



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

CLÁUDIA DENÍS ALVES DA PAZ

GÊNERO NO TRABALHO PEDAGÓGICO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brasília - DF
Março/2008

CLÁUDIA DENÍS ALVES DA PAZ

**GÊNERO NO TRABALHO PEDAGÓGICO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa: Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva.

**Brasília - DF
Março/2008**

CLÁUDIA DENIS ALVES DA PAZ

GÊNERO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa - Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Aprovada em, 24/ 03/ 2008.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Presidente – Orientadora - Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Membro - Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Wivian Weller
Membro – Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Nicolle Pfaff
Membro – Universidade de Brasília - UnB

Brasília - DF, março de 2008.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil**. 2008. Dissertação - Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de investigação **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil** na perspectiva qualitativa e etnográfica. Percorre por meio de um olhar histórico na educação básica brasileira, os elementos da legislação, concepções da educação, formação dos/as primeiros/as profissionais da educação, o lugar da mulher na sociedade e as relações de gênero em uma escola pública de educação infantil. A abordagem de investigação qualitativa possibilitou-nos a interação com os sujeitos em suas atividades cotidianas, práticas onde colhemos os dados para as análises de gênero no trabalho pedagógico. Cenas e/ou situações cotidianas foram interpretadas à luz das discussões teóricas num movimento conduzido pela categoria gênero. Priorizou-se o trabalho pedagógico com dois significados: um, o trabalho realizado por toda a escola, e outro as interações da professora com as crianças. Assim, pode-se dizer que durante o trabalho pedagógico as professoras e gestores vivenciam práticas de gênero quando reproduzem identidades fixas, seja na definição de papéis sociais, atitudes, comportamentos, objetos, símbolos e comportamentos, seja nos conteúdos, atividades pedagógicas em sala de aula, parque ou nas brincadeiras. As interações entre as professoras e as crianças nos diferentes espaços da escola, sala de aula, rituais no pátio, festas e refeitório indicam que as profissionais da educação desconsideram a influência de suas práticas na construção das identidades de gênero das crianças. Na escola de educação infantil predominam situações em que as crianças são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade; que meninas e meninos recebem tratamento diferenciado por parte das professoras, baseado em comportamento adequado e padronizados para cada sexo. O estudo aponta, ainda, as lacunas na formação das professoras com relação ao gênero, a distância entre o proposto nos documentos e a formação inicial das professoras, as dificuldades para saber como agir e posicionarem-se quando estão diante das relações de gênero. Essas professoras trazem as marcas de suas trajetórias de vida nas quais ser homem ou ser mulher definiu-se por caracteres biológicos o que nubla suas visões para reflexões mais consistentes sobre relações de gênero no trabalho pedagógico na educação infantil.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Trabalho Pedagógico. Identidade. Educação básica.

PAZ, Claudia Denis Alves da. Gender in the Pedagogical Work in Elementary Education. 2008. Dissertation - Master's in Education - College of Education/ University of Brasilia.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of studying **Gender in the pedagogical work in elementary education** from the qualitative, ethnographic perspective. By means of a historical view of the Brazilian basic education, the paper examines the elements of legislation, conceptions of education, professional training and development of the first professionals in education, the woman's place in society, and gender relations, at a public school of elementary education. The qualitative investigation approach has enabled us to interact with the subjects in their daily activities, practices during which we gathered the data for the gender analysis of the pedagogical work. The daily scenes and situations were interpreted in light of the theoretical discussions in a movement conducted by the gender category. Priority was given to the pedagogical work as regards to two meanings: one, the work carried out by the whole school, and two, the teacher's interaction with the children. Hence, we may say that, during the pedagogical work, the teachers and managers experience gender practices when they reproduce fixed identities, be it in the definition of social roles, attitudes, behaviors, objects and symbols, be it in the contents, pedagogical activities in the classroom, in the playground or in games. The interactions between the teachers and the children at the school's different physical spaces, classrooms, patio rituals, parties, and cafeteria indicate that the education professionals disregard the influence of their practices in the construction of their students' gender identity. In the elementary school, situations in which the children are exposed to male and female models of fixed identity predominate, in which boys and girls receive different treatment from the teachers, based on appropriate, standardized behavior for each sex. The study points out, still, the blanks in the teachers' professional development as regards to gender, the distance between what is proposed in the documents and the teacher's initial training, the difficulties to know how to act and to take a stand in view of gender relations. These teachers bring with them the marks of their trajectories in life, where being a man or a woman is defined by biological characteristics, which blur their vision to more consistent reflections about gender relations in the pedagogical work in elementary education.

Key-words: Gender. Elementary education. Pedagogical work. Identity. Basic education.

Dedico a todas e a todos que de alguma perspectiva resistem, lutam, se esforçam para mostrar/explicar que as relações entre as pessoas, especialmente as relações de gênero, podem ser diferentes, construídas e desconstruídas.

A Deus pela vida e por todas as oportunidades.

A Emanuele, Iago e Sérgio, que muito de perto acompanharam minha caminhada antes e durante o Mestrado.

A meus familiares – mãe, irmã, irmão, cunhada, cunhado, sobrinhas, sobrinhos – pelo apoio, carinho e compreensão.

À minha orientadora, Maria Abádia, pela seriedade e competência, e colegas do grupo de estudo pela força que nos uniu nas leituras, socializações, olhares, lanches.

À querida amiga Sonia Ferreira, companheira muito próxima de todos os momentos, nessa rápida caminhada de dois anos, por todo tipo de troca que fizemos.

Ao amigo Mano pela grande colaboração e disponibilidade, desde o projeto para seleção do mestrado.

Aos colegas de mestrado pelas trocas, pelos diálogos, pelos choros, pelos livros, pelas reclamações e por tudo mais que passamos juntas e juntos.

A Rita, da livraria Hildebrando, pela força, pelos livros possíveis e impossíveis, pelas dicas, pela escuta.

Sumário

Introdução	01
Capítulo 1 – O gênero na educação pública brasileira	09
1.1 – Gênero e educação pública	09
1.2 – Alguns aspectos sobre a educação da mulher no Brasil	15
1.2.1 – Relações entre o trabalho feminino e a educação pública	22
1.3 – A construção da professora trabalhadora	24
1.4 – Trajetória da mulher na legislação brasileira	29
1.5 – Elementos da educação infantil no contexto da educação brasileira	35
1.6 – Educação Infantil, currículo e gênero	38
Capítulo 2 – Relações de gênero na organização dos espaços e fazeres	41
2.1 – Caminhos percorridos na pesquisa	41
2.1.1 – Instrumentos utilizados e formas de registros	46
2.2 – A escola de educação infantil	49
2.2.1 – A gestão da escola	50
2.3 – As professoras: concepção e trabalho	53
2.4 – O cotidiano na escola de educação infantil	55
2.4.1 – Os rituais na entrada das crianças	55
2.4.2 – A sala de aula	57
2.4.3 – As aulas de capoeira	58
2.4.4 – Atividades no parque	58
Capítulo 03 – Construção das identidades de gênero no trabalho pedagógico	60
3.1 – Gênero no trabalho pedagógico na sala de aula	60
3.2 – Trabalho pedagógico, interações e identidades	66
3.3 – Construção de identidades de gênero e os reflexos na educação infantil	81
3.4 – A construção de gênero como herança patriarcal	90
3.5 – Gênero nas interações dentro da escola de educação infantil	101
3.5.1 – Festa da Primavera	112
Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas	
Anexos	

Lista de siglas e abreviaturas

CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNDM	Conselho Nacional de Políticas para as Mulheres
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIE	Pedagogia para professores em início de escolarização
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
UnB	Universidade de Brasília

Códigos utilizados na transcrição das entrevistas e diálogos

P:	abreviação para pesquisadora
cm/cf:	abreviação utilizada para crianças. Utiliza-se “m” para criança do sexo masculino e “f” para criança do sexo feminino. Quando aparecer mais de uma criança na cena utiliza-se Cm1, Cf1, Cm2, Cf2, ...
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
└	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
exe::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo°	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))

Introdução

Esta dissertação integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, na linha de pesquisa: Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude, cujo objeto é gênero no trabalho pedagógico na Educação Infantil no Distrito Federal.

Minha experiência como profissional na educação iniciou-se em 1984 quando passei em um concurso para professora na extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, atual Secretaria de Educação e passei a atuar em turmas de pré-escola, na cidade de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Desde então, desempenhei trabalho como docente¹ em diferentes séries da Educação Básica, bem como, outras funções pedagógicas – coordenação, gestão e formação de professores – na rede pública de ensino do Distrito Federal. Em 1997, compondo uma equipe de coordenação de um projeto de aceleração de aprendizagem, no Distrito Federal, chamado de *Turmas de Reintegração*, e ante a organização de um curso de formação continuada para professores/as, estas/es solicitaram uma discussão sobre sexualidade para pré-adolescentes. Pessoalmente, interessei-me pelo tema e busquei um curso de especialização em educação sexual, no qual iniciei leituras e discussão sobre gênero.

A partir de 2001, exerci a docência no curso de Pedagogia para professores em início de escolarização – PIE² e, em pesquisa³ com esses/as professores/as sobre o tema *Orientação Sexual* nas escolas públicas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, constatei que o tema era pouco discutido, e quando alguma ação era realizada, em geral, tinha vinculação com a saúde e com as Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, sem que a questão de gênero fizesse parte das discussões.

¹ Pré-escola, 1ª e 2ª séries, alfabetização de Educação de Jovens e Adultos e Sociologia – Ensino Médio.

² Esse curso de graduação foi uma parceria entre a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), ministrado para os professores da SEEDF. “O curso PIE representa uma alternativa na formação de professores e intenciona superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica”. (Curso PIE, Mód. VI, vol. 3, 2003, p. 11).

³ Especialização em Fundamentos Educativos para Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília - Período: outubro/2000 a setembro/2002.

Surgiram, a partir de então, algumas questões: como as relações de gênero se manifestam no cotidiano da escola? Que práticas são desenvolvidas no trabalho pedagógico que instituem as relações de gênero? Como a professora age diante de situações relacionadas a gênero entre as crianças? Como as atitudes da professora na escola se relacionam à construção de identidades sociais femininas e masculinas?

Nesse sentido, discutir quais são os processos de construção histórica sobre os comportamentos considerados adequados para meninas/mulheres e meninos/homens faz-se necessário, pois existe uma dificuldade em romper com a visão essencialista do sujeito, com seu caráter universal e imutável. Na discussão sobre gênero, essa visão é discutida, ou seja, idéias e valores difundidos como verdades universais são problematizados e compreendidos de acordo com o espaço localizado em um determinado período histórico. Felipe (1999, p. 23) sustenta que:

achar, por exemplo, que mulheres/meninas são naturalmente mais sensíveis ou que os homens/meninos são mais agressivos são idéias muito difundidas ainda hoje e que precisam ser problematizadas e historicamente compreendidas. Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo.

Podemos perceber que nas diretrizes e orientações relacionadas aos currículos – Nacional e do Distrito Federal – existem indicações para que professores/as trabalhem questões relacionadas a gênero. Diante disso, emergem questões específicas: como solicitar que professores/as atuem em uma área na qual houve pouca ou nenhuma discussão e formação profissional? Como as professoras abordam as questões de gênero na Educação Infantil? A partir de seu trabalho pedagógico, das escolhas de materiais didáticos, das interações entre professores/as e estudantes, é possível investigarmos que concepções de gênero são transmitidas pela escola?

A escola como instituição, por meio do trabalho pedagógico de seus/suas profissionais, pode separar e hierarquizar meninas e meninos reproduzindo valores que são encontrados na sociedade? Acreditamos que sim, na medida em que mecanismos como

currículo, conteúdos, normas, utilização de espaços e tempos, brincadeiras, permissões e negações são formas de transmitir e reafirmar as identidades de gênero, papéis e lugares de homens e mulheres, quando utilizados pelos/as profissionais de educação. Louro (1997, p. 64) afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.”

Ghedin (2005), em artigo sobre o tema professor reflexivo afirma que:

a figura do intelectual crítico é assim a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural” [...] (Ghedin, 2005, p. 140)

O autor diz que isso pressupõe resistência à maioria dos discursos e às formas de organização que estão postas e que são aceitas socialmente na organização escolar. No caso da educação infantil, os referenciais curriculares foram elaborados por especialistas da área, o currículo do Distrito Federal seguiu as mesmas orientações, e ambos, ao chegarem à escola, ao que parece, não foram discutidos pelas professoras. Ghedin (2005, p. 146) continua:

reflexão e Educação são temas indissociáveis ou, pelo menos, deveriam ser, isto é, a escola deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico. [...] Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos?

Ora, existe um momento de estudo na escola, existe um documento norteador para a educação infantil relativo às diversas questões e às de gênero, mas parece não haver leitura e reflexão sobre o tema entre as profissionais de educação.

Partindo dessas inquietações, definimos o objetivo geral: analisar as relações de gênero no trabalho pedagógico da escola de Educação Infantil. Para tanto, foram delineados três objetivos específicos: identificar, na história da educação básica brasileira, as questões de gênero; analisar, no trabalho pedagógico, a construção das identidades de gênero na Educação Infantil e compreender como as interações entre professoras e crianças contribuem para reprodução ou superação na construção de identidades de gênero na Educação Infantil.

O primeiro objetivo específico, identificar as questões de gênero na história da educação básica brasileira, foi construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Com a entrada no campo, foi preciso analisar, no trabalho pedagógico, a construção das identidades

de gênero na Educação Infantil, envolvendo diferentes atividades como rotina e programações extras que poderiam indicar como os/as sujeitos que atuam na escola percebiam as questões de gênero. A escolha de uma brincadeira, de uma peça ou de uma música, pela equipe de profissionais, sinalizou sobre a reflexão, ou não do tema na escola. E, ainda, analisar como as interações entre professoras e crianças contribuem para reprodução ou superação na construção de identidades de gênero na Educação Infantil. Estas estiveram em foco porque poderiam reproduzir ou superar estereótipos de gênero ou identidades femininas ou masculinas, fixas.

Pretende-se neste estudo analisar as construções das relações de gênero no campo educacional, focado na Educação Infantil. Acreditamos que a educação é uma prática social para manter o status quo ou para mudança social, mas para que isso ocorra, políticas e ações precisam ser implementadas. Ainda que, documentos oficiais⁴ sinalizem para que as relações de gênero sejam pensadas e trabalhadas na escola, somente em alguns estados e municípios, foram tomadas iniciativas efetivas.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas sobre gênero e educação infantil. Rosemberg et alii (1990, p. 08), em estudo realizado sobre educação formal da mulher brasileira, no período de 1975-1989, afirma que:

a tematização persiste sendo educação da mulher e não educação e relações de gênero; grande parte das pesquisas educacional ignora o conhecimento que vem sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher; a área de estudos sobre a mulher/gênero tem produzido pouca reflexão teórica (e mesmo informações empíricas) sobre educação.

De acordo com a autora, havia uma separação, à época, entre as duas áreas de conhecimento – relações de gênero e educação, com interações apenas ocasionais. Rosemberg (2002), em outro estudo realizado ao final da década de 1990 sobre educação da mulher e relações de gênero, concluiu: a produção acadêmica era relativamente escassa e esparsa no campo disciplinar da educação; a divulgação era restrita e havia um subaproveitamento dos estudos e pesquisas sobre o tema; havia pouca incorporação dos avanços observados pelas pesquisas e propostas de superação de desigualdades de gênero nas políticas educacionais. No

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares para Educação Infantil e Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 – PNE/2001.

mesmo documento, Rosemberg (2002, p. 207) afirma que existe “o ‘adultocentrismo’: mulheres adultas estudam mulheres adultas.” Isso significa que ela encontrou estudos sobre docentes, cientistas, capacitação para o trabalho, confirmando a falta de estudos sobre gênero e infância.

Vianna e Unbehaum (2004), em artigo sobre estudo realizado, examinaram as principais leis, planos e programas federais sobre as diretrizes das políticas públicas de educação no Brasil, no período de 1998-2002, e que eram orientados pela teoria das relações de gênero. As autoras afirmaram que:

a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

As mesmas autoras, em outro artigo (Vianna e Unbehaum, 2006), após examinarem a inclusão da perspectiva de gênero com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para o ensino fundamental, e nos Referenciais Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil – RCNEI, concluíram que os documentos eram importantes instrumentos de referência para as políticas públicas e para a formação de professores/as, mas que não estavam sendo efetivadas, até aquele momento, pelo Estado.

As relações de gênero, de acordo com Scott (1995), são relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, mas também estão presentes nos símbolos culturalmente disponíveis sobre homens e mulheres. Gênero aqui é compreendido como uma construção sócio-cultural no processo de identidade sexual, ou seja, na prática cotidiana são apresentados elementos que caracterizam as semelhanças e diferenças entre os gêneros, como costumes, símbolos, vestuários, crenças, cores, objetos, gestos, linguagens. Isso significa dizer que não existem coisas que sejam *naturalmente* femininas ou masculinas, de menina ou de menino.

Nessa perspectiva, elegemos para este estudo uma escola de educação infantil, na qual podemos perceber, por meio do trabalho pedagógico desenvolvido e das interações entre três professoras, uma diretora e estudantes, como as questões de gênero surgem e contribuem

na construção das identidades das crianças. Acreditamos que estudos, a partir da realidade de uma escola de educação infantil e de seus sujeitos, contribuem para a reflexão sobre as questões de gênero na educação e na infância e para repensar políticas de formação inicial e continuada de professores/as.

Desde cedo, em nossa cultura, iniciando na família, somos ensinados a ser mulheres e homens, e a escola é uma das instituições que dá continuidade à produção dos sujeitos. De acordo com Louro (1997, p. 61) “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas [e] tornam-se partes de seus corpos.”

Para realizar esta investigação, optamos pela pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui como características, o ambiente natural como fonte direta de coleta de informações, tendo o/a pesquisador/a como seu principal instrumento, com contato direto e com período longo no campo. A abordagem etnográfica foi a forma escolhida para pensar e analisar as questões de gênero e de educação dentro da escola, considerando o contexto sócio-cultural mais amplo, com a finalidade de compreender os significados dos comportamentos dos sujeitos – professoras, diretora e estudantes – que estavam em seu ambiente natural, na realidade da escola.

Nesse sentido, a observação participante possibilitou uma interação entre a pesquisadora e os sujeitos em seu cotidiano, e os registros realizados foram: notas de campo, áudio, entrevista semi-estruturada, e interpretados à luz de documentos oficiais.

Assim, elegemos uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto, em Brasília. Os estudantes da escola possuem nível sócio-econômico e local de moradia diversificados. Trata-se de uma escola pública ampla e aconchegante, cercada por uma área verde, com diversas árvores frutíferas, possui quatro de salas de aula amplas e confortáveis, e outros espaços, como: pátio, refeitório, banheiros, parque, sala de vídeo, piscina, auditório. A equipe de profissionais que trabalha no turno vespertino é formada por: três professoras⁵, auxiliares e agentes de educação, diretora, vice-diretora e secretário.

Durante o ano de 2007, no período de abril a setembro, estive uma ou duas vezes por semana na escola de educação infantil, por um período de duas horas e meia,

⁵ A partir de então, utilizarei o termo professora(s) porque na escola onde a pesquisa foi realizada todas as docentes são mulheres.

aproximadamente. Durante esse tempo acompanhei diferentes momentos do cotidiano escolar, como: horário da entrada, rodinha e atividades na sala de aula, aula de capoeira, piscina, parque, lanche, escovação dentária e festas. Nesses momentos, pude perceber ocorrências que evidenciavam questões de gênero no trabalho pedagógico e nas interações cotidianas.

Na instituição escolar, a organização do trabalho pedagógico e as interações entre as professoras e as crianças podem fazer diferença e influenciar na construção da identidade de gênero das crianças. Por isso, uma formação reflexiva parece-nos importante para os/as profissionais de educação, especialmente, os/as que atuam nos anos iniciais quando a criança está construindo seus referenciais.

A escola pública está inserida em uma sociedade capitalista que tem seus valores, suas crenças, suas verdades, por meio de seus/suas profissionais, pode ser o local de reprodução, reflexão e/ou mudança dessas verdades. Como instituição, ela pode colaborar para a construção de uma sociedade diferente em relação ao que se espera de meninos e meninas, de mulheres e homens.

Com relação à formação dos/as profissionais de educação, o currículo dos cursos de Pedagogia das universidades⁶, até o ano de 2007, apresenta poucas disciplinas que contemplam as questões de gênero. Muitas vezes, a discussão ocorre porque existe trabalho individual de algum/a professor/a que tenha interesse ou pesquisa na área, diferente das universidades onde existem linhas consolidadas de pesquisa sobre gênero, incluindo a área de educação⁷. O que se espera, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE/2001⁸ e com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres/2007⁹, é que a temática seja incluída nos currículos da Educação Superior.

As ações dos diferentes governos, com relação às mulheres, levaram a conquistas e sofreram retrocessos. Diferentes áreas foram beneficiadas com as mudanças nas políticas públicas; contudo, no tocante à educação, estão, de certa forma, contempladas nas diretrizes

⁶ Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁷ UNICAMP, UFBA, UFRGS, UFSC.

⁸ Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;

⁹ Ação Prevista no Plano: propor a inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual nos currículos do Ensino Superior – Órgãos responsáveis: MEC/SPM/SEPPPIR – 2007.

educacionais, mas na prática diária da escola, demandam, ainda, ser implantadas/implementadas. Vianna e Unbehaum (2006, p. 425) alertam:

a consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração.

No campo das políticas públicas houve avanço, estudos são realizados, nas universidades, teorias são discutidas, considerando, ainda, que os PCN e os RCNEI tratam sobre o tema e estão disponíveis para leitura e discussão dos profissionais de educação. Mas, como na escola se relacionam gênero e educação? Como a profissional da educação infantil pensa e age diante dessa questão? Que valores – explícitos e implícitos – e que reflexões são realizadas pelas pessoas adultas que lidam com meninas e meninos diariamente nas escolas?

Para que sejam compreendidas as relações entre gênero e educação infantil, este estudo foi organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo, **Gênero na educação brasileira**, apresenta o conceito de gênero e sua relação com a história da educação básica no Brasil, a diferença entre a educação de meninas e meninos, a construção das mulheres professoras, elementos da legislação brasileira, com ênfase nas relações de gênero, bem como elementos da educação infantil no contexto da educação brasileira.

Gênero na escola de educação infantil, segundo capítulo, apresenta os caminhos percorridos na pesquisa, a metodologia e os instrumentos utilizados. O emprego de princípios da pesquisa de orientação etnográfica permitiu uma proximidade com os sujeitos no campo que levou à identificação e compreensão de situações no trabalho pedagógico e nas interações entre professoras e crianças.

No terceiro capítulo, **Construção das identidades de gênero no trabalho pedagógico**, são realizadas análises dos achados da pesquisa, prioriza-se o cotidiano da escola, a partir da categoria gênero, considerando o trabalho pedagógico desenvolvido, que pudesse evidenciar a reprodução ou a superação das identidades femininas ou masculinas fixas e possibilidades de discussões, de forma contextualizada.

Capítulo 01

O gênero na educação pública brasileira

Este capítulo tem como objetivo compreender o conceito gênero, permeado de um olhar histórico sobre a educação básica brasileira, na perspectiva da mulher. Para isso, registramos momentos históricos, partindo da legislação sobre educação no Brasil colonial, ainda que nosso objetivo não fosse reescrever a história, mas com um olhar diferenciado, compreender as concepções de educação existentes nas escolas brasileiras, bem como a formação dos/as primeiros profissionais de educação e a discussão sobre gênero. Registra, ainda, por meio da legislação, como se fez a definição do lugar da mulher na sociedade, considerando o percurso, as conquistas, os direitos, os avanços e os retrocessos.

Discute, ainda, as ações do poder público no sentido de instituir e criar regras disciplinadoras para a criança e a educação infantil, a partir de interesses capitalistas, que enxergavam a criança como um peso, e ao mesmo tempo, antevia as possibilidades de mão-de-obra para seu próprio desenvolvimento.

Algumas questões são pensadas, neste capítulo, entre elas: como o conceito de gênero foi construído? Em que medida este conceito foi utilizado nas instituições para generificar as diferenças e ocultá-las? Como compreender as relações entre gênero e educação? Como o gênero está contemplado nos documentos oficiais de educação infantil?

