anos, com estudante de 7 e 8 anos.
2016	SANTOS, SANDRO V. S. DOS. Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte	Identificar e analisar as simbologias de gênero presentes no cotidiano das crianças; descrever como essas simbologias são percebidas e expressas por meninos e meninas. Métodos: observação participante, entrevistas com adultos e crianças, desenhos articulados com explicações das crianças.
2015	GIONGO, MARINA G. Socialização de gênero e educação infantil estudo de caso sobre a construção	Examina como o corpo docente compreende o conceito de gênero e administra questões relacionadas a gênero e sexualidade na socialização de meninas e meninos (faixa etária

	e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul. Mestrado em Ciências Sociais. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre	de 5 a 8 anos) no referido ambiente escolar. Métodos: entrevistas realizadas com três professoras
TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS POR ESTUDAR RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
ANO	AUTOR/ TÍTULO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS /MÉTODOS
2020	FRANK, JOANA. SER-ESTAR MULHER: UM MAPEAMENTO DA (DES)CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana	Objetivo: desenhar uma cartografia das movimentações de (des)territorializações das subjetividades, para compreender como ocorre a (des)construção do gênero em crianças de três a seis anos de idade. Métodos: pesquisa com imagens
2019	AMARGO, SANDRA C. DE. “Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!»: Infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma instituição de educação infantil. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis	Objetivo: analisar as relações de gênero nos modos como crianças de 5 anos e professoras compartilham o ambiente da brinquedoteca e os sentidos que produzem sobre essas relações nas experiências vividas. Método: Observação participante.
2018	ROSA, ANDREZA S. DA. “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria	O objetivo foi investigar como as identidades de gênero são (re) produzidas pelas crianças a partir de suas interações no contexto de uma turma de Educação Infantil do campo. Métodos: Pesquisa com crianças, através da observação participante, de registros em diário de campo, registros fílmicos e registros fotográficos.
2018	MIRANDA, AMANAIARA C. DE S. As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêuta. Doutorado	Objetivo geral: cartografar as expressões/significados de ser homem e de ser mulher, atribuídos pelas próprias crianças (03 a 05/06 anos de idade. Métodos: Observação participante. Mostram-se algumas cenas cartografadas a partir de um diálogo/interlocução da pesquisadora/hermenêuta com as crianças.

	em difusão do conhecimento - IFBA - SENAI/CIMATEC - LNCC - UNEB - UEFS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador	
2017	GARRIDO, GEISA O. C. Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Presidente Prudente	Objetivo: Analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade segundo perspectivas de crianças entre 4 e 5 anos de idade no contexto de uma instituição de Educação Infantil. Métodos: entrevistas com as crianças, utilizando-se de dinâmicas, de brincadeiras e de contação de história; observação participante nos diferentes tempos e espaços escolares; diário de campo e análise dos artefatos sociais e culturais presentes na instituição.
2015	OLIVEIRA, ERICKA MARCELLE B. DE. Ser menino e ser menina: Construção das Identidades de Gênero em Contexto de Educação Infantil. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió	Objetivo: Investigar como o ser menino e ser menina é vivido, pelas crianças, e quais conhecimentos, são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem no contexto de educação infantil. Métodos: metodologias interpretativas com treze crianças de 4, 5 e 6 anos de idade.
2016	OROSKY, NARDA HELENA. Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente	Investigar as concepções de corpo e beleza, e seus entrelaçamentos com as relações de gênero, a partir da fala de meninos e meninas de quatro e cinco anos.
2015	SOUZA, GISLENE C. DE. Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis	Objetivo: compreender as relações de gênero nos modos como as crianças interagem no contexto da Educação Infantil. Métodos: observação participante do cotidiano das crianças.
2013	SILVA, MARIO M. R. Significados de gênero nos jogos e brincadeiras na educação infantil. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba	Objetivo: investigar os significados de gênero que têm sido construídos, por crianças e professoras, a partir das vivências escolares dos jogos e brincadeiras na educação infantil

2010	Finco, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo	Objetivo: observar e interpretar as interações entre crianças e professoras, focando em especial nas crianças que transgridem os padrões de gênero que lhe são impostos, dando significado às suas experiências sociais. Metodologia: Observação de crianças de 3 a 6 anos e entrevistas com as professoras.
2003	Ribeiro, Jucelia Santos Bispo. "Menino-macho" e "menina-fêmea": a socialização e a sexualidade infanto-juvenis em Itaparica-Ba. Mestrado em Ciências sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR	Focalizou o processo de socialização infanto-juvenil no que diz respeito às relações de gênero e exercício da sexualidade. Método: observação do comportamento dos meninos e meninas (de 5 a 14 anos) tanto no âmbito doméstico-familiar e na escola quanto em espaços de lazer, tais como a praia e uma praça. Também entrevistas com parentes, professores e as próprias crianças.

Fonte: Tabela elaborada pela autora da monografia

3.1 A PERCEPÇÃO DE SI E DO/A OUTRO/A ACERCA DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Embora neste trabalho meu objetivo foi dar ênfase às falas das crianças, quando for relevante trarei uma visão sobre as falas e práticas das educadoras e educadores das classes analisadas, por acreditar que as relações de gênero e a construção da identidade não ocorre de forma descontextualizada; e por entender que as atitudes destas/es não são neutras, mas carregam um certo “poder”, atuando de forma direta ou indireta nas elaborações das crianças.

A turma participante da pesquisa de Sandro Santos (2016) tinha uma professora (Vânia) e um professor (Anselmo). O pesquisador relatou um episódio no qual as falas da professora faziam um empoderamento à figura do professor. Por exemplo, ao tentar “barganhar o comportamento das crianças” dizia: “*O Anselmo já está vindo aí. Ai...ai...ele não vai gostar nadinha desse comportamento*”, e as crianças sentam e abaixam as suas cabeças. Ao entrevistar o professor e a professora, o autor destaca que eles reforçam a visão do homem como detentor do poder de tomar decisões e a sujeição feminina, como pode ser percebido no trecho abaixo.

“Já os demais meninos em si, eles abusam mais pelo fato de eu ser mulher. O Anselmo eles respeitam mais. É como se o Anselmo, né? Ele é mais bravo e chama mais atenção deles” (Professora Vânia).

“Acho que isso é algo que já vem (mais ou menos) de casa. Acho que está na nossa cultura mesmo de que é o pai que põe a ordem, impõe respeito. Já a mãe sempre mais amorosa, mais acolhedora. E na sala, isso é claro mesmo. Fica mesmo muito claro quando a Vânia traz essas situações do dia-a-dia” (Professor Anselmo). (SANTOS, 2016, p. 234)

Essas falas e atitudes de Vânia e Anselmo reproduzem as representações sociais das imagens do professor e da professora, que são permeadas pelo dualismo na concepção do ensino e da formação: docência masculina *versus* docência feminina. Sendo a primeira concebida como “ligada ao conhecimento e à autoridade [e a segunda] ligada ao apoio e ao estímulo” (LOURO, 1997, p.118), pois a mulher é vista como “naturalmente” inclinada a cuidar de crianças e a desempenhar a docência com amor. Por isso, são criadas expectativas diferenciadas para professoras e professores, pois estes têm objetivos de ensino e formas de avaliar distintas.

Embora Vânia e Anselmo, na cena destacada, não falem diretamente às crianças, elas são capazes de fazer distinções sobre o temperamento do professor e da professora, como revela a fala de uma garota: “*O Anselmo é bem mais bravo que a Vânia. Ele sempre fala bravo com a gente. Se a gente faz bagunça, a Vânia chama ele*” (Gláucia) (SANTOS, 2016, p. 236).

Assim, as relações de autoridade entre docentes, que também são expressões do currículo oculto da escola, pois estão no campo simbólico da linguagem, levam as crianças a atribuírem significado e interiorizar tais diferenças na construção das suas próprias identidades

e na forma de agir diante de homens e/ou mulheres.

Por outro lado, também há ações pedagógicas positivas no sentido de romper com as desigualdades de gênero. Por exemplo, o pesquisador relatou que é recorrente os meninos não ajudarem a arrumar a sala, e a professora sempre intervém dizendo: “*Ah não. Meninos, vocês não vão ajudar? Então tá. As meninas, só as meninas, podem sentar aqui fora*”⁴³. A fala de uma menina também mostra uma postura positiva da professora:

“A minha mãe não deixa eu jogar bola com meus irmãos. Ela fala que mocinha não pode fazer isso. Mas a Vânia deixa a gente jogar. Ela até joga também, tem vezes. Aí eu brinco de bola aqui na UMEI”. (Andreia Juliane)⁴⁴.

Com essas situações notei que a professora ora reproduz e reforça os estereótipos de gênero, ora possibilita que crianças reflitam sobre as limitações impostas.

Ao observar as crianças o pesquisador relatou alguns comportamentos marcados pela diferenciação de gênero, mas também ações que são igualmente feitas por todas/os, como no exemplo anteriormente citado, arrumar a sala é uma tarefa que já está internalizada pela maioria deles/as, como uma “regra” ou condição para que continuem brincando ou possam descer para almoçar no refeitório - momento em que as crianças também ficam juntas, sem distinções.

A partir dos relatos do pesquisador e das entrevistas com as crianças é possível perceber que elas assimilam os parâmetros do que é apropriado para meninos e meninas a partir de orientações da família, da religião e também das falas do/a educador/a, como pode ser evidenciado nos trechos selecionados abaixo.

