

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Educação Infantil: Perspectiva para Creche e Pré-escola

Meninas e Meninos: Tudo Junto e Misturado?

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes

Professor Orientador: Maria Cristina Carvalho

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes

Meninas e Meninos: Tudo Junto e Misturado?

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Professora Orientadora: Maria Cristina Carvalho.

Gávea

Outubro de 2013.

Sumário:

Introdução	04
Capítulo I - Escola de Educação Infantil - origem e função	08
Capítulo II - As Interações na Escola e suas marcas de Gênero na Infância	22
Capítulo III - Funções da Educação Infantil: rotinas e diálogos possíveis	32
Capítulo IV - A Roda de Conversa nos fala de: Divisão Sexual do Trabalho, Literatura e imaginação.	42
Considerações Finais	54
Bibliografia	58

Introdução:

No Brasil contemporâneo, bem como em todo ocidente, há uma divisão de trabalho entre homens e mulheres baseada em construções culturais que torna o trabalho doméstico e de sustentação da vida humana um dever das mulheres. Para a perpetuação de tais construções, o Sistema de Ensino acaba sendo um aliado importante.

As escolas, sejam públicas ou privadas, tendem a naturalizar formas de comportamento baseadas nas construções sociais de sexo, de representações e atribuir significados às diferenças corporais, aos comportamentos e aos modos de apresentação de homens e mulheres em seu ambiente de ensino. Cada unidade escolar constrói a um só tempo, de forma dialógica, os sujeitos (crianças, professoras, professores, diretoras, diretores, merendeiras, merendeiros, auxiliares de creche...) que a frequentam e é, ela própria, produzida por eles no que se refere ao conjunto de representações de gênero e étnico-raciais. Elas são, portanto, um espaço em que representações e significados acerca do masculino e do feminino, enquanto formas de classificação social, são construídas, apreendidas e reproduzidas.

A ocupação do espaço físico escolar, as relações entre as crianças, a cultura de pares, os procedimentos de ensino, os jogos, a rotina escolar, e as estratégias de avaliação expressam as noções de masculino e feminino como se fossem naturais e inscritas nos corpos de meninos e meninas. Como observa LOURO (2002:125), a escola é um dos locais de formação e distinção dos sujeitos em que se impõe o jeito de ser e de estar no mundo.

Entretanto, o Sistema de Ensino pode ter um papel de destaque também na desconstrução de padrões culturalmente construídos e, conseqüentemente, naquele em que se baseia a divisão sexual do trabalho. A educação infantil deve, como salienta KRAMER (2011: 63), se basear na afirmação da igualdade ao considerar crianças cidadãs de direito com diferenças a ser reconhecidas e desigualdades a superar

O objetivo de nosso trabalho é perceber o papel histórico das Unidas Escolares na construção de valores sociais no Brasil. Para tanto, teremos como objeto de estudo a Educação Infantil e as observações da pesquisa realizaram-se numa Unidade Escolar Pública do Bairro de Jacarepaguá da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho será, então, dividido em quatro capítulos

No primeiro capítulo procurei refletir sobre a origem e a função da Educação Infantil. A partir deste cenário avaliarei as práticas pedagógicas cotidianas para observar como estas incorporam discursos e atitudes que revelam preconceitos de gênero servindo de instrumento para a naturalização da divisão sexual do trabalho.

O segundo capítulo será dedicado à compreensão das interações e das marcas de gênero que se impõem: como as diferenças percebidas entre as crianças, em razão da existência das relações sociais de sexo, são organizadas no espaço social escolar.

Na escola aprende-se a ouvir, a calar, a falar, a reproduzir e a preferir: as rotinas e os diálogos que se estabelecem são o foco do nosso terceiro capítulo. Isso nos fornecerá informações importantes sobre quem pode falar, onde, quando pode falar e sobre o que pode falar. Todos os sentidos são adestrados para que se reconheça o que são os valores considerados bons naquele meio social, e para se rejeitar o que for considerado ruim ou que desestruture a ordem. Acreditamos que as linguagens (escrita, visual, corporal, musical...) são uma forma sutil, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades. Como observa LOURO (1997:65) “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” Assim, é importante desvelar como a linguagem oral e escrita instituem e demarcam o lugar de meninos e meninas nas escolas e, dali, para o ambiente externo.

O quarto capítulo será dedicado aos diálogos estabelecidos na roda de conversa na sala de aula e seus desdobramentos, pois através das observações deste momento percebemos o uso que o profissional da

educação faz em sala de recursos como a literatura infantil compreendida como instrumento da Educação infantil a partir de sua apropriação no cotidiano escolar. Postulamos que a leitura dessas obras tem função social importante: ao ler para as crianças há uma busca pela apreciação estética ou sensibilização para um assunto específico. Assim a literatura não só constrói mundos paralelos como reconstrói o mundo infantil.

A partir de tal estudo pretendo demonstrar o papel fundamental da escola na construção da identidade dos indivíduos, inclusive das identidades sexuais e de gênero que, acreditamos, marcarão a inserção das crianças na vida social e no mundo do trabalho (público/remunerado e privado/doméstico). A instituição de ensino ocupa um lugar impar neste debate por ser um espaço privilegiado para afloramento e proliferação dos temas ligados à sexualidade, ou às questões de gênero não somente entre as crianças, mas também na relação entre elas e os/as professores/as. Apesar disso, ou por não reconhecer o tamanho de seu papel nesta ceara, ela vem silenciando as transformações latentes e consequentemente reproduz concepções essencialistas e biologicistas que ratificam a norma. Desta forma, acredito que a escola, que deveria primar pela inclusão e pela educação para a diversidade, torna-se um espaço ameaçador e excludente para muitos. Nas considerações finais procurei fazer uma reflexão quanto a estas percepções usando como instrumento as várias linguagens que desenvolvemos, e estão presentes no cotidiano escolar.

A escola é uma das instituições normalizadoras na contemporaneidade, mas os educadores, diversas vezes, não percebem suas funções de perpetuação das regras sociais ao naturalizarem os padrões de masculinidade e feminilidade no cotidiano: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, linguagens, ocupações de espaços, comportamentos, avaliações. E assim é também no que diz respeito aos livros, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola forma, deforma, apresenta e institui sujeitos indivíduos, a partir de um “modelo” de sociedade. Este modelo é masculino, brando e heterossexual, e todas as pessoas que não se

encaixam nele são o “outro”, reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. Toda vez que a escola deseja encaixar uma criança em um padrão conhecido como “normal” está produzindo desigualdade e sofrimento ainda que silenciado.

Romper com isto significa estar atenta/o, olhar de outro ângulo, questionar sempre o que parece ser “natural” e inquestionável, assim esta pesquisa visa discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização, se contribuem para emancipação de meninas e meninos, ou ao contrario para perpetuação das desigualdades que interessa ao capitalismo e que brotam da exploração das diferenças entre meninos e meninas.

CAPÍTULO 1 - Escola de Educação Infantil - origem e função

“Falar de creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da importância educacional. É falar da criança. De um ser humano pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança, como pais ou educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa trajetória a partir da criança que fomos.” (DIDONET, 2001, p.11)

A primeira infância é o marco inicial de contato das crianças com os valores sociais, culturais e humanos. É também nessa fase que elas deverão ter suas primeiras vivências em instituições de ensino. Assim, as creches, pré-escolas e ou Espaços de Desenvolvimento Infantil (E.D.I.) são importantes no aprendizado ou apreensão das crianças quanto a estabelecer *relações sociais de sexo*¹.

As Instituições Educacionais citadas possuem uma história, um processo de modificação e adaptação permanentes, sempre numa relação dialética, buscando refletir os anseios, as expectativas da sociedade que as demanda. Para refletirmos acerca do papel desses

¹ Segundo Daniele Kergoat Relações Sociais de Sexo são aquelas relações hierárquicas, de poder e não de complementariedade, estabelecidas entre homens e mulheres. A forma como estas relações aparece varia de acordo com cada sociedade, ou seja, sofre adaptações para encontrar eco nas diferentes culturas, mas é historicamente constituída. Tem como característica a destinação prioritária dos homens para a esfera produtiva e das mulheres para a esfera reprodutiva. Essa divisão social do trabalho tem dois pilares: o primeiro seria o da separação – existem trabalhos de homem e trabalhos de mulher; o segundo da hierarquização – os trabalhos de homem tem maior “valor de troca” e “valor social” que os trabalhos das mulheres. Para maiores informações ler: KERGOAT, Daniele *“Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho”*. In: LOPES, Marta Julia; Dagmar E. Meyer; Vera Regina Waldow(orgs.) Gênero e Saúde. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p19-27

espaços hoje na construção da identidade da criança e, por conseguinte, no reforço ou ruptura com os modelos tradicionais de divisão sexual do trabalho é necessário conhecer um pouco sobre a história de como elas se constituíram.

“Mas há uma dimensão que é eminentemente política e que tem a ver com a opção, com as escolhas que fazemos: no caso da realidade brasileira, essa opção está marcada pela posição que ocupamos, pelo lugar em que nos colocamos em relação à igualdade e à diferença, como tratamos da igualdade e da diferença. Tenho defendido a posição de que todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças...” (KRAMER, 2003, p. 62).

Embora fosse possível observar crianças de origem portuguesa chegando ao Brasil desde os primórdios da colonização, pois 5% da população das caravelas era de crianças, no século XVI não havia a preocupação com a construção de Instituições Educacionais voltadas para esse segmento, pois vinham como marinheiras. Assim como no século XVII as órfãs meninas portuguesas eram mandadas ao Brasil para serem vendidas como esposas para os comerciantes portugueses que aqui estavam.

Já as crianças índias que habitavam nosso país, tiveram sua “primeira atenção educacional” consolidada pelos Padres Jesuítas, em dois distintos projetos: **Os Meninos Língua**² – crianças de diferentes tribos que viveram 3 ou 4 anos com os Jesuítas para serem batizados, aprenderem português, cristianismo, valores sociais de uma Europa Cristã da Idade Moderna; **O Modelo de Redução**³ - os Jesuítas iam para as

² Para aprofundar o tema dos meninos-língua ler: Bôas, Luciana Villas, Línguas da pregação – Os meninos da terra e as missões jesuíticas no Brasil (1549-1555).

<http://www.usp.br/revistausp/81/13-luciana.pdf>

³ Fleck, Eliane Cristina Deckmann, A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17–18). <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>

tribos transforma-las em sociedades produtivas, pensando trabalho produtivo como aquele que gera valor de troca.