1.1 - Gênero e educação pública

A noção de gênero indica que a construção do sujeito como mulher e como homem ocorre de diferentes formas, nas sociedades, em um determinado tempo histórico. Isso significa dizer que, em uma mesma sociedade, as relações de gênero podem ser compreendidas de maneira diversa, se o momento for outro. Relacionar essa categoria com

classe, sexualidade, raça/etnia, nacionalidade, geração, religião, entre outras, demonstra e reforça a impossibilidade de se pensar em identidades essencialistas, universais e a-históricas para os/as sujeitos. Schwantes (1998, p. 19) esclarece que:

cada época elabora, a partir de suas necessidades econômicas e políticas, um ideal de feminilidade, e de masculinidade, que permita à sociedade manter-se operacional através de uma divisão de tarefas entre seus membros. Essa divisão é determinada tanto pela classe social quanto pelo sexo dos componentes de cada sociedade. Como parte do aparato ideológico que sustenta uma determinada ordem social, o gênero se constrói tanto na prática diária dos indivíduos quanto nos discursos que determinam estas práticas.

Ao reconhecer e compreender as relações de gênero como parte constitutiva da sociedade significa que nas diferentes instituições, a construção do sujeito não é um processo linear, ao contrário, é dinâmico e contínuo, por isso precisa ser problematizado, reinterpretado e discutido dentro delas. As instituições na sociedade contemporânea, além da família, da escola e da igreja, como, mídia em geral, grupo de amigos/as, justiça, partidos políticos possuem caráter educativo.

Nessas instituições, o sujeito recebe informações de como deve se comportar e de qual o seu lugar social. Por isso, o conceito gênero abarca as instituições sociais generificadas, porque com seus símbolos, normas, leis consideradas padrão, elas expressam, produzem, mantêm e ressignificam o feminino e o masculino na sociedade. Essas elaborações levam à compreensão de que as características arroladas como naturalmente femininas ou masculinas foram repetidas, reinventadas, recontadas durante anos, sendo construídas e reconstruídas socialmente e sustentadas por relações de poder.

A partir de 1960, a onda do movimento feminista, que se desencadeou nos Estados Unidos, contribuiu para dar visibilidade às mulheres por meio de suas histórias e depois para a discussão sobre gênero. As reivindicações das mulheres abriram caminhos para questionamentos, estudos, pesquisas e cursos nas universidades, focalizando-as como objeto.

Novos campos na História introduziram outros objetos, metodologias e teorias. No âmbito dessas discussões, houve o surgimento da História das mulheres. Inicialmente, a História era da Mulher, apenas descritiva, com uma abordagem biográfica e com o discurso da igualdade entre as mulheres. Nessa história, mostrava-se uma mulher passiva, oprimida,

humilhada. Em seguida, os estudos mostraram uma mulher rebelde e astuta. Na academia, a discussão sobre a Mulher passou pelos momentos da denúncia, da opressão, da descrição das experiências femininas, para logo após articular-se às explicações com os quadros teóricos existentes ou recolocar nas discussões os limites e alcances de conceitos e paradigmas.

Soihet (1997, p. 277) defende que:

os historiadores sociais, por exemplo, supuseram as “mulheres” como uma categoria homogênea; eram pessoas biologicamente femininas que se moviam em contextos e papéis diferentes, mas cuja essência, enquanto mulher, não se alterava. Essa leitura contribuiu para o discurso da identidade coletiva que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970.

Juntamente com a História, outras ciências sociais – Sociologia, Antropologia, Psicologia, Política – passaram a compreender a Mulher e dar-lhe voz, ou às Mulheres, por meio das mesmas. Algumas delas começaram a fazer parte do corpo acadêmico nas universidades. Alguns/mas historiadores/as se voltaram para o enfoque do cotidiano e de manifestações no plano público, até então não considerados, vertentes da história social e cultural. (Scott, 1992).

Os Estudos Culturais¹⁰ preocupam-se com a dimensão cultural de uma sociedade localizada historicamente, considerando as práticas dessa sociedade, ou seja, as maneiras como as pessoas vivem, se relacionam, falam ou calam, andam, vestem-se, discutem, solidarizam-se e trabalham. Nos Estudos culturais, a categoria *classe* não desaparece, mas desloca-se do centro, ou seja, outras categorias, como gênero e raça/etnia passam a compor o quadro para compreensão das realidades sociais que se complexificam.

Os Estudos Feministas¹¹ aproximam-se da história cultural porque propõem, de acordo com Muniz (2003, p. 34):

¹⁰ Estudos Culturais – origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, década de 60. (Silva, 1999; Costa, 2000).

¹¹ Estudos Feministas – “No contexto das ciências humanas e sociais, designa-se sob o termo “Estudos Feministas” um campo pluridisciplinar de conhecimentos que se desenvolveu no meio universitário a partir dos anos 70. Não significa estudos unicamente centrados sobre as mulheres, nem corrente homogênea de pensamento, debruçando-se sobre as diferentes problemáticas que concernem diversos instrumentos conceituais e diferentes metodologias para analisar a dimensão sexuada das relações sociais de hierarquização e de divisão social, assim como as representações sociais e as práticas que as acompanham, modelam e remodela.” (Descarries, 2007).

a desconstrução da generalização ‘mulheres’, que remete a uma entidade social branca e de classe média, para considerar as multiplicidades e, sobretudo, para se pensar as diferenças sexuais como construções sociais e culturais.

Na década de 1980, não foi mais possível manter uma história das mulheres com identidade universal, pois diferenças fundamentais estavam postas, como cor, raça/etnia, classe, religião, sexualidade, entre outras.

Os Estudos Feministas passaram a questionar as teorias universais críticas (que acreditavam responder às questões da sociedade como um todo), as estruturas de poder, e o modo de produção capitalista. Esses estudos possuem a característica de não ser homogêneo internamente. Nogueira (2001, p. 146) afirma que:

existem quatro teorias feministas que continuam a ser discutidas e debatidas: o feminismo socialista, o feminismo liberal, o feminismo radical (Haste, 1993; Kaplan, 1992) e o feminismo cultural (Haste, 1993). Apesar de todas as teorias pretenderem provocar mudanças profundas nas formas de pensar o mundo social, a extensão dessas mudanças, assim como sua direção, diferem significativamente de uma para outra (Haste, 1993). Por exemplo, cada teoria difere na focalização relativa à importância das diferenças sexuais, à natureza e às suas origens. Para a questão «o que é ser mulher?» cada teoria apresenta uma explicação diferente implicando diversas definições de feminilidade, assim como diferentes definições das relações entre os sexos. Da mesma forma, os problemas considerados relevantes assim como as suas possíveis soluções, são distintos. (sic)

Ergas (1991, p. 591/2) diz que os feminismos contemporâneos “acabou por ser identificado como debate entre os defensores da «igualdade» e os partidários da «diferença»”. Carvalho (1999, p. 19) esclarece que:

as reivindicações no sentido da igualdade estão apoiadas na ideia de que todos os indivíduos são portadores dos mesmos direitos fundamentais, um dos valores políticos centrais da modernidade; e são alimentadas pela contradição entre esses ideais e as desigualdades verificadas cotidianamente nas oportunidades de educação, trabalho e autonomia social para homens e mulheres. Do ponto de vista teórico, seu arcabouço recorre basicamente aos princípios da igualdade de direitos e da liberdade individual, movendo-se no campo previamente definido da cidadania e dos direitos civis. (sic)

Ergas (1991, p. 592) considera que as feministas da diferença “colocaram-se por vezes em oposição explícita à desvalorização da feminilidade e à assimilação das mulheres por

modos de existência masculinos codificados pela ordem social contemporânea.” Ela, contudo, argumenta que as duas perspectivas que representam formas de mobilizações feministas, se analisadas isoladamente, reduzem essas experiências, além de que representam uma falsa oposição igualdade X diferença.

como disse Joan Scott, o verdadeiro antônimo de igualdade é desigualdade, não diferença; e o de diferença é semelhança, não igualdade. Historicamente, bem como num passado recente, as feministas reivindicaram, tanto direitos iguais como direitos especiais, em nome quer da sua identidade com os homens quer da sua diferença em relação a eles. (sic) (Ergas, 1991, p. 593).

Explicitar as tendências teóricas tornou-se necessário dado sua complexidade. Todavia, neste momento, a finalidade é desvelar as interpretações teóricas e não a necessidade de escolha de uma forma de análise, visto que nem as feministas da igualdade, nem as feministas da diferença buscam se tornar um grupo hegemônico e transformar os homens em subordinados. As primeiras lutaram em busca de oportunidades e direitos, no mercado de trabalho, de rendimentos, de reconhecimento, entre outros, e as feministas da diferença afirmaram um ser feminino, próximo ao essencialismo. Para Scott (1995), essa dicotomia cria uma escolha impossível, por isso não se pode desistir de nenhuma das ferramentas de análise pois “a noção política de igualdade pressupõe a diferença, já que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos.” (Louro, 1995, p. 116).

Os Estudos Feministas contribuíram para a discussão sobre a produção social de sujeitos femininos e masculinos. A cada sujeito é ensinado a ser homem ou a ser mulher de acordo com o que determinada sociedade, em determinado tempo, valoriza como certo e adequado. Registra-se que as instituições sociais transmitem explícita ou implicitamente, por meio de seus discursos e práticas, como deve ser a forma adequada de agir e comportar-se de cada sexo.

A partir de 1970, o termo gênero passou a ser utilizado pelas feministas para rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, na perspectiva de indicar as construções sociais sobre a identidade de homens e mulheres.

Assim o conceito gênero passou a ser compreendido e a significar que os homens e as mulheres se constituem como sujeitos masculinos e femininos por um processo amplo e

continuado, que ocorre por meio de representações e práticas sociais masculinizantes e feminizantes, numa dinâmica de relações sociais e de poder. Existe ainda, a preocupação de articular o conceito gênero com os conceitos classe e raça/etnia, porque as relações sociais são constituídas, considerando a inserção do sujeito em diferentes posições, ou seja, com diferentes identidades.

A historiadora Joan Scott teorizou sobre a categoria gênero, buscou superar a polaridade homem e mulher e romper com a naturalidade dessa oposição. Ela sugeriu que toda informação sobre as mulheres implicaria, necessariamente, em informação sobre os homens.

Louro (1995b, p.103), fazendo uma leitura sobre o texto “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, de Joan Scott afirma que:

uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...], é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

O conceito gênero, de acordo com Scott (1995, p. 86), “repousa numa conexão integral entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

A autora, por meio desse conceito, avança ao analisar o masculino e o feminino como uma construção social, que se relaciona, ou seja, compreende as relações de poder implícitas nas relações de gênero, na constituição de homens e mulheres, historicamente.

Para compreendermos como as relações de gênero ocorrem na escola, especificamente no cotidiano da escola de educação infantil, que é objeto deste estudo, faremos uma breve releitura de gênero na história da educação básica no Brasil.

1.2 - Alguns aspectos sobre a educação da mulher no Brasil

Na Europa, século XVI, o discurso científico¹² detentor do monopólio do saber e do poder da cura, reforçava o discurso religioso, ambas instituições predominantemente masculinas. A *Ciência* daquele momento defendia a seguinte teoria: as diferenças fisiológicas entre os sexos determinavam comportamentos, aptidões e papéis sociais¹³.

De Portugal, seguia o modelo de educação a ser adotado no Brasil. Lá, até o final do século XVIII, não existia educação formal para meninas. A reforma pombalina (1772) não contemplou o ensino feminino, e como não existiam aulas régias para mulheres, recorria-se a escolas particulares e aos conventos para a educação de uma pequena parcela. O ensino era doutrinário e utilitário, com um currículo básico: ler, escrever, contar, corte-costura e bordado, doutrina cristã, civilidade, latim e inglês. Para as alunas ricas acrescentava-se francês, canto, instrumento musical. Em Portugal, uma proposta para educação feminina foi aprovada em 1790, mas só em 1816 as primeiras mestras foram admitidas. No mesmo período, a educação masculina já estava implantada e em funcionamento, e de acordo com as pesquisas de Ribeiro (2002, p.150), em relação à história oficial do ensino feminino:

as poucas iniciativas foram decorrentes de instituições religiosas, que tinham como objetivo profissão da fé e pouco interesse na educação propriamente dita. O governo português, que tantas reformas fez para o desenvolvimento de um novo espírito, fundamentado no enciclopedismo, deixou de lado a mulher. Mesmo a Reforma Pombalina, de 06 de novembro de 1772, que tinha recebido sugestões da necessidade da criação de escolas femininas, nada fez. Quando finalmente o governo atendeu uma representação, de proveniência ainda hoje desconhecida, e gerou em 25 de fevereiro de 1790 um parecer favorável à instalação de 18 mestras na corte para ensinar as meninas, a iniciativa só ocorreu vinte e seis anos depois, no início do século XIX, em 1816. Essa atitude governamental comprovou o desinteresse pela implantação de uma educação feminina oficial.

¹² Ambroise Paré, médico e cientista ilustre do século XVI, vê no organismo feminino a prova da inferioridade da mulher: 'Porque o que o homem tem externamente a mulher o tem internamente, tanto por sua natureza quanto por sua imbecilidade, que não pode expelir e pôr para fora estas partes'... O discurso médico vai de par com o discurso religioso [...] advoga sobretudo pela perseguição à prática feminina do trato com ervas e do atendimento a partos. Era a mulher, curandeira e parteira, secularmente, encarregada da saúde da população, o principal concorrente a ser eliminado para o estabelecimento da hegemonia da medicina. (Alves e Pitanguy, 2003, p. 22).

¹³ Já em 1872, cientistas adeptos da antropometria (medição do corpo humano) europeia tentavam medir com "certeza científica" a inferioridade intelectual das mulheres. De acordo com esse método, a mulher era comprovadamente "inferior" ao homem. (Moro, p. 28).

Então, prevaleceu a concepção de educação específica para a mulher voltada para o seu papel *natural* que era o de prepará-las para serem boas esposas e mães, princípio este que foi trazido para a colônia. Muniz (2003, p. 162) esclarece que:

desde a Contra-Reforma, já se insistia na importância do papel que as mulheres desempenhavam na educação dos filhos e se reconhecia a necessidade de assegurar-lhes uma instrução mínima para melhor cumprir tal atribuição, em Portugal, o ideário iluminista pouco alterou a concepção predominante acerca da educação feminina. De Fénelon (1615-1715), o grande inspirador dos tratados sobre a educação feminina em Portugal no século XVIII, a Ribeiro Sanches (1699-1787) e Verney (1713-1792), observa-se um traço comum de incentivo à instrução das mulheres, restrito ao que se considerava indispensável para sua futura atuação como mães e educadoras.

A partir de seus estudos, Ribeiro (2002, p. 67) destaca que naquele contexto jurídico, político e religioso, a concepção predominante estabelecia que a mulher deveria ser quieta, reclusa e obediente aos homens. Em Portugal, quanto mais fidalga, mais ela se recolhia.

Não abria uma porta; não debruçava a uma janela. Passava os dias no estrado de pernas encruzadas sobre uma esteira, rodeada de criadas e moças, vendo luzir a maniqueta do fuso ou costurando lençóis. Fiava, paria, chorava, engordava. As fidalgas de Portugal só deviam sair de casa três vezes, para batizar, para casar e ser enterrada. A reclusão ainda era nobreza, o recato ainda era fidalguia.

De acordo com as concepções de mundo européias, o lugar da mulher na sociedade era o lar, o mundo privado, recluso. Na Inglaterra, durante o reinado conservador da rainha Vitória (1837 a 1901), consolidou-se o poder da burguesia e a ética puritana das classes médias. Deste período em diante, a família, o lar e a maternidade são representados como naturais, como se sempre tivessem sido a única razão de ser das mulheres, uma necessidade, sempre reafirmada pela igreja, monarquia e juristas.

O Brasil tornou-se uma colônia de exploração, como resultado da conquista e da ocupação de parte do considerado Novo Mundo, por Portugal. Das alianças e acordos entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica, preocupados com a ocupação da terra, com a conversão dos povos nativos e com a expansão da doutrina cristã, foram enviados, para a terra de Santa

Cruz, o braço administrativo português e os missionários cristãos católicos.

A igreja católica, associada à monarquia portuguesa, oferecia educação em diferentes locais no Brasil, de diversas formas, nos aldeamentos indígenas, voltada para a catequese e evangelização; e nos colégios jesuítas, congregações religiosas, escolas paroquiais, seminários, internatos ou semi-internatos para os fidalgos. Os jesuítas assumiram a tarefa de catequizar os nativos e formar novos padres para a Companhia de Jesus no Brasil, dominaram o ensino na colônia até 1759. A partir de meados do século XVIII, com as reformas pombalinas recebemos os mestres – professores com a implantação do ensino público oficial. Quanto ao ensino das primeiras letras para meninos outras ordens religiosas – carmelitas, beneditinos, franciscanos, dominicanos, capuchinhos – se estabeleceram no Brasil dividiram o espaço com a Companhia de Jesus e deram continuidade à influência religiosa da igreja católica na educação.

O convento¹⁴ foi um dos locais onde algumas mulheres tiveram acesso à educação moral, religiosa e hábitos de conduta e de honestidade. Essas eram enviadas, ainda muito jovens, pelos pais, para os conventos que ficavam em Portugal ou nas ilhas atlânticas. Somente as famílias da elite poderiam ter essa opção, uma vez que o investimento era oneroso, tanto pela viagem, quanto pelo dote religioso. Para as famílias portuguesas que enriqueciam no Brasil, mandar as filhas para conventos era uma forma de ascensão social.

Essa prática levou D. João V a determinar que fosse verificado, junto às moças, diante de autoridade civil e eclesiástica, se era de interesse e por vocação delas a ida para os conventos, para que não fossem obrigadas por suas famílias. Se, inicialmente a Coroa Portuguesa tinha interesse apenas em explorar as riquezas naturais da colônia, nesse momento, o objetivo tinha se modificado e era necessário povoar. Por tal motivo, a monarquia solicitou que as moças fossem ouvidas, mas à época, parece-nos que seus argumentos não eram muito valorizados. Como explica Nunes (2006, p. 484), os conventos poderiam atrapalhar os novos planos do governo português, pois:

o povoamento rarefeito da Colônia até meados do século XVIII preocupava o governo português, por causa da necessidade de defesa das fronteiras contra o ataque de inimigos, [...]. O processo rápido de mestiçagem era também

¹⁴ Convento de Santa Clara do Desterro, criado o primeiro mosteiro para mulheres no Brasil, na Bahia, em 1677. (Nunes, 2006).

fonte de preocupação. O concubinato dos portugueses com as índias e negras era regra na Colônia. A formação de uma população mestiça, sem o contrapeso de uma população branca, de raízes lusitanas, seria perigosa e inquietante para os projetos da Coroa. Daí a necessidade de que mulheres brancas das classes altas, órfãs pobres, ou até mesmo prostitutas viessem de Portugal cumprir aqui sua **função de reprodutoras biológicas e sociais**. Era preciso procriar para garantir a hegemonia branca da Metrópole também na Colônia; era preciso gerar filhas e filhos de sua própria raça e classe. Os conventos representavam uma ameaça aos objetivos reais por retirar da sociedade parte de sua **população potencialmente fértil**. (grifo nosso)

De fato, de um lado os pais das famílias abastadas almejavam enviar as filhas para serem preservadas nos conventos, e de outro a monarquia preocupava-se com as mulheres para serem reprodutoras de filhos e valores sociais. Se no primeiro olhar, parecem encaminhamentos diferentes, não o são porque em ambos está oculto o controle sobre o corpo da mulher. Numa direção, aprisioná-la dos riscos e perigos da vida pública, noutra, a visão de utilidade, ferramenta ou objeto de valor que geraria mais valores, isto é, mais trabalhadores. Forjam uma construção social de interdição do corpo: gestos, vestuário, modos de conduta, lugares proibidos e lugares aceitos, atitudes adequadas, como se sentar, como se dirigir ao marido ou ao pai, aprendizagens necessárias, códigos e linguagens.

Apesar das restrições oficiais à criação de conventos no período colonial, foram criados os recolhimentos¹⁵, sob orientação de padres em Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro. Os recolhimentos eram casas religiosas que tinham a organização igual a de um convento, mas não tinham a obrigação dos votos. Os conventos e os recolhimentos foram locais de controle de mulheres insubmissas, que não aceitavam a autoridade de pais e maridos, também daquelas que não fossem mais virgens ficavam guardadas até que conseguissem um casamento para voltar ao convívio social. Estes locais serviam, ainda, para escapar de um casamento não desejado, de um marido violento ou que destruía a herança da mulher, e um dos poucos lugares em que a leitura e a escrita eram obrigatórias para as mulheres.

Este era, então, um espaço de contradição. A contradição se dava no sentido de que, enquanto para algumas mulheres era um castigo, para outras poderia ser um local de alívio e fuga de casamentos obrigatórios. Ao mesmo tempo em que, no convento, as mulheres teriam uma formação complementar e acesso a novas leituras. Houve, ainda, de acordo com

¹⁵ O primeiro recolhimento erigido pela ação de uma mulher de que se tem notícia data de 1576. Trata-se da Ordem Terceira Franciscana, dirigida por irmã Maria Rosa, em Olinda. (Nunes, 2006, p. 483).

Nunes (2006, p. 488), denúncias contra um convento, no qual “muitas das mulheres aí encerradas por motivos alheios à proposta de uma vida austera, de piedade e oração reagem a seu enclausuramento com criatividade, transformando esses lugares, supostamente sombrios e tristes, em locais de festa, alegria e transgressão.”

É possível perceber que as mulheres na história sempre buscaram mecanismos de resistência, de transgressão da ordem, de rompimento com padrões idealizados e de confronto com tradições e valores, religiosos e morais, diante de situações e locais que apareceram como vitimizadas, cerceadas e/ou exploradas.

Na Constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, no que se refere à educação, no art. 179, inc. XXXII: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” Mas quem era cidadão naquela época, no Brasil? Os índios, os negros, os homens livres pobres e as mulheres estavam fora dessa classificação. Essa Constituição definiu quem era considerado *cidadão*¹⁶ *brasileiro* à época, excluindo grande parte da sociedade de possuir direitos políticos¹⁷, além de permitir a escravidão e adotar o [catolicismo](#) como religião oficial¹⁸. Essa constituição por meio do padroado com a igreja católica fincou os preceitos da formação da sociedade brasileira.

Somente em 15 de outubro de 1827, foi outorgada, por Dom Pedro I, a primeira Lei Geral do Ensino Elementar. A Lei regulamentou os seguintes assuntos: descentralização do ensino, remuneração dos mestres e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores, escolas para meninas, tornou-se a referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias.

Com relação à autorização para criação de escolas elementares para as meninas, a lei diferenciava a educação de meninas e de meninos. De acordo com o texto da Lei:

¹⁶ As concepções sobre cidadania são várias, mas há relativo consenso em torno da proposta de Marshall (1964), que identificou três tipos básicos de direitos de cidadania: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. (Avelar, 2001, p.13).

¹⁷ [Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824](#) - Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes - I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachares Formados, e Clerigos de Ordens Sacras; II. Os filhos famílias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios públicos; III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas; IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Commuidade claustral; V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos. (sic)

¹⁸ Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo. (sic)

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (sic)

A cultura oligárquica à época era de descaso político e financeiro com a educação dos trabalhadores, em especial das mulheres. Em consonância com a hierarquização de classe social, ocorria a de gênero, que se materializava na decisão masculina de restringir a criação de escolas para meninas, apenas, nas cidades e vilas mais populosas. As meninas de arraiais, de vilarejos e de povoados não recebiam o mesmo tratamento, nem os mesmos direitos.

A regulamentação da lei foi feita, mas a criação das escolas não foi obrigatória. Ao sugerir que as escolas para as meninas fossem abertas nos locais com maior população, significou a abertura em poucos locais, já que se tratava de uma sociedade basicamente rural, com urbanização incipiente. A abertura das escolas para meninas estava condicionada ao julgamento dos Presidentes das Províncias, limitando, assim, essa decisão ao arbítrio e interesses das autoridades locais.