Relato do pesquisador: *Em certa altura da correria dos meninos, Saulo – um dos garotos que estava sendo perseguido – é empurrado e acaba caindo. Sua queda ocorreu bem próxima à professora que se vira imediatamente em direção ao menino. O pequeno logo que caiu olhou em direção à professora com ares de quem temia ser reprimido por ela. Esta, por sua vez, se antecipando a qualquer comportamento do menino fala: “ah não! Não chora não! Menino não chora!”. O menino se levanta sem dizer nada e continua a correr com os amigos.*⁴⁵

Jonatas: *“Da última vez que meu pai me levou para andar de bicicleta, eu fui andar e caí. Acabei machucando meu joelho”*.

Pesquisador: *“e você chorou”?*

Jonatas: *“não. Eu não. Eu sou é homem rapaz, e homem não chora. Minha mãe sempre diz isso”*. (Jonatas)⁴⁶

A fala da professora a Saulo, e a fala de Jonatas de que menino não chora, retrata um processo comum na construção da masculinidade e virilidade: desde bem pequenos os meninos são desencorajados a manifestar suas emoções e são ensinados a não ter medo e não chorar,

⁴³ *ibid.* p.239

⁴⁴ *ibid.* p.241

⁴⁵ *ibid.* p.228

⁴⁶ *ibid.* p.242

pois o choro é tido como um sinal de fraqueza, e uma característica feminina e infantil⁴⁷. Esse aprendizado que ser homem significa ser “macho”⁴⁸ se dá nas relações familiares, escolares e sociais através de afirmações como: “menino não chora”, “você é medroso, parece mulher”. Tais observações fazem os meninos crerem que “existe um homem viril, forte, imune a fragilidades, inseguranças e angústias” (NOLASCO *apud* BARBOSA, 2013, p.325).

Sobre as repetidas repressões ao choro dos meninos, Nana Queiroz (2021) diz que eles passam por um “treinamento de gênero”, para se ajustar às expectativas dos adultos de como devem se comportar. Mas nesse processo os adultos lhes negam a oportunidade de desenvolverem a inteligência emocional⁴⁹. Por isso, os meninos desenvolvem “habilidades que os levam a dominar o mundo [...], mas jamais seu mundo interior”⁵⁰.

Aqui aciona-se um alerta para nós, mulheres/mães/educadoras: *nós podemos reproduzir opressões advindas do sistema patriarcal, sem nos percebermos*. Então, se nossas práticas educativas não forem abertas ao diálogo e a escuta dos nossos meninos, acolhendo com interesse sincero o que sentem, corremos o risco de apoiarmos a cultura que socializa homens a negar seus sentimentos e os coloca num estado de “dormência emocional”; e contribuir para a manutenção de uma cultura “onde a dor do homem não pode ter voz, onde a dor do homem não pode ser nomeada ou curada” (BELL HOOKS, 2004, p.4)

Outras falas das crianças reproduzem as intervenções que os adultos lhes fazem:

“A tia Martinha da minha igreja [escola dominical] disse que menino não tem que brincar de boneca. Se brincar vira mulherzinha” (Cristiano)⁵¹

“A professora mesmo fala que não é para as meninas brincarem de super-herói com a gente porque os meninos são brutos” (Carlos)

“Meninas não fazem bagunça. A Vânia fala sempre isso. Senão fica parecendo com os meninos. Eles brincam de super-herói e correm, gritam, fazem uma bagunça só e caem e acabam machucando. Sempre tem um que acaba machucando”. (Isabel)⁵²

Como dito anteriormente, a religião também tem participação na educação das crianças.

⁴⁷ Maria José Barbosa (2013) explica que nos séculos XVIII e XIX pesquisas científicas francesas descreviam como as emoções e as diferenças de gênero tinham influência biológica. Teorias da época afirmavam que pessoas sensíveis tinham um desarranjo no intestino e no diafragma, e que tal característica afetava principalmente as crianças e as mulheres. Esse pensamento teve ampla aceitação no Brasil e ainda influencia os posicionamentos sociais acerca das emoções masculina e feminina.

⁴⁸ Segundo o Dicionário Michaelis On-line o adjetivo *macho* significa: “Que apresenta características próprias do homem, como força, energia e virilidade; másculo”. Disponível em:

<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/macho>>

⁴⁹ Conceito da psicologia usado para designar a capacidade do ser humano de lidar com as emoções.

⁵⁰ *ibid.* p.39

⁵¹ *ibid.* p.249

⁵² *ibid.* p.232

Isso é notado no relato de Cristiano. Segundo o menino, a “tia” da igreja lhe ensinou que se brincar de boneca *vira mulherzinha*. Essa fala evidencia que, na socialização masculina, os meninos aprendem que “para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher” (WELZER-LANG, 2001, p.465). A afirmação da religiosa pode também ser caracterizada como homofobia. Embora no entendimento comum homofobia seja percebido como preconceito e/ou aversão a pessoas dos grupos LGBTQIA+⁵³, Daniel Welzer-Lang propõe a definição de homofobia como a “*discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero*”⁵⁴. Segundo ele “a homofobia engessa as fronteiras do gênero” pois os “homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais”⁵⁵.

Os relatos das crianças mostram ainda como a educadora reforça uma oposição binária que é feita de modo recorrente sobre meninos e meninas: “brutos *versus* meigas”. Essas atribuições às crianças são baseadas numa concepção de infância como naturalmente desenvolvida, que entende o temperamento como algo genético, portanto uma característica inata e permanente do ser. Com esse entendimento, que não dialoga com as DCNEI e BNCC, a educadora reforça a ideia de que os “meninos *são* brutos”, mas não estimula uma mudança na conduta deles. Essa característica que é atribuída aos meninos, também compõe as suas identidades pois, como visto no capítulo 1, a formação do Eu é também influenciada feita pela intersecção de como a criança se vê - a sua subjetividade - e a forma como ela é vista pelo outro, uma vez que a criança assimila as ideias que são ditas sobre ela e incorpora na sua personalidade.

As falas das crianças revelam ainda que na formação das suas identidades elas refletem sobre os tipos de brincadeiras que são apropriadas a menino ou menina. Tomemos por exemplo, a brincadeira de super-herói, que foi mencionada por Carlos e Isabel como sendo brincadeira de menino, e que foi mencionada por outras crianças da pesquisa:

Vitório: – “*É mais os meninos que brincam de super-herói porque só tem super-herói homem: Batman, Super-Homem, Falcão, Flash...*”

Pesquisador: – “*Mas tem mulher super-heroína também, né?*”

Vitório: – “*É, mas*”...

Pesquisador: – “*Mulher Maravilha, Mulher Gato, Super-Moça*”.

Vitório: – “*Mas é que elas [as meninas] gostam mais de brincar de princesas, dessas coisas aí*”

⁵³ LGBTQIA+ é uma sigla que representa as comunidades de pessoas que não se encaixam nos modelos hegemônicos de feminilidade e masculinidade, como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais.

⁵⁴ *ibid* (grifo do autor).

⁵⁵ *ibid*.

de mulher".⁵⁶

"As coisas que os meninos da sala gostam de fazer? Brincar de super-heróis" (Samuel).⁵⁷

Não se trata aqui de ignorar o potencial lúdico do ato de se fantasiar de super-herói, pois, conforme definido pela BNCC, nas suas interações e relações cotidianas, a criança, dentre outros aspectos, constrói a sua identidade pessoal e *fantasia*, construindo também sentidos sobre a sociedade e produzindo cultura (BRASIL, 2017). Mas a partir das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças também dão "voz" às suas imaginações e construções internalizadas, pois, através de performances corporais e da linguagem imitam seus ídolos. Este processo de assimilação nem sempre ocorre de forma positiva, pois conforme Soares,

A imagem do herói de hoje está embutida de estereótipos de gêneros que influenciam na formação dos valores da criança. Para os meninos um padrão de masculinidade machista, como a violência e a agressividade. Já com as meninas é explorada a feminilidade baseada na delicadeza e no padrão físico europeu ocidental. (2012, p.1)

Assim, é preciso um olhar crítico aos padrões que esses personagens podem ensinar às crianças pois, as figuras dos super-heróis, presentes em filmes, desenhos, livros e até na História, apresentam representações de masculinidade relacionada a corpos musculosos, ao poder e a infalibilidade. Essas imagens atuam no imaginário dos meninos, que passam a associar coragem e força a um almejado padrão de masculino.

Sobre a preferência das meninas pelas princesas - que refletem um modelo de feminino padrão e delicado - é possível inferir sobre dois possíveis motivos: 1) No universo de heróis midiáticos há poucas personagens femininas que apresentam os valores de força e destemor; e 2) Até mesmo meninas que são mais audaciosas são muitas vezes repreendidas pelas pessoas adultas para se enquadrarem em um padrão de feminilidade socialmente aceito. Assim, por não serem encorajadas a brincar de *super-heróis/ínas*, as meninas têm reduzidas as chances de desenvolverem um temperamento destemido, o que garante a manutenção dos modelos de oposição binária: meninos valentes *versus* meninas frágeis.

Mas uma menina fugiu da lógica (preferência por princesas), expressando: *"Eu não! Prefiro brincar de super-herói"* (Mirela) (SANTOS, 2016, p.268). Essa cena é interessante porque a garota subverte o padrão, escolhendo um desejo pessoal fora do que é colocado como padrão para as meninas. Essa é uma característica da brincadeira, pois o brincar é um "espaço de inovação e de criação", e por não estabelecer limites, permite que a criança experimente "combinações de conduta" que em outras situações não poderiam ser tentadas (BROUGÉRE,

⁵⁶ *ibid.*, p.250

⁵⁷ *ibid.*, p.250

1997).

Embora as famílias façam muitas interferências no que é próprio ao menino ou a menina, o depoimento de uma estudante, em especial, é um bom exemplo de que em determinados momentos eles ignoram as orientações familiares para fazer o que desejam.