A história das crianças no Brasil é marcada pelas diferenças étnica e de gênero. Todavia, a partir do século XVII, com a fundação de instituições como as Santas Casas de Misericórdia nos principais portos do país e das Rodas dos Expostos, fica evidente a desigualdade de classe, sobretudo no insipiente meio urbano. No meio rural as famílias assumiam a responsabilidade pelas crianças, inclusive as órfãs ou abandonadas, que, na maioria eram filhos bastardos dos senhores de engenho com as escravas, violentas ou não. Retomando a questão das áreas urbanas, as crianças abandonadas pelas mães e ou órfãs eram as que iam para a roda, inventada na Europa Medieval e trazida para o Brasil em 1726.

Após este panorama geral quanto à criança nos primeiros tempos de Brasil, para que possamos mapear desde quando as gerações vêm introjetando valores que hierarquizam diferenças, e fomentam as desigualdades, é a hora de analisar o passo a passo das primeiras instituições voltadas à primeira infância neste país, para que, de olho na história, pensemos os desafios atuais para romper com paradigmas que tornam natural a opressão e a submissão.

No Brasil, do final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, um primeiro surto de industrialização e a urbanização da sociedade provocam modificações na estrutura familiar tradicional, no que tange o cuidado com as crianças. Em especial porque as fabricas que surgiam estavam contratando mão de obra feminina, com isso as mães precisavam buscar alternativas para o cuidado com seus filhos, ora no próprio ambiente familiar, ora pagando a outras mulheres. Contudo começam a surgir as creches e jardins de infância.

As tendências que marcam a implantação de creches e jardins de infância, nesse momento no país, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil

tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil datam de 1899, dez anos após a proclamação da República, já na vigência da chamada República do Café com Leite, gestada pelas oligarquias paulista e mineira. Surge, neste cenário, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (lembrando que esta cidade era a Capital da nação nesta época), que posteriormente terá filiais por todo o país. A função desta instituição era de atender as mães grávidas pobres, assim como dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leite, realizar consulta de lactantes, garantir a vacinação e higiene dos bebês.

Nesse período também é inaugurada a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado-RJ, a primeira em território nacional para filhos de operários. No entanto, antes disso havia começado a funcionar dois jardins de infância de referência flouberiana em escolas particulares: em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo.

Em decorrência de alguns fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força, e se organizaram nos centros urbanos mais industrializados, reivindicando melhores condições de trabalho; dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos, surgindo, assim, a creche citada no parágrafo anterior. Em 1923 esta demanda, sobre o cuidar das crianças, aparece pela primeira vez regulamentada junto ao trabalho da mulher, prevê creches e períodos de amamentação nos estabelecimentos industriais.

“Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos

operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.” (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

É necessário ressaltar que nessa fase as iniciativas voltadas à criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, justificado devido às mães que teriam baixa educação, moral, física e intelectual.

No Brasil, o surgimento das creches atendeu um público diferente do que é possível observar no cenário do mundo, sobretudo Europeu: nos países do Hemisfério Norte a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, e no Brasil as creches populares serviam para atender fundamentalmente os filhos das trabalhadoras domésticas, embora também atendessem os filhos das mães que trabalhavam na indústria. As creches populares tinham como função os cuidados, que se traduzidos em alimentação, higiene e segurança física.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança, cuja responsabilidade caberia ao Estado no entanto, a verba era privada, vinha de doações, e tinha as seguintes responsabilidades: pesquisa/registro histórico da situação da proteção à infância no Brasil; investimento nas iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicação de boletins, divulgação de conhecimentos; promoção de congressos; garantia da aplicação das leis de amparo à criança; organização de estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A partir dos anos 30, fim da República do Café com Leite, 15 anos de Era Vargas se seguem, entre governo democrático e ditadura/Estado Novo, anos marcado pela aceleração da industrialização e consequente urbanização do Brasil. O país e o mundo vivem o estado de bem-estar social, marcado, portanto, por elevado grau de nacionalização das políticas sociais.

A criança, naquele período, passa a ser valorizada como um adulto em potencial, não tendo vida social ativa. Nesse cenário surgem vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM – 1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

O estado de bem-estar social acentuou as desigualdades de classe, uma vez que trouxe desenvolvimento e qualidade de vida só para alguns. Assim as políticas sociais reproduziram o sistema de desigualdades existentes no seio da sociedade.

O século XX foi gradualmente apresentando os avanços e as conquistas que não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, cresceu também a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. As mudanças que começamos a perceber na década de 60 recebiam forte influência da segunda onda feminista, nos Estados Unidos, mas logo se espalha pelo mundo e chegam ao Brasil na década seguinte. Esse movimento teve um papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, pois ocorreu uma mudança no enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. Segundo

Oliveira (2002), houve um crescente aumento da então denominada pré-escola, o que contribuiu para promover a municipalização da Educação Infantil, que gerou maior procura das famílias das camadas populares da sociedade.

As instituições para a primeira infância transformaram seu eixo de atuação passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, partia de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhecia esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. A ideia era a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas eram (e ainda são) consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdo que deveriam ser nelas incutidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, eram (e ainda são) oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

“Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a

fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais” (KRAMER, 1995, p. 30).

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

É importante destacar que no contexto brasileiro essas inovações foram percebidas na área de educação, saúde, assistência social, previdência social no período marcado pela Ditadura Militar, entre os anos de 1960 e meados de 70. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta na Constituição. Em 1971 há a extensão obrigatória desse nível para oito anos. Neste mesmo ano, a lei 5692/71 traz o princípio de municipalização do Ensino Fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Na década de 1970, com o crescimento da evasão escolar e a repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau, justificou-se um discurso de fortalecimento da educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir

as carências culturais existentes na educação familiar da classe trabalhadora. Assim, a pré-escola viria salvar o primeiro segmento.

Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal: não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra que constituía as pré-escolas era, em geral, formada por voluntários que rapidamente desistiam desse trabalho, e ainda, que enumeras vezes por falta de formação específica atuava a partir de seus valores culturais com as crianças, perpetuando assim hábitos que reforçam as discriminações de gênero.

A educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. As creches públicas, por exemplo, em sua maioria prestavam um atendimento de perfil assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física. Já as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Consta-se um maior número de creches particulares devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

A ditadura militar estava chegando ao fim e os tempos de se rediscutir um projeto de nação, sobretudo uma Constituição Nacional, fruto das organizações e tensões da sociedade brasileira, se afirmam, e é nesse turbilhão de transformações que o Brasil vive os anos de 1980. Os problemas referentes à educação pré-escolar nesse momento histórico são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade. No entanto, através das lutas dos movimentos ligados à infância, como o Movimento de Meninos e Meninas de Rua, as feministas, e os militantes e ou profissionais da educação, a Constituição de 1988 contempla uma concepção de educação onde a pré-escola passa a ser necessária e de direito de todas as crianças, agora reconhecidas como

sujeitos de suas histórias e portadoras de direitos. Assim a educação infantil se afirmar como dever do Estado e que deve ser integrada ao sistema de ensino.

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

O trato da Educação Infantil no Brasil começa a ganhar nova face a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, e continua o processo de transformação nas legislações subsequentes; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal 8.069/90); e com a chamada Lei Darcy Ribeiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n.º 9.394/96), esta última precedida pelo Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993. A Educação Infantil passava a ser tratada pela legislação pátria como um direito da criança, assim como um dever do Estado em disponibilizar todos os meios possíveis para regular o atendimento da demanda.

A garantia de gratuidade foi estendida para creches e pré-escolas, consoante art. 208, inciso IV c/c art. 206, inciso IV, ambos da Constituição Federal, outro ponto importante e inovador acolhido pela Carta Magna. Vê-se na nova carta constitucional, bem como nas alterações posteriores (Emendas n.os 11/96, 14/96, 19/98, 53/06 e 59/09), ferramentas mais elaboradas que objetivam fomentar a efetividade e a eficiência das ações de atenção à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, define o que é educação infantil, estabelecendo, pela primeira vez na história brasileira, que esta é a primeira etapa da educação básica. A creche e a pré-escola são equipamentos educacionais e de assistência. Uma das características da nova concepção de educação infantil trazida pela Constituição Federal de 1988 (e posteriores alterações), assim como

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reside na integração das funções de cuidar e educar.

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, aqui afirmando a dicotomia Educar/Cuidar, passando a ser um dever do Estado e direito da criança, não mais só um direito da mãe trabalhadora. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, sujeito histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Com a Constituição de 1988 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro segmento. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos. De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu em seu artigo 208, o inciso IV:

“[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A partir dessa Lei⁴, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas

⁴ A lei data de 1988, no entanto no Rio de Janeiro só no século XXI que as creches migraram para a Secretaria de Educação, e ainda hoje, em alguns casos funcionam sem professoras/es especializadas/os, com a formação mínima exigida.

cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos.

Uma reflexão que contribui para nos conduzir na direção do universo que vamos olhar no cotidiano de um Espaço de Desenvolvimento Infantil é sobre como o município do Rio de Janeiro, terra onde trabalhou Heloisa Marinho, que em muito forjou uma concepção de Educação Infantil em especial nas décadas de 50 e 60 do século XX se insere no cenário atual pós-constituição federal que coloca o atendimento à primeira infância na educação, e que em 2009 determina que até 2016 todas as crianças de 4 e 5 anos deverão estar atendidas no ensino infantil.

“A concepção de formação de professoras de Heloísa Marinho exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança.”(KUHLMANN,2000, p.15)

A partir dos anos noventa, com as mudanças na legislação nacional, a Educação Infantil na nossa cidade começa a migrar para a SME (Secretaria Municipal de Educação), primeiro as Casas da Criança foram incorporadas à rede municipal de ensino e os agentes educativos substituídos por professores. Logo após a LDB, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade ficou sob a responsabilidade da SMDS (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social) e o das crianças de 4 a 6 anos já a cargo da educação. Foi o início do processo de incorporação da Educação Infantil à SME. Os programas sociais da SMDS passaram a ter a participação do governo, da sociedade civil e do empresariado,

instituindo-se as políticas de parcerias, com força das ONGs. A terceirização parte de política neoliberal dos anos 1990, substituiu o Estado na prestação de serviços públicos básicos. Com isso, o número de creches conveniadas tornou-se superior ao das creches públicas.