Podemos observar a diferença com relação ao currículo para as meninas e para os meninos, artigos 6 e 12. Nessa lei, os meninos terão uma formação mais ampla que as meninas; estas, que são preparadas para serem esposas e mães, aprendem as quatro operações básicas, prendas domésticas e doutrina cristã, o que seria suficiente para a função que ocupariam. A substituição do ensino mais profundo da matemática (aritmética e geometria) por prendas domésticas (prática de costura, bordado, ponto de marca), nos currículos, aponta para o princípio de inferioridade feminina, o que justificava que os conhecimentos dirigidos aos meninos não fossem ensinados às meninas. Vejamos na mesma Lei:

Art. 6. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (sic)

É na família que os (as) filhos(as) das elites “serão iniciados na leitura, na escrita e nas contas.” (Cury, 2004, p. 08). As escolas são separadas por sexo ou possuem turmas separadas por sexo. A educação dada às mulheres e aos homens é diferenciada, porque a cultura naquele momento histórico acreditava que a mulher não necessitava de muitos conhecimentos, já que seu papel na sociedade era o de esposa e mãe, e seu lugar, o lar. O que fez com que os pais encaminhassem suas filhas para escolas, se este tipo de educação elas já recebiam no lar? E quem seriam as mestras se, com raras exceções, as demais mulheres tinham apenas a mesma formação?

Se por um lado, a Lei de 1827 trouxe como avanço a questão do concurso público¹⁹, no qual todos e todas poderiam se candidatar ao cargo de professor/a. Por outro, com relação às mulheres, além de passarem no concurso, para serem nomeadas deveriam ser *de reconhecida honestidade*, de acordo com a lei no artigo 12. Nesse caso, diferente do que ocorria com o homem, o julgamento moral da vida pessoal da mulher também estava em jogo no momento em que ela pleiteava um emprego público, na tentativa de romper as barreiras colocadas pela sociedade. Já no artigo 13 com relação à remuneração, parece haver mais um avanço, a lei declara igualdade entre docentes mulheres e homens, no “Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.”. Contudo, Louro (2006, p. 444), destaca uma sutil desigualdade da lei e comenta:

vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores.

A educação brasileira, reflexo da sociedade estratificada, foi organizada de forma diferenciada, separando, classificando, com características específicas para cada classe social.

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo *universais* dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. (Louro, 2006, p. 444)

¹⁹ Art. 7. Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

De um lado, a escola para a camada mais pobre, com formação primária, elementar, moralizadora, direcionada ao trabalho assalariado; de outro lado, uma formação científica, restrita, com o objetivo de assegurar privilégios e formar a elite dirigente da nação. Ao dar visibilidade às mulheres – voz, atitudes, ações e lutas – desvela uma construção em que foram forjados papéis sociais, padrões idealizados com a finalidade de homogeneizar as diferenças locais a partir de referenciais externos.

1.2.1 - Relações entre o trabalho feminino e a educação pública

No Brasil, grande parte dos trabalhadores eram mulheres²⁰. Essas estavam nas lavouras, nos engenhos, nas cozinhas, no comércio, nos mais diferentes espaços. Com a abolição dos escravos no Brasil²¹, o governo brasileiro financiou a vinda de imigrantes europeus para substituir e complementar essa mão-de-obra nesses e em novos ofícios.

As mulheres estiveram presentes, juntamente com as crianças, na indústria paulista, na segunda metade do século XIX. Elas eram a maioria nas indústrias têxteis, de fiação, tecelagem e confecções (Rago, 2006). Algumas delas, ainda completavam a renda como costureira, em casa, após o trabalho na fábrica, onde o labor variava entre dez e quatorze horas, perfazendo um total de até dezoito horas de trabalho por dia.

A participação da mulher no mundo do trabalho era cercada de dificuldades, como baixos salários, assédio sexual e hostilidade em relação à presença feminina. As atividades permitidas às mulheres eram as menos especializadas, com as menores remunerações. Chamon (2005, p. 61/2), explica:

²⁰ Era possível ver nas ruas das províncias mulheres escravas negras, libertas, mestiças e brancas pobres, envolvidas em atividades diárias – serviços domésticos, serviços no comércio, rendadeiras, lavadeiras, ama-de-leite, etc. - para o seu próprio sustento e de sua família.

²¹ Na Europa, na segunda metade do século XIX, em algumas áreas, a industrialização estava consolidada, em outras, estava em ascensão, o que significava que a Inglaterra pretendia aumentar seu mercado consumidor o máximo possível. A luta pelo fim da escravidão liderada pelos ingleses em todos os cantos do mundo e pela transformação dos(as) trabalhadores(as) em mão-de-obra assalariada fez parte desse desejo, porque todos(as) tornar-se-iam consumidores(as).

o modo de produção capitalista atingira em cheio a força de trabalho feminina, manipulando-a e legitimando a exploração do trabalho da mulher quando dele precisou. No entanto, cessada a necessidade de seu trabalho, [...] passou a ser excluída do trabalho remunerado ou a ser condenada a salários mais baixos em um mesmo tipo de ofício exercido pelo sexo masculino.

No século XIX, a sociedade brasileira patriarcal passou por um processo de modernização em quase todas as áreas²², foi um período marcado, por um lado, pela presença crescente da mulher no espaço público, por outro, pela criação de normas, códigos de comportamentos e etiquetas, divulgados e aplicados em diferentes países da Europa, tendo chegado ao Brasil.

Apesar do processo de modernização pelo qual passava o país, o trabalho da mulher fora do lar não era aceito, nem reconhecido. As relações familiares burguesas eram marcadas por um forte moralismo. Aceitava-se que as mulheres mais pobres trabalhassem por necessidade financeira, mas qualquer que fosse o trabalho, estava associado à incapacidade intelectual e à degeneração moral. Rago (2006, p. 589) diz que “desde a famosa ‘costureirinha’, a operária, a lavadeira, a doceira, a empregada doméstica, até a florista e a artista, as várias profissões femininas eram estigmatizadas e associadas a imagens de perdição moral, de degradação e de prostituição.”

A crença da sociedade, em geral, era que o trabalho da mulher fora do lar destruiria a família ao deixar de cuidar dos/as seus/as filhos/as e do marido, bem como descuidava dos afazeres da casa. Enfim, o trabalho da mulher fora do lar levaria à desagregação da família e toda vida social. Bauer (2001, p. 84) explica que os

[...] ideais burgueses, segundo os quais a mulher tinha que ser a esposa gentil, amável e bondosa, fundamento do lar e perfeita mãe para seus filhos. Muito embora estes princípios tenham tido uma origem de classe bem determinada, estenderam-se a todas as camadas da sociedade, fazendo com que as mulheres das classes economicamente desfavorecidas, que se viam compelidas a buscar trabalho assalariado, recebessem uma pressão ideológica muito forte contra este direito.

²² Os costumes da vida rural e isolada foram modificados pela vida urbana, com divertimentos como cinema, restaurantes, bailes, circos, teatros, música. O vestuário feminino também mudou, tornou-se menos fechado e sóbrio, seguindo modelos ditados pela Europa, especialmente pela França. No interior das fábricas os (as) trabalhadores (as) se organizavam contra as diferentes formas de exploração no trabalho. Alguns industriais, no início de 1920, tentavam se modernizar no que tange às relações de trabalho, influenciados pelo taylorismo.

Para as mulheres, ser professora das séries iniciais, era uma forma de romper a vida reclusa e doméstica e enfrentar os riscos da vida pública era assumir um trabalho fora do lar, dar continuidade aos estudos e ser aceita socialmente. O discurso e a prática feitos pelo próprio governo afirmava o trabalho no magistério como extensão dos afazeres atribuídos a elas.

A associação entre ação educativa e missão religiosa, entre atitudes maternas e profissionais teria levado o poder instituído e a sociedade a privilegiarem essas características na configuração do ideal de professora, no sistema de instrução pública elementar. Era aberta, às mulheres que tinham acesso à escolarização, uma atuação na esfera pública, como professoras. (Chamon, 2005, p. 71).

As moças provenientes de classes médias ou as moças empobrecidas da burguesia eram as que se interessariam pelo magistério. Como a profissão de professora era bem-vista e não traria problemas para a imagem das moças, não teria problema buscar essa forma de trabalho e assim se inserir na vida pública de uma forma aprovada, como professora.

1.3 - A construção da trabalhadora professora

No Brasil, como em outros países, o trabalho como professor foi inicialmente realizado por homens, religiosos ou leigos. Em 1827, permitiu-se às mulheres *que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade* atuassem como professoras, contudo apenas para dar aulas para meninas, convivendo com os homens que continuaram a ser maioria na profissão. Nas cidades, nos povoados e no meio rural, a população continuou durante longo período sem escolas públicas, apesar de instituído na lei. Não havia interesse, nem necessidade e nem reconhecimento que a população soubesse ler, escrever e conhecer as quatro operações, em um país com base em latifúndios, escravidão e patriarcal.

A partir de meados do século XIX, foram criadas as escolas para formação de professores primários, as Escolas Normais²³, no período em que crescia o movimento

²³ Niterói (1835); Salvador (1836); Minas Gerais (1840); São Paulo (1846), esta só para rapazes; Rio de Janeiro (1880).

republicano no país. Os republicanos traziam em seus discursos²⁴ a importância da educação pública para o país e a necessidade de acabar com o analfabetismo, o que caracterizava o país como atrasado e inculto. Para eles, a educação em massa era primordial para modernização e progresso do país. Seria necessário, então, expandir o sistema de instrução escolar e formar novos mestres.

De acordo com Costa (1995, p. 80)

As escolas normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente e inscrevem-se na gênese da história contemporânea da profissão docente – substituem definitivamente o velho *mestre-escola* pelo novo professor do ensino primário.

As escolas normais deveriam formar professores e professoras. Para isso, juntamente com a oferta da educação pública, o Estado brasileiro definiu políticas de formação para professores/as, regulamentou e institucionalizou a profissão docente, com determinações, exigências de credenciais dos mestres para o magistério. Também cresceu o controle sobre a escola: fixação de currículo, de horários e de salários para os trabalhadores dessa instituição.

O processo de urbanização, o início da industrialização e do comércio atribuíram um outro lugar para os homens no modo de produção capitalista e possibilitou o aumento do número de mulheres nas escolas normais, processo conhecido como feminização do magistério. Costa (1995, p. 162) explica:

por sua vez, o gradativo e crescente controle do Estado sobre a escola vai tornando a docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, afastando os homens que se sentiam atraídos pelo ensino enquanto sua flexibilidade e informalidade permitiam articulá-lo com outras ocupações. Mais sujeitas e acostumadas ao controle, as mulheres se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação.

O Estado brasileiro assumiu o controle sobre a escola e sobre os profissionais. O ensino elementar público ministrado pelos *mestres do ofício*, aqueles que tiveram sua formação no próprio trabalho e não em escolas de qualificação oficial, foi gradativamente

²⁴ “Os discursos [Republicanos] que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*.” (Louro, 1997, p. 96)

desvalorizado. Esses mestres possuíam um saber prático, eram professores leigos. Possuíam sua escola e seus alunos. Eles passaram a vender seu trabalho para o governo, sua escola passou a ser do governo e perderam sua autonomia, no sentido de que antes eles faziam seus currículos, seus horários, cuidavam de seus alunos. A partir de então, eles deveriam prestar contas de seus atos ao governo. De fato, o que está em jogo, nesta sociedade, são as formas de controle do Estado sobre a profissão docente e o lugar do homem. Para os mestres de ofício, os salários pagos eram mais baixos que para os demais professores com qualificação nas escolas normais. Essas condições impediam que os mesmos se desenvolvessem profissionalmente dentro da estrutura estatal. Chamon (2005, p. 49) complementa:

esse movimento redefinia o preço e as condições de trabalho dos mestres do ofício de ensinar, desvalorizando-o e induzindo-o à busca de profissões mais rendosas. Assim, o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada pelos representantes do poder instituído.

Um dos objetivos da escola normal era preparar docentes para atuar na escola elementar, já que a escola secundária restrita a poucos se destinava à entrada destes no ensino superior²⁵. As escolas normais possuíam um currículo diferenciado das escolas secundárias acadêmicas, nas quais a finalidade era acesso à educação superior, no Brasil ou no exterior.

Nas escolas normais, as disciplinas que compunham o currículo²⁶, com pouca variação nas diferentes províncias, eram aquelas que o professor deveria ensinar na escola elementar, além de pedagogia e legislação de ensino. Chamon (2005, p. 77) esclarece:

²⁵ Apenas em 19 de abril de 1879 um decreto-lei, proposto pelo conselheiro do imperador D. Pedro II, chamado Leôncio de Carvalho, abria inscrições para mulheres em cursos superiores, direito já garantido aos jovens do sexo masculino. Contudo, o direito de ingresso no ensino superior para mulheres, ocorreu no Brasil de forma muito restrita.

²⁶ No Município da Corte, de acordo com o Decreto nº 7247/1879, Art. 9º O ensino nas Escolas Normas do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dois primeiros paragraphos seguintes: § 1º Língua Nacional. Língua franceza. Arithmetica, algebra e geometria. Metrologia e escripturação mercantil. Geographia e cosmographia. Historia universal. Historia e geographia do Brazil. Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene. Philosophia. Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio. Principios de economia politica. Noções de *economia domestica (para as alumnas)*. Pedagogia e pratica do ensino primario em geral. Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas. Principios de lavoura e horticultura. Calligraphia e desenho linear. Musica vocal. Gymnastica. *Pratica manual de officios (para os alumnos)*. *Trabalhos de agulha (para as alumnas)*. Instrução religiosa (não obrigatoria para os acatholicos). § 2º Latim. Inglez. Allemão. Italiano. Rhetorica.

não seria essa a escola que atrairia os filhos das camadas privilegiadas da sociedade brasileira. Os poucos rapazes que freqüentavam a escola normal eram oriundos dos estratos mais desprivilegiados da população e que viam, aí, uma oportunidade de ascensão social, quer com a possibilidade de emprego imediato como professores normalistas da escola elementar, quer tendo maior acesso ao processo de escolarização. No entanto, essa oportunidade de trabalho somente os atraía até o momento em que não lhes fossem oferecidas outras ocupações mais rendosas e mais valorizadas socialmente.

Na sociedade capitalista, ser professor não era mais o lugar do homem, ele deveria ser deslocado para outro tipo de trabalho que a industrialização e a urbanização podiam oferecer.

No entanto, o pensamento republicano (Chamon, 2005) insistia que a educação de massa era imprescindível para o progresso e modernização do país, e precisava de docentes que pudessem realizar essa educação.

Proclamada a independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*. [...] O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. (Louro, 2006, p. 243/244).

A disciplina e a conduta para o trabalho faziam parte dessa educação, bem como a instrução primária deveria fazer parte do avanço do país. Contudo, sem perturbar a ordem instituída. Os trabalhadores deveriam servir ao sistema capitalista sem criar problemas e motins. E as mulheres seriam as pessoas ideais para desde cedo, em casa e nas escolas, manterem o controle.

A missão civilizatória atribuída às mulheres tanto pela Igreja Católica quanto pela ideologia vitoriana ou pelos ideais positivistas fez levantar e crescer o debate sobre a educação nacional, a educação das meninas em particular, e o papel das mulheres como reformadoras da pátria e condutoras morais da ordem social. Apelos à participação da mulher brasileira na ação civilizatória começaram a intensificar-se. (Chamon, 2005, p.71).

As mulheres dos grupos sociais não privilegiados, no final do século XIX,

trabalhavam no campo e nas indústrias criadas e, para as mulheres urbanas, que queriam/precisavam se inserir no mundo do trabalho, o magistério surgia como uma boa opção, além da enfermagem. Ambas as profissões estavam relacionadas aos cuidados com o outro, algo que de acordo com a sociedade da época era um dom nato da mulher. Chamon (2005, p. 68 e 69) esclarece:

afinal, a sua missão [da mulher] na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades “naturais”: cuidado, disciplina, ensino, paciência, afeto, ordem etc. Tudo isso, aliado à idéia de desprendimento dos bens materiais, associou-se ao caráter vocacional e missionário da mulher em geral e provocou um esvaziamento do sentimento profissional das ocupações por ela assumidas.

A concepção predominante, no campo político e religioso sobre o magistério, era uma profissão *naturalmente* feminina, o discurso e a prática oficiais reforçavam que cuidar de crianças e ensiná-las era uma tarefa feminina, uma vocação, uma missão, sem interesse material. A função de educar estava diretamente ligada à maternidade, o que facilitava a aprovação da sociedade sobre este trabalho da mulher *fora do lar*.

Se as mulheres eram capazes de ter influência em seus lares, na esfera privada, poderiam, da mesma forma, influenciar na esfera pública junto ao Estado, com relação às questões morais e sociais. Ao mesmo tempo em que alguns não aceitavam a idéia de deixar as crianças para que mulheres as educassem nas escolas, outros afirmavam que a docência não ia contra a função principal da mulher que é ser mãe e cuidadora. Na docência, a mulher poderia ampliar essa função com amor e doação. Louro (2006, p. 450) argumenta:

tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.

Parte dessas normalistas fazia o curso, mas não atuava como docentes, contentando-se apenas com o *conhecimento a mais* que poderiam adquirir. Entre as que concluíam e atuavam como professoras, ficavam na profissão apenas até que se casassem. Só as solteiras e viúvas poderiam ter um trabalho fora de casa. Pois, ao homem caberia o sustento do lar, o trabalho fora de casa para a mulher era um trabalho provisório e adicional.

As escolas normais tornaram-se quase que exclusivamente femininas. Essas instituições tinham suas diferenças e reconhecimento social. Poderiam ser públicas, particulares, religiosas, de acordo com seu público, de origens sociais diversas, mas tinham em comum a organização, controle de tempos e de espaços no seu interior, vigilância e interdição de condutas, além de uma forte hierarquia, regulamentos rígidos e obediência às ordens.

Nesse tipo de escola, no início, os homens ocuparam os cargos de diretores e inspetores, exceção feita às escolas religiosas. Esse aspecto caracteriza a reprodução da hierarquia do lar, na escola, na qual o homem estava na escala mais alta de poder, de decisão, pronto para resolver os problemas maiores que as mulheres não conseguissem, pronto para dar a palavra final e representar a escola.

Essas instituições continuaram a desempenhar seu papel de produtoras de professoras, atualizando seus programas e orientações pedagógicas, ajustando-se às novas políticas e aos novos sujeitos, mas com o objetivo de manter no controle das condutas morais e comportamento do povo.

Se o trabalho de ensinar nas escolas se feminizou, devido aos interesses estruturais de uma sociedade patriarcal, vale ressaltar que as mulheres conquistaram trabalho e direitos fora do lar, fora do espaço privado. Pode-se dizer que elas utilizaram essa opção como espaço de emancipação e conquista, e não como uma concessão, souberam sinalizar possibilidades de projeção social, cultural e política que estavam por vir.

1.4 – Trajetória da mulher na legislação brasileira

Desde a Constituição Republicana de 1891, definiu-se a indissolubilidade do casamento e estabeleceu sua legitimidade, ao reconhecer apenas a família resultante da celebração do matrimônio civil ou religioso com efeitos civis. O Direito Canônico²⁷ e o Direito

²⁷ Direito canônico: Conjunto de princípios e normas estruturadores e disciplinares da Igreja Latina. Sua denominação deriva de cânone, designação dada, no Oriente, à norma eclesiástica. É formado pelas normas estabelecidas pelo Papa e pelos concílios, bem assim pelas concordatas entre a Santa Sé e os Estados, e as leis e decretos de autoridades eclesiásticas de diversos planos hierárquicos.

http://www.dji.com.br/dicionario/direito_canonico.htm

português²⁸ influenciaram muitas regras do direito de família da República, inclusive do Código Civil de 1916.

Nos séculos XVII e XVIII, a organização da família era patriarcal, além de centro econômico e político da sociedade. A partir do final do século XIX grandes transformações anunciavam outras concepções de mundo, outros hábitos e costumes sociais. Neste momento, vozes femininas²⁹ se destacaram e apontaram suas insatisfações com a forma como as mulheres eram vistas pela sociedade e pelas restrições de suas atividades econômicas e políticas.

Em 1916, o Brasil, era dominado pela estrutura agrária patriarcal e iniciava o processo de urbanização, de industrialização e de comércio. Este foi um período marcado pela participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial, por meio do fornecimento de alimentos e matérias-primas aos países da Tríplice Aliança. O país, nesta fase de lutas, sem ter de onde importar manufaturados passou a fabricá-los. Pequenas oficinas já existentes transformaram-se em fábricas, criando um operariado e uma burguesia industrial em função das exigências criadas pela guerra. Conseqüentemente, o deslocamento do meio agrário para o urbano se ampliou em função da demanda de mão-de-obra exigida pela indústria que se desenvolvia. Esse surto industrial ocorreu de forma desordenada e não criou condições mínimas de sobrevivência aos trabalhadores.

Nessa fase, o Brasil passou por transformações sociais e econômicas cujos efeitos aceleraram a urbanização. Os papéis na família começavam a ser alterados com a crescente participação das mulheres na esfera pública relacionada ao mundo do trabalho, pois atuavam como mão-de-obra no comércio e na indústria fabril.

Contudo, o Código Civil de 1916 confirmou a tendência conservadora e consagrou a superioridade do homem, deu o comando único da família ao marido, sendo a mulher casada marcada pela incapacidade jurídica relativa, equiparada aos índios, aos pródigos e aos menores

²⁸ De acordo com as leis portuguesas, a mulher pertencia ao "imbecilitus sexus", junto com as crianças, os doentes e os incapazes, embora pudesse herdar e administrar a propriedade, desde que o fizesse em favor dos interesses da família.

²⁹ Na época da proclamação da República grande número de mulheres utilizavam a imprensa para mostrar suas necessidades e descontentamentos, além de trocarem influências e realizar intercâmbio cultural. Podemos citar entre os jornais: *O Sexo Feminino*, Minas Gerais em 1873; *O Domingo e Jornal das Damas*, Rio de Janeiro em 1874; *O Myosotis*, Recife em 1875; *Echo das Damas*, Rio de Janeiro, em 1879.

de idade. O acesso feminino ao emprego e à propriedade era limitado. As mulheres casadas ainda eram, legalmente, incapacitadas e apenas na ausência do marido podiam assumir a liderança da família. Citando a Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, Código Civil dos Estados Unidos do Brasil preconizou:

Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal.

Compete-lhe:

I- A representação legal da família.

II- A administração dos bens comuns e dos particulares da mulher, que ao marido competir administrar em virtude do regime matrimonial adaptado, ou do pacto antenupcial (arts. 178, § 9º, I, c, 274, 289, I e 311).³⁰

Nesse código conservou-se "a imagem da mulher mãe-esposa-dona de casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja Católica, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa". (Maluf e Mott, 1988, p.33).

A mudança no Código Civil, especificamente com relação à mulher, ocorreu somente em 1962, quando foi sancionada a Lei 4.121, conhecida como *Estatuto da Mulher Casada* que veio corrigir distorções como: a perda, por parte da mulher, do pátrio poder, quando contraía novas núpcias, passando a não perder esse direito, exercendo-o sem interferência do novo marido. Porém, outras distorções³¹ precisaram de muitas lutas para serem corrigidas.

As instituições e as organizações sociais instituem a construção do gênero, ou seja, elas são generificadas. A legislação citada demonstra isso por meio de uma ideologia conservadora da família na qual há a legitimação da supremacia masculina. Costa (1995, p.

³⁰ Redação da Lei nº 4.121, de 27.8.1962.

³¹ Os artigos 178, 218 e 219 do Código Civil que consideravam o defloramento da mulher, ignorado pelo marido, como motivo para anulação do casamento, não foram corrigidos.

Art. 178. Prescreve:

§ 1º Em 10 (dez) dias, contados do casamento, a ação do marido para anular o matrimônio contraído com a mulher já deflorada (arts. 218, 219, IV, e 220). (alterado pela Lei nº 13, de 29.1.1935 e restabelecido pelo Decreto-lei nº 5.059, de 8.12.1942)

Art. 218. É também anulável o casamento, se houver por parte de um dos nubentes, ao consentir, erro essencial quanto à pessoa do outro.

Art. 219. Considera-se erro essencial sobre a pessoa do outro cônjuge:

IV - o defloramento da mulher, ignorado pelo marido.

Art. 220. A anulação do casamento, nos casos do artigo antecedente, só a poderá demandar o cônjuge enganado. (Redação do Decreto Legislativo nº 3.725, de 15.1.1919)

159), diz sobre relações de gênero, sociedade e relações de poder:

é impossível escapar de uma concepção de gênero que não seja sempre o resultado de uma produção social, esfera em que são imbricadas, invariavelmente, relações de poder. Embora a sociedade seja constituída por sujeitos diferentes, mas que visam ser politicamente iguais, e o ideal democrático tão propalado seja que nenhuma diferença deveria implicar hierarquia, o ser “feminino” ou “masculino” produz percepções e posições distintas no mundo, das quais decorrem diferenças de poder.

A Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88 – promulgada em 05 de outubro de 1988, apresenta em seu texto, avanços com relação a direitos individuais e sociais, resultado da democratização do país e das pressões dos movimentos sociais. Durante a constituinte de 1988, foram feitas propostas e campanhas, que resultaram em 80% de aprovação das reivindicações, ainda que haja muito por fazer.

A presença de feministas, ocupando cargos estaduais, com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985 e em movimentos sociais autônomos, teve papel decisivo para que as reivindicações das mulheres fossem contempladas na CF/88, entre outras coisas, a redução das desigualdades entre os sexos.

Se considerarmos historicamente a falta de investimento e desvalorização, por parte do Estado, com relação à educação da mulher e da criança, entende-se como uma das conquistas na CF/88 o reconhecimento do dever do Estado em garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, com a seguinte redação:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;³²

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade;³³

³² XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#)).

³³ IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#)).

Na Constituição Federal de 1988, os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal passaram a ser exercidos igualmente tanto pelo homem quanto pela mulher. Isto do ponto de vista da legislação acabou com a posição de superioridade antes atribuída ao homem.

Art. 226 - A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

Se percebermos que existem avanços relacionados à questão legal, precisamos, na prática, fazer com que as discriminações e desigualdades sejam pelo menos diminuídas. Existe uma distância entre as políticas públicas formalizadas e sua implantação/implementação. Algumas áreas da sociedade avançaram na implantação de suas políticas, como a saúde e a violência contra as mulheres e educação, que avança mais lentamente.

O Brasil é signatário de instrumentos internacionais³⁴ de defesa de direitos das mulheres, com o objetivo de enfrentar e superar as desigualdades de gênero e raça no país. Alguns desses instrumentos criam obrigações jurídicas para o país, sendo para isso ratificados (Tratados, Convenções, Atos Internacionais), outros instrumentos (Conferências internacionais) são compromissos políticos que cada país decide como implementar. Os direitos na sociedade brasileira, especialmente os direitos das mulheres, foram conquistados e ampliados ao longo do tempo, com avanços e retrocessos.

Após a promulgação da Constituição, no campo das políticas públicas, podemos

³⁴ Declaração e Plataforma de Ação da III Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Declaração e Plataforma de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994); Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (1979); Protocolo Facultativo à CEDAW (1999); Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001); Cúpula do Milênio: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000); Recomendação nº. 90, de 29 de junho de 1951, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor; Recomendação nº. 165, de 23 de junho de 1981, da OIT, sobre Igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família; Convenção nº. 100, de 29 de junho de 1951, da OIT, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres por trabalho de igual valor; Convenção nº. 111, de 25 de junho de 1958, da OIT, sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (entrou em vigor, no plano internacional, em 1960); Convenção nº. 156, de 23 de junho de 1981, da OIT, sobre a igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família.

citar avanços, com relação às áreas de saúde³⁵, entre elas, a questão do planejamento familiar como livre decisão do casal³⁶, violência³⁷ e educação, em diferentes níveis do governo (federal, estadual, municipal), todas estas relacionadas às mulheres. No caso da desigualdade de gênero, estruturas oficiais de promoção da igualdade entre mulheres e homens foram criadas pelo governo³⁸.

Com relação à educação, mais especificamente, Vianna e Unbehaum (2006, p. 409) pesquisaram sobre a inserção do gênero nas políticas educacionais e fizeram

levantamento e análise das leis, decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990 mostram que, no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas da saúde e do trabalho.

O reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado, na CF/88, algo que nas décadas de 1970 e 1980 constava na pauta feminista, foi considerado uma conquista das mulheres. Passaremos para o próximo item que apresenta a criança, como sujeito construtor de sua identidade de gênero, em vários espaços, entre eles, a instituição escolar, mediado pelo trabalho de docentes mulheres.

³⁵ Ações garantidas pelo Sistema Único de Saúde – SUS: assistência à concepção e contracepção; o atendimento pré-natal; a assistência ao parto, ao puerpério e ao neonato; o controle das doenças sexualmente transmissíveis; o controle e a prevenção do câncer cérvico-uterino, do câncer de mama e do câncer de próstata, e posteriormente incorporados à lei artigos sobre a esterilização voluntária de mulheres e de homens.

³⁶ CF. Art. 226 § 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

³⁷ Leis anteriores foram importantes no que se refere ao tema, contudo, a Lei nº 11.340, de 07.08.2006, conhecida como Lei Maria da Penha, é mais abrangente, aprovada em agosto de 2006, trata dos direitos, da prevenção, da implementação de políticas públicas, dos procedimentos ágeis e eficazes, entre outros. Em seu Art. 1º diz: Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

³⁸ Em 1985, anterior à CF/88, foi criado o Conselho Nacional de Políticas para as Mulheres – CNDM, vinculado ao Ministério da Justiça, após anos de reivindicações dos movimentos de mulheres. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, ligada diretamente à Presidência da República, o que foi considerado um ganho para os movimentos das mulheres.

1.5 - Elementos da educação infantil no contexto da educação brasileira

O surgimento do sentimento de infância e do conceito de criança, como compreendemos – alguém em uma fase específica da vida – foram construídos a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Eles foram concebidos, difundidos e têm sido modificados a partir de transformações econômicas e políticas da estrutura social. Essas transformações podem ser percebidas em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram também que as diferentes instituições (família, escola) nem sempre existiram da mesma forma. (Ariès, 1981)

O capitalismo trouxe mudanças científicas e tecnológicas que atingiram a posição da criança nesse discurso, pois esta precisava ser cuidada para uma atuação futura. Na sociedade capitalista, a ideologia burguesa concebeu e caracterizou a criança como um ser a-histórico, a-crítico, não produtivo, que merecia cuidados, justificando a subordinação da criança aos adultos.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas para criança tiveram caráter higienista, direcionadas ao alto índice de mortalidade infantil, que eram atribuídas aos filhos ilegítimos e à falta de educação física, moral e intelectual das mães. A partir dos anos 30, do século XX, com o processo de industrialização, urbanização e comercialização, a criança passou a ser valorizada como um adulto em potencial, e não como alguém que tinha uma vida social ativa.

Razões econômicas e sociais foram responsáveis pelo crescimento da demanda por educação infantil e seu atendimento por parte do Estado. Com a industrialização e com as mulheres no mercado de trabalho, a partir de 1950, intensificou-se a necessidade de atendimento infantil. Durante as décadas de 1970 e 1980, entre as reivindicações dos movimentos sociais e feministas estava a democratização da educação pública e do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Antes da CF/88, as alusões a essa educação para crianças pequenas, limitavam-se a assistência à maternidade e à infância. A partir de então, Educação Infantil – creche e pré-escola – foi incluída na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementar a ação familiar e, pelo menos nos termos da lei, deixando de ser apenas

assistencialista e compensatória. A Educação Infantil passou a ser dever do Estado e direito da criança.

A LDBEN 9394/96, construída a partir da CF/88, reconheceu, pela primeira vez, o acesso à educação infantil, primeira etapa da educação básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Essa modalidade educativa foi subdividida em creches, de 0 a 3 anos e em pré-escolas, de 4 a 6 anos.

A lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Esta perspectiva passou a conceber a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Embora a LDBEN 9394/96 tenha mantido uma conquista da CF/88, que ampliava as definições legais de criança e seus direitos, as reformas neoliberais reduziram as fontes de recursos para a educação infantil. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 93):

a integração da creche e da pré-escola no sistema educacional é fruto da luta do movimento de mulheres no Brasil que, nos anos de 1970, passou a incorporar uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres também na vida privada. É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na lei a proposta da creche como aparato educacional e a ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos de trabalhadores homens e para toda a faixa dos zero aos 6 anos. [...]. Mas o cenário educacional, com suas reformas neoliberais, também impede que se desvele o gênero nessa lei, ao não garantir fontes de recursos para a educação.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 (Fundef), modificou os Artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/88, dando nova redação ao Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, com o objetivo de enfatizar o ensino fundamental como principal alvo de recursos da educação nacional, em detrimento da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio.

A proposta de criação do salário-creche foi derrotada no processo de votação da LDB nos anos de 1990. Essa derrota foi agravada pelas regras de financiamento da educação, especialmente por meio do mecanismo que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). (Vianna e Unbehaum, 2004, p. 93)

A partir de 2006, com uma nova medida, a Emenda Constitucional nº 53 (Fundeb), deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art.

60 das Disposições Constitucionais Transitórias, a educação infantil, após intensa mobilização e pressão da sociedade civil, foi incluída no novo fundo. Vianna e Unbehaum (2006, p. 412) esclarecem:

a política educacional, que não tinha tradição de acolher a educação infantil na perspectiva de compartilhar com a família o cuidado infantil, também imprimiu a lógica da reforma sem prever orçamento, sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários de educadoras e educadores e para a ampla implementação de creches, tal como previsto na Constituição Federal. Essas são reivindicações antigas que constaram da pauta de negociação na LDB e, recentemente, na finalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Essa foi uma conquista da luta das mulheres e reconhecimento da criança como sujeito de direitos, mas a sua implementação precisa de acompanhamento e análise, já que será realizada de forma gradual, de acordo com a lei, durante os anos de 2007 a 2009.

As tendências educacionais vigentes em cada época exerceram influência sobre a educação infantil e seu processo de construção. Passou-se da fase compensatória, assistencialista e preparatória à escola³⁹, à fase pedagógica, modelo atual, com a função de educar e cuidar de forma indissociável. De acordo com a lei, a educação infantil é complementar à ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, sendo necessária a integração escola-família-comunidade. A finalidade dessa etapa da educação consiste no desenvolvimento integral da criança, considerando as dimensões: física, psicológica, intelectual e social e, para isso, propõe que sejam dadas as condições para esse desenvolvimento da criança.

³⁹ A educação compensatória percebe a criança como um ser que deve ser vista no interior de uma sociedade de classes e não como um sujeito em construção. Esta educação pretendia resolver as dificuldades e problemas familiares, era uma forma de resolver a miséria e a pobreza. A educação assistencialista tinha o objetivo de suprir a necessidade imediata que algumas crianças tinham de alimentação, cuidados médicos e lugar para permanecerem enquanto sua família trabalhava. A pré-escola, com caráter preparatório, acreditava que a criança deveria chegar ao ensino fundamental com conhecimentos prévios.

1.6 - Educação infantil, currículo e gênero

Em 1988, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, pela equipe do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, com a colaboração de especialistas da área, que propunha subsidiar as políticas públicas de educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento da educação infantil.

O documento nacional direcionado para Educação Infantil comporta três volumes: Introdução, Formação Social e Pessoal e Conhecimento de Mundo. A proposta do volume Introdução é apresentar algumas considerações sobre creches e pré-escolas no Brasil, situar as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional da educação infantil.

O segundo volume, Formação Pessoal e Social, apresenta como eixo de trabalho os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Entre os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, com relação à temática gênero, aparecem:

participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de jogar futebol, casinha, pular corda etc...
Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc. (RCNEI, 1998, Vol. II, p.37).

Nesse mesmo volume, no item “Algumas considerações sobre Creches e Pré-Escolas”, a compreensão de criança é apresentada como “um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (RCNEI, Vol. 01, p. 21).

O terceiro volume, relativo a Conhecimento de Mundo, compõe-se de seis eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Ao tratar da questão do Movimento, nas orientações didáticas, coloca-se a preocupação em não enquadrar as crianças em determinados comportamentos. Há neste item, novamente, uma preocupação explícita com a construção da identidade de gênero das crianças:

é importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rolar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado

de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê etc. (RCNEI, 1998, Vol. III, p. 37).

O documento RCNEI sugere aos (às) professores(as) que sejam trabalhados valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e alerta que fiquem atentos(as) para não reproduzir padrões estereotipados quanto aos papéis de homem e mulher na sociedade. Como o(a) professor(a) que atua na Educação Básica, em especial na Educação Infantil tem se preocupado em trabalhar as questões de gênero com seus(suas) alunos(as)? Como tem sido feita a formação desses profissionais sobre o tema? Basta que determinados temas constem no currículo para que façam parte do trabalho pedagógico? Como as professoras, no seu trabalho pedagógico, desenvolvem as questões de gênero e sobre gênero? Como no Projeto Político Pedagógico das escolas de Educação Infantil as questões relacionadas ao gênero são estudadas e vivenciadas? As atitudes pedagógicas das professoras promovem outras concepções e outras mentalidades?

Vianna e Unbehaum (2006, p. 407), em artigo que examina a inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental com ênfase nos RCNEI e nos PCN, concluem que,

embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado. Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dessas proposições e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras(es). Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente, a partir de um currículo nacional.

No Distrito Federal, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas de Educação Infantil – 4 a 6 anos, segue a mesma orientação do documento nacional, no item Formação Pessoal e Social, eixo de trabalho Identidade e Autonomia, apresenta a temática de gênero da seguinte forma:

O QUE TRABALHAR:

- ♦ participação de meninos e meninas em brincadeiras de futebol, de casinha, de pular corda;

COMO TRABALHAR

- ♦ participação em trabalhos que oportunizem sua identificação e afirmação como menina ou menino, sem com isso criar imagens estereotipadas e/ou pejorativas que denigrem ou discriminem diferenças; (Currículo Educ. Básica – Educ. Infantil, 2002, p. 25/26).

As políticas educacionais brasileiras e o trabalho pedagógico dos/as profissionais demandam, ainda, uma análise crítica do ponto de vista das questões relativas a gênero. Na legislação vigente, as relações de gênero ficam ocultas no discurso geral sobre direitos e cidadania, o que faz com que na escola a compreensão das relações de gênero permaneça velada, invisível. As políticas públicas educacionais pouco mencionam essas relações, e quando o fazem, não exploram todos os temas e itens curriculares, como: a construção social de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar, generificação, relações de poder e concepções universais, padronizadas e homogeneizadas.

Capítulo 02

Relações de gênero na organização dos espaços e fazeres

Este capítulo apresenta inicialmente os percursos metodológicos que viabilizaram a investigação desenvolvida conforme uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Nessa perspectiva de abordagem, todos os dados da realidade são importantes, servindo de pista para compreensão do objeto de estudo, no caso, a análise das relações de gênero no trabalho pedagógico de uma escola de educação infantil.

A etnografia, por meio da observação participante, possibilitou um processo de interação da pesquisadora com os sujeitos em seu cotidiano de forma natural, acrescido dos instrumentos utilizados para registros: notas de campo⁴⁰, gravações em áudio e questionários.

O capítulo desenvolve, ainda, a caracterização da escola de Educação Infantil eleita para este estudo, trata dos sujeitos em suas atividades cotidianas, da forma e concepção de gestão, do trabalho pedagógico, dos rituais de organização das crianças nos diferentes espaços e práticas cotidianas, bem como os projetos pedagógicos da escola.

2.1 – Caminhos percorridos na pesquisa

O objetivo deste estudo é analisar as relações de gênero no trabalho pedagógico da escola de educação infantil do Distrito Federal nas atividades escolhidas por serem condutoras de conteúdos, valores e experiências. Para que esse objetivo fosse alcançado optamos por estar presente na escola, acompanhando as professoras e as turmas, a fim de colher dados detalhados do dia-a-dia escolar.

Optou-se por uma abordagem de cunho *qualitativo*. Bogdan e Biklen (1994, p. 47 e 48) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa, a primeira delas é que a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, ou seja, no trabalho de campo o pesquisador está em contato direto com o ambiente e com a

⁴⁰ Para melhor compreensão das falas, expressões e sinais, nos diálogos e entrevistas, consultar os códigos utilizados para transcrição das entrevistas e diálogos.

situação de estudo; a segunda característica é seu caráter descritivo, pois os dados são recolhidos de forma minuciosa, detalhada. Os dados podem incluir notas de campo, transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e oficiais, entre outros registros. Na abordagem qualitativa, todos os dados da realidade são importantes e podem servir de pista para compreensão do objeto de estudo. A terceira característica da pesquisa qualitativa, de acordo com os autores, é que a preocupação com o processo é maior que simplesmente com os resultados ou produtos. Lüdke e André (1996, p. 12) explicam que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” A quarta característica é que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, isso ocorre porque as abstrações são construídas a partir da coleta e agrupamento dos dados. Segundo Bogdan e Biklen, o processo de análise assemelha-se a um funil, com o início aberto, que vai se fechando (se afinando) e ficando mais específico ao final. A quinta e última característica da pesquisa qualitativa é que o significado que as pessoas dão às coisas e à vida é de grande importância nessa abordagem, existe a preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos sobre as questões que estão em estudo.

O trabalho de campo foi realizado na cidade de Brasília, em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. A comunidade escolar é formada por moradores de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, apresenta diversificado nível sócio-econômico. A definição por essa escola teve a finalidade de permanecer um tempo maior no campo e com isso compartilhar situações que envolvessem o trabalho pedagógico cotidiano na escola.

Por compreender que a socialização da criança ocorre em diferentes locais e momentos, foram observados diferentes espaços da escola. Além da sala de aula, também se observaram: a entrada, o parque, a aula de capoeira, a piscina, o lanche⁴¹, entre outros⁴², nos quais professoras e outras/os profissionais da educação pudessem interagir com as crianças.

A pesquisa de campo transcorreu entre os meses de março e setembro do ano de 2007, com vistas à apreensão de significados de comportamentos e acontecimentos. Bogdan e

⁴¹ O lanche é feito no refeitório ou ao ar livre, na terça-feira, dia de lanche saudável.

⁴² Festas variadas: Preparação do Dia das Mães; Dia dos Pais; Aniversariantes do 3º trimestre; Aniversário da escola/Festa da primavera.

Biklen (1994) afirmam que, durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões relacionadas à duração, aos sujeitos e à forma de participação da pesquisadora aparecem. Pretendeu-se, inicialmente, que a observação tivesse a duração de oito meses (fevereiro a setembro de 2007), iniciando-se na primeira semana após o retorno das professoras do período de férias coletivas. Esse momento, chamado Semana Pedagógica⁴³, era considerado pertinente para que a pesquisadora e suas intenções fossem conhecidas pelo grupo da escola, aproveitando o contato para esclarecer sobre a pesquisa que seria realizada, como se pretendia desenvolvê-la na escola e o que seria feito com os resultados.

O contato inicial foi feito com a diretora da escola, que se mostrou bastante receptiva. Contudo, foi preciso aguardar mudanças que estavam se realizando em diferentes níveis da gestão na Secretaria de Educação do Distrito Federal, após mudança do governo local, para agendar um retorno à escola e novo diálogo. Esse retorno ocorreu em março de 2007, quando foram realizados acordos com a Diretora, sobre o estudo para equipe de direção e professoras, conversa para esclarecimentos sobre tema, objetivo da pesquisa, procedimentos e sobre dias e horários da observação participante. Nesse encontro, a diretora explicou o funcionamento geral da escola, indicou as possibilidades de horários e dias para observação e agendou a data do próximo encontro, no qual participariam também as professoras.

Este estudo identifica-se como etnográfico, pois pretendeu investigar o cotidiano escolar, o que tornou possível reconstruir processos e relações que configuram a experiência escolar do dia a dia, com a utilização de suas técnicas. De acordo com André (2005, p. 15), este tipo de pesquisa na realidade escolar:

permite documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

⁴³ Semana Pedagógica: evento proposto pela Secretaria de Educação às escolas, com o objetivo de preparar os professores para o início do ano letivo. A idéia é que professores, diretores e funcionários desenvolvam estudos para a melhoria do aprendizado, por meio de projetos e ações a serem praticados em sala de aula, além de preparar o ambiente escolar para o retorno dos alunos. <http://www.se.df.gov.br/MostraNoticia.asp?id=14502>, em 10 de janeiro de 2007. No ano de 2007, esse evento pedagógico acontecerá na primeira semana do mês de fevereiro, após retorno dos(as) professores(as) das férias coletivas.

A pesquisa de orientação etnográfica permitiu no campo uma proximidade entre pesquisadora e sujeitos, para tentar compreender como ocorrem as relações sociais e de gênero, seus mecanismos de dominação e resistência, de apropriação e rejeição, como são transmitidos e reelaborados os valores, modos de ver e sentir o mundo e a realidade. Erickson (2004) alerta que o etnógrafo, ao descrever as instituições que fazem parte de sua sociedade, neste caso uma escola de educação infantil, deve adotar uma posição crítica, questionando o que for familiar, convencional, examinando o óbvio, que é considerado usual por todos/as que conhecem do meio cultural, tornando as situações invisíveis. Segundo o autor, com frequência os aspectos considerados usuais de uma instituição aparecem na análise final como os mais significativos.

Essa proximidade com a escola significou desvelar e identificar as estruturas de poder ali presentes, na organização do trabalho pedagógico, na compreensão dos papéis e atuação dos sujeitos, nas interações e relações estabelecidas. Durante entrevista realizada com as professoras, ao serem perguntadas sobre a organização dos eventos na escola, em especial sobre as festas, uma delas respondeu que:

Ana) bom é feita uma preparação assim nós professores com os alunos a gente trabalhou uma ou duas semanas o tempo inteiro () igual mãe [festa das mães] vai trabalhar a mãe atividades mural e tal agora festa em si nós não (5) que assim nós não planejamos festa nenhuma a gente às vezes nem sabe como vai acontecer a gente trabalha com as crianças em sala a gente monta o mural e tal mas a festa em si a gente não planeja nada quem planeja tudo é a direção.

Neste caso, foi possível perceber que o trabalho pedagógico das professoras, em alguns momentos, está relacionado apenas com a execução de tarefas⁴⁴. Na festa das mães e em outras festas ocorridas durante o período do estudo, os eventos como um todo não parecem ter sido objeto de discussão entre as profissionais envolvidas.

⁴⁴ No capitalismo, a divisão do trabalho separa a concepção da execução, isso faz com que as relações dos homens com a natureza e entre si tenham características diferenciadas e antagônicas. Essa separação leva à fragmentação do trabalho e do conhecimento, levando à desumanização, porque os seres humanos perdem o domínio sobre o processo de trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de se tornarem seres humanos pelo trabalho. (Freitas, 1996, p. 40).

A utilização da observação participante como estratégia possibilitou chegar bem perto da realidade da escola para entender como ocorrem, no dia-a-dia do trabalho pedagógico e nas interações, as relações de gênero, entre outras.

Alves-Mazotti & Gewandszjder (2004, p.164) atribuem vantagens à observação como procedimento de coleta de dados:

- a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos;
- b) permite ‘checar’, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para ‘causar boa impressão’;
- c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir;
- e d) permite identificar o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Foi possível perceber essas vantagens, porque durante o período em que a pesquisadora esteve no campo, os/as sujeitos se acostumaram com a presença e passaram a agir naturalmente. Se no início da observação, os sujeitos monitoravam suas ações, com o passar do tempo esse monitoramento diminuiu ou cessou. As crianças sempre estiveram abertas e curiosas ante a presença de uma pessoa diferente. Já as professoras, inicialmente pareciam desconfiadas e preocupadas, em constante monitoração de suas palavras e atitudes. Com o passar do tempo, elas também se acostumaram com a presença de mais uma pessoa adulta em suas salas. Sobre esse assunto, durante a entrevista elas disseram⁴⁵:

*Ana) para ser sincera no início assim a princípio eu falei nossa gente
Mara) acho que sente assim observada
Ana) eu falei tem uma pessoa me observando será o que ela tanto
escreve naquele caderninho @1@ tanto que um dia você falou você
quer ler e eu falei não ()
Ana) o que ela tanto escreve aí depois eu relaxei a gente começou a
conversar eu falei nada a ver () a gente fica preocupada porque a
princípio eu não conheço
Mara) a gente fica tenso porque também as crianças ficam
Ana) e eles ficam agitados demais e falam demais
[...]
Ana) é nossa °que ela tá anotando ali° () eu tô brigando tanto com
esses meninos eu tô brigando tanto @1@ aí depois você relaxa né*

⁴⁵ Para melhor compreensão das falas, expressões e sinais, nos diálogos e entrevistas, consultar os códigos utilizados para transcrição das entrevistas e diálogos.

A observação participante pode ser entendida como um processo no qual a pesquisadora, no primeiro momento, ganhou acesso ao campo e aos sujeitos, tentando compreender essa complexidade; no segundo momento, a observação tornou-se mais focal, restringindo-se aos aspectos essenciais às questões de pesquisa; no terceiro momento, concentrou-se na busca de mais evidências nos processos e práticas vistos. O período da observação serviu também para conquista da confiança das professoras, que inicialmente sentem-se incomodadas com a presença de um outro adulto, mas que se acostumam com o passar do tempo.