“Meninos não podem catar florzinha! Sempre que a gente está vindo para a Escola e o Kalebe quer parar pra pegar flor pra professora dele, o meu pai fala que isso não é coisa de menino. Eu acho que ele pode até catar flor para dar para a professora dele, mas pra ele mesmo, não. Flor é coisa de menina”! (Flaviane)⁵⁸

Nessa cena, a fala de Flaviane e do seu pai, mostra o controle do adulto para que o menino não tenha uma atitude que poderia associá-lo ao gênero feminino, pois como ela diz, *“Flor é coisa de menina”*. Mas optei em refletir na ação do Kalebe - desejar pegar uma flor. Ao transgredir o padrão de masculinidade que lhe é ensinado, o menino também nos leva a questionar o modelo único e natural de masculino que a sociedade tenta estabelecer, pois a cena comprova que os meninos não nascem com um padrão de (in)sensibilidade determinado biologicamente, contrariando a concepção de criança naturalmente desenvolvida⁵⁹. Percebo então que antes de se tornarem opressores, os meninos/homens passam por um forte processo de repressão das suas sensibilidades e emoções, bem como aprendem a “endurecer” seus corpos e temperamentos, para se encaixar no padrão de masculino desejado.

Em outras cenas foi possível notar também que as tarefas domésticas são influenciadas pelos modelos e arranjos de cada família. E, embora haja um padrão de feminino e masculino que as famílias tentam estabelecer, esses tornam-se dinâmicos e instáveis a partir do cruzamento das diversas rotinas culturais que as crianças participam, como se percebe nas falas abaixo:

“Meus irmãos ajudam minha mãe. Eles trabalham em casa. [...] Eles lavam vasilha, arrumam a casa, por que minha mãe fala que eles têm que ajudar. Até meu pai ajuda quando ele não está trabalhando”! (Andreia Juliane)

“Lá na minha casa a minha mãe faz comida e minha vó também. Tem dia que até meu tio faz comida. Ele sabe cozinhar. O tio Rodrigo faz até bolo” (Mário)

“Eu junto a roupa para lavar, tiro o lixo do banheiro, junto os copos e ponho na pia... ajudo ela a por terra nas flores. Aprendi com meu tio” (Vitório).

“Meu pai e minha mãe arrumam a casa. Eu e meus irmãos brincamos, mas tem vezes que a gente ajuda” (Samuel).

“Quando a minha vó sai e demora, é meu avô quem faz a comida e dá para a gente [eu e minha irmã]” (Carlos)⁶⁰

⁵⁸ *ibid.*, p. 241

⁵⁹ Ideia apresentada no capítulo 1, que ainda influencia a forma como pessoas adultas veem as crianças e as educam.

⁶⁰ *ibid.*, p. 244

Embora a família ainda seja, na maioria das vezes, representada e percebida com um formato mais “tradicional” (homem que trabalha fora e a mulher que fica em casa cuidando das crianças), as transformações socioeconômicas levaram a formação de múltiplos arranjos familiares (mães com filhos, pais com filhos, avós/ôs com netos, etc). Em muitos casos as mulheres passaram a ter uma dupla jornada de trabalho, o que “serviu para impulsionar a participação masculina nos afazeres domésticos e redimensionar e distribuir as tarefas antes consideradas prioritariamente femininas” (BARBOSA, 2013, p.332).

As falas das crianças mostram que eles observam a presença de homens e meninos ajudando nas tarefas domésticas. Mesmo sendo ações esporádicas, como se percebe em “*até meu tio faz comida*” e “*até meu pai ajuda*”, essas cenas favorecem para que as crianças percebam que no cotidiano os papéis sociais de homem e mulher não são imutáveis. Essa percepção, a partir do exemplo de pessoas do convívio imediato, pode impactar na construção da identidade, sobretudo dos meninos, ao reconhecerem que o fato de um homem desempenhar ações tipicamente femininas não o torna menos masculino.

Santos, relatou também falas em que as crianças veem a infância como “um tempo/espço no qual elas podem, diferentemente dos adultos, experimentar [...] o mundo, não se atendo às representações de gênero impostas pela sociedade”⁶¹, como se percebe nos trechos abaixo:

“Criança pode fazer muitas coisas... de menino e de menina. Gente grande não” (Isabel)

“Bom, as mulheres fazem coisas de mulheres e as meninas, brincam com coisas de meninas e de meninos. É... assim... mulher tem que cuidar da casa, lavar banheiro e cozinhar. Já quando [a menina] é criança, a gente pode brincar dessas coisas que os meninos brincam. De carrinho, de lutinha, de bola, de pega-pega, essas coisas” (Andreia Juliane)

“Ó, quando a gente é criança, no brinquedo é tudo igual. A gente pode brincar de carrinho, de boneca, mas com gente grande é diferente. Mulher faz uma coisa; homem faz outra”. (Wellington)

“Crianças podem brincar de carrinho e de boneca também. Só que tem que quando se é adulta é diferente” (Isis)⁶²

As falas acima mostram que as crianças, na faixa etária de 5 anos, já entendem o que é socialmente aceito a homens ou mulheres, e já se percebem como pertencentes a determinado gênero. Mas a noção que as crianças têm de si é também permeada pela concepção de infância como *devir* (abordada no capítulo 1), ou seja, elas se entendem como pessoas que *se tornarão* adultos. Na visão delas, não é permitido aos adultos infringirem os papéis de gênero pois,

⁶¹ *ibid*, p.272

⁶² *ibid*.

“Mulher faz uma coisa; homem faz outra” e sendo assim, aproveitam o tempo da infância e os momentos de brincadeira para agirem, conforme suas preferências e desejos.

Com os recortes até agora apresentados, percebi que a identidade na infância é construída socialmente, pois é influenciada pela realidade social. Mas também fica evidente que as crianças, enquanto atores ativos da sua socialização, interferem nas suas experiências individuais e coletivas, experimentando vivências de gênero fora das representações de masculino e feminino hegemonicamente aceitas, como pode ser percebido também nas fotos registradas por Santos (ver figuras 10, 11, e 12). Dessa forma a identidade das crianças não é fixa, sendo então provisória e sujeita a várias alterações e experimentações ao longo do seu desenvolvimento na infância.

Figura 10 - Meninas brincando de futebol de botão



Fonte: acervo fotográfico produzido Santos (2016, p.270)

Figura 11 - Menina brincando com brinquedos de ferramentas



Fonte: acervo fotográfico produzido Santos (2016, p.270)

Figura 12 - Garoto brincando com boneca



Fonte: acervo fotográfico produzido Santos (2016, p.270)

As cenas descritas na pesquisa de Miranda (2018) também foram interpretadas a partir da categoria de análise: *A percepção de si e do/a outro/a acerca da identidade de gênero*. Embora o objetivo seja focar nas falas e ações das crianças, entender a organização do espaço educativo é também fundamental porque este influencia nas experiências que as crianças da EI vivenciam (ou não), bem como nas construções de suas identidades e na forma como se relacionam com seus pares. Miranda chama atenção para a presença de marcadores de gênero presentes no CMEI, por exemplo na separação das mochilas de meninos e meninas, nos cartazes e na contagem das crianças, como fica evidente nas figuras abaixo.

Figura 13 - Separação das mochilas por gênero



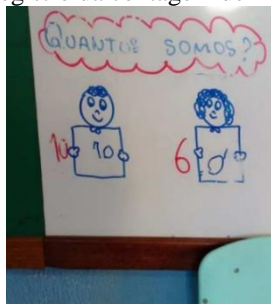
Fonte: acervo fotográfico produzido Miranda (2018, p.89)

Figura 14 - Cartaz da copa fixado em uma porta



Fonte: acervo fotográfico produzido Miranda (2018, p.94)

Figura 15 - Registro da contagem de meninos e meninas



Fonte: acervo fotográfico produzido Miranda (2018, p.91)

Nas figuras 14 e 15, nota-se que o aprendizado da separação já começa quando a criança chega no CMEI. Essas imagens nos permitem perceber que as representações e separações de masculinidade e feminilidade convencionalmente feitas pela sociedade estão presentes na escola, e são também reforçadas por esta ao organizar as práticas e os espaços escolares usando

marcadores visuais que fazem distinções a partir dos gêneros das crianças. Nestas cenas, é possível perceber que a escola e as educadoras não favorecem a *coeducação* de meninas e meninos, pois as escolhas de materiais e metodologias não são feitas de forma crítica e reproduzem desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Além de uma “ingênua” distinção a partir do gênero das crianças, nos marcadores visuais há também um silenciamento de alguns sujeitos. Por exemplo, no cartaz da Copa do Mundo, que apresenta uma imagem de futebol composto apenas por meninos (figura 14), as meninas não são incluídas. Através do cartaz, que é uma linguagem simbólica e uma das expressões do *currículo oculto*, a professora, talvez sem intenção, traz também uma mensagem sobre esses sujeitos que são ocultados, pois fica subentendido que não há espaço para meninas e mulheres no futebol, ou no evento “Copa do Mundo”, mais especificamente. A pesquisadora relatou que ao questionar as suas colegas sobre esse e outros cartazes, elas dizem que compram o que acham disponível, e que as crianças não prestam atenção a esses detalhes, desconsiderando a concepção de criança presente nas DCNEI (2009), como sujeito ativo que *observa e questiona* a sociedade em que inserido. Percebo também que esse ponto de vista das educadoras baseia-se também na concepção de criança inocente, que vê a infância como uma fase de pureza. Como considerei anteriormente, esta perspectiva de infância não foi superada e está presente (mesmo que de forma subliminar) nas práticas das/os professoras/es, pois acreditam que as crianças não têm a capacidade de problematizar aquilo que veem e ouvem.