Ao longo da primeira década do século XXI as transformações continuaram. Primeiro as creches vieram para a Secretaria de Educação, depois, aprofundando o debate sobre Educação Infantil, começaram a construir os Espaços de Desenvolvimento Infantil, a princípio como escolas exclusivas que atenderiam crianças de berçário ao chamado EI de 5 anos, antigo jardim, na concepção da importância de não fragmentar o ensino da primeira infância. Até 2011 as turmas com crianças de berçário ao EI de 3 anos, antigo maternal, eram atendidas por uma equipe de agentes auxiliares de creche e uma professora articuladora que daria conta de todas as turmas desta faixa etária que tivessem na unidade. Em julho de 2011 começam a tomar posse na rede municipal as primeiras/os professoras/os de Educação Infantil (PEI), profissionais habilitadas a trabalhar do berçário ao último ano da Educação Infantil e que assumiam já no edital de seu concurso a responsabilidade de estarem atentas/os ao Educar e Cuidar.

De olhos abertos as transformações na concepção do trabalho com as crianças na primeira infância a Secretaria Municipal de Educação lançou três documentos: em fevereiro de 2010 as Orientações Curriculares para Educação Infantil; as Orientações para os Profissionais da Educação Infantil em julho de 2010; e o Caderno de Planejamento da Educação Infantil volume 1 de fevereiro de 2011. Além disso, desde 2010, realiza com frequência anual a Jornada Pedagógica da Educação Infantil.

Todos estes documentos, assim como esta proposta de formação continuada dialogam com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil que datam de 17 de dezembro de 2009. Este documento do Ministério da Educação (MEC), afirma que o trabalho com crianças na primeira infância deve atuar articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o

desenvolvimento integral da criança, tendo como os dois eixos o brincar e a interação.

Algumas “bolas divididas” aparecem no cotidiano de trabalho em creches e pré-escolas, na atualidade, sobretudo, quanto a respeitar o tempo do brincar, e a compreensão da possibilidade de desenvolver leituras de mundo, sem que para isso seja necessário trabalhar conteúdos e habilidades formais. Não irei me aprofundar no papel da construção de políticas públicas que “limpem esse meio de campo”. Mas vou, outro sim, debater como profissionais da Educação Infantil vêm atuando na interação com as crianças na construção de suas identidades, respeitando as singularidades. Entendo as diferenças culturais, na perspectiva da formação de sujeitos autônomos, solidários, criativos, críticos, e capazes de questionar valores sociais e não somente reproduzi-los, pois acredito ser este um passo fundamental para rompermos com a divisão sexual do trabalho que hierarquiza o que seria coisa de mulher e coisa de homem, sobretudo no que tange as tarefas domésticas.

“O Brasil tem uma legislação avançada para a infância e a adolescência, conquistada graças à luta dos movimentos sociais pela democratização dos serviços públicos e a humanização do atendimento. Porém, o cumprimento desta legislação ainda está longe de ser realidade. A educação infantil é direito das crianças, e é dever do Estado assegurar o atendimento, em creches e pré-escolas, às famílias que optarem por esse serviço.” (LEITE, Filho, 2005 p. ½)

Algumas “batalhas vencemos” quanto a concepção de Educação Infantil no Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, em especial onde enraizei minha pesquisa e observações tem como projeto os Espaços de Desenvolvimento Infantil, que na concepção teórica e arquitetônica enxerga as crianças como sujeitos de suas formações, capazes de interferir inclusive nos tempos pedagógicos de suas rotinas escolares. Mas estes projetos inovadores são “recheados de pessoas de carne e osso” que tem seus conceitos, e princípios e que por vezes se não

seguiram fazendo formações continuadas que permitisse reciclar suas leituras de mundo, precisam se desconstruir para reconstruir a si e suas perspectivas educacionais. É neste contexto que observei as crianças e os profissionais da educação no seu cotidiano, construindo a educação infantil e forjando suas identidades de gênero, raça, classe...

CAPÍTULO 2 - As Interações na Escola e suas marcas de Gênero na Infância

“[...] Para se buscar a possibilidade de mudança, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos. [...] Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ler em cada objeto a sua história?” (KRAMER, 2002, p. 58).

As interações como vêm no primeiro capítulo, é um dos dois eixos da Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ela é uma prática social entre pessoas que se relacionam a partir de seus valores culturais e sociais, e, portanto, deveria estar permanentemente em transformação, a partir dos múltiplos diálogos entre a teoria e a prática. Afirmar o papel preponderante das relações sociais no processo de desenvolvimento intelectual é chamar Vigotsky (2010) para a conversa. O autor compreende o ser humano como um ser que se forma no contato com a sociedade, “na ausência do outro o homem não se constrói homem” (p. ?). Vigotsky entende que a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, ou seja, nós modificamos o ambiente e este, por conseguinte, nos modifica. Afirmo ainda que todo aprendizado é necessariamente mediado, eis o nosso ponto de reflexão a partir de sua contribuição, como o/a professor/a atua enquanto mediador entre o conhecimento prévio da criança, e o conhecimento científico que ele adquire com os estudos no ambiente escolar e que contribui na sua formação da identidade de cada um.

Assim, ao longo do trabalho de observação, que perdurou por três meses, uma manhã por semana, numa Escola Pública Municipal de Jacarepaguá, aparece a questão das relações sociais de sexo que compõem a instituição escola, e como podem contribuir para

desnaturalizar o *status quo* da divisão sexual do trabalho que está posto na sociedade contemporânea.

Ao conversar com as professoras da Escola Municipal de Jacarepaguá onde realizei as observações sobre momentos da rotina que há muito são naturalizados, como fila de menino e fila de menina, percebi que há pouca reflexão no cotidiano escolar, quanto à prática profissional de quem leciona para crianças na faixa etária de constituição da identidade e construção dos primeiros valores, referenciais, sociais, acerca da atuação para reforçar ou libertar dos modelos de gênero socialmente definidos.

A Escola, enquanto entidade, e o professor(a), como figura de autoridade nela estabelecido(a), contribuem na formação das identidades de gênero. Logo, se interagirem com as crianças atentos/as aos princípios da Educação Infantil, e portanto, questionando os “por quês?” de dinâmicas que estão automatizadas na escola, e ou na sociedade podem contribuir para superar as desigualdades, respeitando as diferenças sem acentuá-las e ou classificá-las. O primeiro passo para mudar o padrão da atuação do educador(a) começa pela necessidade dos(as) mesmos(as) se questionarem se estão ou não interferindo na divisão sexista, na hora das brincadeiras ou expectativas com os trabalhos, e legitimando assim, as desigualdades no cotidiano escolar. Louro (2002) afirma que:

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

As escolas, em sua prática cotidiana, muitas vezes contribuem para a normatização dos estereótipos de feminino e masculino. A promoção de debates sobre estes temas nos centros de estudos seria um caminho das direções das instituições para instigar professoras(os) a questionarem sobre suas práticas frente à concepção de gênero, tornar visível que as construções de gênero não ocorrem “naturalmente”, que são constituídas e reforçadas no cotidiano.

O debate acerca das diferenças entre homens e mulheres não se fixa na questão biológica, mas sim na questão social e cultural, como já afirmamos. Não estamos, contudo, negando as diferenças de características biológicas dos sexos, porém afirmo que a valorização e desvalorização do ser humano com base na diferença sexual são socialmente construídas também em relação a essas diferenças biológicas.

“ O conceito de gênero enfatiza a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem, ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida.” (MEYER, 2005, p.17).

Um tema presente nas distinções entre ser homem e ser mulher, que é histórica e socialmente constituído, é a divisão sexual do trabalho. Para analisar como esta divisão interfere nas rotinas e relações humanas nas escolas é preciso definir que teoria quanto a divisão uso como referência. Para tal convidamos para o diálogo Helena Hirata:

“A divisão sexual do trabalho entre homens e as mulheres é parte integrante da divisão social do trabalho. De um ponto de vista histórico, é possível observar que a estruturação atual da divisão sexual do trabalho (trabalho assalariado/trabalho doméstico, fábrica – escritório/família) surgiu simultaneamente ao Capitalismo, e que a relação assalariada não teria podido se estabelecer na ausência do trabalho doméstico (diga-se de passagem, a essa noção de trabalho doméstico não é nem a-histórica nem trans-histórica: ao contrário, seu surgimento é datado historicamente). Do nascimento do

capitalismo ao período atual, as modalidades da divisão sexual do trabalho entre os sexos, tanto no trabalho assalariado quanto no trabalho doméstico, evoluem no tempo de maneira concomitante às relações de produção.”. (HIRATA, 2002, p. 234).

Ainda sobre divisão sexual do trabalho, é importante situar que há duas grandes teorias divergentes quanto a este conceito, a defendida por Helena Hirata e Daniele Kergoat de que Divisão Sexual do Trabalho é uma “relação social”, ligada a uma teoria geral das relações sociais. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que a divisão sexual do trabalho traz contradições, antagonismos, oposição, dominação, opressão e poder, como seus elementos constitutivos. A outra teoria advinda dos estudos durkheimiano define Divisão Sexual do Trabalho como um “vínculo social” que carrega conteúdos conceituais como: solidariedade orgânica, complementariedade, conciliação (entre a via profissional e a via familiar, por exemplo), coordenação, parceria, especialização e divisão de papéis⁵.

Compreendendo que as crianças aprendem nas brincadeiras, nas trocas livres, nas orientações da rotina, enfim, em todos os momentos de interação, toda a nossa mediação, produz, transforma conhecimento. Assim, devemos estar atentas/os aos pequenos gestos, que por vezes consideramos naturais, podem reforçar desigualdades e hierarquias de gênero. No ambiente escolar, algumas práticas, que veremos nos próximos capítulos, são indicadores dessas formas de desigualdades, que podem ajudar a reforçar os padrões pré-estabelecidos de divisão sexual do trabalho.

“O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura de leis ou de decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-los nos

⁵ Para continuar este debate um artigo interessante é de ALBUQUERQUE, Viviane Matias dos Santos. Divisão Sexual do Trabalho: complementariedade ou conflito? Em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13albuquerque.pdf> visitado em 07 de set 2011.

solenes discursos das autoridades, nosso olhar deve ser voltado especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja essa! Desconfiar do que é natural.” (LOURO, 1997, p. 63).