2.1.1 – Instrumentos utilizados e formas de registros

Na coleta de informações realizada nas diferentes atividades no jardim de infância, os instrumentos qualitativos privilegiados foram o registro no caderno de campo e a gravação em áudio, aliados à observação participante.

As interações entre as professoras e as crianças nos conflitos, dúvidas e questões relacionadas às questões de gênero foram anotadas e depois discutidas. Lüdke e André (1986, p.26) afirmam que “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.”

As notas de campo foram utilizadas como registro da observação participante. Elas foram detalhadas para que o resultado da pesquisa obtivesse êxito. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são um relatório escrito de tudo o que a pesquisadora ouve, vê, experimenta e pensa, durante a observação no local, além do registro de suas reflexões a partir do observado. Os registros foram realizados de forma descritiva no momento da observação. Essa parte descritiva contemplou: a caracterização dos sujeitos e dos espaços físicos, registro de diálogos, descrição de atividades, bem como o comportamento da pesquisadora. Posteriormente à saída do campo, na parte reflexiva do relatório, foram registrados comentários sobre a análise, o método, conflitos e dilemas éticos, ponto de vista, pontos de clarificação eram complementados com reflexões e demais anotações, para enriquecimento e esclarecimentos.

Nesse sentido, para auxiliar as notas de campo, também foi utilizado um gravador de áudio. Erickson (2004, p. 17) esclarece que:

quando a gravação acompanha as notas de campo, o observador está de algum modo livre para cobrir largamente a observação já que a gravação irá fornecer informações para uma transcrição literal. O registro é feito muito simplesmente, já que o propósito não é produzir um registro tecnicamente ou esteticamente de alta qualidade, somente uma fonte de dados razoavelmente exata. A simplicidade do registro deixa o pesquisador livre para escrever ou tomar algumas notas. Mesmo quando a gravação está sendo feita, o observador tenta escrever um relato tão completo nas notas quanto possível, já que as notas escritas contêm uma perspectiva interpretativa e foco que não estão disponíveis na gravação.

A transcrição das gravações pode fornecer evidências detalhadas dos comportamentos verbais e não-verbais dos sujeitos. Contudo, na etnografia, as transcrições dos registros não poderiam ser interpretáveis caso não tivessem sido acompanhadas pela observação participante, de entrevista e do grupo de discussão.

Em uma sala de aula de educação infantil, a interação é muito grande e a gravação em áudio tem o caráter complementar e enriquecedor às notas de campo. As crianças conversam entre si, a professora fala com as crianças. Diferentes interações ocorrem em um mesmo espaço. Enquanto a pesquisadora faz a anotação de uma situação, outra está ocorrendo ao lado, ao mesmo tempo, e a professora pode interagir em ambas. Dificilmente, seria possível registrar diferentes dados concomitantes e importantes, sem o auxílio de um gravador. No momento de ouvir as gravações, muitas descobertas foram feitas e tornaram-se essenciais para compreensão de questões levantadas nesse estudo.

Foram realizadas, ainda, duas entrevistas semi-estruturadas após o término da observação participante. Uma com o grupo de professoras que atuam no turno vespertino da escola e uma com a diretora da escola. Esse tipo de entrevista permite realizar adaptações necessárias durante a mesma, a partir de um roteiro básico. A entrevista representa um dos instrumentos importantes na coleta de dados, pois permite informações “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (Lüdke e André, 1986, p.34). As entrevistas objetivaram colher informações sobre as profissionais de educação e o cotidiano da escola que servissem para relacioná-las à

observação participante realizada e que viessem a complementar, confirmar ou confrontar os dados colhidos.

Era importante saber sobre a trajetória profissional das professoras; que características elas achavam que um/a profissional da educação infantil deve possuir; o que elas pensavam sobre o profissional do sexo masculino atuando na educação infantil; se elas viam diferença em ser professoras de meninas e meninos; se elas tiveram, durante a formação profissional, inicial ou continuada, alguma orientação na área de gênero; além do trabalho pedagógico da escola, com relação à organização das festas. Todos esses temas constituíram-se pauta de entrevistas. As respostas das entrevistadas serviram para relacionar o trabalho pedagógico diário das professoras e suas interações com as crianças.

Já a entrevista com a diretora priorizou questões sobre sua trajetória profissional, sobre o trabalho pedagógico da escola e sobre a proposta pedagógica⁴⁶ desta, que serviu para esclarecer as dúvidas restantes, relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à gestão.

Durante a entrevista, fez-se necessário saber ouvir os sujeitos, deixando-as à vontade para se expressarem, agindo de modo a respeitar suas opiniões. Além da necessidade de estar atenta ao que as professoras diziam verbalmente, seus gestos, silêncios, enfim, as expressões não verbais também foram documentadas. O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação da conversa e de anotações, feitas após o término.

A análise das informações do trabalho de campo da etnografia iniciou-se a partir do momento em que a pesquisadora ainda se encontrava em campo, continuando até quando finalizou sua estada na escola. A leitura e a releitura das informações colhidas (notas de campo, gravação, documentos), durante a observação participante, ajudaram na tomada de decisões relacionadas aos próximos passos da pesquisa. Ao final dessa fase, a revisão foi feita a partir de todo o material colhido. As notas de campo, a escuta das gravações diárias, as transcrições das entrevistas, foram revistas em sua totalidade, e depois selecionadas, a partir de pontos de interesse para a pesquisa.

Nas transcrições das entrevistas e das observações, utilizaram-se nomes fictícios para as professoras (Mara, Sara e Ana), para diretora (Rose) e para o secretário (Beto) da escola, além das crianças. Os/as estudantes foram identificados como crianças, com as letras

⁴⁶ LDB nº 9394/96, Art. 12, inc. I; Art. 13, inc. I; Art. 14, inc. I.

de acordo com o sexo, criança, feminino (cf) e criança, masculino (cm). Quando a pesquisadora aparece é identificada com a letra P.

As notas de campo e as gravações diárias foram fundamentais na definição e seleção de materiais que seriam transcritos, dos registros feitos em áudio. Tratando-se da entrevista e do grupo de discussão, ambos foram transcritos integralmente.

2.2 - A escola de Educação Infantil

No ano de 2007, em Brasília, Plano Piloto, existiam quinze escolas de educação infantil⁴⁷, que atendem crianças com idades entre 04 e 06 anos. São escolas pequenas, com quatro salas de aula, o que pode possibilitar interação entre as turmas, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A escola de educação infantil onde esta pesquisa foi realizada, uma das primeiras de Brasília, inaugurada na década de 1960, mantém quase toda sua estrutura física original, acrescida de uma piscina, inaugurada no ano 2000.

A escola pesquisada é ampla, possui mais de 5.500 m² de área total, sendo apenas 1.300 m² de área construída. Ela encontra-se em ótimo estado de conservação, possui muita área verde, com árvores frutíferas. Sua estrutura física é a seguinte: quatro salas de aula, localizadas no mesmo bloco, dois banheiros infantis, um feminino e um masculino, com três *boxes* com vaso sanitário cada, uma sala de psicomotricidade, uma cozinha, um refeitório, uma sala para direção, vice-direção e secretaria juntas, uma sala de professoras, três banheiros para adultos, um auditório com capacidade para 100 pessoas, um parque infantil, uma casinha de boneca de alvenaria, uma piscina, um banheiro adaptado para alunos/as deficientes físicos.

Os brinquedos do parque estavam em uma grande caixa de areia, estes se encontravam, relativamente, separados por um espaço entre eles, em estrutura metálica e madeira, podia-se encontrar: balanços, gangorras, gira-gira, trepa-trepas, escorregador com casinha em cima, em madeira, e ainda, um grande túnel de concreto; todos bem coloridos de

⁴⁷ As escolas de educação infantil construídas em Brasília antes da LDB nº 9394/96 são denominadas Jardim de Infância.

vermelho, azul, amarelo e verde. Ao lado do parque, fora da caixa de areia, havia um tanque com quatro bicas para lavar pés e mãos e uma casinha de bonecas em alvenaria.

A escola atende, em 2007, um total de 181 crianças, sendo 97 no matutino e 84 no vespertino. Os turnos funcionavam das 7h30 às 12h30, no matutino, e das 13h30 às 18h30, no vespertino. Cada sala-de-aula, com aproximadamente vinte e cinco crianças. Elas eram organizadas por faixa etária, e os momentos planejados para socialização entre crianças de idades diferentes aconteciam em datas festivas, além do horário da entrada diária.

O público atendido pela escola era bem diversificado com relação ao nível sócio-econômico dos/as alunos/as, bem como ao local de moradia dos/as mesmos/as, que estavam em diferentes regiões administrativas e em cidades do entorno do Distrito Federal.

2.2.1 - A gestão da escola

A escola possuía a seguinte organização administrativa: uma diretora⁴⁸, uma vice-diretora, um chefe de secretaria. O corpo docente é formado por sete professoras, quatro atuam no turno matutino e três no vespertino. O turno matutino funcionava com uma turma de quatro anos, duas de cinco anos e uma de seis anos. O turno vespertino funcionava com apenas três turmas, há uma sala ociosa, conforme informou a diretora, pois não se formou uma turma em decorrência de pouca procura por matrículas. Então, o turno funciona com uma turma de quatro anos, uma de cinco anos e uma de seis anos.

A escola conta, em seu quadro de pessoal, com quatro auxiliares de educação, que cuidam da conservação e limpeza, sete agentes de educação, sendo: três vigilantes, duas merendeiras, dois porteiros. No mês de agosto de 2007, este quadro alterou-se em consequência das modificações na gestão da Secretaria de Educação, que deslocou para a escola um merendeiro que cobriria os dois turnos e transferiu as merendeiras para outra escola.

⁴⁸ Em entrevista realizada, a diretora diz desde quando está na escola: “e aqui estou, em 98 eu vim pelo concurso de remoção, 99 trabalhei em sala de aula (2) e prestei o concurso né inclusive com o incentivo mais um incentivo com a solicitação o pedido das colegas inclusive hoje ainda tem: temos aqui quatro daquela época (.) prestei o concurso pra diretora assumi né em primeiro de janeiro de 2000 então esse é o meu oitavo ano na direção.”

As professoras que atuam em sala de aula no período vespertino⁴⁹, executam atividades de coordenação no turno matutino, ou seja, preparam aula, materiais, estudam, fazem cursos. Um dos dias, a terça-feira, as professoras se reúnem para estudo de um tema de interesse para a prática pedagógica. A diretora Rose, em entrevista disse:

traz um tema de estudo porque o próprio grupo sugere tem essa abertura de sugerir isso (2) um assunto pra estudo toda terça que nós fazemos o dia do estudo [...] e a gente deixa isso bem claro por exemplo tem dificuldade de trabalhar com música então gente música será o nosso assunto do próximo estudo "esse tipo de coisa assim" e vai planejando e vai fazendo

A Proposta Pedagógica da escola foi feito pela diretora, solicitado pela Secretaria de Educação como uma das exigências no concurso para diretores em 1999⁵⁰. Segundo ela após ser aprovada no concurso,

... apresentei pra o grupo (.) o pessoal gostou muito e:: ele praticamente ficou intocado mas aí com o conhecimento e alguma alteração de todo o grupo, e de lá pra cá isso acontece todos os anos sempre nós colocamos para os pais é o momento de reunir então passar para eles.. essa revisão essa adequação ou até uma reconstrução desse projeto ele é feito todo=todo ano..

Apesar da diretora da escola dizer, em entrevista, que a proposta foi apresentada à comunidade escolar, que foram realizadas alterações e que essa revisão acontece todos os anos, no cotidiano escolar e em conversas informais com as professoras e com funcionários/as, essa questão pareceu-nos nebulosa. As reuniões para discussão de quaisquer assuntos não ocorrem, segundo as professoras, a direção pensa e organiza as questões da maneira que acredita ser mais apropriada. Então, a elaboração de uma proposta pedagógica parece não ter

⁴⁹ Portaria nº 30, de 6 de fevereiro de 2006 – Art.19. A carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, para os professores interessados em atuar do 1º ao 3º período da Educação Infantil e Quanto Mais Cedo Melhor, será distribuída da seguinte forma: I- 25h em atividades de regência de classe; II- 10h em coordenação pedagógica; III- 2h em sala de leitura/reforço e IV- 3h em substituição, no caso de afastamento de professor regente, de até 10(dez) dias.

⁵⁰ Decreto Nº 20.691, 11/10/1999 - DODF 13.10.1999 - Art. 4º - O processo seletivo constará das seguintes etapas: I - prova escrita; II - análise de curriculum vitae; III - análise da proposta pedagógica apresentada apenas pelos candidatos que comporão a lista triplíce. Parágrafo único. A **proposta pedagógica** prevista no inciso III deste artigo observará, obrigatoriamente, a legislação vigente; a realidade onde se insere a unidade escolar; as aspirações da comunidade escolar; o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal; e a disponibilidade de pessoal, material, equipamentos e instalações da unidade escolar.

passado por uma discussão mais ampla entre professoras e demais servidores/as dessa escola de infantil. A legislação⁵¹ define que os profissionais de educação participem da elaboração da Proposta Pedagógica. Villas Boas (2002, p. 119) defende que:

talvez a novidade resida na insistente recomendação da sua ‘construção coletiva’, como um processo permanente de discussão, com a participação de todos os envolvidos. Além disso, requer-se fundamentação teórica, para que o trabalho escolar possa acompanhar as mudanças sociais, e o registro de todas as informações e ações desenvolvidas.

A Proposta Pedagógica da escola contém os seguintes projetos: Projeto capoeira, Literatura em família, Escovação, O melhor presente, Lixo que não é lixo e Xadrez. Solicitou-se à diretora o projeto pedagógico da escola, com o objetivo de analisá-lo sob a perspectiva de gênero, mas na primeira oportunidade em que ela nos mostrou, o documento encontrava-se em uma gaveta na sua mesa e foi possível copiar somente os dados gerais da escola. Na segunda oportunidade, também na sala da diretora, e em sua presença, complementamos com algumas informações, o que impossibilitou uma leitura detalhada e análise do projeto.

Quanto ao desenvolvimento dos projetos na escola, o Projeto capoeira, foi possível acompanhá-lo mais de perto, devido à observação participante; Literatura em família, as crianças levavam livros para leitura em casa; Escovação, a parte desse projeto que foi possível acompanhar reduziu-se ao momento em que, diariamente, as crianças escovavam os dentes após o lanche. Sobre os demais projetos, foram solicitadas informações à direção: O melhor presente, foi executado no 2º semestre para as turmas de 1º período; Lixo que não é lixo, não foi executado plenamente em 2007; e Xadrez, também não realizado nesse ano, pois o voluntário que se dispôs a ensinar as crianças não cumpriu com o objetivo. Ressaltamos que não tivemos acesso à fundamentação de suporte desses projetos.

Com um olhar muito rápido sobre a Proposta Pedagógica, não consta que o tema gênero seja abordado de forma explícita. Mas durante o período da pesquisa de campo na escola, foi-nos possível encontrar situações relacionadas a gênero que necessitariam de

⁵¹ LDB nº 9394/96 - Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

reflexões e discussões, pois estas fazem parte do projeto pedagógico da escola, mesmo que não estejam escritas de forma explícita.

2.3 - As professoras: concepção e trabalho

A partir de dados coletados por meio de um questionário (anexo), identificamos o perfil mais detalhado do grupo de três professoras do turno vespertino, sujeitos desta pesquisa.

Em termos de faixa etária, elas têm 29, 35 e 37 anos. Quanto ao tempo de atuação das docentes no magistério, na Secretaria de Educação, Mara atua há sete, Sara, há oito, e Ana, há quinze anos. Com relação ao tempo de atuação na educação infantil, a primeira atua há nove anos, a segunda, há sete e a última, há um ano.

As professoras do turno vespertino possuem Educação Superior em Pedagogia. Uma professora é pós-graduada em Psicopedagogia, e duas estão cursando especialização, uma, em Gestão Escolar e outra, em Ensino Especial. As três professoras participaram, durante o ano de 2007, do curso Contador de Histórias⁵².

Existem estudos sobre os ciclos de vida dos/as professores/as relacionados à carreira que apontam tendências gerais, de acordo Humberman (2000, p. 37):

as seqüências ditas ‘de exploração’ e ‘de estabilização’, que supostamente se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de estabilização, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior prestígio, ou mais lucrativas. (sic)

De acordo com Humberman, as três professoras encontraram-se posicionadas antes do meio da carreira profissional, ou seja, estão na fase da estabilização. Segundo o autor,

⁵² Um dos cursos oferecidos pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação.

se a primeira fase for positiva, as pessoas procuram um compromisso. Elas buscaram formação continuada, uma especialização, mas ao mesmo tempo, durante a entrevista realizada demonstraram que estão insatisfeitas com a profissão e têm vontade de sair dela, como se pode perceber em suas falas:

Ana) e aí eu tou aqui há quinze anos fui ficando ficando fazendo outros concursos quando eu vi que não tinha como eu passar em outro concurso vou ter que fazer um outro curso pra melhorar até minha renda meu salário porque eu tô sendo nível um tenho que mudar pra nível três tive que fazer pedagogia mas ainda tenho a intenção de sair não pretendo me aposentar nessa área não.

Sara) porque eu falei quê que eu tô fazendo nessa secretaria de educação [...] ° a gente vai ficando° [...] e é isso aí hoje em dia também fico nessa de fazer outros concursos pra sair ir pra outra linha porque por mais que eu goste de educação (2) sala de aula é muito desgastante °a gente vai cumprindo com a função enquanto não tem outra saída vai fazendo o nosso trabalho°

Mara) (.) e aí eu passei na fundação e fui ficando ficando @!@ e eu acho que tô que nem as meninas também pretendo sair fazer outra coisa minha vontade é fazer curso de psicologia acaba que quero fazer porque aí eu posso ficar na secretaria mas trabalhar em outra área()

De acordo com a entrevista realizada, todas afirmaram não ter interesse em continuar na profissão. Em outros momentos da entrevista, apontaram como motivos a influência de outra pessoa na escolha da profissão, a desvalorização da mesma e as relações verticais no trabalho.

As professoras entraram na profissão por influência da família, fizeram tal afirmação durante entrevista:

Ana) meus pais que me incentivaram nunca tinha pensado em ser professora mas meus pais falaram você vai ter o segundo grau vai ter um emprego melhor vai tentando outros concursos e não gostei no meu estágio eu decidi que eu não ia ser professora [...] daí eu falei não vou ser professora [...]daí veio o concurso para fundação educacional eu falei vou fazer mas pra ficar um ou dois anos no máximo.

Sara) aí minha mãe quando eu terminei o curso normal levei currículo para trabalhar em escola particular e minha mãe naquela não, faz concurso porque assim você já vai ter um emprego garantido ali [...] ° a gente vai ficando°

Mara) acho que o meu caso é bem parecido () eu também não queria ser professora aí minha mãe ficou insistindo acabei fazendo cursinho tinha passado também no concurso do Sarah⁵³ fiquei muito frustrada por não ter sido chamada porque eu queria trabalhar nessa área (.) queria na área de educação mas não queria diretamente com criança (.) e aí eu passei na fundação e fui ficando fui ficando @1@

Do ponto de vista da questão de gênero, é possível inferir, a partir das falas das professoras, que as famílias ainda percebem que ser professora é uma profissão feminina que traz segurança e que as docentes corresponderam ao esperado delas sem resistência, tanto que já se passaram anos (7, 8 e 15), elas ainda permanecem na profissão, estão se especializando na área de educação, apesar de também dizerem que não pretendem se aposentar como professoras. Este é um ponto que pode levantar discussões e merece novas pesquisas.

2.4 - O cotidiano na escola de educação infantil

2.4.1 - Os rituais na entrada das crianças

A entrada, no período vespertino, ocorre às 13h30. De acordo com a diretora, esse momento inicial, no qual todas as turmas ficam juntas, passou a ser realizado após perceber que as crianças, quando iam direto para sala de aula, elas entravam muito agitadas.

Por volta das 13h15, é colocada uma música infantil cantada, as crianças estão chegando e brincam no pátio. Esse momento indica para as crianças que ainda podem brincar no pátio, dentro de um espaço delimitado por uma faixa amarela. Depois, às 13h25, é colocada uma música mais calma, instrumental ou som de pássaros. Essa música é colocada mais baixa. Nesse momento, as crianças dirigem-se até as esteiras coloridas⁵⁴ e sentam-se em filas, separadas por sexo e por turma.

⁵³ Rede SARAH de Hospitais do Aparelho Locomotor.

⁵⁴ No chão do pátio estão pintadas quatro faixas, com largura de aproximadamente 1,20m, com as cores verde, azul, amarelo e vermelho, onde as crianças formam filas divididas por sexo e sentam-se na entrada do turno, que são chamadas de esteiras.

Às 13h30, a diretora, ou a vice-diretora ou o secretário da escola fazem a entrada, conforme o seguinte procedimento: cumprimenta as crianças dando boa tarde, dá algum recado e/ou conselho, lembra as atividades do dia – piscina, capoeira, parque –, juntos cantam parabéns, caso haja aniversariante no dia, pede que uma das crianças ou professora faça a oração do dia e encaminha as turmas para as salas de aula.

A oração é feita diariamente na entrada e no horário do lanche por todas as turmas. A CF/88 e a LDBEN⁵⁵ brasileiras referem-se ao caráter facultativo do ensino religioso no ensino fundamental, e a Resolução nº 1/2005⁵⁶ do Conselho de Educação do Distrito Federal faculta o ensino religioso também ao Ensino Médio. Em ambos os casos, a legislação omite em relação à educação infantil, mas a escola observada não faculta às crianças fazer as orações, pois elas são realizadas diariamente no início da aula e no horário do lanche. Cabe perguntar se houve algum tipo de discussão com a comunidade escolar sobre este ritual que parece passar despercebido. As crianças não podem optar por esse momento religioso que acontece de forma obrigatória. No horário da entrada, as crianças ficam sentadas, em silêncio, para acompanharem o/a colega que fará a oração e, no horário do lanche, acompanham/repetem a oração feita pelas professoras.

As crianças que chegassem após 13h30 deveriam aguardar fora das filas, sem entrar no pátio até que fossem autorizadas. Aquelas que chegam quando as turmas já se encontrassem na sala de aula deveriam ir até a direção explicar o motivo do atraso. Durante as observações, uma cena intrigou-nos. Nesse dia, um aluno chegou atrasado, a professora interrompeu a conversa na rodinha, pediu que o aluno “passasse no Tio Beto” (secretário). Um outro aluno indagou a razão pela qual o colega Rafael teria que ir até a direção. A professora Sara respondeu:

⁵⁵ Constituição da República Federativa do Brasil – 1988 – Título VIII Capítulo III Seção I – DA EDUCAÇÃO Art. 210. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Lei nº 9394/96, de 20/12/1996 – Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei 9475, de 22/07/1997).

⁵⁶ Resolução nº 1/2005-CEDF, 2/8/2005 – Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN. Art. 16. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular ministrado nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio da rede pública.

*O tio Beto e a tia Rose [diretora] pedem para passar lá e dizer porque está chegando atrasado. O horário da aula é uma e meia. Agora já é uma e quarenta e oito. Então já passou deixa eu ver...deixa a tia contar...treze, não, dezoito minutos, dezessete minutos do começo da aula, né tia Claudia? [Após olhar para um relógio pendurado na parede, balanço a cabeça afirmativamente. Nem tenho como discordar.] Então, quando a gente atrasa um pouquinho tem que ir lá e explicar porque né então voltando aqui
(Diário de campo – Dia 17 de abril)*

Esse tipo de situação de controle das crianças e de diferentes formas de disciplinas, que ocorreram em outros momentos na escola, serão discutidas mais adiante, pois levarão à discussão de gênero.

2.4.2 - A sala de aula

As salas de aula são amplas, com uma bancada de cimento lateral, armários em todo lado da porta de entrada da sala, um lado de portas de vidro que se comunicam com o parque, mesas adequadas para educação infantil.

As mesas são baixas, quadradas, de madeira, com quatro lugares para as crianças. Nelas, em grupos, as crianças fazem atividades de colagem, pintura, desenho, elas, também, jogam e brincam.

Em sala, diariamente é realizada a Rodinha, um momento em que as professoras conversam com as crianças, fazem a chamada, exploram o número de crianças presentes – meninas e meninos, o calendário (dia da semana e do mês), trabalham questões didáticas, contam histórias. Nesse momento, as crianças sentam-se no chão, na parte da frente da sala, em círculo, geralmente, meninas e meninos, misturam-se, agrupam-se, sentam-se de acordo com seus interesses e quando estão atrapalhando as orientações/comandos das professoras são trocados/as de lugar.