No momento de contagem das crianças, segundo a pesquisadora, a prática das professoras era de contar os meninos primeiro e depois as meninas. Quando ela propôs ao Grupo 3 a contagem de todas as crianças, um menino disse que não poderia ser feito daquele jeito, pois o certo era contar os meninos e depois as meninas. As professoras também não veem essa prática como problemática, e mantêm o padrão de sobreposição também no desenho da contagem pois, como notamos na figura 15, a representação do menino vem antes da menina. Nessa cena entendi que, embora a professora não tenha estipulado um combinado da forma como as crianças seriam contadas, as crianças absorvem como uma regra, por ser uma atividade da rotina diária delas.

Com essas imagens registradas por Miranda percebi ainda que a prática de contar as crianças separadas e a forma de organizar os espaços e os materiais no CMEI não cumpre um dos princípios do trabalho pedagógico previsto pelas DCNEI, que é assegurar a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas [...] com o rompimento de relações de dominação [...] de gênero” (BRASIL, 2009).

Para perceber como os marcadores visuais que são colocados na escola podem

influenciar e limitar as crianças, analisei uma cena descrita por Miranda (2018, p.100). Ela conta que uma menina do Grupo 4 passou para ir ao banheiro e ficou parada em frente a porta. A pesquisadora lhe indicou que usasse o outro banheiro e a menina apontou para a placa (azul) na porta. Foi quando uma garota do Grupo 3 que passava pegou a colega pelo braço e disse: “*vá nesse*” (indicando o banheiro dos meninos). Quando a pesquisadora perguntou à garota porque ela não entrou logo no banheiro, visto que precisava fazer xixi, a menina lhe contou que sua professora ensinou que a porta com papel rosa era o banheiro das meninas e a porta com papel azul era dos meninos (figura 16), e que elas não deveriam usar o banheiro deles porque é sujo, pois os *meninos são bagunceiros* e as *meninas são limpinhas*. Uma ADI que ouvia no momento confirmou que eram essas as instruções.

Essa cena me chamou atenção sobre como ocorre o aprendizado espacial através das cores, pois crianças, embora não saibam ler, aprendem a marcação do banheiro de menina através da *diferenciação* da cor rosa e azul. Mas nessa separação não ocorre um inocente aprendizado, pois “onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder” (SILVA, 2013, p.81). A relação de poder é evidenciada na fala da professora (citada pela menina) que faz uma *classificação*⁶³ das crianças por meio de uma oposição binária: meninos bagunceiros *versus* meninas limpinhas. Com isso, ao ter seu comportamento “positivado” pela fala da professora, a menina passa a entender o que ela *é* como sendo o modelo do que é bom. E a partir do que ela *é*, descreve e avalia também o que o outro *é*, censurando as condutas deste. Isso acontece porque, como visto no capítulo 1, os adjetivos empregados nessa oposição binária, privilegiam um grupo (as meninas) e doam carga negativa ao outro grupo (os meninos).

Nessa cena pude ainda refletir que a limitação do banheiro por gênero pode gerar uma ansiedade na criança, pois normalmente elas dão preferência ao brincar, deixando para ir ao banheiro quando já estão no limite, motivo pelo qual algumas crianças não conseguem “segurar” o xixi. Sendo assim, é possível visualizar o momento em que meninos e meninas chegam ao banheiro com a bexiga cheia, (“apertados”), mas precisam esperar que o “seu banheiro” fique vago, mesmo tendo um banheiro livre ao lado.

A separação dos banheiros é feita com base nas afirmações sobre as identidades infantis, e é uma das expressões da divisão social dos sexos, que é vista como natural, pois baseia-se nas

⁶³ Segundo Silva, a *classificação* é um dos processos presentes na construção da identidade e da diferença, e “é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos. [...] Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (2013, p.82).

diferenças biológicas dos sexos feminino e masculino. Essas diferenças se refletem também nos espaços reservados a homem e mulher, e determinam a forma como os espaços se organizam (BOURDIEU, 2012). Embora o objetivo deste trabalho não seja trazer um enfoque sobre o dilema banheiro misto *versus* banheiro separado nas escolas, é possível questionar: Diante da afirmação de que os meninos são sujos e bagunceiros, em que momento eles vivem experiências na escola que os possibilitem desenvolverem noções de limpeza e autocuidado, bem como o respeito e cuidado com o/a outro/a? Certamente esse modelo não se mostra efetivo para que os meninos possam perceber que também podem ser “limpinhos” e nem para que eles aprendam práticas sociais pensando na necessidade do/a outro/a, como por exemplo levantar a tampa do vaso sanitário ao fazer xixi.

Figura 16 - Identificação das portas dos banheiros



Fonte: acervo fotográfico produzido Miranda (2017, p.94 e 91)

Sobre a questão da identidade de gênero, tracei um paralelo entre a cena 2⁶⁴ e a cena 4⁶⁵. Na cena 2, em diálogo com a ADI, um menino do **grupo 5** faz uma distinção de como pode ser o nome de homem e de mulher, pois para ele os nomes com final em *O* são sempre masculinos. Então a ADI lhe explicou que tem nomes terminados em *I* e *A*, por exemplo, que podem ser de homem e de mulher. Mas já na Cena 4, quando uma criança do **grupo 3** cantou a música de Pabllo Vittar, uma menina comentou que a cantora é homem e mulher. No dia seguinte a professora colocou o clipe sem dizer quem era a pessoa que cantava. Então quando a professora perguntou as crianças se gostavam de Pabllo Vittar, elas destacaram algumas características da cantora, como pode-se ver nas falas abaixo:

⁶⁴ *ibid.*, p.192

⁶⁵ *ibid.*, p.194

Andrea: – *Eu gosto dela, que ela dança.*

Patrícia: – *Eu gosto dela, que ela tem batom vermelho.*

Paulo: – *Eu gosto que ela é forte e dança de sapato grande.*⁶⁶

Nas cenas descritas pude visualizar que: a *língua*⁶⁷ está fortemente ligada à formação da identidade, e da diferença, na infância. Quando nascemos já encontramos um código linguístico estabelecido. Então, quando aprendemos a falar, aprendemos também que para se referir às pessoas do “sexo” feminino emprega-se o artigo “a”, e para se referir ao masculino utiliza-se o artigo “o”, como no caso do menino que aos 5 anos já aprendeu estratégias para distinguir o nome de mulher e de homem. Porém, os signos linguísticos “a” e “o”, quando analisados fora do contexto social não têm valores associados à gênero ou sexo, pois “o signo é apenas um sinal, uma marca [...] e não coincide com a coisa” ou o objeto que representa (SILVA, 2013, p.78). Embora os signos da língua não tenham valor em si mesmos, estão ligados à cultura da comunidade falante, e comunicam as ideologias e valores desta.

A língua e a cultura são elementos indissociáveis, assim as transformações de uma, afetam a outra. Uma dessas mudanças pode ser exemplificada pela cena 4, quando as crianças percebem Pabllo Vittar como uma mulher, em função da sua vestimenta e performance corporal, e não associam o nome da cantora ao gênero masculino por ser terminado em “o”, como ocorreu na cena 2.

Nessas cenas percebo ainda que as crianças de 5 anos (cena 2), que por já terem maior apropriação dos sistemas de significação da linguagem falada e/ou escrita, se apegam mais a esses marcadores simbólicos ao definir a identidade de alguém. Por outro lado, noto que para as crianças de 3 anos (cena 4) a linguagem corporal tem mais significado na marcação do gênero de um indivíduo, pois essas crianças ainda não fixaram os códigos sociais na construção das suas identidades e na percepção do outro (MIRANDA, 2018).

Com essas cenas concluí que, assim como a cultura, a língua e as identidades também são instáveis. E embora haja, por parte da família e da escola, um movimento que tenta fixar e estabilizar as identidades, há processos sociais concorrentes que subvertem e desestabilizam as identidades tidas como padrões (SILVA, 2013). Então, as crianças, como pessoas ativas nos processos socializadores que vivem simultaneamente (família, escola, mídia, etc), também aprendem e aceitam que há múltiplas formas de *ser* no mundo.

⁶⁶ *ibid.*, p.195

⁶⁷ Segundo Coelho e Mesquita (2013, p.25) a língua é compreendida como o conjunto sistemático de signos, baseado em um certo número de regras. Mas este sistema não é neutro, pois é também atravessado por fatores físicos, socioculturais, psicológicos e linguísticos. Já a linguagem é entendida como a capacidade natural que o ser humano possui de se comunicar, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, expressões.

A Cena 11 (MIRANDA, 2018, p.205) também nos dá algumas pistas sobre as construções que as crianças fazem sobre o outro e a percepção de si. A pesquisadora relata que Caio não estava acertando encontrar as letras na cartela durante uma brincadeira. Ao observar isso Roberta disse que o colega era burro e que estava feliz porque ela era menina, e portanto era inteligente. Um garoto, Lélis, intervém dizendo que os meninos são inteligentes, e que ele é inteligente. Com isso, “Roberta concluiu que Lélis era inteligente porque ele era quieto e que Caio não era inteligente porque ele era muito teimoso”⁶⁸ (MIRANDA, 2018, p. 205). Mas essa visão dicotômica sobre homens e mulheres não é homogênea na classe pesquisada, pois outras meninas afirmaram que meninas e meninos são ambos inquietos.