Professores(as) marcam a vida e a trajetória das crianças, quem não lembra de coisas que aprendeu nos primeiros anos de escolaridade? Às vezes uma atitude singela, sem intencionalidade dimensionada pode se tornar uma marca profunda para as crianças, uma espécie de comando, lei, e isso pode ocorrer em qualquer situação reforçada ou criticada.

Cada um pode apreender de uma forma novos conteúdos, ou interações, e aqui reforço a importância do outro eixo primordial do trabalho na Educação Infantil, o brincar. Sim! Observando as crianças brincando de faz de conta, por exemplo, extraímos muito da leitura de mundo de cada uma, como introjetaram os valores que são apresentados a elas em seu cotidiano. Entendo que as crianças atuam com algumas diferenças quando estão entre elas, e se relacionam dentro da cultura de pares, (W.Corsaro, ano 2011), ou quando estão numa atividade mediada por um adulto, sobretudo se este estiver revestido da autoridade de professor. Assim, os dois capítulos que se seguem procuraram observar as crianças no desenrolar de situações que privilegiem estes dois momentos de interações.

É importante ouvir a voz das crianças e estabelecer uma relação dialógica com os conteúdos que trazem de suas trajetórias pessoais e ou familiares. Provocar o debate com um toró de ideias construindo o mapa conceitual da turma sobre um objeto, por exemplo, serve para enriquecer a leitura de mundo de cada um, e ainda para os sujeitos irem se

aproximando e criando a identidade coletiva do grupo. A experiência com os signos fornecidos pela cultura permite ao sujeito constituir seu sistema de signos, por meio do qual decifra o mundo. Porém é necessário destacar que a cultura não é compreendida como algo pronto, estático, ao qual cada sujeito humano se submete, na verdade interagimos, trocamos, recriamos, interpretamos significados. Porque vida em sociedade, ou seja, humana, é dinâmica e cada um é ativo nela. Logo, é correto afirmar que o mundo cultural e o mundo interior interagem e reorganizam-se mutuamente no curso da vida de cada um, construindo e reconstruindo identidades o tempo todo, sejam crianças ou adultos, professores/as ou educandos/as.

“Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida.” (OSTETTO, ,p.4e5)

Brincar e Interagir são os eixos que pautam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, todavia citá-los sem definir de que infância ou de que infâncias falamos, não nos permite compreender se o olhar acerca da criança é alienante ou libertador. Nós ouvimos a voz das crianças? Somos capazes de lidar com as brincadeiras e interações entendendo cada criança como sujeito ativo na sua formação, e que, portanto, apresenta diferentes respostas, e ou perguntas, a demandas que por vezes julgamos iguais.

“O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-

cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas.” (Borba, 2009, p.47)

Realizei observações durante três meses em turmas de 3, 4 e 5 anos de um espaço de desenvolvimento infantil público municipal de Jacarepaguá onde entre outras coisas procurei captar momentos de brincadeira em que crianças transformam o mundo desde os objetos até os valores sociais, e são assim ativos e autônomos na sua formação como cidadãs.

A turma de E1 30, ou seja, de 3 anos que observei por duas horas seguidas, uma vez por semana durante três meses, estava acabando uma atividade dirigida em que algumas crianças estavam fantasiadas, a professora deixou que eles continuassem brincando com as fantasias sem que ela interferisse, um dos meninos então se aproximou de uma menina que estava sentada com uma saia esvoaçante e sentou-se junto a ela. Quando o outro colega se aproximou, ele colocou a mão na frente da menina e disse ao outro menino:

“ – Vai procurar uma mulher pra você! Essa namorada já é minha.”

O outro falou: “ - Então vamos fazer um duelo para ver com quem ela fica.”

Pegaram 2 garrafas pet no canto das sucatas e começaram a lutar de espada.

A menina se levantou e foi dançar com um terceiro menino, quando os guerreiros viram e foram protestar ela respondeu.

“ – Vocês não podem decidir com quem eu vou ficar, tem que me perguntar, agora eu já fui embora!”

Este pequeno fragmento nos traz o jogo simbólico com várias nuances, nos apresenta crianças reais atuando na interação umas com as outras e assim permite uma reflexão quanto a como alguns valores estão naturalizados mesmo nas crianças de 3 anos de idade, e outros já começam a ser questionados, o que em geral tem a ver com o histórico familiar da criança. Vale destacar que neste período elas estão formando sua primeira identidade, seja ela de gênero, raça, e ou classe.

“Neste sentido, tão importante como compreender o que as crianças sabem/aprendem acerca do gênero através das suas brincadeiras são os usos que dão a esse conhecimento, no contexto das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares.” (Manuela Ferreira, ano 2002, p.)

No entanto, só somos capazes de nos perguntar os usos que as crianças dão aos conhecimentos quando temos exata noção de que infância estamos falando, pois este, como outros conceitos, é sociocultural, constituído e modificado ao longo da história. Para definir como a infância é vista na atualidade traremos mais uma vez a perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), que afirma que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Portanto, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Este conhecimento constituído

pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Um destaque pertinente, ainda seria:

“compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.22).

Interessante observar a historicidade do conceito percebendo, que durante um longo período os estudos sobre infância e estudos sobre educação fossem desarticulados. As políticas públicas eles constituídas podem ser compreendidas a partir da evolução destes estudos. Todavia, creio ser pertinente analisar a produção existente sobre a história da infância, que nos permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. Embora a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, isso não motivou que tornasse um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (Ariès, 1978).

É correto afirmar que com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância (Corsaro, 2011). Quando falamos em construção social admitimos sujeitos ativos em suas formações que, portanto, devem ter voz não só para ilustrar murais e relatórios, mas também e, sobretudo para compreender seu desenvolvimento pessoal e coletivo, uma vez que

pessoas se relacionando em um determinado contexto constroem um imaginário social dialógico.

“O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.” (Sarmiento, 2002, p. 3).

Atenta ao imaginário que se constitui, aos valores que nós professores e que as crianças trazem para o diálogo, as rotinas, a literatura, vamos, nos próximos capítulos, traçando junto com a observação das crianças e professores em suas rotinas escolares numa escola municipal durante três meses, um caminho que procura debater como as Relações Sociais de Sexo (Danile Kergoat e Helena Hirata 2003) se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil, e como influenciam na naturalização da divisão sexual do trabalho.

CAPÍTULO 3 - Funções da Educação Infantil: rotinas e diálogos possíveis

“- Essa menina tem que esquecer essa história de futebol. Futebol é coisa para homem; eu vivo dizendo isso pra ela. Por que ela não faz balé, como a maioria das meninas?”

- Porque ela não gosta de balé. As pessoas não têm que ser iguais às outras, nem têm que gostar de certas coisas só porque outras gostam. As pessoas são diferentes, portanto, seus gostos também são diferentes.

- Liz, eu vou ser franco: não gosto da ideia de ver minha filha jogando futebol. Por mim, ela não pisaria mais em campo algum! – ele perdeu a paciência.” (SARDENBERG, 2011, p. 10)

O futebol como esporte ou brincadeira, e a bola como brinquedo, servem para refletirmos que nenhum deles, ou mesmo a boneca, a casinha, ou o balé são exclusivos de meninos ou de meninas, ao contrário, todos existem para estimular a capacidade criativa das crianças e proporcionar prazer de jogar, brincar, trocar, conviver, crescer experimentando e descobrindo cada um do que gosta, sem preconceitos.

Para aceitar a possibilidade de que as crianças têm vontades, desejos, e precisam experimentar para se forjarem enquanto sujeitos protagonistas de suas histórias é preciso compreender que elas não repetem o mundo adulto, ao contrário, constrói seu microcosmo dentro do macro e por isso são também protagonistas de sua história, e não um adulto em miniatura. W.Benjamin (ano 1993) desconstrói a imagem da criança como angelical, sublinhando não somente a sua ingenuidade, mas também seu potencial dominador, transgressor, resistente. Para o autor, a infância não chega ao fim, fica em nós, nos constitui, e assim faz com que a criança que sobrevive no adulto teça, ao longo de suas vidas, um tapete sem fim, que pode ser modificado a todo instante, e que por vezes, compõem a história coletiva.

Sabemos que a escola não é o único espaço de formação desses jovens sujeitos, a educação não ocorre somente nesta instituição, também contribuem na construção de valores a família, a comunidade, os grupos socioeconômicos, religiosos, a mídia... Enfim, todas as instâncias que têm papel significativo na consolidação das identidades do indivíduo.

Contudo o olhar aqui não é sobre o conjunto das instituições, mas especificamente sobre a escola, porém lembrar as influências dessas outras instituições nos afirma que nós seres humanos somos seres sócio, histórico, culturais, e, portanto tanto os professores quanto as crianças, somos socialmente referenciados. Dito isto. Destaco que meu objeto de observação é sujeito, pois vou observar a prática educativa, que tem movimento, dinamicidade, diferenças, conflitos, criatividade. Estas características possibilitam estimular os profissionais da educação, homens e mulheres, a pensarem a sua relação com o mundo, a intervirem na realidade. A prática educativa é algo que pode provocar modificações, confirmações e aplicações de diferentes leituras de mundo.

Na Educação Infantil a prática educativa deve estimular a relação infância e linguagem. Ninguém adquire uma língua, mas sim penetra no fluxo da criação verbal, e para tanto é necessário brincar, jogar, ouvir histórias, desconstruir o que lhe parece natural. Contudo é importante compreender que estimular o desenvolvimento das linguagens não está atrelado a uma disciplina escolar, mas perpassa todas as relações que estabelecemos. Assim, todos os profissionais que trabalham na instituição escola contribuem nesse processo. Linguagem, nas suas diferentes formas de expressão, é um espaço de produção de cultura, assim como de relações de poder.

A Unidade Escolar como um todo, e as professoras e auxiliares de creche em particular, cumprem um papel fundamental no processo de aquisição das várias linguagens. As crianças pequenas registram o que veem, refletem, pensam, constroem sentidos para elas. Os murais da escola revelam uma concepção de criança, de processo de aprendizagem, ... A prática de etiquetagem dos objetos marca uma lógica

de língua binária, no entanto a mesma palavra pode dizer coisas bem diferentes. Por exemplo, a chamadinha invariavelmente com uma lista e uma cor para as meninas e outra para os meninos reforça a divisão de gênero. Ao invés de estar pronta quando a turma chegasse ao início do ano e com essa separação imposta sem reflexão, poderia ser construída a partir do grupo, já como uma forma de ir constituindo uma identidade coletiva, buscando o que faz sentido para aquelas crianças junto, tecendo assim a história daquela turma.