Na sala de aula, existe um espaço reservado para casinha, com mobília em tamanho pequeno e uma estante com livros infantis.

2.4.3 – As aulas de capoeira

O projeto capoeira está inserido na Proposta Pedagógica da escola, e as aulas são dadas por uma capoeirista contratada pela APM – Associação de Pais e Mestres.

De acordo com a diretora, a idéia surgiu a partir de uma apresentação que aconteceu durante o período de estudos sobre folclore, que normalmente ocorre no mês de agosto, no ano de 1999. O interesse das crianças foi grande, o que fez surgir a idéia do projeto que vinha ao encontro com os eixos da educação infantil. Nas palavras da diretora:

Ela [uma professora] trouxe um grupo de capoeira pra apresentar na escola e eu sou muito observadora [...]; então eu observei os olhinhos o interesse das crianças por aquele movimento por aquela coisa [...] aí sentando pra ver com que e quais eixos a capoeira trabalharia (.) e por incrível que pareça ela abrange todos os eixos (.) que precisamos trabalhar...

As aulas de capoeiras têm duração de 50 minutos, duas vezes por semanas, terças e quintas-feiras. A professora da turma não acompanha as crianças nesse horário, ela realiza outras atividades pedagógicas, como organização de pastas, de dever de casa, materiais, entre outras.

Durante o ano, há uma festa chamada batizado, na qual as crianças que estão aptas, e querem, recebem faixas de capoeira significando que mudaram de nível. No primeiro semestre, a festa foi no mês de maio, um sábado, que de acordo com a diretora, teve a participação e incentivo de todo o corpo docente da escola.

2.4.4 - Atividades no Parque

O horário do Parque está presente diariamente em todas as turmas, na divisão das atividades. O parque pode ser considerado um espaço gerador de brincadeiras, e os brinquedos que ali estão instalados podem valorizar ou cercear as brincadeiras infantis e os movimentos das crianças. Como os brinquedos possuem estruturas fixas, não podem ser levados para outros locais. Eles funcionam independentes um do outro, fazendo sempre o mesmo

movimento, simétrico e repetitivo. A criança movimenta-se de acordo com o que o brinquedo pode oferecer. Contudo, a criatividade das crianças ultrapassa todo e qualquer limite. Elas conseguem balançar, escalar, jogar areia, equilibrar-se em brinquedos criados para outros fins. Imediatamente são repreendidas e desencorajadas quando as professoras percebem as novidades, mas elas não deixam de tentar uma outra vez.

Cada professora proibiu um brinquedo que acha perigoso para sua turma. Duas proibiram balanços diferentes porque as crianças balançavam muito alto e poderiam cair e se machucarem. Outra professora proibiu o trepa-trepa, pois várias crianças de sua turma já foram até o alto, escorregaram e caíram. A questão do cuidar e do educar está bem presente na educação infantil, sendo explícitos nos currículos⁵⁷ e discutido por diferentes autores/as.

O brinquedo denominado túnel de concreto, de aproximadamente quatro metros de comprimento, é proibido por todas as professoras, porque, segundo elas, não conseguem ver o que acontece lá dentro e ficam preocupadas.

As professoras ao acompanharem as turmas no parque, sentam-se em uma cadeira, fora da caixa de areia, na qual os brinquedos ficam dentro, e observam as crianças brincarem. Elas intervêm quando aparece uma situação de perigo, quando uma criança pode se machucar, quando as crianças estão brigando, quando uma criança faz alguma reclamação de outra, e a professora considera a reclamação justa.

As interações ocorridas durante as atividades relacionadas à construção de identidades de gênero nas crianças terão destaque e serão analisadas no próximo capítulo juntamente com autoras/es que poderão nos auxiliar nessa compreensão.

⁵⁷ Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (Brasil, RCNEI, Vol. 1, p. 23/24).

Capítulo 03

Construção das identidades de gênero no trabalho pedagógico

Este capítulo analisa as relações de gênero no cotidiano do trabalho pedagógico da escola de Educação Infantil, que é a questão central desta pesquisa. Os conceitos gênero, trabalho pedagógico e identidades de gênero iluminam as situações selecionadas que surgiram durante a observação participante.

O conceito gênero perspassa todas as análises, utilizaremos também os conceitos poder, disciplina e corpos dóceis, para desvelar situações da observação participante realizada, anotações feitas no diário de campo e transcrições das gravações.

Durante o período de observação na escola de educação infantil, acompanhando a rotina das turmas, percebemos as relações de gênero no cotidiano da escola, a influência do trabalho pedagógico na construção das identidades de gênero nas crianças e como as interações entre professoras e crianças contribuem para a reprodução ou superação na construção de identidades de gênero, que é uma construção, um processo que se dá durante toda a vida, portanto não se tratando de algo linear, pronto e acabado que pode ser adquirido em um dado momento.

Assim, o presente capítulo busca relacionar conteúdos de pesquisa bibliográfica de diversos autores que abordam questões de gênero como construção sócio-histórico-cultural, aliadas às relações de poder nas sociedades, abarcando também o papel do corpo nesse processo, e como essas idéias se fazem presentes no trabalho pedagógico da escola objeto desta pesquisa.

3.1 – Gênero no trabalho pedagógico na sala de aula

Desde 1970, o termo gênero foi usado, pelas feministas americanas para teorizar a questão da diferença sexual, indicando rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual; este termo é também utilizado para lembrar que qualquer informação sobre mulheres implica em uma informação sobre homens. Gênero é ainda utilizado para indicar as relações sociais entre os sexos, bem como as construções culturais sobre os papéis adequados para homens e mulheres.

O interesse mais direcionado com o termo gênero como uma categoria analítica surgiu somente no final do século XX. Joan Scott escreveu o artigo⁵⁸ *Gênero: uma categoria*

⁵⁸ Artigo escrito em 1986, traduzido e publicado em 1990 no Brasil, na Revista Educação & Realidade. Republicado em 1995, na mesma revista.

útil de análise histórica, e pontuou que “gênero é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes”. (1995, p. 76). Contudo, a partir desse artigo, a autora fez alguns questionamentos aos/às historiadores/as da História das Mulheres sobre o caráter a-histórico e essencialista dos trabalhos e apresentou gênero como uma categoria essencial de análise histórica.

A definição de gênero da autora possui duas partes e diversos subconjuntos interrelacionados, que acordo com Scott (1995, p. 86):

repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas não é unidirecional.

Para Scott, o gênero, além disso, indica quatro elementos que se relacionam entre si e que não operam uns sem os outros. São eles: a) os sistemas simbólicos, acessados nas diferentes culturas e que produzem representações simbólicas; b) os conceitos normativos, expressivos das interpretações construídas a partir dos símbolos e presentes nas doutrinas religiosas, escolares, políticas, científicas. Eles assumem uma posição binária fixa na qual os significados de homem e mulher são determinados; c) a concepção política de gênero encontrada nas instituições e na organização social; d) a identidade subjetiva, relacionadas às organizações e representações específicas que demandam o resgate de sua historicidade. A autora prossegue dizendo que esses elementos não operam simultaneamente como simples reflexos uns dos outros, mas que caberá à pesquisa histórica fazer a relação entre os quatro elementos.

Carvalho (1999, p. 30) explica “a princípio, o gênero (cultura) aparece como um termo complementar a sexo (natureza). O pensamento feminista dos anos 70 e 80 utilizava o gênero como um conceito que se somava ao sexo e não como um substituto, pois a natureza era tomada como uma base, sobre a qual significados culturais são construídos.”

Para uma compreensão do conceito, segundo Scott, com relação a gênero e poder, como construções recíprocas, é necessário entender o conceito de poder de Michel Foucault,

que não o vê como unificado, coerente e centralizado. Para o teórico, o poder se encontra em toda sociedade de diferentes formas e fontes dispersas, com relações desiguais, podendo algumas vezes se articular ao Estado e outras vezes se contrapor ele. Foucault (2007, p. 26 e 27) explica essa microfísica do poder:

temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens), não há analogia nem homologia, mas especificidade do mecanismo e de modalidade.

Foucault esclarece que o poder não se possui, mas se exerce. As relações entre homens e mulheres que emergem em contextos desiguais fazem parte da dinâmica política e social em diferentes tempos e lugares, o que implica concordar que homens e mulheres, masculinidades e feminilidades são categorias do gênero articuladas a relações de poder. As práticas ou as relações de poder podem se estabelecer entre diferentes sujeitos sociais e podem ter múltiplas direções, múltiplos lugares. Foucault não abandona a categoria classe, mas a coloca em outra posição articulando-a com outras como raça/etnia, sexo, religião.

Como o movimento feminista não é um movimento homogêneo internamente, isso fez, e ainda faz com que muitos/as autores/as discordem de Joan Scott⁵⁹. Louro (1996, p. 78), atenta ao debate, escreve:

o fato é que o conceito de gênero não possui uma compreensão única; por tal característica, o conceito carrega os germes do debate e da crítica,

⁵⁹ Rago (1995, p. 27), por exemplo, discorda da escolha teórica de Scott e faz crítica à autora: “Falando brevemente, é visível o mal-estar partilhado por uma historiadora do porte de Joan W. Scott quando, provinda de uma formação marxista e de estudos marcadamente militantes, isto é, preocupados em provar a combatividade das mulheres, especialmente, de condição social inferior, passa a defender a análise de relações de gênero, apoiando-se no conceito de ‘desconstrução’ de J. Derrida.” Segundo Rago, não existe neste caso apenas um deslocamento do objeto, mas uma mudança no campo epistemológico.

indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria. Assim, os estudos que utilizam o termo gênero têm sido realizados por estudiosas (os) marxistas, pós-estruturalistas, lacanianas (os), feministas radicais e tantos outros e outras que não pretendem qualquer classificação.

Nicholson (2000, p. 09), escreveu que gênero era uma palavra estranha ao feminismo, pois era uma palavra utilizada de duas formas diferentes e até certo ponto contraditórias.

De um lado, o “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. Esse último uso apareceu quando muitos perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece.

Carvalho (1999) mostra que Scott trouxe uma definição de gênero que demonstra que o corpo não desaparece da análise, esclarecendo que

gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo (...) determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (Scott, 1994, apud Carvalho, 1999, p.31)

Nessa análise, o corpo passa a ser compreendido também como objeto de investigação, pois recebe significados diferentes de acordo com a cultura, em determinado tempo histórico. Então, faz-se necessária a historização, desnaturalização e compreensão do ser humano, do seu corpo e da sua sexualidade. “é o gênero – a construção social de significados a partir da diferença sexual percebida – que fundamenta toda a percepção do corpo e dos processos corporais, o significado a ele atribuído na determinação do caráter dos indivíduos e sua relação com os conceitos de masculinidade e feminilidade.” (Carvalho, 1999, p. 32).

Gênero é uma construção que se dá durante toda a vida, isso acontece em diferentes instituições e práticas sociais que constituem os sujeitos como homens e mulheres em um processo que não tem fim, nem se completa. Os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, de maneira dinâmica, aprendida nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais de gênero, ou seja, são generificadas. A escola é uma dessas instituições que tem transmitido e reproduzido, por meio de suas práticas sociais, valores e comportamentos, considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos.

Existem, ainda, muitas e conflitantes formas de viver as feminilidades e as masculinidades, de acordo com o tempo histórico, a sociedade, as circunstâncias. Daí a necessidade de conhecimento do contexto sócio-histórico para compreensão das relações em determinado grupo. O conceito gênero não pode ficar restrito ao estudo das mulheres, mas deve levar em consideração as relações de poder entre homens e mulheres, a sociedade e a cultura.

A categoria gênero contribuiu para o rompimento da visão binária entre masculino e feminino, mulher e homem, considerando a diversidade de identidades relativas a raça/etnia, classe, sexualidade, geração, entre outras, dando visibilidade no interior da própria categoria. Quando há essa oposição, ignoramos as diferenças existentes dentro da própria categoria, daí a necessidade de considerarmos as diferenças de raça/etnia, religião, classe, entre outras.

As oposições binárias sustentam uma hierarquia, um valor que é traduzido pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro. A idéia não é a de reverter os pólos, ou seja, colocar a mulher como mais importante que o homem, mas discutir a noção de oposição binária e de identidade que estão contidas nela, utilizando a desconstrução para denunciar, desfazer e problematizar as hierarquias.

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas 'espécies' com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (Perrot, 1992, p. 177)

Então, um dos elementos é sempre mais valorizado que o outro, existindo um desequilíbrio de poder entre as duas partes. Woodward (2005, p. 51) mostra que, de acordo

com alguns/mas autores/as, “nesses dualismos um dos termos é sempre valorizado mais que o outro: um é a norma e o outro é o ‘outro’ – visto como ‘desviante ou de fora’.”

Woodward (2005, p. 51) apresenta exemplos que a feminista Hélène Cixous dá de oposições binárias:

perguntando de que forma elas estão relacionadas com o gênero e especialmente com a posição das mulheres no dualismo em questão:

Onde está ela?
Atividade/passividade,
Sol/Lua,
Cultura/Natureza,
Dia/Noite,
Pai/Mãe,
Cabeça/coração,
Inteligível/sensível,
Homem/Mulher.

Nos pares apresentados, as mulheres são representadas pela passividade, natureza, coração; os homens, pela atividade, cultura, cabeça. Esses dualismos são construídos de maneira que as mulheres são aquilo que os homens não são. Então, um desses pares é construído como hierarquicamente mais importante que o outro. Homem naturalmente superior à mulher.

As implicações de um olhar problematizador e de desnaturalização das professoras sobre as questões de gênero na escola contribuem para discutir, superar, modificar e não reproduzir no trabalho pedagógico as identidades de gênero. Essa postura interferirá diretamente na construção das identidades de gênero das crianças.

3.2 - Trabalho pedagógico, interações e identidades

Neste estudo, adquire centralidade, o cotidiano da escola, em seu funcionamento micro, evidenciando não apenas a difusão de idéias e valores, mas a produção dos sujeitos, em sua maneira de ser e agir, regimes disciplinares e formas de resistência dos sujeitos. Nesse sentido, é preciso compreender o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, os elementos internos escolares e seu contexto.

A divisão social do trabalho, no capitalismo, separou a concepção da execução, fragmentou o trabalho e o conhecimento, tornando a relação dos/as profissionais com o processo de trabalho na educação diferente. Villas Boas e Soares (2001, p. 143/144) esclarecem que:

nosso professorado vive numa escola que se apresenta bastante fragmentada. A divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conhecer e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino, enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola, evidenciam o cotidiano que o professor enfrenta. A escola está organizada de tal forma que o trabalho alienado do professor o conduz para uma desqualificação crescente. A formação dos educadores brasileiros está muito longe da formação das categorias profissionais que ainda se preservam.

A questão do trabalho no capitalismo, e nele o trabalho docente e as relações de gênero remete à discussão da profissionalização e da proletarização. Trata-se de uma discussão complexa que, diante das reflexões feitas pelas profissionais da escola de educação infantil observada, parece-nos, ainda, conter um diferencial pois essas lidam com crianças pequenas.

A discussão que se colocava à época está relacionada, então, à busca de uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação por meio da luta pela profissionalização. A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação [...] ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção. (Oliveira, 2004, 1133/4).

Toda história da educação das séries iniciais feita por mulheres⁶⁰ que realizou-se a partir de uma construção cultural por necessidades econômicas e sociais, parece ser conhecida dos/as professores/as, mas não é discutida por elas. De acordo com Costa (1995, p. 174),

quando passamos a assumir a concepção de que feminino e masculino são noções socialmente construídas, somos instados/as a assumir um processo de desnaturalização dos atributos de gênero, o qual deve redirecionar nosso enfoque ao tratar de questões em que estes estão implicados. [...] O que estou querendo dizer é que em um Estado orientado primordialmente por uma ordem masculina, que produziu uma concepção do feminino, é tomado como natural que este feminino se comporte segundo o estabelecido. Assim, o trabalho docente como é hoje concebido – trabalho de mulher – foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade do gênero feminino. As relações de poder que “fabricam” o gênero feminino também foram produzindo uma concepção de trabalho docente como ocupação subalterna e dirigida.

As próprias professoras, em entrevista, demonstraram se sentirem desprestigiadas e desvalorizadas na profissão, quando perguntadas, se existia algum preconceito em relação às docentes que atuam na educação infantil:

Ana) sim porque eles acham que você trabalha com educação infantil é porque você não estudou aquele que tá no segundo grau () muitas pessoas já me falaram () acha que você não tem capacidade você fica ali você enrola o menino ali só brincadeira [...] a professorinha aquela que não quer nada que não quer estudar então fica lá levando os meninos prá brincar

Sara) até quando você tá fazendo pedagogia né, o povo fica assim eu já escutei várias vezes que pedagogia esse curso serve prá quê pedagogia prá quê só prá dizer que tem um curso superior porque é um curso que não serve pra nada [...]

*Sara) a professorinha a gente sempre é professorinha é tia sabe eu já escutei quando eu vim pra cá [...] até os pais tratam a gente com um certo um certo descaso você já reparou [...] trata a gente como se a gente fosse **babá** das crianças sabe professora você amarra o cadarço do fulaninho aí que tá desamarrado? sabe, como é (2) é a minha função não é amarrar cadarço de ninguém a minha função é **ensinar** (.) eu amarrar cadarço thu thu (2) claro que a gente sabe que a gente acaba amarrando né assim é (.) é (.) essa visão que as pessoas têm tanto as pessoas quanto os pais principalmente homem né*

Mara) mais do que primeira à quarta [séries] educação infantil ainda é mais discriminada

⁶⁰ Chamon (2005); Costa (1995); Hypólito (1997); Louro (2006); Silva (2004).

As professoras expressam em suas falas que o trabalho docente na educação infantil manifesta a desigualdade de gênero com relação prestígio atribuído às suas atividades porque se assemelham às consideradas femininas, relacionadas ao cuidar e a educar. Por isso, colegas de profissão, parentes, conhecidos/as e até responsáveis pelas crianças que estudam na escola, acreditam que as professoras de educação infantil não precisam estudar, escolhem curso mais fácil – Pedagogia – ou têm menos trabalho que os/as demais docentes que atuam em outras séries ou outros níveis de ensino. Existe o desconhecimento das especificidades afetivas, emocionais, físicas, cognitivas e sociais das crianças e a necessidade de estudo para melhor compreendê-las e lidar com essas crianças pequenas. Mas, por ser uma atividade que toda mulher faz *naturalmente*, existe a desqualificação. Outro fato que aparece na fala das professoras tem relação com os baixos salários, mas isso independe do sexo do/a profissional da educação.

Sara) mas eu acho que ainda acontece uma coisa da (2) da questão da desvalorização mo eu penso que também passa por isso porque (.) tanto é que os professores são os que ganham menos né servidores públicos hoje no país inteiro [...] ainda existe mais a questão de que é (2) sempre foi vista como uma profissão feminina né e a mulher ainda hoje ganha menos que o homem mesmo nas empresas privadas a mulher ganha menos (.) então acho que também passa por esta questão de preconceito mesmo porque é uma profissão de mulher

Então, de acordo com Carvalho (1999, p. 37),

a questão central quanto ao trabalho docente é que sua feminilização não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora.

Parece existir uma contradição na fala das professoras, que de acordo com Cury (2000, p. 30):

não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [...] A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real.

Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. [...] A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios.

A contradição na fala das professoras apareceu quando, ao mesmo tempo que declararam perceber uma discriminação com relação às suas atividades e a seu salários, reconheceram também que não conseguiram ser tão profissionais como os homens, por misturarem relações emocionais e profissionais, ou não conseguirem diferenciá-las. De alguma forma, a professora que reclama sobre a discriminação sofrida, reforça os mesmos motivos da discriminação:

Sara) paciência é tudo existe a diferença de que eles [professores homens] não são tão né assim delicados quanto a gente mas eles também não são indelicados eu acho que em alguns momentos a gente até por esta questão de ser maternal às vezes a gente até (.) tem determinados momentos que a gente lida com aluno como se tivesse lidando com filho às vezes a gente deixa "passar algumas coisas" às vezes a gente amolece o menino foi fez a gente fala óh da próxima vez vou deixar você sentado aqui comigo pensando? e aí acontece a próxima a segunda a terceira aí lá pela quarta a gente não agora chega () acho que o homem é mais assim sabe ele acho que ele fala mais grosso então acho que as crianças já ficam (eita) o tio tá falando sério e ele falou ele cumpriu e acho que o coração ele é mais na hora que precisa impor limites eles são mais duros né

[...]

Mara) é o emocional são distanciados eles sabem separar essa questão emocional e profissional

Sara) profissional mesmo né você não tá ali como uma extensão da família você tá ali como um profissional você é um professor aí a gente acaba colocando-se no papel da tia mesmo né infelizmente a gente (.) quando aceita esse título de tia acaba mesmo sendo tia sabe em muitos momentos a gente é mais tia do que professora e a gente esquece que é professora e não tia eu acho que o homem não tem isso ele é o professor

A professora, de certa forma, mantém um discurso que polariza e reforça a hierarquia entre o masculino e o feminino. Repete-se o mesmo discurso utilizado no início do século XX, dentro da escola, quando avanços teóricos, tecnológicos, entre outros, integravam concepções na sociedade. Um artigo de Louro (2006, p. 460) sobre a história das mulheres na educação brasileira pode exemplificar,

nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc.

Carvalho (2003), em artigo que discute sobre o fracasso escolar de meninos, chama as professoras para uma reflexão sobre a própria identidade de gênero, antes mesmo de iniciar os debates sobre mudanças no currículo, nos materiais didáticos ou no relacionamento com os alunos. Ela faz alguns questionamentos:

Particularmente no caso da grande maioria em nossa categoria, que são mulheres, é preciso refletir: somos professoras, somos diretoras de escola, o que isso nos traz? Nós mesmas valorizamos as características socialmente articuladas à feminilidade, como a intuição, o cuidado, o envolvimento emocional com o trabalho educativo? Como nos relacionamos com os homens professores e especialistas de educação? Como percebemos nossa própria categoria, nossas lideranças, nosso movimento organizado? Começar a pensar sobre as nossas próprias concepções de gênero, criar espaços coletivos para essa reflexão me parecem ser as tarefas iniciais por meio das quais podem deslanchar mudanças na prática. (Carvalho, 2003, p. 191-192).

As professoras de Educação Infantil, ao conviverem diariamente com estudantes, demonstram e praticam seus valores e suas crenças, especialmente com relação aos temas que tiveram pouca ou nenhuma formação. Nesse sentido, este estudo tem como objeto as relações de gênero no trabalho pedagógico na educação infantil, compreendido em seu sentido mais amplo, de acordo com Villas Boas (2005, p. 183):

A expressão *trabalho pedagógico* comporta **dois significados**. O primeiro se refere ao **trabalho realizado por toda escola**; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, a orientação educacional, a merenda, as atividades de biblioteca etc. Em sentido restrito, o **trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos**, em sala de aula convencional e em outros espaços. Neste caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes. (*grifos nossos*)

Esse conceito será utilizado neste trabalho nos dois sentidos. No sentido do trabalho pedagógico que se refere a toda a escola, fizemos análises de situações/cenas que envolveram a escola como um todo. Por exemplo, as festas foram momentos que mereceram um olhar de gênero. Também no sentido que Villas Boas chama de restrito, ou seja, aquele trabalho como resultado da interação das professoras com as crianças, foi analisado sob o olhar que considera a questão de gênero.

O trabalho pedagógico parece ainda não ser compreendido pelos/as profissionais da educação como algo que não se encerra na sala de aula, na escola, mas que está relacionado diretamente com a construção das identidades e com a participação dos sujeitos na sociedade.

O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola (que influem poderosamente nas condições de aprendizagem) e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade. (Libâneo, 1991, p. 79)

Diante dessa consideração acerca do trabalho docente, antes de iniciarmos a análise sobre gênero no trabalho pedagógico da escola e sobre as interações entre professoras e crianças, destacamos algumas cenas do cotidiano da escola pelo fato de pensarmos que eram questões já ultrapassadas nas instituições escolares de educação infantil.

A educação escolar, que tem como um dos seus objetivos a construção de conhecimento dos alunos, utiliza-se de formas diferentes de controle, fazendo com que as crianças aprendam desde cedo, a conviverem com regras escolares, que estes/as irão cumprir ou resistir.