Na fala de Roberta, a menina associa as características *quieta/inteligente* ao gênero feminino e *teimoso/burro* ao gênero masculino. A construção da identidade de Roberta e a marcação da diferença de seus colegas se dá pelo processo de *classificar* por meio de oposições binárias (SILVA, 2013). Através da classificação, a menina divide seu grupo em dois: “inteligentes” (meninas) e “burros” (meninos). Percebemos assim que desde cedo a criança aprende a classificar, e que esse processo é feito a partir do ponto de vista da identidade. Mas a classificação através de oposições binárias é também um processo marcado por relações de poder, pois “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2013, p.81), no caso em questão o privilégio é o *status* de inteligente.

Sobre a associação feita por Roberta, é importante destacar ainda que meninas e meninos tendem a agir de acordo com o que se diz sobre eles/as e na maioria das vezes não questionam essas atribuições, mas assimilam como atitudes naturais ao gênero a que pertencem. Com isso, as meninas usualmente adotam o papel da “boa aluna”, pois espera-se que sejam disciplinadas e obedientes. Por outro lado, os meninos tendem a ser mais desleixados pois acreditam que lhes é permitido que ajam assim, visto que a escola e a família, geralmente, não criam muitas expectativas sobre o desempenho escolar deles. Outro fator é que no desenvolvimento da masculinidade os meninos percebem que quando demonstram características de disciplina e bom comportamento podem ser associados ao gênero feminino, ou a uma identidade homossexual (WELZER-LANG, 2001).

As diferenças entre meninas e meninos, contudo, não são naturais, mas são também “resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade” e são reforçadas nas práticas escolares (AUAD, 2019, p.39). Embora a cena descrita na pesquisa não

⁶⁸ *ibid.*

relate, as práticas e falas escolares muitas vezes reforçam os modelos sociais, e levam meninos e meninas a agirem de determinadas maneiras e se entenderem como sendo aquilo que é afirmado sobre eles/as. Como explica Silvana Goellner, “o corpo é também o que dele se diz [ou seja...], o corpo é construído, também, pela linguagem” (2012, p.29).

As crianças da pesquisa de Miranda também gostam de brincar de super-herói. Então a professora lhes perguntou à turma do grupo 5, se fossem escolher, qual herói ou heroína seriam, e por quê. A partir da proposta da professora-pesquisadora as crianças escolheram personagens pensando naquilo que desejam ser, mas não se limitaram às questões de gênero, conforme falas abaixo:

Julieta: - *Mulher Maravilha, porque tinha o cabelo grande.*

César: - *Homem de ferro, porque ele é de ferro, ninguém machuca ele.*

Lélis: - *Super-homem, porque ele voa alto, e Mulher maravilha, porque o laço que ela bota faz todo mundo falar a verdade.*

Tainara: - *Thor, porque tem o cabelo grande. Eu queria que meu cabelo crescesse igual ao dele.*

Victor: - *Capitão América, porque é forte.*

Gildecí: - *Super-homem, que tem o cabelo bonito e voa. Mulher Maravilha, que ela é bonita.*

Fátima: - *Capitão América, porque ele é forte.*

Caio: - *Mulher invisível do quarteto fantástico, porque ela some e ninguém sabe onde ela tá.*

Roberta: - *A coisa do quarteto fantástico. Ele é forte, nem sente dor, porque é de pedra.*

Ludimila: - *Incrível Huck, porque ele é muito forte, bem fortão e ainda fica verde.*

Josenaldo: - *Homem de ferro, porque é forte. Thor, porque ele tem o cabelo loiro e Mulher Maravilha, que tem um laço que ninguém pode mentir para ela.*

Na Educação Infantil é muito comum ver atividades de pintura, em que a professora imprime imagens de personagens femininas para as meninas e personagens masculinos para os meninos. Ao oferecer esses tipos de atividade o/a educador/a pré-determina os gostos das crianças e limita suas criações e imaginações. Mas na reflexão proposta por Miranda, percebi que quando a prática pedagógica não limita as crianças, elas “dão asas” aos seus desejos e imaginações, e transgridem as fronteiras do gênero.

Na infância, é comum que a criança internalize os valores dos heróis e heroínas na construção da sua própria identidade. No entanto, as expressões das crianças na pesquisa mostram que não apenas copiam tais valores, mas são capazes de refletir e reproduzir criativamente⁶⁹ as atitudes de seus ídolos, por subverterem os estereótipos de gênero empregados às figuras dos super-heróis e super-heroínas.

O rompimento com as normas de gênero nas brincadeiras também aparece na Cena 23⁷⁰ quando um menino, Anderson, não se preocupou em esconder que brinca com bonecas. Na cena

⁶⁹ Conforme teoria de William Corsaro, abordada no Capítulo 1 desta monografia.

⁷⁰ *ibid.* p.222

o garoto chamou a professora para ver sua filha dormindo. A professora lhe indagou quem cozinha para a sua filha e o garoto disse que ele, e explicou que em casa é seu pai que cozinha. O exemplo do pai nesse caso foi fundamental para mostrar que não existem papéis fixos e padronizados para homens e mulheres.

Figura 17- Menino colocando a filha (boneca) para dormir



Fonte: acervo fotográfico produzido Miranda (2018, p.222)

Através da brincadeira Anderson exerce a conduta de representação das atitudes do pai. Mas de certa forma o garoto se desvia do que é a norma sobre brincar de boneca - brinquedo convencionalmente de menina. Assim, a experimentação vivida pelo garoto nos comprova que “o gênero não é uma camisa de força” e que não prescreve modelos inflexíveis (SAFFIOTI, 2001). A criança, em especial, tem mais brechas para desfrutar (em certa medida) da liberdade que a categoria gênero permite, pois nas *brincadeiras simbólicas*⁷¹ ela encontra possibilidades de combinar e testar condutas que em outras situações não poderiam ser experimentadas (BROUGÉRE, 1997). Assim, ao brincar ela inova e recria situações, a partir do seu aprendizado social.

Com as cenas analisadas das duas pesquisas, compreendi que as crianças produzem suas identidades de gênero a partir de um cruzamento de saberes e orientações advindos dos diversos campos sociais em que interagem. No entanto elas ora tentam se ajustar aos modelos de feminino e masculino estabelecidos, ora rompem com as “normas” para satisfazer suas vontades. Desse modo, percebo que as identidades das crianças não são fixas, pois elas fazem constantes reajustes ora às suas subjetividades, ora aos padrões externos.

⁷¹ Há um entendimento de que a brincadeira simbólica (brincar de imitar, imaginar, etc) é livre de regras. Mas compreendendo que a brincadeira é uma aprendizagem social, Brougère defende que “não existe jogo sem regra” (1997, p.101). Segundo o autor, “o imaginário da brincadeira é produzido pela regra” (*ibid*). Porém as regras não são leis, pois elas permitem que a criança crie outras situações que liberem os limites do real (*ibid*).

3.2 O IMPACTO DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

Ao analisar as *relações* entre as crianças da pesquisa de Santos (2016), sob a perspectiva de gênero, percebi que, embora aceitem que criança pode brincar de qualquer coisa, partindo do entendimento de que não estão debaixo das “leis” do mundo adulto, não é assim em todas as situações. Nem sempre as crianças se misturam. De modo que as relações entre eles/as são marcadas pelas diferenciações de gênero, como notamos nos trechos abaixo:

“Os meninos brincam de super-herói. Eles ficam lutando; dando soco um no outro. As meninas já gostam mais de brincar de comidinha, brincar de cuidar de bebê. Eu até trouxe minha bebê hoje sabia? Tem vezes que a gente brinca também de pega-pega, de esconde-esconde juntos, mas é só quando a gente está no parquinho” (Flaviane).

“Quando a brincadeira é nos cantinhos, acho que não acontece isso de brincar junto não. Esse negócio de misturar pecinha com boneca lá na sala não vale muito, por que a professora não deixa misturar os brinquedos. Ou a gente brinca com pecinha ou brinca com as bonecas. Aí as meninas brincam mais com as comidinhas e os meninos mais com eles mesmos. A gente só junta no parquinho. Lá todo mundo brinca junto” (Andreia Juliane).

“Meninos e meninas podem brincar de tudo, mas, a maior parte das vezes, os meninos brincam com os meninos e as meninas brincam com as meninas. Só de vez em quando que brinca tudo junto. É no parquinho que a gente brinca mais junto” (Miguel)

“No parquinho a gente brinca mais misturado: menino e menina misturam mais. Na sala é menino com menino e menina com menina” (Cristiano, 21 de setembro de 2015).⁷²

Ao analisar os relatos das crianças. Fica claro que ora as interações entre elas ocorrem sem distinções, ora são restringidas pela educadora, sob a afirmação que os brinquedos não devem ser misturados. Esse exemplo evidencia que a brincadeira não ocorre de maneira natural, mas é influenciada pelas regras impostas pela professora.

É possível destacar ainda que, embora os brinquedos adquiram um caráter lúdico e funções diversas numa brincadeira, eles são objetos que representam algo concreto do contexto da vida das crianças. Como os carrinhos, bolas, fogões, panelinhas e etc, são todos estes elementos concretos do cotidiano, as crianças sabem identificar quais são mais “apropriados” a um ou outro gênero. Assim, entende-se que os brinquedos são artefatos sociais e culturais, e contribuem, dentre outros aspectos, para o aprendizado dos papéis de gênero. Como explica Brougère (1997, p.98), “a brincadeira pressupõe um aprendizado social”, pois a criança elabora as configurações da brincadeira a partir de comportamentos de outros sistemas afetivos-comportamentais⁷³.

⁷² *ibid.* p.222

⁷³ *ibid.*

A partir das fotos registradas pelo pesquisador (ver figura 18), percebi também que a diferenciação feita na sala de aula, nos cartazes e nas caixas de guardar brinquedo, pode também ser as causas dessa separação. Por isso o parquinho se constitui como uma possível zona de resistência, que possibilita o convívio de meninas e meninos juntos e misturados (ver figura 19).