As formas como a criança de 0 a 5 anos e 11 meses é vista nas políticas educacionais e conseqüentemente nas atividades propostas no currículo de Educação Infantil tem relação direta com a etapa seguinte do desenvolvimento escolar. Muitas instituições preparavam as crianças, e ainda o fazem em certa medida, a partir da seguinte reflexão: Como se deseja que a criança chegue ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e, sobretudo, qual a concepção de alfabetização que se tem. Até meados da década de 80 do século XX acreditava-se que as crianças apreendiam os códigos e os decodificavam, ou seja, adentravam no universo da leitura e escrita da mesma forma, sendo necessária somente uma preparação para tal, que passava por um desenvolvimento psicomotor, que acreditavam que deveria ser papel da Educação Infantil.

A função da Educação Infantil. Refletir para o que ela se destina é fundamental para compreender como a Unidade Escolar irá ouvir as crianças e desenvolver o trabalho com as mesmas. Em geral, quando o olhar é de um espaço preparatório para o Ensino Fundamental, as preocupações são de ficção de rotinas, hábitos, iniciar o aprendizado da língua escrita, sobretudo a escrita do nome. Já quando se entende o espaço como depósito de crianças para pais trabalhadores o eixo do brincar ganha força, mas não com a preocupação de conhecer o sujeito que está se constituindo e interagir com ele, mas sim como forma de passar o tempo. Em qualquer desses casos não se escuta o que a criança diz, ela não é protagonista do seu processo escolar, o projeto político pedagógico não é aberto a ter a voz das crianças. É possível perceber isso, por exemplo, quando andamos nos corredores da escola, e

vemos todas as turmas com cartazes exatamente sobre o mesmo assunto. Será que o conteúdo anda igual, as reflexões que aparecem os debates das turmas são exatamente iguais, o tempo que se passa em cada assunto, o interesse e as experiências prévias das crianças são levadas em consideração?

Como esse debate acerca da função da Educação Infantil é importante para refletirmos sobre a nossa contribuição na naturalização da divisão sexual do trabalho e construção de identidades de gênero? Porque ele reflete as concepções de criança assim como de profissionais para trabalhar com elas, a valorização da formação continuada ou não destes. As rotinas escolares não são neutras. A prática destas sem uma reflexão a respeito, sem dialogar com o grupo, implica na automatização delas e conseqüentemente em serem consideradas naturais, é assim porque é, e quem faz diferente é arrogante, maluco, ou quer lutar contra os moinhos de vento.

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

Uma diretora de escola que afirma em reunião pedagógica que as crianças da Educação Infantil devem ser “adestradas” para chegarem ao Fundamental e as professoras dessa fase conseguirem trabalhar rumo ao IDEB, está pregando exatamente a exacerbação das rotinas e da escolarização da Educação Infantil. O que acarreta dois problemas: quanto às rotinas, forma-e geração de submissos que não sabem sonhar e lutar para conquistar o que acreditam, pois não pensam por si, afinal as coisas são o que são, e numa sociedade machista e patriarcal as coisas (as leis, as lógicas, as rotinas) beneficiam os homens e silenciam as mulheres, sobre quem recai o trabalho doméstico e de cuidados com a

reprodução cotidiana da vida humana. Já a massificação na primeira infância de escolarização, desvaloriza- e não reconhece a capacidade do sujeito criança de construir as suas leituras de mundo, a partir de experimentações, brincadeiras, faz de conta, do convívio com o outro, enfim não deixa a voz produtora de cultura de a criança ser ouvida, principalmente não valoriza a cultura de pares.

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

Nessa perspectiva as professoras também acabam sendo parcialmente sujeitos no processo, tem autoridade no seu pequeno reino, sua sala, mas não tem autonomia no trabalho a ser desenvolvido. Porque muitas vezes não tem seu um terço da carga horária para planejamento respeitada e com isso perdem o tempo e a possibilidade de refletir sobre sua interação com as crianças e assim produzir nova teoria a partir do diálogo concreto entre teoria e prática (práxis). A consequência imediata disso é que optam pelo mais fácil, que despenda menos trabalho, ou seja, reproduzir o que já está posto. Isso fica claro quando continuamos vendo tanto trabalho a partir das datas comemorativas.

Nesse cenário, em um dos dias que observava a aula de uma turma de EI de 3 anos para a pesquisa, vi uma professora argumentar com duas crianças, um menino e uma menina, que ele estava certo - o brinquedo que estava na mão da garota deveria ficar com ele, pois era um carrinho, e carrinho é brinquedo de menino. Quando perguntei porque ela entendeu dessa forma, se ela concordava com isso, ela respondeu que não fazia diferença, pois era esse o valor que eles aprendiam em casa.

O que este discurso da professora nos leva a refletir? Primeiro, existem momentos que podemos deixar as crianças resolverem entre elas, aprenderem a argumentar negociar, enquanto nós devemos estar por perto observando e provocando o debate entre elas, com “Por quês?” como as próprias adoram fazer nessa idade. Segundo, que ela reforça estereótipos sociais de gênero sem refletir como e porque foram estabelecidos, e que não foi sempre assim.

Diante dessa situação, e de tantas outras, considero que se faz necessário questionar quais devem ser as práticas docentes na Educação Infantil para não reforçarem o modelo de divisão sexual do trabalho presente na sociedade contemporânea.

A resposta começa afirmamos que não existe uma “receita de bolo”. Todavia existem alguns princípios e algumas reflexões que podem e devem nortear nosso fazer pedagógico. Quando ocorre o embate entre as crianças, por exemplo, a professora deve ou não se posicionar? Caso se posicione afirmando os perfis sociais esperados ou simplesmente se ela se omitir, nos dois casos, estará optando por uma metodologia de valorização do ponto de vista predominante na sociedade, que, desde cedo, incute no ser humano o que é esperado para atitudes de meninos e meninas. Ambas decisões reforçam discriminações de gênero, e contribuem de forma marcante para inculcar um significado do que é ser menino e menina.

“A escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de ‘inculcação de comportamentos e de *habitus*’” (CORSINO, SANTOS e MOTTA, 2009, p. 126).

O papel do(a) professor(a) de Educação Infantil começa nesse sujeito se percebendo como mediador de relações sociais e portanto se imbuindo do desafio de mostrar que as pessoas são diferentes, mas não devem ser desiguais, e que as culturas são diferentes. No entanto, essas diferenças são fundamentais e nos tornam pessoas especiais, singulares,

com habilidades, dificuldades, atitudes, gostos, raças, gestos e reações diferentes umas das outras.

A diversidade humana é riquíssima, um brinde à vida! O que nos faz sofrer, portanto, não são as diferenças, mas sim as desigualdades que surgem quando hierarquizamos as diferenças, e legitimamos a interiorização de uns em relação a outros através de estereótipos, como os relacionados à feminilidade e masculinidade, padrões estabelecidos que regem a vida de homens e mulheres, meninos e meninas no seu cotidiano.

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

Professores(as) marcam a vida e a trajetória das crianças, quem não lembra de coisas que aprendeu nos primeiros anos de escolaridade? Às vezes uma atitude singela, sem intencionalidade dimensionada que se torna uma marca profunda para as crianças, uma espécie de comando, lei, e isso pode ocorrer até mesmo no ato de se alimentar, que é um momento que era para ser de integração, socialização, prazer pode se transformar em uma competição. Nessa perspectiva, destaco uma turma, da Unidade Escolar Pública onde realizei minhas observações, de E.I. de 4 anos, onde as crianças estavam acostumadas a receber “ajuda” para comer quando estavam demorando, pois até o ano anterior, na hora da refeição, 3 pessoas ficavam com a turma (1 professora e 2 auxiliares). No entanto, a turma de 4 anos já fica só com a professora, que deve levá-los para o almoço, e ela tem meia hora para permanecer no refeitório com as

25 crianças, e ainda tem que almoçar com elas, pois não tem horário de almoço. Assim, a professora em questão, para dar conta do conjunto desse desafio, lançou uma disputa, para que as crianças quisessem acabar rápido de comer e não demorar:

“ – *Vamos ver quem acaba primeiro, os meninos ou as meninas? Quem será que vai ganhar hoje?*” (professora da turma de EI de 4 anos observada)

Um dia perguntei por que fazia meninos contra meninas, ela disse que não havia refletido a respeito, que foi automático, uma vez que a fila também era assim. No outro dia que acompanhei essa turma no refeitório a professora dividiu as crianças pelo lugar que estavam sentados, logo os dois grupos tinham meninos e meninas. Nesse episódio, foi interessante observar que as meninas dos dois grupos, conforme acabavam de comer, iam dar comida na boca de alguém do seu grupo que estivesse mais lento, e os meninos que acabavam ficavam torcendo.

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

Percebi, ao longo da pesquisa, quando ia conversar com as professoras das turmas observadas, buscando compreender as motivações das práticas de cada uma, que muitas vezes elas não se dão conta de que reforçam as atitudes sexistas, e conseqüentemente o status da divisão sexual do trabalho, através de sua linguagem, suas condutas, atitudes. Reforçam a delicadeza, o capricho, o senso de responsabilidade sobre o espaço e para com os outros nas meninas, e a violência, o desleixo, o guardar as emoções (*menino não chora!*) nos meninos. Esse contexto divisório das atitudes e comportamentos são facilmente percebidos no cotidiano, na hora do faz de conta.

Em outro momento de observação, quando ia acontecer um desfile na Unidade Escolar, a professora de uma das três turmas do EI de 5 anos separou sua turma em meninos e meninas: enquanto eles assistiam o DVD do *Carros*, pois segundo ela menino se arruma mais rápido, as meninas estavam pintando as unhas com esmalte, se maquiando, enfeitando os cabelos,...

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

Desde que nascem as crianças são influenciadas por familiares e por outras pessoas com as quais convivam e, portanto, quando chegam à escola já trazem alguma bagagem, e os primeiros anos da escolaridade das crianças são de importância singular na constituição do sujeito social em diálogo com os valores que trazem. Nesse cenário elas vão aprendendo com o que é dito, lido, cantado, e com os silêncios, olhares e corpos também, a classificar determinados *hábitus*, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres.

“Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade, se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a

prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e que pode ser subvertida, e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessa desigualdade.” (LOURO, 1997, p. 85-86).