Durante o período de observação, percebeu-se que meninas e meninos podiam ser obedientes ou teimosos/as, barulhentos/as ou silenciosos/as, inquietos/as ou calmos/as, falantes ou calados/as, diferente do que visões deterministas sobre comportamento masculino e feminino possam afirmar. A realidade demonstrou ser mais dinâmica e complexa. Nela as práticas, ações, atitudes são construídas, reconstruídas e reinventadas socialmente. Assim, não é possível acreditar que todas as meninas terão as mesmas atitudes e que essas serão diferentes de todos os meninos. Significados de gênero são construções sociais, históricas e culturais, perpassadas por relações de poder, são construídas e reconstruídas ao longo da vida.

O discurso da literatura educacional que afirma o respeito pelo ritmo próprio de cada estudante, confirmado por vários/as teóricos/as, na prática, não ocorre. As rotinas cronometradas, as filas para locomoção de um espaço para outro, as ordens repetidas diariamente, os silêncios exigidos de pequenas crianças trouxeram-nos estranheza e, certamente, contribuem para a construção de pessoas obedientes, disciplinadas e auto-reguladas. Enfim, acreditamos que todas as estratégias utilizadas para educação de gestos e corpos contribuem para imposição de valores referentes às identidades de gênero, ou seja, estão perpassadas pelas relações de gênero.

Na obra *Vigiar e Punir* (2007), Foucault apresenta mecanismos, estratégias e técnicas inventadas para esquadramento dos corpos, para produção de gestos e movimentos educados, civilizados, urbanizados, dóceis, e ainda, para produção de hábitos saudáveis, higiênicos e considerados adequados, de acordo com o interesse de cada sociedade.

Nessa perspectiva, o tempo é organizado na escola de educação infantil, com sua rotina de atividades fixas, como: hora da entrada, da rodinha, do banheiro, do lanche, do parquinho, fazendo parte de mecanismos disciplinares. A educação formal e a escola exercem o papel de poder disciplinar. A análise do trabalho pedagógico pode evidenciar esse fato. Embora surjam oportunidades para momentos de liberdade e autonomia, dificilmente em alguma dessas as crianças podem opinar, sugerir, discordar. Cabe a ele/a apenas acatar ou agir diferente do esperado, como forma de resistência, aceitando as conseqüências, broncas e/ou castigos. Os/as profissionais de educação utilizam estratégias que organizam o sistema de poder e submissão, cotidianamente, nos corpos das crianças e dos/as próprios/as trabalhadores/as.

A disciplina foi estudada detalhadamente, em sua capilaridade, ou seja, o poder exercido sobre os corpos, por Foucault (2007, p.117), que esclarece:

... houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.

De acordo com Foucault, o poder, em todas as sociedades, está ligado ao corpo, pois é sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. É nele que se instala e reina a noção de docilidade. É dócil o corpo que pode ser submetido, utilizado,

transformado, aperfeiçoado em função do poder. O autor mostra, em seus estudos, a origem dos mecanismos capilares de poder nos séculos XVII e XVIII, junto com o nascimento da arte do corpo humano, do estudo da anatomia, houve a descoberta do corpo como um objeto que pode ser transformado e controlado. A isto ele chamou de momento das disciplinas. Ele descreveu com detalhes as prisões, hospícios, quartéis, escolas que tomam a forma social mais ampla de uma sofisticada tecnologia de submissão.

A idéia de obediência, segundo Foucault, evoluiu até as tecnologias imaginárias das sociedades modernas. Os processos disciplinares sempre existiram, de maneiras diferentes, nos conventos, nos exércitos, nas oficinas, mas tornaram-se, segundo o autor, durante os séculos XVII e XVIII, fórmulas de dominação. Na modernidade se construiu uma maquinaria de poder por meio do controle dos corpos. O corpo para fazer não o que se quer, mas para operar como se quer. É a tecnologia da disciplina, fabricando os corpos submissos. Segundo Foucault (2007, p. 119):

forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Um “anatomia/política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Esse poder que se exerce sobre o corpo é contínuo, chegando mesmo a instalar-se como coerção interna e suas tecnologias alcançam este efeito através do que Foucault chamou de *disciplina*, o que conduz os corpos numa relação docilidade-utilidade.

Em uma cena, na qual a professora Sara leva as crianças para o banheiro, ao que parece, apresenta bem o aspecto disciplinar aventado por Foucault. Após ter organizado a fila das meninas e dos meninos por ordem de tamanho, fora da sala aula, as crianças conversam e a professora bate palmas para chamar atenção das crianças e diz:

*Sara) Davi, você é atrás do Vitor. Olha aqui Silêncio sala estrela⁶¹
Atenção Silêncio Preste atenção em quem está em sua frente Quem
você está vendo em sua frente Você...O coleguinha tem que ficar na*

⁶¹ Sala Estrela = nome fictício dado para a turma.

sua frente esta semana toda tá bom Olha aqui salinha estrela vamos segurar só na pontinha da blusa do colega Não quero ninguém puxando ninguém empurrando Agora é hora...Vai começar de novo Vitor De novo Não é hora de conversa agora é hora...Eu só quero ouvir todo mundo cantando a musiquinha comigo e oh [A professora coloca o dedo indicador sobre os lábios e fala em tom bem calmo]

Sara) Vamos andar em cima da linha senão o jacaré pega o pé [Mostra a linha reta no chão que separa o piso de cerâmicas. Algumas crianças acharam engraçado. Começam a cantar a música e a andar]

Sara) Parou! O Vitor não entendeu o que eu falei. Nem o Daniel. Vamos de novo. [Reinicia a música]

Música - Um, dois, três indiozinhos, quatro, cinco, seis indiozinhos... O bote quase virou, mas não virou! As crianças acompanham. [A professora lembra:]

Sara) Olha a linha, olha a linha, olha a linha. Segue a linha senão jacaré pega o pé. Volta a cantar: - Um, dois, três indiozinhos, quatro, cinco, seis indiozinhos, sete, oito, nove... [Ao final da música, as crianças já chegaram ao pátio.]

(Transcrição, dia 17 de abril)

Na cena acima, todo o cuidado da professora: a fila organizada por ordem de tamanho estabelece controle, bem como os pedidos de silêncio, a fila sobre a linha, a música para forçar as crianças a não conversarem entre si e sim a seguirem uma ordem única, representa a vigilância sobre os corpos presente na escola. A repetição dessa cena diariamente tende a levar as crianças a internalizarem a idéia de ordem, de silêncios e obediência. A disciplina, que Foucault detalhou em sua obra *Vigiar e Punir*, trata de uma política do detalhe, evoluindo em técnicas cada vez mais sutis, sofisticadas, com aparente inocência, tomando o corpo social em sua quase totalidade e é dessa forma que se desenha uma microfísica do poder.

As crianças estavam a poucos metros do pátio e deveriam se deslocar para lá, onde aguardariam, junto com a professora da turma, a professora de capoeira. Poderiam ir caminhando em grupos? A conversa das crianças atrapalharia muito as outras duas salas? A professora poderia combinar algo com as crianças sobre o volume da conversa? Com relação à disciplina, Foucault diz que

a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (Foucault, 2007, p. 121)

Essa tecnologia disciplinar e seus diferentes componentes estão inseridos na instituição escola. O primeiro ponto é o lugar, o espaço. É o princípio da localização imediata do indivíduo ou do quadriculamento. Cada indivíduo deveria ter o seu lugar e cada lugar deveria ter o seu indivíduo. O que importa é estabelecer as ausências e as presenças, saber como e onde encontrar os indivíduos, poder vigiar comportamentos, apreciá-los, sancioná-los.

A disciplina organiza, então, um espaço que é analítico e permite a vigilância contínua. É a disposição dos corpos que permite o olhar para a vigilância. Na escola, a todo o momento é possível observar a todos/as. Para a locomoção de uma parte para outra, na escola, as crianças são organizadas em filas separadas por sexo; na sala de aula, organizadas em grupos. Os corredores entre as mesas permitem o movimento contínuo, ainda que ele não se dê, as localizações das crianças são feitas por afinidade ou comportamento, colocando o indivíduo em espaços definidos. Esta arquitetura funcional e hierárquica é mantida por esta disciplina em celas, fileiras ou lugares.

Na escola observada, apesar de ter perguntado às professoras como os grupos eram organizados, e estas terem respondido que era espontaneamente, ficava claro que não era. Primeiro porque em nenhuma sala vi um grupo formado com quatro crianças do mesmo sexo. Quando este fato ocorria alguma cadeira estava vazia. Se fora da sala de aula eles/as se organizavam para brincar e conversar, ou mesmo na Hora da Rodinha, sentavam-se juntos/as, porque não faziam isto nos grupos? Em geral, os grupos eram formados por duplas de meninas e duplas de meninos, isso não me parecia *natural*. Quando saía dessa formação era porque tinha aluno/a sobrando ou faltando naquele dia. Parece que as crianças ficavam juntas ou separadas nos grupos, principalmente, devido ao comportamento. As crianças consideradas pela professora mais quietas, que conversavam menos sentavam junto com as crianças mais agitadas, que gostavam de conversar mais, levantar durante as atividades e andar pela sala de aula.

Foucault também defendeu que a disciplina organiza o tempo. Segundo ele, o ritmo da atividade é mais importante que os horários, pois estes são impostos de fora sobre os corpos. O controle e regulamentação sobre os ciclos da repetição. A regularidade, o ritmo, a repetição. As escolas inseridas na ordem capitalista continuam, mesmo com novas tecnologias, a possuir suas campainhas ou músicas – como é o caso da escola pesquisada – em que existem

os ritmos de repetição de atividades, a cronometragem do tempo em função da submissão dos corpos.

Desde a educação infantil, pode-se observar uma rotina nas atividades e no ritmo acelerado em que elas acontecem. O ritmo não é das crianças, mas o da escola, das necessidades da gestão, da organização dos espaços para que as turmas não se encontrem, não haja barulho demais, confusões, algo que possa quebrar a rotina e fugir ao controle das professoras e da direção.

Algumas vezes, as crianças não finalizaram uma determinada atividade e precisavam interrompê-la porque era o horário da próxima atividade. Devia-se cumprir o horário determinado previamente. Exemplificando com uma cena da escola:

*A professora conversou sobre o dia das mães. Apresentou um quadro com a palavra “mamãe” em letras maiúsculas, explorou cada letra da palavra junto com as crianças. [...] Nos grupos, cada um deveria fazer um desenho com o seguinte título: Minha mãe é assim... [...] A turma, durante o momento em que estava fazendo o desenho solicitado, começou a cantar uma música, que será apresentada no dia da comemoração. [...] Após algum tempo, antes que as crianças finalizassem a atividade, a professora olhou para o relógio, disse que era a hora do parque. Ela pediu que as crianças guardassem o desenho, retirassem o tênis para irem ao parque. Avisou que quando voltassem terminariam a atividade.
(Diário de Campo, 03 de maio)*

Naquele momento, algumas crianças informaram que não haviam acabado a atividade, outras ainda estavam iniciando, mas aquele era o horário do parque e todos/as deveriam interromper o que estavam fazendo. Não houve a flexibilização da próxima atividade que as crianças deveriam fazer, nem a possibilidade de que, se a criança quisesse ficar terminasse seu trabalho. A ordem era para parar de fazer o desenho, sair e brincar no parque, depois voltar. A rotina deveria ser seguida.

A rotina nas atividades na escola, poderia variar a periodicidade, a seqüência, a duração, os ritmos, a repetição. Outro exemplo, a comemoração dos aniversariantes na escola observada acontecia trimestralmente, com uma festa, lanches coletivos e presentes, no pátio da escola, sempre na última sexta-feira do mês. As rotinas eram conhecidas por todos/as na escola, o que poderia também servir para controlar todos/as. A professora deveria saber seus

horários de ir ao parque, ao banheiro, à piscina, lanche, ficar em sala de aula. Se alguns dos espaços externos fossem ocupados por sua turma fora do horário, ela seria advertida.

A merendeira também reclamaria, caso a turma por ela esperada não estivesse no local apropriado quando o lanche fosse servido. Ela também tinha seu horário a cumprir, poderia ter que esperar um pouco para recolher e lavar o material utilizado no lanche; ou outra professora poderia ficar esperando o espaço externo desocupar para que sua turma pudesse utilizá-lo. A distribuição do tempo complementa e integra a distribuição dos espaços, permanece introjetado na realização social da vida diária e em todas as áreas da vida pessoal dos corpos. O tempo não é controlado pelo sujeito, mas pelo poder, que será sempre algo externo que lhe determina a ação. O tempo não é próprio, individual, mas coletivizado pelo sistema de controle e a ele subordinam-se os corpos dóceis ou rebelam-se.

Existem teóricos que insistem que devemos respeitar os sujeitos nos seus tempos, que a construção do conhecimento de cada um se dá em um ritmo próprio, a legislação – LDBEN, RCNEI⁶² - também prevê o respeito pelo indivíduo e pelo seu tempo, mas a prática diária não demonstra isso. A contradição entre o que está escrito e o que é realizado mostram que as práticas pedagógicas, com respeito às relações de poder podem se tornar práticas dominadoras e subjogadoras e as profissionais que estão lidando diariamente com elas, por falta de formação e/ou reflexão podem acreditar que estão formando pessoas autônomas.

De acordo com Foucault, a vigilância precisa ser vista pelos indivíduos que estão expostos a ela como contínua, perpétua, permanente, ilimitada e que está presente em todo o espaço. A vigilância se torna invisível. O poder sobre os corpos atinge o máximo da submissão quando o corpo não distingue entre si mesmo e o olho do poder. As renúncias ao prazer e à docilidade para a submissão são produzidas pelos tabus, preconceitos, verdades morais e religiões, castigos, punições, premiações. Tentam produzir a constância necessária para submissão e controle que se interiorizam e se estendem na vida social.

Essa disciplina dos corpos ganha prolongamento social que se expressa nas ações das instituições sobre os corpos, cotidianamente, produzindo as organizações de todos os

⁶² Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 32)

espaços. O próprio indivíduo, segundo Foucault, introjeta nos corpos esta disciplina. Ele/a coloca-se no espaço possível de vigilância, lugar da submissão e reproduz essa distribuição mesmo que não esteja sendo vigiado. A subordinação à vigilância contínua é reproduzida pela coerção interna do indivíduo.

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (Foucault, 2007, p.179)

Essa noção de poder disciplinar pode explicar a auto-regulação de alunos/as quando o/a professor/a saía da sala de aula e mantinham o mesmo comportamento por temerem que a qualquer momento o/a professor/a chegasse, ou aquele/a que não se comportava de acordo, teria um/a colega para denunciá-lo/a.

No caso da educação infantil, essa educação/disciplinamento dos corpos constitui uma rotina na escola em estudo. Para isso, a vigilância direta das professoras, a repetição constante das ordens, o cotidiano organizado, regulado, dividido, igual e homogeneizado.

Em uma cena na aula de capoeira, podemos perceber a atitude das crianças frente a uma ordem da professora:

Nesta aula, os ajudantes do dia, segundo a professora (tia Rita) se revezam entre meninas e meninos. Hoje será um menino. Há um aquecimento inicial. A professora pede para formar duas filas. Não pede que se separem por sexo, mas as crianças se separam imediatamente por sexo. Quando a professora diz, sinalizando: - Uma fila aqui. E sinalizando também, continua: - Outra fila aqui. (Diário de campo, dia 03 de maio).

Neste caso, as crianças imediatamente são separadas por sexo, mesmo que a professora não tenha dado a ordem explicitamente, porque já internalizaram a separação entre meninas e meninos por filas. O sinal feito pela professora sobre o local para duas filas, indicava, implicitamente, a separação de duas filas por sexo.

Por último, de acordo com Foucault, a disciplina produz saber/poder, que neste caso se expressa no registro do conhecimento, o registro contínuo (no caderno de anotações, na ficha secreta, na prova). Essa é a capatazia social, pois conhecimento gera poder. O/a professor/a é a pessoa que sabe como este saber produz o poder. Em uma cena, a professora

chamou as crianças para sentarem-se na rodinha. Como as crianças estavam conversando muito, a professora lembrou a todos/as:

Mara) eu conversei com vocês eu não vou ficar pedindo não, eu estou anotando quem está se comportando na rodinha e quem não está
cm) tia () na rodinha

Mara) vou anotar e só vai ganhar dez quem estiver se comportando quem não estiver não vai e eu já vou começar a anotar
cm) tia você não disse que era na esteira

Mara) hã? ontem foi na esteira, hoje terça-feira é na rodinha, amanhã é na fila, depois quinta-feira vai ser

Cf) ()

Mara) não

Cf) assim ó

Mara) na sala na quinta-feira é na fila hoje é quarta né hoje é terça

Cf) hoje é na fila

Mara) hoje é terça-feira é aqui na rodinha amanhã é quarta na fila quinta no refeitório e sexta quando tiver e sexta feira vai ser em todos lugares

[...]

Mara) é também=também vai contar olha aqui prestando atenção vambora relembrar as avaliações (2) breno delfino depois só vai ganhar dez quem merecer e você não tá merecendo você não está prestando atenção

cm) eu tava ((a criança tenta argumentar))

Mara) vamos esperar todo mundo sentar

cm) pra quê tia

Mara) pra tia conversar sobre avaliação pra heloísa que não veio (.) quem não veio ontem

[...]

Mara) se não se comportar na rodinha não vai ganhar °beijo° no final da aula () só tem umas pessoas que estão se comportando outras não estão

(Transcrição – D ia 22 de maio)

A cena acima ilustra, mais uma vez, a situação da disciplina, nesse caso específico, voltada para avaliação de comportamento. Crianças expostas ao controle dos corpos, ao comportamento adequado. Elas devem ficar quietas, na hora da rodinha, a professora tem atividades programadas, as crianças resistem, conversam entre si, não ficam quietas nos seus lugares. A professora usa de seu poder para classificar, esquadrihar, controlar, modelar e corrigir os corpos. Ela lembra às crianças como e onde elas seriam avaliadas. Algumas crianças tentaram questionar essas regras. A professora usou duas formas de recompensa para o bom comportamento: ganhar nota dez e ganhar beijo na hora da saída, na despedida para

casa. Talvez a nota dez provavelmente não faria muito sentido para as crianças de cinco anos, mas o beijo na hora da saída é importante para elas, ou seja o carinho e atenção da professora. A criança passa a interiorizar que precisa seguir formas de comportamento adequadas, aceitas, controladas. Sem desconsiderar que a avaliação por notas não é algo que a legislação⁶³ aceite na educação infantil e a professora sabe disso, pois precisa elaborar relatórios individuais dos/as estudantes a cada bimestre.

A comunicação é concebida para Foucault, no interior das instituições, como uma outra possível técnica de poder. Em suas palavras:

a atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões, e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição, a hierarquia piramidal). (Foucault, 1982, apud Deacon & Parker, 2002, p.103)

A garantia para o adestramento e subordinação realiza-se por meio das técnicas disciplinares – espaço, tempo, vigilância, saber – juntamente com outras para aprisionamento dos corpos. As instituições, entre elas a escola, buscam reproduzir a submissão e produzir corpos dóceis com o objetivo de formar indivíduos socialmente subordinados, dominados, alienados. Contudo, os sujeitos não são passivos e sempre existem formas de reação. Louro (1995, p. 181) alerta que “sem dúvida, com a leitura que a escola é produtora de sujeitos, mas demonstram, também, que não somos personagens passivos nesse processo, somos fabricados e nos fabricamos na escolarização.” Foi possível perceber, durante o período da observação, em diferentes momentos e situações, as crianças, agindo diferente do esperado pela professora, questionando posicionamentos pré-determinados, reconstruíram suas identidades, esquivaram do padrão instituído.

As formas que a escola utiliza para tornar os corpos dóceis, que parece ser indiscriminada para meninos e meninas, estão recheadas de práticas que podem reproduzir

⁶³ A LDBEN 9394/96, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. O RECNEI refere-se à avaliação formativa, que deve ser um processo “voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa.” (Vol. 1, p. 60).

posições e comportamentos diferenciados para os mesmos, construindo identidades de gênero. Ao mesmo tempo em que as professoras fazem o controle indiscriminadamente com meninas e meninos, utilizam-se deste para que as identidades de gênero sejam construídas da maneira esperada pela sociedade.

A escola, como instituição que transmite e reproduz valores e comportamentos considerados adequados, forma sujeitos masculinos e femininos, por meio de suas práticas sociais. Nesse processo de socialização, transmissão e apropriação, os sujeitos podem tornar-se, ao mesmo tempo, reprodutores, reconstrutores ou transformadores da realidade social, capitalista que para continuar desenvolvendo, busca o apagamento ou ocultação das diferenças, e evidencia mecanismos de homogeneização a partir de um padrão específico e universal.

3.3 - Construção de identidades de gênero e os reflexos na educação infantil

A sociedade capitalista em que vivemos prescreve uma série de lugares sociais para mulheres e homens, como próprios e naturais de seus respectivos gêneros, e esses variam de acordo com as culturas, classes sociais, raça/etnia e períodos históricos. Ao nos referirmos ao gênero, compreendemos aspectos sociais, culturais, psicológicos do feminino e do masculino, não fixando o olhar nos aspectos biológicos que caracterizam o sexo, mas nos elementos de sua construção histórica num *continuum*.

A referência, em nossa sociedade, continua sendo o homem branco, heterossexual, de classe média, urbano e cristão. Esta noção de sujeito baseada na idéia do indivíduo com uma identidade estável, unificada, centrada, no homem, branco, europeu, racional, está em processo de mudança. O sujeito transformou-se, e não é composto mais de uma, mas de muitas identidades. De acordo com Hall (2005, p. 13):

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas

porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Diante de diferentes situações ou grupos sociais, os sujeitos possuem muitas e distintas identidades. Pertencer a um grupo social de referência é reconhecer-se numa identidade. Contudo, o sujeito possui muitas identidades e essas podem ser divergentes ou contraditórias. Essas identidades constituem os sujeitos sem se completar, ela é uma produção sempre em processo.

As identidades sociais se definem por meio da história e da cultura. Essas identidades, que são múltiplas – de classe, raça/etnia, gênero e sexual – o sujeito constrói na medida em que estabelece um sentido de pertencimento a um agrupamento social. Essas identidades são múltiplas, distintas e transitórias. Para Louro (2001, p. 12):

somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm um caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teorias culturais.

Em entrevista, foi perguntado se as professoras discutiam sobre as relações entre meninas e meninos com as quais elas atuam, em idades de 4 a 6 anos. Elas descreveram como vêm o relacionamento entre as crianças, apresentando enfoque neutro e fixo, sem considerar o conceito de gênero, mas tratando as identidades de gênero como sinônimo de papéis sexuais.

Ana) eles são meio rivais eles não tem muito muitá principalmente os meninos as brincadeiras deles as meninas não podem brincar ()

Ana) seis anos eles não gostam muito das meninas nas brincadeiras deles as meninas gostam mais da casa ((Mara) elas fazem cara de nojo né)) né as meninas tão na casinha tão pulando corda e os meninos é no futebol e menina não pode brincar? eu vejo dessa forma aí eles não se toleram muito não a tolerância é

Ana) o que eu percebi () meninos da minha sala é que elas formam Ana) é cinco anos é que elas formam formam (subturmas) e os meninos também mas também se interagem com muita () falam né então assim eles conversam eles brincam e tá tendo aquela relação de namoro mesmo [...] eles tão eu percebi mas só eu acho que eles tem uma amizade uma cumplicidade sabe eles são muito cúmplices são muito amigos

cf) mas eu acho que você tem que ver que é próprio da sua turma também eles estão juntos tem dois anos

Ana) é e eles são muito cúmplices

Alguns documentos voltados para professores/as ajudam a reforçar essa visão de identidade essencialista, como algo, fixo. Nos RCNEI, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 20), essa visão aparece, ao afirmar que:

após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma **separação espontânea** entre meninos e meninas. (grifo nosso).

No documento, aparece a naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, sem considerar as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação. As crianças simplesmente não deixam de brincar umas com as outras do mesmo sexo, só porque mudaram de idade. A separação não ocorre de forma espontânea com a simples mudança de idade. Hall (2005) critica o conceito de identidade marcadamente fixa, unificada e estável, ao dizer que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Ele ainda diz que o sentimento de identidade unificada desde o nascimento é construído, e podemos perceber a influência da escola nesta construção.

De acordo com Souza (1999, p. 04), esse:

documento [RCNEI] parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização.