Figura 18 - Canto de guardar brinquedos e marcadores visuais de gênero na sala



Fonte: acervo fotográfico produzido Santos (2016, p.206)

Figura 19 - Meninas e meninos separados na sala de aula e junto/as no parque e no pátio



Fonte: acervo fotográfico produzido Santos (2016, p.238)

Embora muitas instituições não percebam o parque infantil como um ambiente educativo, este é um espaço privilegiado para aprendizagens, “experimentação, socialização, construção da cultura lúdica” (BRASIL, 2012, p.130), pois nele as crianças exploram a natureza, interagem entre elas, aprendem sobre dividir os espaços e os brinquedos, respeitando a/o colega. É possível concluir também que a não delimitação espacial do parquinho, e também do pátio, favoreçam a interação das crianças em brincadeiras como, por exemplo, baleô, pular corda, danças, brinquedos de escalar, escorregar, pega-pega, esconde-esconde (como mencionado pela menina Flaviane) e etc.

Convém destacar, que o espaço educativo na escola “envolve tanto as suas práticas pedagógicas quanto o modo como a escola se organiza para efetuar essas práticas, particularmente, a organização espacial ou a arquitetura de suas instalações físicas” (CARPINTERO, 2009, p.85). Desse modo, os espaços físicos da Educação Infantil também compõem o currículo escolar, pois afetam as aprendizagens das crianças e influenciam seus modos de sentir, de se comportar, se relacionar e de experienciar as práticas escolares.

Brougère (1997, p.105) colabora com o entendimento de que a brincadeira é

condicionada pelo ambiente, ao dizer que: “a criança não brinca numa ilha deserta”. Para exemplificar, o autor menciona uma pesquisa feita pela Universidade de Québec em 1987 com crianças de 5 e 6 anos, sobre os “cantos” de brincar. A pesquisa concluiu que as relações entre as crianças na brincadeira e a adaptação ao momento, depende muito do material proposto e de sua organização. Os pesquisadores evidenciaram alguns critérios que influenciam na qualidade das brincadeiras, sendo dois deles: “[1] disposição lógica dos móveis e [2] diversificação dos papéis sugeridos”⁷⁴. Fica evidente que a interação harmoniosa (ou não) entre meninos e meninas nos momentos de brincadeira é também influenciada pelos objetivos (ou a falta deles), no momento em que as/os educadora/es estipulam regras e organizam o espaço de brincar.

Daniela Auad, também notou uma dinâmica das relações de gênero na escola em sua pesquisa com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Para a autora, “a observação de situações e atividades escolares pode informar onde e como aparecem diferenças, polaridades e assimetrias de gênero no cotidiano escolar” (2019, p.43). Ela também percebeu que há “divisões nas salas de aula” e “mistura no pátio”, processo que denominou de *jogo mistura-separação* (2019, p.44). A autora percebeu que o fato de meninas jogarem futebol no pátio pode, por exemplo, causar menos estranhamento do que meninos brincarem de boneca ou comidinha na sala de aula.

Com os relatos aqui analisados, podemos concluir que a arquitetura e a organização escolar não são neutras, pois se estruturam a partir da divisão social de gênero existente na sociedade, e também reproduzem tal divisão nas práticas escolares. Mas para além de focar nas causas da separação, como nos propõe Guacira Louro (1997, 125), é mais importante “afinar nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos”. Complemento a fala da autora propondo um olhar mais atento às atitudes “transgressoras”, como as falas de Miguel e Cristiano: “*meninos e meninas podem brincar de tudo*” e “*no parquinho a gente brinca mais misturado*”, pois o ponto de vista das crianças nos comprovam que não são elas que limitam as suas experiências, e sim as/os educadoras/es, que a partir de uma visão adultocêntrica tendem a separar as pessoas e as coisas em “caixinhas”. Ao ter esse entendimento, nós, educadoras/es não teremos o receio de estimular a aprendizagem por meio de atividades nas quais não haja barreiras de gênero.

Ainda analisando as relações de gênero, uma cena relatada por Santos, revela como as crianças recorrem aos valores elaborados sobre as identidades de gênero para influenciar os/as demais. Na cena duas meninas brincavam de fazer comida e convidaram o pesquisador para

⁷⁴ *Ibid.*, p.106 (grifo meu).

comer, quando dois garotos tentaram se juntar à brincadeira:

Jonathan: “Posso fazer comida também”?

Karolina: “Não. Não pode não. Você é menino e, por isso, não pode fazer comida”!

Isabel: “Vocês podem até brincar, mas podem só comer. A gente faz a comida e vocês comem”.

Jonathan: “Ah, deixa eu fazer a comida também”?

Karolina: “Menino é homem e homem não faz comida. Eu já falei”!

Mário: “Como que [homem] não faz comida? Então por que meu pai faz comida lá em casa”?

(Karolina e Isabel se entreolham dando a entender que a justificativa para a negativa à participação dos meninos havia falhado.) Karolina então se dirige ao pesquisador: “Não é, Sandro, que homem não faz comida”? (SANTOS, 2016, p.264)

Somente quando o pesquisador explicou a sua experiência familiar de cozinhar (que seu pai cozinhou, e ele também cozinha para sua família), a situação foi revertida e os meninos puderam brincar de fazer comida. Segundo Santos, esse episódio evidencia como o gênero é construído nas relações sociais. Mas percebi que o inverso também ocorre: as relações sociais são construídas a partir das percepções sobre a identidade de gênero de cada um. Assim, nessa cena pude perceber a veracidade das afirmações de Scott apresentadas no Capítulo 1 deste trabalho: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p.86).

Na cena descrita acima, a atitude dos meninos também nos permitiu perceber o que Mollo-Bouvier (2005) chamou de *dessocialização*, ou seja, eles rejeitaram ou tentaram superar (mesmo que temporariamente) as normas, valores e papéis sociais estabelecidos, no ato de brincar de cozinhar, atividade tipicamente feminina.

Essa cena é um exemplo de como é feita a categorização dos brinquedos e brincadeiras na Infância: geralmente oferta-se às meninas artefatos que representam a esfera do mundo doméstico e aos meninos possibilita-se que vivenciem os valores de competição, aventura e agressividade. Isabel e Karolina se apropriam dessa diferenciação para excluir os meninos da brincadeira. Este processo de “incluir/ excluir” e demarcar fronteiras através do “nós”/ “eles” faz parte da afirmação da identidade e da marcação da diferença, e é também uma característica das relações de poder (SILVA, 2013). Isso é percebido porque ao fazer uma *diferenciação* pautada no gênero, as meninas determinam um jogo de poder no qual se disputa o privilégio de deter um artefato social: a brincadeira.

Ao analisar a pesquisa de Miranda (2018), percebi que as relações entre meninas e meninos podem ser estimuladas ou não pelas práticas pedagógicas. Embora a professora-pesquisadora tenha por objetivo promover relações mais igualitárias e harmoniosas entre meninas e meninos, às vezes suas práticas esbarram em construções sociais e escolares já

estabelecidas.

Miranda relata que meninas e meninos não podem tomar banho juntos sob a alegação de que estes possuem muitos hormônios masculinos e podem agarrar as meninas. Então as educadoras e as ADI⁷⁵ deixam os garotos brincarem bastante antes do banho, para que se acalmem. A professora acertou com a ADI da sua turma que meninos e meninas tomariam banho juntos. Mas um dia quando um garoto de 3 anos ficou parado olhando uma menina, a ADI disse que não faria mais o banho daquela forma. A professora conversou com a colega que possivelmente “o garoto talvez não tivesse frequência de conviver com outros corpos sem vestimentas e que, [...] talvez estivesse apreciando” (MIRANDA, 2018, p.61). Elas combinaram, então, que possibilitariam a descoberta dos corpos em outros momentos e lugares. Sobre isso a pesquisadora relata:

Foi um momento em que confesso ter ficado balançada em mudar minha prática, pois se um dia acontecesse algum caso de entrosamento de uma criança com outra, a partir do exercício da sexualidade no banheiro, com certeza as pessoas poderiam me acusar de que aquilo só foi possível acontecer pelo fato de eu ter essa prática de liberdade com as crianças⁷⁶.

Quanto à questão do banho, notei que as professoras e as ADI baseiam sua decisão de separar meninos e meninas, em ideias do “senso comum” e em concepções naturalistas que consideram a sexualidade como uma pulsão inata do indivíduo (LOURO, 2000). Tais ideias também são permeadas pela concepção de *criança má*⁷⁷, que leva a necessidade de controlar e separar os corpos infantis. Porém essa separação não permite às crianças desenvolverem um conhecimento positivo dos seus corpos e das outras. Por isso trago aqui a descrição de como deve ser o banho, de acordo com o documento *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica*:

[O] banho é [...] mais que uma simples água no corpo, é um trabalho educativo e corporal. Por isso, é importante que o espaço do chuveiro seja grande o suficiente para que mais de uma criança possa se banhar/brincar [...]. Valoriza-se a autonomia e o conhecimento do próprio corpo, o que muitas vezes é partilhado em pares (*sejam meninas ou meninos*) (BRASIL, 2012, p.126, grifo meu)

No relato sobre o banho pude refletir também que, embora o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas seja visto como uma atividade que qualquer pessoa com gosto por crianças possa desempenhar, a fala de Miranda mostra a responsabilidade que tem uma educadora e ADI

⁷⁵ Abreviatura de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - profissional auxilia a educadora em sala de aula, e também participa das atividades educacionais de organização, higiene, alimentação e lazer, entre outros, e também oferece apoio aos estudantes da Educação Especial.