Acredito que debater o papel das profissionais de Educação Infantil na naturalização da divisão sexual do trabalho é um desafio de mulheres e homens comprometidos com as transformações das relações sociais, para que sejam mais justas, igualitárias e menos violentas. Na Unidade Escolar observada, não existem professores homens, e auxiliar só tem um. Ele chegou no início do ano e causou um grande incômodo, pois a diretora decidiu que ele não poderia dar banho, sobrecarregando assim o restante da equipe de sua sala, em especial a professora que passou a ter que dividir o banho com a outra auxiliar, além de fazer a agenda, tarefa exclusiva da professora, que não pode ser trocada com o rapaz. Os protestos vieram das auxiliares mulheres que consideraram aquilo injusto, já que o concurso dele era igual ao delas, e não havia diferença. Por que a diretora podia então beneficiá-lo? Por fim, a solução encontrada acabou sendo que ele desse banho nos meninos, porém sempre acompanhado de uma mulher.

A situação acima marca um preconceito com duas possibilidades de leitura: a justificada pela diretora que era para evitar problemas e constrangimento com as famílias, inclusive por compreender que é mais comum pedófilo homem; e a segunda leitura, que a tarefa de cuidados na divisão sexual do trabalho não é uma tarefa masculina, e causaria estranhamento ele ter que desenvolvê-la em seu trabalho. A solução encontrada de fato não descobre o véu do preconceito, porém demonstrou que há pessoas na escola questionando as relações sociais de sexo que estabelecemos. Hoje, portanto, já há um grupo que identifica a escola como espaço privilegiado tanto para legitimar como para problematizar desigualdades e discriminações, a reflexão e o combate das práticas ultrapassadas de subordinar diferenças nos leva a caminhar

para a construção de uma educação e uma sociedade plural que viva a diferença como legítima nas suas diversas formas de expressão sem hierarquizá-las.

CAPÍTULO 4 – A Roda de Conversa nos fala de: Divisão Sexual do Trabalho, Literatura e imaginação.

“– E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga?

- Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher.

Ele me olhou bem sério. De repente riu:

- No duro?

- É, sim. Vocês podem um monte de coisa que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe para as brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa para homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefes de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até para resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina.” (NUNES, 1994, p.16)

Meninos e meninas são iguais? Sem dúvida esta parece uma pergunta de resposta fácil: NÃO!

Mas, nos tempos atuais, para evitar ser politicamente incorreto, talvez muitas pessoas busquem uma resposta que afirme a igualdade, o que pode na prática tornar invisível as diferenças que são reais. Porém a linha é tênue entre este extremo e o outro que, ao valorizar em excesso as diferenças, as transformam em desigualdades.

E nós educadorAs, na maioria, e alguns educadores, sobretudo da primeira infância, qual deve ser nossa resposta e nosso olhar?

“A literatura nos afeta, nos tira do lugar em que estávamos. E no caso da literatura infantil, essa propriedade se torna ainda mais relevante.” (PARREIRAS, 2009, p.24)

A literatura nos ajuda a dar visibilidade a impressões e sentimentos reais como vemos no trecho do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, citado acima. Para romper com os estereótipos quanto ao gênero, feminino e masculino, e suas atribuições sociais, é necessário então reconhecermos que sim, meninos e meninas, são diferentes! Mas, não devem ser tratados de forma desigual, e este é o “pulo do gato” entre legitimar padrões de gênero e divisão sexual do trabalho⁶ e/ ou transformar as relações sociais de sexo.

O que proponho é que possamos ter uma ação reflexiva quanto aos pequenos gestos, que por vezes consideramos naturais, e que reforçam desigualdades e hierarquias de gênero. No ambiente escolar, práticas como a separação das crianças em fila de meninos e fila de meninas, prioridade aos meninos no uso da quadra ou, ainda, solicitar ajuda das meninas para arrumar a sala, são indicadores dessas formas de desigualdades, que podem ajudar a reforçar os padrões pré-estabelecidos de divisão sexual do trabalho. Acredito que ao observarmos nossas práticas, questionando acerca dos nossos desejos e motivações, seremos capazes de constatações, descobertas, reparos, e que pode nos levar a mudar algo em nós, nos outros, na realidade.

“Porém não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história” (FREIRE, 2008, p. 49).

⁶ “A divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres é parte integrante da divisão social do trabalho. De um ponto de vista histórico, é possível observar que a estruturação atual da divisão sexual do trabalho (trabalho assalariado/trabalho doméstico, fábrica – escritório/família) surgiu simultaneamente ao Capitalismo, e que a relação assalariada não teria podido se estabelecer na ausência do trabalho doméstico (diga-se de passagem, a essa noção de trabalho doméstico não é nem a-histórica nem trans-histórica: ao contrário, seu surgimento é datado historicamente). Do nascimento do capitalismo ao período atual, as modalidades da divisão sexual do trabalho entre os sexos, tanto no trabalho assalariado quanto no trabalho doméstico, evoluem no tempo de maneira concomitante às relações de produção.” (HIRATA, 2002, p. 234-7).

Um passo fundamental na nossa prática enquanto educadoras é compreendermos que nós, assim como as crianças, somos sujeitos sócio históricos de nosso tempo. Assim, é importante a percepção de quais são os valores teóricos, sociais e culturais que nos pautam, para não julgarmos nossa ação como neutra e não acabarmos sendo fomentadores de alienação. É necessário a quem educa resgatar sua história de educando, suas memórias de criança, para poder pensar melhor sua prática e identificar em que teoria se pauta, quais são suas opções pedagógicas e políticas no ato de educar.

A criança que educamos também olha a nós e ao mundo, antes mesmo de chegar à escola. A observação com relação as crianças deve ser atenta, buscando o significado dos desejos, acompanhando o ritmo de cada uma, respeitando cada história e juntos (re)significando os valores socioculturais que todos temos, construindo assim nossa identidade de grupo. As diferentes linguagens, corporal, escrita, oral, gráfica, facial, entre tantas, devem todos ser levadas em consideração. O ato de ensinar e aprender, ou seja, construir conhecimento, é portanto, arte da utilização de várias linguagens na busca do encontro e do diálogo com o outro, e esse permanente ato de construção é movido por desejo e paixão.

“A dimensão da leitura como experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar um importante papel na formação. A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao apontar para o diferente e para a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões éticas estéticas da linguagem.”
(ANDRADE, CORSINO, 2007, p. 89)

Os profissionais que atuam com a primeira infância estão contribuindo, ou deveriam contribuir, para desenvolver a paixão de ler nas crianças de forma mediada. Um quadro, uma música ou uma escultura podem ser apreciados sem ajuda... Mas a arte escrita depende da leitura; logo, antes da alfabetização, cabe em grande parte

a nós educadores a construção desse laço de afeto. Considero interessante dialogarmos com a literatura, assim como com as brincadeiras (jogos simbólicos⁷), para pensarmos a formação das identidades de gênero. Portanto é preciso ressaltar a contribuição dos profissionais da educação, em especial as professoras que escolhem qual literatura infantil irão apresentar às crianças, quais estilos literários, e quais temas irão explorar com o grupo.

A mediação de leitura contribui na formação de leitores e autores do mundo. Esses processos são gestados no conflito, no reconhecimento das diferenças, na heterogeneidade, no desequilíbrio das hipóteses, no choque geracional, na transformação, na ação criadora e questionadora, sem hierarquizações. Para tanto, não devemos perder de vista a dimensão de que cada profissional da educação deve permanentemente registrar sua prática, logo produzir teoria, se colocando como parte do desafio do processo de ensino-aprendizagem.

“[...] Para se buscar a possibilidade de mudança, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos. [...] Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ler em cada objeto a sua história?” (KRAMER, 2002, p. 58).

Quando lidamos com crianças em seus primeiros anos de escolaridade, na faixa-etária entre 1 ano e 11 meses e 5 anos e 11 meses, ou seja, na Educação Infantil, uma estratégia muito recorrente para a produção do conhecimento no grupo mediado pela educadora é a rodinha, momento onde muitas vezes o livro é apresentado como recurso didático. Para iniciar um tema, a professora faz uma roda de

⁷ Por que Jogo Simbólico? Observar este momento onde as crianças brincam, jogam ou desenham é perceber o desenvolvimento da capacidade de representar, de simbolizar. E é neste processo de construção de suas representações que a criança se apropria da realidade externa e a assimila a sua realidade interna.

conversa para colher as informações trazidas pelas crianças, pois as crianças adquirem conhecimento muito antes de frequentarem os bancos escolares e cabe a essa instituição fazer a conexão entre os conhecimentos espontâneos e científicos (Vigotsky 1989). O autor considera que o aprendizado pode promover desenvolvimento, que vem marcado pela interface do sujeito com o mundo e pela cultura e assim, cabe à professora mediar, através da ação pedagógica, os conhecimentos trazidos por cada criança, com o chamado conhecimento científico que ela deseja que o grupo produza.

"Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos." (VYGOTSKY, 1989, p. 93-94)

Ao observar a prática do professor, enquanto mediador do conhecimento científico, com um grupo específico de crianças entre 3 e 4 anos em uma Unidade Escolar da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro localizada na Zona Oeste, bairro de Jacarepaguá, percebi que as crianças chamam a professora de tia⁸, e essa sempre inicia o dia com a roda de conversa. Após o momento da colação, as crianças sobem para a sala, entregam a agenda e vão ao banheiro. A roda na verdade faz parte da rotina introjetada pelas crianças. Como na música *Cotidiano* de Chico Buarque, "Todo dia ela faz tudo sempre igual."

Quando vai começar um tema, além de fazer um mapa conceitual oralmente com as crianças, traz um livro ligado ao assunto para ler como nos eventos observados e trazidos aqui para ilustrar o debate. A professora inicia a roda de conversas perguntando, por exemplo, como é

⁸ A questão sobre chamar a educadora por Tia pode ser aprofundada no livro FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.

a mãe de cada um, no dia em que o tema que estava querendo introduzir nessa roda de conversas era a celebração de *Dia das Mães*. E no outro dia que queria introduzir o tema da alimentação, começou perguntando o que eles mais gostavam da comida da escola. Muitas crianças falaram que comiam o colorido, outras que não gostavam. Uma menina que, segundo a professora, é *muito ruim pra comer*, em todos os exemplos dados, de comida saudável e não saudável, ela falava:

“- *Mas a minha mãe faz miojo pra eu comer.*”

Compreendendo o ser humano completo, cognição, afetividade e motricidade, chamavam a atenção as reações de uma outra criança da turma que também “*é ruim para comer*”. Durante toda a atividade sobre alimentação, ele ficou se olhando no espelho e brincando de fazer caretas. Silencioso, e mais, ausente do tema trabalhado.