⁷⁶ *ibid.*

⁷⁷ Concepção apresentada no capítulo 1 desta monografia.

da Educação Infantil. É possível perceber que existe uma limitação do que o/a professor/a pode fazer, pois é preciso levar em consideração que a família também detém autoridade sobre a educação das crianças. Embora a professora-pesquisadora tente subverter práticas “questionáveis”, as suas concepções podem ser divergentes ou condizentes com as concepções da família, e esta pode se colocar como “parceira ou opositora” das suas propostas (LOURO, 1997).

Na pesquisa de Miranda percebi que a troca de afeto entre as crianças pode ocorrer sem estranhamento quanto ao gênero que o/a outro/a pertence e sem intenções sexuais. Por exemplo, na cena 11 a pesquisadora relata que enquanto cantavam, “as crianças [do grupo 5] beijavam as mãos umas das outras [e que] meninos beijaram as mãos de outros meninos sem questionamentos” (2018, p.205). Mas na cena 13, no grupo 3, Adelino beijava Adelmo no braço. O menino censurou o colega por medo da mãe brigar. Adelmo perguntou a professora se menino poderia beijar menino. Ao que a ela respondeu que pode. O garoto insistiu: “*E se minha mãe brigar?*”. Ela lhe respondeu com algumas perguntas para que o menino percebesse que não estava fazendo nada de errado. Após a conversa, o garoto permitiu que o carinho continuasse (ver figura 26).

Figura 20 - Menino fazendo carinho em outro menino



Fonte: acervo fotográfico produzido Miranda (2018, p.207)

O medo de ser descoberto pela mãe e pelo pai também aparece na cena 20 quando Paulo, um garoto do grupo 3, brincava de boneca com a colega Mirian e foi visto pela professora ninando uma boneca com as mãos sobre seus olhos (brincando de cuidar). Ele então largou imediatamente o objeto e pediu à professora: “*Meu pai falou que menino não brinca de boneca. Não fale para minha mãe que Mirian me deu a boneca, não, viu, minha pró!*”⁷⁸

No seu trabalho a autora também traz uma reflexão: “A afetividade é sempre controlada

⁷⁸ *ibid.*, p.218

nos corpos dos meninos?”⁷⁹ . Sobre isso, Guacira Louro explica que a masculinidade, não é desenvolvida naturalmente, e é a identidade mais vigiada e controlada, pois

desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento contínuo e cuidadoso no sentido de garantir a aquisição da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer tão naturalmente, seguindo a própria “imposição” da Natureza. [...] A vigilância volta-se então, [...] para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo indivíduo que, precocemente, aprende a examinar-se, controlar-se e governar-se (2000, p.101).

Todo esse esforço mencionado por Louro é feito para garantir que o garoto elimine qualquer traço que “se afaste do modelo masculino dito correto” (WELZER-LANG, p.464) a fim de que não haja dúvidas sobre o seu gênero e sua sexualidade. Mas esse aprendizado muitas vezes ocorre marcado pelo sofrimento dos garotos, que tão cedo aprendem a controlar seus corpos e reprimir seus desejos, para se enquadrarem nas ambições que os adultos lhes projetam.

Embora tenham promovido mudanças positivas para a visibilização das desigualdades sociais, de gênero, etnia e outros aspectos, as pedagogias feministas por muito tempo focaram tanto em dar voz e empoderar as meninas (LOURO, 1997), que se esqueceram de perceber que os meninos também eram/são sujeitos oprimidos. Atualmente as questões sobre a construção da masculinidade já têm ganhado a atenção de estudiosas/os. Por exemplo, bell hooks⁸⁰ (2004), percebeu que as características de se conter, se retrair e se recusar são vistas como naturais da masculinidade, e isso pode ser percebido na fala de Paulo, que embora no ambiente da escola interaja com as meninas e com brinquedos ditos de meninas, ele mantém um estado de vigilância e controle de suas ações por medo de sofrer reclamação dos seus familiares.

Além de entenderem o que é próprio para homem e mulher, as crianças também reproduzem os papéis desempenhados por seus pais e mães, nas relações com seus pares. Um exemplo disso aparece na cena 18 quando Paulo, do grupo 3, gritou Andreia para que esta pegasse sua toalha, pois iria tomar banho. A menina lhe disse que não era sua empregada (supostamente reproduzindo a fala da mãe). A mesma garota em outro momento chama a atenção da professora quando Paulo manda outra menina pegar uma cadeira para ele sentar. Outro menino intervém na situação e diz que ele estava querendo mandar nas meninas, ao que

⁷⁹ *ibid.*, p.208

⁸⁰ O nome da autora é escrito com letra minúscula “a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa” (FURQUIM, 2019, p.12)

Paulo se justificou dizendo que “o pai dele mandava a mãe dele fazer tudo e que ela aguentava”⁸¹. A professora então problematizou com as crianças que as tarefas domésticas devem ser realizadas por homens e mulheres.

Nessa cena me chamou atenção que os meninos desde bem pequenos já se iniciam no aprendizado da *dominação-exploração*⁸² masculina, pelo desenvolvimento da capacidade de mandar. Tal dominação é produto da categorização social e naturalizada, que atribui poder ao homem, de modo que

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: *é a divisão social do trabalho, distribuição bastante [restrita] das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos*, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço [etc...] (BOURDIEU, 2012, p.18, grifo meu)

Segundo Welzer-Lang, “os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres” (2001, p.461), tanto na esfera privada, quanto na esfera pública, e têm vantagens materiais, culturais e simbólicas sobre elas. Porém, essa relação de poder não implica apenas no alcance de determinados privilégios e serviços, pois segundo Saffioti a “dominação constitui, por si só, uma violência” (2001, p.118). O ato de dar ordens, como no caso de Paulo, é uma das manifestações da violência simbólica, pois é uma forma de exercer poder sobre o outro (BOURDIEU, 2012). Embora no caso do garoto a violência apareça na forma verbal, a medida em que os meninos/homens crescem a violência de gênero vai sendo expressa de outras formas, podendo ser também: física, psicológica ou sexual.

Mas na cena da pesquisa é preciso enfatizar também a reação de Andreia, pois por duas vezes a garota chama atenção da educadora sobre a atitude do colega de querer mandar nela e em outra menina. Embora no cotidiano muitas mulheres dominadas se mantenham (por diversos fatores) numa condição de *passiva* ou *cúmplice* de seus dominadores, esse exemplo mostra que meninas e “mulheres podem oferecer resistência ao processo de exploração-dominação que sobre elas se abate”⁸³.

Notei que as relações entre crianças pequenas ora podem acontecer de forma harmoniosa, ora são influenciadas pelas construções sociais de gênero. Por exemplo, a depender dos espaços e das brincadeiras ofertadas, as crianças podem interagir de forma positiva sem se importar se seus pares são do gênero feminino ou masculino. Porém, embora as crianças não desenvolvam

⁸¹ *ibid.*, p.214

⁸² Para Saffioti (2001) a dominação e exploração masculina sobre as mulheres não acontecem de forma distinta, mas são aspectos complementares nas relações de poder.

⁸³ *Ibid.*, p.120

naturalmente a tendência de fazer exclusões baseadas no gênero ou sexo de uma pessoa, elas podem reproduzir as classificações sociais de homem e mulher, limitando a participação de uma ou outra criança com base em afirmações sobre a identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a análise de como as crianças constroem suas identidades e a percepção sobre o/a outro/a, percebi que desde bem novas elas aprendem os papéis de gênero que a sociedade espera que desempenhem, conforme seu sexo biológico. Este aprendizado acontece nos campos sociais em que a criança caminha e nas relações que tem com outras crianças, com adultos, e por observar as relações entre adultos. Neste processo a criança passa por experiências que a conduzem a moldar a sua identidade, reprimindo a sua subjetividade.

Porém, a socialização, ou aprendizado de gênero, é algo complexo, visto que as crianças não desenvolvem uma identidade fixa, como as instâncias socializadoras esperam delas, pois elas transgridem as barreiras do feminino e do masculino para dar vez aos seus próprios interesses. Assim, a construção da identidade de gênero numa criança é também marcada pela instabilidade e por conflitos: a criança está em constante reajuste, tentando equilibrar questões externas (normas e imposições sociais) e questões internas (sua subjetividade e autoimagem), mas tal equilíbrio talvez nunca seja alcançado (MOLLO-BOUVIER, 2005).

As brincadeiras e os brinquedos ofertados a meninas e meninos revelam que estes artefatos ensinam às crianças sobre o que é possível a um e outro gênero, pois também educam seus corpos e suas posturas. As meninas aprendem como devem ocupar os espaços e se posicionarem, geralmente brincando sentadas, com panelinhas e bonecas, por exemplo. Já aos meninos é permitido uma movimentação mais livre e ativa nos espaços, onde correm, jogam bola, gritam, etc. Esses aprendizados, a partir de construções sociais simbólicas, têm reflexo na identidade das crianças e também na vida adulta, nas escolhas e nas perspectivas para homem e mulher, sendo que as mulheres são mais encorajadas a fazerem escolhas voltadas para a esfera doméstica, e os homens são incentivados a explorar a esfera pública. Porém as crianças das pesquisas demonstraram que não se limitam aos tipos de brincadeiras que são ofertadas a elas, e também invertem os papéis sociais de gênero ao brincar.

As relações entre as crianças também são influenciadas pelo entendimento que têm de si e como percebem a identidade do outro. De modo que as relações entre elas podem também ser afetadas pelas tensões sobre o que é socialmente designado como apropriado ou não a uma menina ou menino. Mas a forma como os espaços estão organizados também influencia para que meninas e meninos brinquem juntos ou separados, e é um indicador da concepção de criança que cada escola e educadoras/es têm. A análise das pesquisas evidenciou que há uma tendência de meninas brincarem com meninas, e meninos com meninos, quando as brincadeiras

são nos cantinhos. Porém, nos momentos de brincadeiras livres, nos pátios e parquinho, meninas e meninos brincam misturados.