Normalmente, na hora de responder a pergunta proposta como tema do dia na rodinha, todos(as) querem responder ao mesmo tempo, contar suas vivências e experiências. As crianças gostam de ser narradoras⁹ de suas histórias. Então, para que todos falem, mas também escutem, troquem, interajam, faz-se necessário que combinem uma regra.

“... e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo” (Vigotski, 1998, p. 117.)

Observando a fala das crianças, aprende-se muito sobre suas histórias de vida: o que as constitui, o que as marcou afetivamente desde o berço, conforme destaca Wallon (2010). Há um bom exemplo no tema das mães - uma criança conta um pouco de sua história, na descrição da

⁹ Entendendo tanto o conceito de vivência e experiência quanto o Narrador, como Walter Benjamin em O Narrador, in Obras Escolhidas, Magia e Teoria, Arte e Política, ed Brasiliense.

mãe, pois ela foi abandonada pela mãe biológica e é criada pelos avós paternos.

“- Minha mãe é minha avó! Ela tem cabelo azul e brinca de panelinha comigo.”

Ainda nessa perspectiva, e seguindo a proposta de olhar essa influência inevitável da afetividade na evolução mental da criança, a conversa sobre o dia das mães proporciona outras revelações interessantes, tanto no diálogo direto como na dramatização.

“- Tia, a gente não pode vir chorando para a escola.”

A professora interessada pergunta por que, e a menina continua sua explicação.

“- Porque a mamãe tem que trabalhar para poder dar coisas pra gente, sabe coisas, brinquedo, roupa, comida, cortar o cabelo, olha a minha unha! E se a criança vem chorando a mãe vai pro trabalho com o filho na cabeça, fica triste e pronto tia, ela faz besteira, e toma bronca.”

“A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*.” (VIGOTSKI, 1998, p 110).

Após o diálogo com a criança transcrito acima, antes de passar para a atividade dirigida do dia, a professora, como de costume, leu um livro que exemplificasse o tema: Suriléia Mãe Monstrinha de Lia Zatz. A escolha do livro pela educadora, como já sinalizamos, não é neutra e por isso mesmo vale o destaque, pois a história traz uma mulher que trabalha e ainda assume as tarefas domésticas e de cuidados, o pai nem aparece na história, vejamos:

“Foi assim...”

Todo dia, naquela casa, era a mesma história.

A Suriléa voltava do trabalho e era quase derrubada no chão pelos abraços das filhas.

Ser derrubada pelos abraços das meninas até que deixava a Suriléa bem contente, apesar de que sempre se machucava um pouquinho.

O que Suriléa não gostava muito era que, logo depois dos abraços, começava a confusão.

Cada filha queria mais atenção que a outra, queria a mãe só pra ela e, então, a Suriléa ficava quase louca.” (ZATZ, 1984, p. 5).

Após a história a turma fez uma encenação de uma mãe com dois/duas filhos/as. Monica¹⁰ foi eleita para ser a mãe e escolheu dois meninos para serem os seus filhos: Cebolinha, um dos meninos mais calmos da turma, e Cascão, um dos meninos mais levados da turma.

Monica, depois de escolher os filhos, foi até o fundo da sala, pegou 2 colchões, levou para onde tudo estava se passando (na frente da sala) e disse que eles deviam se deitar. Depois olhou para a professora e para a turma, e disse:

“- É, mas, preciso de alguma avó, ou vizinha, para pegá-los na escola e ficar com eles até eu chegar.”

A turma escolheu Magali, que pegou um pedaço de tecido no canto do faz de conta, a vassoura da sala, apanhou alguns brinquedos, deu para os meninos, e disse para eles brincarem quietos ali que ela ia fazer comida e a mamãe já vinha do trabalho. Quando a mãe, Monica, chegou do trabalho, perguntou como foi o dia de cada um, mas antes que eles abrissem a boca levou-os até à cama, mandou que deitassem que *“a mamãe estava muito cansada e ainda tinha que varrer a casa, e deixar tudo pronto pro dia seguinte”*. Terminou dizendo que se quando ela

¹⁰ Para preservar a identidade das crianças os nomes são fictícios, e resolvi lançar mão do nome de personagens da literatura infantil e ou histórias em quadrinhos por estar mergulhada neste universo.

voltasse para o quarto eles ainda estivessem acordados, então ela contaria uma história.

“O que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 1998, p 111).

Ao final da encenação todos (as) aplaudiram e foram brincar com o faz de conta depois da roda encerrada com o teatro. As meninas logo foram atrás das bonecas da sala, e um menino, Cascão, colocou um vestido vermelho comprido e um sapato alto que estavam no canto do faz de conta, e isso deu uma grande polêmica com uma das crianças, Rosinha: “- *Isso é de menina usar, manda ele tirar agora!*”, disse Rosinha, requisitando a intervenção da figura de autoridade que ela identificava naquele momento na sala. Mas a professora respondeu que aquela fantasia do faz de conta era da sala e qualquer um poderia usar e que se ela quisesse também era só combinarem um revezamento, ou seja, depois ele passaria para ela. A menina não ficou muito convencida, mas foi até o faz de conta, pegou a bailarina lilás, vestiu e foi dançar.

“(…) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p 31).

Em outros momentos dos dias de observação, destacaram-se também esses processos supracitados da cultura de pares, assim como da reprodução interpretativa¹¹ e da criação de regras pelas crianças nas situações imaginárias, sem que estivessem previamente imaginadas, como no dia que era aniversário da Emília e a professora sugeriu que cantassem parabéns. Além da sequência de músicas de parabéns -

¹¹ “O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade” (CORSARO, William A. Sociologia da Infância, 2011, p. 31).

incluindo automaticamente, pelas crianças “Derrama Senhor”, com gestual e tudo - ainda houve desenvolvimento interessante de diálogo.

“- *Agora eu vou cortar o bolo que eu sou a mãe dela!*”, disse Rosinha, e simulou que estava cortando o bolo, esticou a mão e deu o primeiro pedaço para a professora. Quando ela já ia começar a comer, Rosinha advertiu:

“- *Tia, tem que tirar o papel!*”

A professora então fez a mímica de tirar o papel, comer o bolo, fazer uma bolinha com o papel e jogar no lixo. Nesse meio tempo alguns meninos disseram: “eu sou o avô, e eu também”. O curioso foi que nenhum disse *eu sou o pai*. Quanto à aniversariante, ela não gostou muito dessa brincadeira às voltas com seu aniversário, ainda mais com outra se destacando, então simplesmente olhou para a colega e disse secamente:

“- *Não sou mais sua amiga*”. Em seguida, virou o olhar para as outras meninas da turma na roda e falou: “- *Quem é minha amiga, e quem é amiga dela?*”

No dia do trabalho com alimentação, foi interessante observar as crianças conversando enquanto pesquisavam figuras de alimento saudável e não saudável para fazer a atividade proposta pela professora. A troca de informação entre elas estava riquíssima, possibilitando perceber o quanto se aprende na relação uns com os outros.

“... quando as crianças interagem com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (VIGOTSKI, 1998, p 103).

Durante a pesquisa de imagens em revistas que faziam na sala as crianças conversavam entre elas sobre o que as mães faziam de comida em casa, ou as avós, sempre figuras femininas. Iam falando do que

gostavam de comer, ou como eles ficavam felizes em comer, e o que os deixava triste comer. Às vezes parecia que queriam agradar a professora e reforçavam que gostavam do que chamavam de “colorido da comida”.

Alguns falavam que gostavam de comida com tudo misturado, e uma menina disse que gostava que o prato sorrisse para ela. Os colegas riram e contestaram: “*comida não ri pra gente*”. Ela explicou que quando o prato está bonito, parece que ri pra ela sim! Narizinho, a menina que disse isso, em seguida falou para a professora que gostava muito de viajar para o mundo da imaginação, e que lá ela tinha criado isso do prato sorrindo.

Foram colando as gravuras recortadas, decidindo bolo é fora, milho é dentro do corpo no cartaz, cenoura dentro, pizza fora, Às vezes alguém queria colocar hambúrguer dentro, por exemplo, mas logo os outros gritavam, ou então colocar espinafre fora, mas logo vinham os protestos. Quando acabaram essa atividade, ainda era cedo – por volta de 9 horas - e a turma almoça às 11h, mas alguns deles começaram a se queixar de fome. E Rosinha disse:

“- *É que meu nariz tá sentindo o cheiro que vem lá de baixo do papazinho e ai já dá fome.*”

Faltava um pouco para a hora do almoço, decidiram brincar de fazer comidinha e comer. As crianças comemoraram e Magali disse:

“- *Tia, o Chico Bento não pode brincar, porque ele come a massinha.*”

Construíram juntos com a professora a solução para todos brincarem. Foram fazer a comida com sucata, e fizeram uma omelete. Pedrinho sugeriu que prendessem com fita uma garrafa *pet* pequena em um prato, para fingirem que era a frigideira, pegaram uma caixa amarela de ovo e quebraram toda dentro da frigideira deles. Fizeram uma faca, uma colher, rodela de tomate com tampas vermelhas, queijo com isopor amarelo e pintaram um isopor para fazer o presunto. As ideias vinham de todos, mas os meninos confeccionava os instrumentos de trabalho, e as

meninas manuseavam a “comida”, sem que houvesse nenhuma orientação da professora naquele momento para essa divisão. É possível dizer que imitavam modelos que veem, nas suas casas/famílias, ou na televisão.

“As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de sua própria capacidade. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.” (VIGOTISKI, 1998, p 101).

Nas dramatizações, faz de conta, guiado ou livre entre os pares percebemos o quanto e como as crianças estão apreendendo o mundo a sua volta, que valores carregam para suas futuras vivências. Coloca-se a prova também o quanto o adulto é exemplo, modelo, e portanto quanto o que fazemos e como fazemos é muito mais importante na construção das identidades dos sujeitos do que o trabalho com “cadernos pedagógicos” que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro opta por usar desde as turmas de Educação Infantil de 4(quatro) anos de idade.

Considerações Finais:

Ao longo desta pesquisa procurei refletir, me perguntar e observar qual o sentido que as crianças dão ao que apreendem como elas (re)significam sozinhas e/ou no coletivo. Atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que com frequência a linguagem carrega e institui/oficializa. Essa atenção as múltiplas linguagens é tarefa essencial de toda unidade escolar e seu corpo de funcionários e educadores. As linguagens (escrita, visual, corporal, musical, ...) são uma forma sutil, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades, ou como diz LOURO:

“a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” (LOURO, 1997, p.65)

Contudo é importante desvelar como as linguagens oral e escrita instituem e demarcam o lugar de meninos e meninas, não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou não do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre os gêneros seus comportamentos, atributos e qualidades. Precisamos estar atentas ao que é dito sobre o sujeito, assim como é fundamental perceber o não dito, aquilo que é silenciado as leituras veladas sobre o que é coisa de menina ou coisa de menino e as classificações “impublicáveis” acerca de cada criança, que não podem ser associadas aos atributos desejados.

Reafirmo, ao longo dessa pesquisa e também atuando como professora da rede pública, que a escola tem papel fundamental na construção da identidade dos indivíduos, inclusive das identidades sexual e de gênero, que em muito vão marcar a inserção de cada um no mundo do trabalho (público/remunerado e privado/doméstico). A instituição de ensino ocupa um lugar ímpar neste debate por ser um espaço privilegiado para afloramento e proliferação dos temas ligados à sexualidade, ou as questões de gênero não somente entre as crianças, mas também na

relação entre elas e os/as professores/as. Apesar disso, ou por não reconhecer o tamanho de seu papel nesta ceara, ela vem silenciando as transformações latentes e conseqüentemente reproduz concepções essencialistas e biologicistas que ratificam a norma.

A escola que deveria primar pela inclusão e pela educação para a diversidade, torna-se um espaço ameaçador e excludente para muitos, sobretudo se olharmos para as agressões verbais que mesmo coibidas deixam marcas.

Por que as escolas mistas falam para os meninos?

A escola muitas vezes não adota uma linguagem inclusiva porque não percebe como está agindo. Defende-se utilizando a norma da língua portuguesa que, ao referir aos homens, subentende as mulheres, como padrão no tratamento escolar, com a sociedade compreendendo e agindo da mesma forma, legitimando assim este discurso. Isto é internalizado de tal forma que o masculino fala mais alto e predomina sobre o feminino. Esta forma de agir reproduz uma invisibilidade do feminino, reafirmando uma construção universal, cuja reprodução muitas vezes não é percebida pela escola como um todo e pelos/as docentes em especial. Estas constatações foram para mim um convite a pesquisar, mergulhar no cotidiano de uma escola pública municipal de Jacarepaguá no Rio de Janeiro para analisar sua rotina, relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos da unidade, em especial suas professoras. A partir da observação de campo em diálogo com a teoria pretendo identificar, refletir e contribuir as críticas para avançarmos no respeito ao princípio da igualdade entre todos/as, presente na constituição Brasileira.

A observação que costura o tapete desta pesquisa olhou para as relações dentro dessa unidade escolar pública como um todo. Assim, posso afirmar que, não só a sala de aula ou os livros de literatura infantil eleitos para serem trabalhados me instigaram a refletir, mas também os jogos brincadeiras no pátio. As atividades escolares são reveladoras de onde e como se constroem as diferenças, as oposições e desigualdades entre meninos e meninas no cotidiano escolar. Ao considerar, por

exemplo, como as crianças são agrupadas no e pelo ambiente escolar, podemos perceber como a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo repercutem na escola. Ao olhar a sala de aula, nota-se a predominância da separação por gênero, muitas vezes expressa pela disposição das crianças nas mesas de trabalho.

Os jogos e brincadeiras são capazes de revelar como as relações de gênero vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, como fabricam meninos e meninas, homens e mulheres. As atividades de pátio podem ser exclusivas de um gênero, mistas sem reforço predominante de desigualdades, ou mistas com claro reforço das desigualdades entre feminino e masculino. Tais atividades e suas delimitações normativas baseadas nos gêneros são facilmente percebidas, assim como a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina originados nos conceitos preestabelecidos e de relações de poder.

A escola muitas vezes é uma instituição normalizadora da era moderna. É comum os/as educadores/as não se darem conta de quão contribuem nas minúcias, para reiteradamente construir e naturalizarem os padrões de masculinidades e feminilidades no cotidiano: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, linguagens, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. Assim é também no que diz respeito aos livros, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola forma, deforma, apresenta e institui sujeitos indivíduos, a partir de um “modelo” de sociedade. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o OUTRO, reiteradamente tratado como inferior, estranho e diferente.

Esta forma de olhar a sociedade institui a desigualdade, não há diferença por si só. Como olhamos, de onde olhamos como percebemos e falamos sobre esta diferença é que marcam ou não a produção da desigualdade. Toda vez que a escola desejar encaixar uma criança em um padrão conhecido como “normal” está produzindo desigualdade e

sofrimento, ainda que silenciado. Romper com isso significa estar atenta/o, olhar de outro ângulo, questionar sempre o que parece ser “natural” e inquestionável. Assim, essa pesquisa procurou discutir e refletir a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização. Observei quanto as relações sociais de sexo estabelecidas no cotidiano escolar contribuem para emancipação de meninas e meninos, ou ao contrário, para perpetuação das desigualdades, interesse do capitalismo, que brotam da exploração das diferenças entre meninos e meninas.

Por fim acredito que esses temas e reflexões quanto as identidades de gênero e sexo deveriam fazer parte dos estudos formais de um profissional da educação, seja na sua formação inicial ou na continuada. Precisamos que os educadores atuem com consciência quanto a estas temáticas sempre, conseguindo deslocar-se das suas vivências e valores pessoais.

Bibliografia:

1. ANDRADE, Ludimila e CORSINO, Patricia Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. in: PAIVA, Aparecida (org) **Literatura: Saberes em Movimento.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p.79-91.
2. ARRIÉS, Philippe, História Social da Criança e da Família. LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Rio de Janeiro, 1978
3. BENJAMIM, Walter. O narrador in: Magia e técnica, Arte e Política. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas vol 1)
4. BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
5. BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (org.) Educação infantil: cotidiano e práticas. Campinas, SP: autores Associados, 2009.
6. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
7. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.
8. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.
9. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.
10. _____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de

1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
11. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
12. _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes curriculares para educação infantil. Brasília, DF: Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Aprovado em 11 de novembro de 2009. MEC, 2009.
13. CORSARO, William A. Sociologia da Infância, editora Artmed, 2011
14. DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
15. FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: Educação Infantil - Pra que te Quero?. Porto Alegre: Artemed, 2001. P. 61-66.
16. _____. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. Pátio, Porto Alegre, n. 7, p. 56-58, nov. 98/jan. 99.
17. _____. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.
18. FINCO, D. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07945int.rtf>. Acesso em: 07 set. 2013.
19. _____. Socialização de Gênero na Educação Infantil. Disponível em: <www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.
20. Ferreira, Manuela (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta. ex-aequo, (7), 113-128.

21. FREIRE, Madalena A Paixão de Conhecer o Mundo Rio de Janeiro, Paz e Terra 2007.
22. _____ Educador, educa a dor/, São Paulo, Paz e Terra, 2008.
23. HIRATA, Helena Nova Divisão Sexual do Trabalho? - Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. editora Boitempo, 2002.
24. KERGOAT, Daniele “Divisão Sexual do Trabalho e relações sócias de sexo” In: EMILIO, Maria; Marilane Teixeira, Mirian Nobre, Tatau Goudinho (orgs.) Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 3). Iona, 1994.
25. KRAMER, Sonia e Luiz Cavalieri Bazílio, Infância, Educação e Direitos Humanos, Editora Cortez, 2011.
26. _____ . Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
27. _____. Com a pré-escola nas mãos. – 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.
28. _____. A política do pré-escolar no Brasil : a arte do disfarce. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
29. _____ (ORG.) LEITE, Maria Isabel F. (ORG.). Infância : fios e desafios da pesquisa. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
30. _____. Por entre as pedras, Arma e sonho na escola. Editora ática 2007.
31. KUHLMANN JR., Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
32. _____, (2000). Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496.
33. LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).
34. _____. Rumos da Educação Infantil no Brasil, Revista Teias, Rio de Janeiro 2005.

35. LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
36. _____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2):101-132. 1995.
37. _____. A Escola e a Pluralidade dos tempos e espaços. In: Costa, Marisa Vorraber(org). A Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2002, p119-129.
38. MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e Política. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; JOELLNER, Silvana Vilodre (Org). *Corpo Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 9-27.
39. MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola. Campinas. Moderna. 1999.
40. MOTTA, Flavia; SANTOS, Núbia; CORSINO, Patricia. “Não pode colar peixe voando’ - Crianças e alunos no trabalho pedagógico”. In: KRAMER, Sonia (org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
41. NASCIMENTO, Anelise; BARROS, Camila; NUNES, Maria Fernanda; SIQUEIRA, Rejane; FREITAS, Rosaura. “Vai ter Futebol?” – Interações sociais na educação infantil em escolas de ensino fundamental. In: KRAMER, Sonia (org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
42. NUNES, Lygia Bojunga Nunes A Bolsa Amarela, Rio de Janeiro, Editora AGIR, 1994.
43. NUNES, Maria Fernanda Rezende. Os interpretativos do mundo: Leitura, escrita e formação. In: *Educação infantil enfoques em diálogo*. ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sônia (ORG). Papirus Editora, Campinas, 2011.
44. OLIVEIRA, Zilma Moraes R. Creches: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ:Vozes, 1992.
45. _____. Zilma Moraes R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

46. OSTETTO, Luciana. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gosto e repertório musicais. In: Ostetto L. e Leite, M. I. (org.) Arte, infância e formação de professores: Autoria e Transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
47. _____, Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. In: www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf
48. PARREIRAS, Nínia. Confusões de linguagem na literatura: O que o adulto escreve e a criança lê. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2009.
49. SARDENBERG, Letícia. Minisaia, batom e futebol. Ed. ZIT. Rio de Janeiro, 2011.
50. SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância exclusão social e educação como utopia realizável. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002
51. Vygotsky, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
52. _____, LS Pensamento e Linguagem, Martins Fontes
53. WALLON, Henri Evolução psicológica da criança, São Paulo, Martins Fontes, 2010.
54. ZATZ, Lia. Surilea-Mãe-Monstrinha. Ed. Callis. Rio de Janeiro. 1984