Ainda no que diz respeito às relações entre as crianças, através dos recortes das pesquisas analisadas, percebi que os meninos, embora tenham suas afetividades mais controladas, demonstram afeto com seus pares, sejam meninas ou meninos, mas eles exercem uma constante vigilância sobre suas ações pelo medo de repressões.

Quanto à interação entre meninas e meninos, notei que a divisão social do sexo e do trabalho afetam as suas brincadeiras e relações, pois as crianças se reportam às normas sociais para fazer exclusões ou limitar seus pares. Mas este comportamento não é um padrão entre as crianças, o que evidencia também que não há um modelo homogêneo e padrão de criança, mas cada uma age de acordo com suas vivências e interpretações do mundo social.

Quando iniciei o projeto para esta monografia, coloquei no centro das minhas hipóteses apenas as próprias elaborações das crianças e a influência das falas das/os docentes, como fatores que poderiam colaborar na construção da identidade de gênero na infância. Mas a partir da análise das pesquisas selecionadas, percebi outros fatores que contribuem nessa aprendizagem, bem como influenciam as relações entre as crianças:

1. A família e a religião influenciam através de orientações e proibições;
2. A língua, por estar interligada à cultura e à identidade, informa às crianças sobre os papéis sociais de gênero. Mas estas três dimensões não são imutáveis e se transformam juntas, tendo também contribuição da própria criança, na medida em que se apropria da língua e de outros saberes culturais;
3. As classificações e diferenciações das crianças através dos marcadores e de afirmações sobre suas identidades e capacidades também influenciam a percepção que elas têm de si e das outras.
4. Os brinquedos, as brincadeiras, a organização dos espaços e ambientes, e os personagens midiáticos, são artefatos culturais, materiais e imateriais, que tendem a fixar um padrão de identidade de gênero e temperamento, limitando o que é apropriado para menino ou menina. Porém a criança, enquanto ser ativo e criativo, reinterpreta e reinventa os padrões sociais nos momentos de brincar.

Considereei significativo que nesta pesquisa pude enxergar, através das cenas, que os não-ditos, ou seja, o currículo oculto, expressam concepções que dividem o mundo social em feminino e masculino, e reproduzem resquícios da educação separada de meninos e meninas. Estas ideologias presentes também de forma simbólica na escola, influenciam nas aprendizagens sociais e na construção das identidades infantis. Acredito que essa tomada de

consciência, pode contribuir para minha formação e de outras pessoas, para reavaliarmos constantemente as nossas falas, práticas e organização dos espaços, ou seja, tudo aquilo que ofertamos a meninas e meninos, seja de forma concreta ou simbólica, a fim de contribuir para uma educação escolar que não reproduza as desigualdades de gênero, ou que ao menos supere essas desigualdades no ambiente imediato da sala de aula.

Não desconsidero que os “cantinhos” pedagógicos possibilitam às crianças criar situações em que desenvolvam práticas para uma participação ativa no mundo, como habilidades de higiene pessoal e cuidar de outra pessoa (por exemplo, ao dar banho e alimentar bonecas/os) e habilidades sociais como fazer compras (ao brincar de feira ou mercado, por exemplo). Mas as reflexões acerca de como os espaços educativos podem limitar as experiências das crianças, mostraram a necessidade de que as/os educadoras/es organizem os espaços de brincar de forma que permita o acesso diversificado e o interesse de meninas e meninos, às brincadeiras e aos brinquedos. Para isso é possível rever os brinquedos escolhidos, também os materiais, cores e representações empregados na ambientação, bem como os livros literários. A/o docente pode ainda se perguntar: É mesmo necessário estabelecer os papéis de gênero que as crianças desempenharão na brincadeira? Qual a minha intenção ao fazer isso? Essas breves reflexões têm como objetivo que não percamos de vista a intencionalidade do fazer pedagógico, no que se refere à construção da identidade na infância: contribuir para que as crianças se desenvolvam de forma positiva, sem o reforço das limitações e opressões que a sociedade faz a um ou outro gênero.

Como reflexão geral, destaco os seguintes entendimentos sobre a socialização de gênero na Infância: os padrões de gênero não estão estabilizados nas construções das identidades das crianças; elas são receptíveis às atividades pedagógicas que variam os papéis sociais de gênero; e são tolerantes às diferenças e a múltiplas formas de *ser*. Essas compreensões evidenciam que a Educação Infantil é o espaço privilegiado para ajudar as crianças a construir suas identidades pessoais de forma positiva, bem como conhecer o/a outro/a, respeitar as diferenças e conviver de forma harmoniosa. Mas para que educadoras/es desenvolvam um entendimento da concepção de criança alinhado com os documentos legais que tratam da educação na Infância, é necessário um investimento na Formação crítica de base e continuada desses/as profissionais que cuidam e educam numa etapa tão importante na vida de uma pessoa: a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary B. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRÉ, Marli E. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____ **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.23-29. [recurso eletrônico].

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 2019.

AVISA LÁ, Instituto. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil/ Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF – São Paulo : Ed. Instituto Avisa Lá, 2015. 57 p.**

BARBOSA, Maria. J. S. Chorar, verbo transitivo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 321–343, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634637>> Acesso em: 10 jun. 2022.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade subjetiva. In: _____ **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. [Tradução de Floriano de Souza Fernandes]. Petrópolis: Vozes, 1985, p.173-242.

BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. In: _____ **A dominação masculina**. [Tradução de Maria Helena Kühner]. 11. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2012. p.15-67

BRASIL. **Annaes do parlamento brasileiro assembleia constituinte 1823**. Biblioteca digital da Câmara dos Deputados, 1874.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica . Brasília : MEC, SEB, 2010

_____. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília : MEC/ SEB, 2012

_____. **Base Nacional Comum Curricular /Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica . Brasília : MEC, SEB, 2017

BROUGERE, Gilles. Os brinquedos e a socialização da criança. In: _____ **Brinquedo e Cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 96-109

CARPINTERO, Antônio Carlos. Escola e Unidades ambientais. In: _____ **Teorias do espaço escolar**. Brasília : UNB/MEC/ SEB, 2009, p.85-92

CARRA, Patrícia. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, 18(2), 548–570, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-15>> Acesso em: 27 de nov de 2021

CORSARO, W. A. Teorias da Infância. In: _____ **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011. p. 17-40.

DURKHEIM, E. A educação, sua natureza e seu papel. In: _____ **Educação e Sociologia**. [Tradução de Stephania Matousek]. Petrópolis: Vozes, 2011

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**, 2008.

FURQUIM, Carlos H. A Pesquisa Identitária e o Sujeito que Pesquisa. **Ensaio**. v. 5, n. 1 - Jan. - Mar., 2019 Acesso em: 29 de mai de 2022.

Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>

GIL, Antonio. Como classificar as pesquisas. In: _____ **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p.41-58.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 8.ed. - Petrópolis, Vozes, 2012. p.29-40

HOOKS, bell. Procuram-se homens que amam. In: _____ **A Vontade de Mudar: homens, masculinidade e amor**. New York: Atria Books, 2004, p.1-9. [Tradução de Ayodele e Ezequias Jagge, coletivo nuvem negra].

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. In: _____ **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000, p.87-107.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos (org). **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 229-250

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância. In: _____ **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.183-198.

LEITE, Miriam. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem . In: FREITAS, Marcos (org). **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2009. p.19-72

MACEDO, Aldenora. **Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da**

infância. Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2017

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** 8.ed. - Petrópolis, Vozes, 2012. p.9-27

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **As experiências/aprendizagens com/sobreas crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêuta.** 2018, 292 p. Tese (Doutorado). Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), 2018.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna/Unicamp, 1999.

QUEIROZ, Nana. **Os meninos são a cura do machismo: como educar crianças para que vivam uma masculinidade da qual nos orgulhemos.** 1. ed. - Rio de Janeiro : Record, 2021 [recurso eletrônico].

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INFANTIL–EDUCADORES DA INFÂNCIA, 2., 2006, São Paulo. São Paulo: Sindicato de Educação Infantil, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. A evolução da condição da mulher no Brasil. In: _____ **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade.** Petrópolis, Vozes, 1976. p. 73-161.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu.** 2001, n. 16, pp. 115-136. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007>>. Acesso em: 11 de jun de 2022

SANTOS, Sandro. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação**, v. 42, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.5902/1984644428325>>. Acesso em: 20 de maio de 2021

_____. **Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças.** 2016, 312 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2016.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel J. (Org.). **Infância (In)Visível.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p.25-46

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>> Acesso em: 08 de jun de 2022

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.73-102

_____. Quem escondeu o currículo oculto. In: _____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.77-84

SOARES, Dionis. **Os super-heróis e o apego na infância.**

Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/os-super-herois-e-o-apego-na-infancia/>>.

Acesso em: 05 de jun de 2022

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar (de). **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed.

– Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>> Acesso em: 11 de abr de 2022.

VIANNA, Claudia P. e UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

Acesso em: 21 de nov de 2021

WESTIN, Ricardo. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos.** Site Agência Senado. Disponível em: <<https://bit.ly/senadoleg>>

Acesso em: 27 de nov de 2021

WARDE, Mirian. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil.

Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007. Disponível em:

<<https://doi.org/10.5007/%25x>> Acesso em: 11 de abr de 2022.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.

Revista Estudos Feministas. v. 9, n. 2, 2001, pp. 460-482. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>> Acesso em: 10 de jun de 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.7-52