Em uma cena, durante o horário do parque, algumas meninas estavam brincando de pique-pega com os meninos. Após algum tempo, uma colega veio correndo avisar para professora que a aluna Carla estava chorando. Quando a colega estava relatando o fato, Carla chegou, ainda chorando. A professora olhou para ela e disse:

*Ana) ah ela mexeu demais com os outros agora é a vez dela chorar né
cf) **não foi**(.) o André ela tava brincando
Ana) A Carla é difícil nossa (.) ó lá as duas Carlas
cf) aí ela falou é pause é pause aí ele o André não quis °ai°*

*Ana) e a Carla tá o tempo todinho correndo atrás desses meninos?
 senta aqui Carla sai de perto de menino sai (.) cadê o André chama lá
 o André para mim
 (Transcrição – Dia 13 de agosto)*

Diante da situação, ao dizer que a menina corria atrás dos meninos (na verdade estava brincando com eles) e depois pedir que a menina saísse de perto dos meninos e sentasse, a professora reforçou o lugar da menina/mulher. Provavelmente, na visão da professora, ela não deveria brincar com os meninos, *mexer* com eles, afinal aquela atitude não era a esperada de uma menina. O que a mesma professora disse ser natural, em entrevista, marcando o caráter fixo de escolha das crianças por colegas do mesmo sexo para brincar, na prática não se dá, mas a vigilância feita pela professora traz de volta a menina para seu lugar: sentada, calma, quieta. Nessa passagem, como em outras que podemos observar durante o estudo, o destaque para a construção das identidades fixas, separando meninas e meninos durante a brincadeira. Que atitude tomar no momento? Como problematizar a agressão? Conhecer o fato seria uma boa forma de resolver, colocar menina e menino para contarem suas versões sobre o ocorrido. Aproveitar a situação e desenvolver saberes, práticas, ações e atitudes que considerem gênero como uma construção?

Em outra parte do documento, ainda no Volume 2 (1999, p. 42) a mesma questão aparece:

mesmo quando o ambiente é flexível, quanto às possibilidades de exploração dos *papéis* sociais, os *estereótipos* podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da *identidade sexual*.

Na cena apresentada acima, as crianças estavam brincando juntas independente de sexo. Elas estavam brincando de pique-pegas no parque e não se sentiram mais fortes ou fracas, rápidas ou lentas. O desentendimento ocorrido poderia ter sido entre meninos ou entre meninas, as regras combinadas inicialmente por eles/as foram desrespeitadas e esse ponto poderia ter sido problematizado pela docente.

O documento norteador sugere ambiente flexível, mas não distingue os conceitos. Nos RCNEI, os conceitos que precisam de discussão são apresentados juntos e o/a professor/a que pouco conhece ou desconhece o tema gênero acredita que são semelhantes. O conceito de papéis não contempla a discussão de poder, violência e desigualdade tão pouco são

historicizados e problematizados. Nessa abordagem, está implícito o ideal de comportamentos para homem e mulher, que são padrões e regras arbitrários estabelecidos pela sociedade. Louro (1997, p. 24) esclarece:

Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para indivíduos e para as relações interpessoais. [...] Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquicamente os gêneros.

A identidade de gênero, então, é o conjunto de comportamentos sociais aprendidos e reconstruídos pelos sujeitos. Gênero é constituinte da identidade dos sujeitos. A maior parte das características das identidades de gênero é transmitida pela família, fonte primeira de transmissão de normas e valores da cultura, ensinando aos sujeitos como ser homem e mulher desde o nascimento. Outras instituições, também possuem esse papel, entre elas, a escola. Parker (2001, p.135) explica que:

o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida.

Em entrevista realizada com as professoras da escola, elas perceberam que muitas vezes, durante o trabalho pedagógico, limitaram as crianças diante de determinadas situações, sem uma reflexão, sem um questionamento. Elas falaram sobre a maneira de trabalhar com meninas e meninos, sobre a forma de tratá-los/as:

Sara) aí eu já me peguei umas duas três vezes falando assim olha (.) chamar no canto assim chamar né .) aprontou e tal vem aqui fulano falar assim olha você é menina menina não faz isso sabe menina não se comporta assim coisa feia uma moça fazer igual os meninos tão fazendo batendo no colega fazendo isso fazendo aquilo aí depois eu fico pe- eu paro assim eu acho isso taí eu eu acho que na verdade meninos também não têm que fazer isso entendeu isso não é coisa de menino é coisa de menino mal-educado de criança mal-educada então

eu já me peguei porque a gente tem aquilo a gente cresceu escutando isso

Ana) também já me peguei falando isso você está agindo como um menino

Mara) eu nunca fiz eu não me lembro não eu já devo ter feito mas eu não me lembro não me percebi fazendo isso

Sara) e eu já me peguei às vezes podando os meninos na hora da brincadeira da casinha porque eles entram eles destroem a casinha ()

Mara) não os meus não eu boto eles pra (arrumar)

Sara) eles arrancam a cabeça da filha da outra aí aquela choradeira aí quebram as panelinhas eles jogam as panelinhas num sei aonde ele ah eles fazem um arraso então eu já me peguei assim tendo que sabendo que podar ((risos e falas desconexas)) () eles não vão mais brincar aqui

[...]

Mara) () uma das coisas que a gente repara a gente poda não adianta

Ana) eu já me peguei fazendo isso vai jogar bola vai jogar bola deixa a casinha pras meninas menino olha só vai jogar bola deixa as meninas na casinha

Sara) aí eu me peguei umas duas vezes fazendo isso não ó meninos num vai brincar de casinha não menino vai brincar com bola vai pegar (carrinho) vai brincar lá fora não quero menino aqui dentro

Mara) eu deixo

Sara) aí depois eu falei assim mas não então vou fazer o seguinte eu vou deixar alguns virem °aos poucos° não vou deixar vir todos porque eles ficam eufóricos

Ana) destróem tudo

*Sara) eles destroem mesmo destroem tudo aí fui deixando inclusive tem um superdanadinho que lá da minha sala que eu observei que ele na hora da casinha ele brinca numa boa (.) °ele ajuda a fazer comidinha° ele é o filho né das meninas então ele faz °comidinha° as meninas dão bronca nele às vezes () de cachorro da casinha aí bota coleira e tudo @3@ tem até o cachorro [...]aí assim às vezes a gente eu eu já me peguei tendo umas atitudes assim (2) de fazer de fazer essas distinções acho pela questão de que (.) **a gente cresce escutando isso né eu cresci escutando isso né que menina não menina tem que se comportar menina tem que sentar direitinho de perninha fechada num sei quê perninha cruzada e...***

As professoras reconheceram a distinção em suas atitudes entre o que é adequado para meninos e meninas, mas elas não perceberam que estavam influenciando diretamente na construção/constituição das identidades de gênero dessas crianças. Durante a entrevista, em algum momento pareceu-nos haver uma reflexão sobre essa prática, mas essa reflexão pouco sistematizada revela-se distante do trabalho pedagógico como um todo na escola.

Durante a entrevista, uma professora disse que cresceu, tendo que escutar quais atitudes e comportamentos deveria ser uma menina, e as demais colegas sinalizaram concordando. Mas nos pareceu que elas não se percebiam tendo comportamentos semelhantes no cotidiano escolar, quando incentivavam na brincadeira da casinha, as meninas sendo preparadas para serem mães, cuidarem da organização da casa. Já os meninos, eram proibidos de ficar nesse espaço, pois destruíam tudo e eram incentivados a brincar fora, no caso, jogar bola.

A construção das identidades de gênero ocorre nas instituições por meio da socialização, transmissão e apropriação. As crianças, na escola, podem ser expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade, mas, ao mesmo tempo, a escola é um local onde essas identidades podem ser problematizadas, discutidas e até modificadas. Silva (2005), ao discutir a produção social da identidade e da diferença, lembra o caráter instável, contraditório, inacabado, construído, relacionado ao poder das identidades. Ele propõe uma estratégia pedagógica centrada na discussão da identidade e da diferença como produção. De acordo com Silva (2005, p. 99), “A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação da identidade e de sua fixação?” Essas questões estão diretamente ligadas ao trabalho pedagógico na escola.

A formação dos/as profissionais de educação, no caso, das professoras que atuam com crianças da educação infantil poderiam considerar mais profundamente essa discussão de questionar as identidades que tendem a ser consideradas como estáveis e congeladas, para desestabilizá-las e denunciar seu caráter construído e sua artificialidade, além de compreender a interferência de cada um/a nessa construção/reprodução/desconstrução.

Durante a entrevista realizada, as professoras pareciam viver a contradição, pois afirmaram tentar desmistificar a idéia de que homens e mulheres possuem atividades/brinquedos específicos, e ao mesmo tempo nas práticas, linguagens, símbolos e escolhas indicam reproduzir a visão binária.

*Sara) () eles mesmos falam lá na minha sala já teve ai mulherzinha?
Eu falei não rosa é uma cor assim como a azul assim como nessas
questões assim eu acho () eu procuro desmistificar um pouco essas
coisas sabe de bola carrinho também bola carrinho esses dia eu tive
uma aluninha que trouxe um carrinho da Hot Wills aí os meninos*

começaram a rir ih ela trouxe carrinho ela é menino agora eu falei não ué eu tenho um carro e não sou menino eu sou menina aliás já sou mulher eu já cresci então o que acontece (.) quando eu era pequena eu também brincava de carrinho e realmente brincava e aí quando a gente cresce a mulher dirige carro num dirige sua mãe dirige sua vó dirige sua tia dirige num sei o que e nam nam não num sei o que e fomos conversando então fui tirando essa coisa (.) porque que menina não pode menina não vai dirigir quando crescer vai então pronto Ana) () também tava uma maior briga pelo caminhão não queria deixar a Sabrina eu falei ela vai brincar tia mas é de homem quem disse que carro é de homem mulher dirige dirige então porque vocês falam que é de homem

As professoras deram a mesma explicação para o fato de menina poder brincar de carrinho. A permissão para que as meninas brincassem com o carrinho vem imediatamente com a explicação de sua utilidade no futuro, ou seja, as meninas poderiam brincar com o carrinho porque iriam dirigir seus carros no futuro. Apareceu, então, aqui o discurso de que mulher pode fazer o mesmo que o homem, mas sem problematização. É o discurso da igualdade entre os sexos, da utilidade da atividade, mas mantendo a dicotomia entre eles. As meninas, nessa brincadeira, estavam transgredindo uma ordem instaurada na qual brincar com carrinho é atividade para meninos. Essa é uma forma de resistência ao que lhes é imposto com relação aos brinquedos e brincadeiras permitidas. Elas não recebem passivamente as determinações sociais, estão explorando outras possibilidades.

As professoras pareceram não perceber que as identidades estão em construção e que possuem o caráter transitório. A forma como o trabalho pedagógico é organizado durante as brincadeiras podem favorecer o sexismo. Brinquedos e brincadeiras não podem ser associados a significados masculinos e femininos, pois estes hierarquizam os sujeitos e possuem, implícitos, significados excludentes. Louro (2000, p.16) defende que:

na nossa forma usual de analisar e compreender as sociedades, empregamos um pensamento polarizado sobre os gêneros: ou seja, freqüentemente, nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica de dominação-submissão.

Na escola, essa é uma discussão que ainda está para chegar, as professoras afirmaram que a discussão sobre gênero não esteve presente em suas formações iniciais, quando fizeram o magistério no ensino médio e que na graduação este tema pouco foi

discutido. Os cursos de formação inicial e continuada iniciaram as discussões teóricas. Com relação ao trabalho de profissionais do sexo masculino, atuando em turmas de educação infantil, as professoras marcaram sua posição:

*Ana) **uma mãe** ou um pai da educação infantil eu acho que seria mais (complicado) confiar num homem a sua filha lá na sala eu acho que essa questão pega por aqui (.) eles também não se sentem não se sentem à vontade*

*Ana) eu tive um colega que deu aula pra pra 7 anos primeira série era muito estranho ele era todo sem jeito os pais até se acostumarem com aquele professor na primeira série as meninas chegavam beijando () era uma coisa **muito estranha** ele assim afastando ele ficava constrangido até com medo né eu acho que tá errado por aqui*

Sara) eu acho que tem várias questões envolvidas aí eu acho que tem essa questão da confiança tem a questão de que a mulher talvez é é (.) a gente sabe que tem muitos homens que adoram crianças que tem toda paciência que tem homem que tem mais paciência do que muitas mulheres por aí né mas a mulher ela é mais maternal por natureza principalmente em se tratando de educação infantil eu acho que a mulher ela (.) naturalmente tem mais mulheres né assim que tem essa postura mais doce, mais assim né, é ° é natural da mulher

As professoras iniciam dizendo que os pais das crianças teriam resistência a um professor na educação infantil, depois disseram que o próprio homem/professor se sentiria constrangido, mas finalizaram afirmando que é natural da mulher ter uma postura mais doce e que isto a qualifica para atuar com crianças pequenas. Vianna e Ridenti (1998, p. 99) dizem que:

o cuidado, por exemplo, é visto como uma característica de gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacionam ao cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, educação infantil etc.).

De fato, perceber historicamente, que após transformações econômicas e sociais, foi forjada a construção dessa idéia, na qual a mulher seria adequada para cuidar e educar crianças na escola, uma extensão de casa, ao mesmo tempo, ocorria o processo de urbanização, industrialização e comercialização, no espaço público e atribuído aos homens.

3.4 – A construção de gênero como herança patriarcal

Os modelos familiares brasileiros tiveram raízes no patriarcalismo⁶⁴. A história familiar no Brasil integra uma pluralidade de modelos – ibérica, indígenas, africanas e, tão somente, a partir dessa diversidade étnica e cultural, pode ser compreendida, pois cada grupo tinha uma forma de organizar a família. A estrutura econômica e social tem impacto sobre a família, o que gera expectativas sobre ser homens e ser mulheres, tanto na família quanto na sociedade.

A sociedade brasileira, durante o século XIX, passou por transformações que contribuíram para a consolidação do capitalismo, a urbanização e a ascensão da burguesia. O modelo burguês de família foi introduzido no Brasil, e tinha o modelo nuclear, a valorização da maternidade e do cuidado com a família, como características. Essa família tinha “um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível” (D’Incão, 2006, p. 223). No século XX, a imagem da família era do casal e os filhos/as que moravam na mesma casa, com o marido visto como provedor. Mas a partir de 1980 houve mudanças com a crise econômica mundial, e as famílias reduziram o número de filhos. Simultaneamente, aumentaram as famílias monoparentais e reconstituídas e as mulheres passaram a ter maior participação no mercado de trabalho.

Apesar das mudanças ocorridas na vida social e familiar brasileira, a escola ainda reproduz o modelo citado por D’Incão, desconsiderando a mulher que trabalha fora do lar, as famílias monoparentais e reconstituídas, mais ainda, ignorando as famílias homossexuais.

Algumas atividades organizadas pela equipe da escola mostraram a maneira como a questão de gênero é compreendida pelas profissionais de educação que nela atuam. As questões de gênero estão incorporadas, naturalizadas e, tratados como prontos e fixos, sem

⁶⁴ Castells (1999, p. 169) afirma que a estrutura patriarcal “[...] caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar [...] Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo”.

problematiza-los político e socialmente. As festas, que nem sempre são discutidas, apenas ensaiadas, trazem as marcas sociais de gênero.

Para evidenciar essas marcas generificadas priorizamos as festas das mães e dos pais na escola pesquisada. No Distrito Federal, algumas escolas avançaram no sentido de promover uma comemoração chamada Festa da Família, na qual são homenageados/as os/as membros que fazem parte da família das crianças e representam seus papéis, independente do grau de parentesco consanguíneo ou não que tenham com a criança. Para justificar essa festa, o argumento utilizado é que existem diferentes tipos de família e que as crianças que possuem famílias com organizações diversas poderiam se sentir discriminadas. Mesmo a festa da família que, em princípio nos parece interessante, tem necessidade de reflexão sobre gênero. A família diferente, para as professoras, mantém a forma tradicional: pai-mãe-filhos. A diferença é que esses personagens podem não morar juntos. É aquela em que os pais são separados, ou a criança só conhece pai ou mãe, ou ainda, mora com a avó, com tios/as, ou ainda, a criança é adotada. Em qualquer uma das hipóteses, a referência é a família nuclear com mãe e/ou pai e filho/a.

Em sala de aula, dias antes da realização da festa das mães, a professora Ana conversa com as crianças da turma de seis anos, na rodinha. Ela informa que todas as turmas cantarão uma música em homenagem ao dia das mães e que esta turma encenará uma peça, solicita que as crianças tragam alguns brinquedos para compor a cena da peça. Informa que as meninas farão o papel da mãe, dona de casa, o que nos parece, uma incoerência, pois a maioria das crianças possui mães que também exercendo atividades fora de casa. A seguir está uma conversa entre a professora e as crianças, que evidencia as concepções de gênero da docente.

*Ana) nós vamos apresentar uma pecinha sobre as mães e então eu acho que vai dar para **todos** da turma participarem que são mais ou menos doze meninas que vão fazer o papel da mamãe dona-de-casa, vão colocar um aventalzinho, uma ()na cabeça (?) deixa eu perguntar uma coisa quem tem aqui uma boneca daquele meu bebê meu bebê que é aquele boneco*

cf) tia eu tenho ((várias meninas respondem que têm))

Ana) quem aqui tem aquele carrinho de boneca

cfs) eu ((várias meninas respondem que têm))

cf) pode ser a poly?

Ana) não a Poly é bem pequena eu quero uma bebê que pareça um bebê

Ana) agora os meninos(.) quem aqui tem carro de bombeiro

cm) eu? ((vários respondem))

Ana) peraí avião=avião ou helicóptero alguém tem?

cm1) eu não

cm2) eu tenho helicóptero

cm3) eu tenho avião

.....
Ana) é que as bonecas serão as filhinhas (.) ()nós vamos precisar do carro de bombeiro de avião de helicóptero de carrinho de boneca há sabe aquelas capas de passar roupa quem é que tem das meninas? na pecinha vai ter que montar uma casa ((várias crianças falando ao mesmo tempo de forma que não dá pra entender as palavras pronunciadas))

(Transcrição - Dia 08 de maio)

No trabalho pedagógico, o processo de organização da festa traduz a concepção fixa de gênero que é reproduzido, reafirmado e assimilado pelas crianças. Ao reforçar objetos, lugares, cores e ao solicitar das crianças determinados objetos, a professora apresenta uma identidade da mulher-mãe aceita e pronta socialmente, revela nessa ação cotidiana (ensaaiar uma peça) a maneira de inserir o gênero no seu trabalho. A peça que pretendia homenagear as mães, limitou-se a pensar nas mães donas-de-casa, montando parte da casa, uma mãe que cuida das crianças (bebês), que cozinha e limpa (aventalzinho). A visão de mãe foi ligada apenas ao espaço privado, mesmo sabendo que muitas delas trabalham fora de casa. A homenagem feita às mães esqueceu que elas são mães-mulheres-trabalhadoras. Na própria escola existem várias mães que são trabalhadoras, entre elas, duas das três professoras que atuavam no turno vespertino, além da diretora, da vice-diretora e das auxiliares de educação. Swain (2004, p. 46/47):

Falar de igualdade para a mulher significa talvez obstruir, velar, na pluralidade das experiências, a opressão que habita o cotidiano das mulheres. [...] As mulheres votam, mas tem uma representatividade política mínima; as mulheres trabalham no mercado formal, mas continuam a ganhar menos que os homens, em tarefas iguais. A mídia continua a construir e divulgar as imagens da mulher, sujeito unificado, singular, reagrupando todas as mulheres em torno da modelagem dos corpos, da sensualidade, da sedução, ao lado da ‘verdadeira mulher’, a mãe e esposa.

A problematização das identidades de mãe/trabalhadora não ocorreu, pois estas e outras mães também são trabalhadoras. O modelo de mãe homenageada estava ligado apenas

ao modelo privado, do lar. As mães das crianças da escola, apesar de possuírem diferentes identidades, tiveram, reforçada, uma única, no momento da festa, a de mãe/dona-de-casa.

O tema festa explorado durante a entrevista e solicitado que as professoras falassem sobre as festas realizadas para comemorar o dia das mães e dos pais, que foram organizadas de maneira diferente, em horários diferentes. A festa do dia das mães foi realizada nos dois turnos. Para as mães do turno matutino foi servido um café da manhã e para as mães do turno vespertino foi servido um chá da tarde.

A comemoração para o dia dos pais foi realizada com um almoço, unindo pais e alunos/as dos dois turnos. De acordo com a diretora, em conversa informal, o motivo de fazer o almoço - utilizar o período a partir das doze horas que a maioria dos pais teria direito no trabalho - e juntar os dois turnos uma vez que os pais têm menos tempo, ou seja, precisam trabalhar e seria um motivo para unir pais e filhos/as, que muitas vezes não almoçam juntos durante a semana. Durante a abertura da festa/almoço, a diretora disse que aquele seria um momento breve, que entendia a necessidade dos pais voltarem ao trabalho.

*Rose) esse momento pai(.) a você dedicado **breve** ° né° prometemos ser breve eu tenho dito então seremos mas nem por isso menos calorosos ou menos amorosos(.) ou menos apressados ou mais apressados (2) sei que cada um tem seu ritmo cada um as suas necessidades e vamos procurar ser o mais breve sim considerando a necessidade daqueles que têm urgência em voltar ao trabalho.
(Transcrição – Dia 10 de agosto)*

Na avaliação das professoras, foi dada muita ênfase à festa das mães, por ter sido, segundo elas, mais elaborada. Em ambas as festas, as crianças de todas as turmas apresentaram uma música. Todavia, somente na festa das mães, uma das turmas encenou uma peça, talvez porque nessa festa o tempo reservado fosse maior. Na entrevista, as professoras disseram:

*Ana) ah eu acho que deram importância maior às mães não café da manhã mesa bem caprichada com várias coisas né cabe outra parte um chá da tarde () eu achei que a festa da mãe entendeu teve importância maior num sei porque acho que a mãe é mais importante pensam assim, o pai foi um almoço porque seria uma coisa mais fácil °mais simples° eu achei a valorização da mãe maior
Sara) eu achei a festa dos pais mais gostosa
Mara) eu também eu não fui na [festa]da mãe*

Ana) pois é a da mãe que só que foi aquela coisa muito séria muito mais formal

Sara) é isso

Ana) o pai já foi aquela coisa mais descontraída

Sara) acho que por isso que eu gostei mais da festa dos pais

[...]

Sara) foi mais simples agora eu acho que eles acabaram até num sei eu acredito que eles até aproveitaram bastante com as crianças assim aquele momento

Sara) eu acho que a festa da mãe foi mais elaborada sim mas eu achei a festa dos pais mais tranqüila mais gostosa sabe cum menos rigidez

Ana) menos formal

Sara) menos formalidade uma coisa mais light assim uma coisa

As professoras, ao que parece, centraram suas críticas e elogios na aparência das festas. De acordo com Kosik (2002, p. 16/17):

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, [...] O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência. [...] Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia.

Com base nas leituras e estudos, procuramos desvelar a realidade das festas, indo além da aparência destas, com o entendimento que não há fenômenos independentes. Sem negar a objetividade dos fenômenos, seu aspecto imediato contribui para reconhecer a dupla face que os constituem: o mundo da aparência e o mundo real. Aparência externa do fenômeno e a lei do fenômeno, o movimento visível e o movimento real interno, fenômeno e essência, juntos e integrados.

A festa das mães foi mais formal, mais elaborada, mais trabalhosa para organizar, com variedade de comida, talvez tivesse seu custo mais elevado, mas isso não significa que foi dada a ela maior importância. Prevê-se que a mãe tem tempo para estar na escola. Apesar de que ela também é alguém que, na maioria dos casos, trabalha dentro e fora de casa, os homens (pais) são considerados (únicos) provedores, ocupados, com tempo cronometrado, estipulado e controlado. As mães têm a obrigação de participar de uma festa preparada para elas, e nelas o que é valorizado, em sua identidade fixa, é ser mãe.

Em seguida, as professoras comentaram sobre as apresentações que as crianças fizeram durante as festas, em homenagem às mães, e aos pais, e sobre os motivos da escolha do horário de cada festa.

Ana) o dos pais teve só a música ° não teve peça° só foi uma música e o almoço

Sara) e o almoço porque aquela questão de os pais é () preferiu fazer na hora do almoço pela questão do tra- do tempo dos pais e tal porque a gente sabe que mãe se viram em dez pra ir em festas na na casa dos filhos

Ana) e muitas não trabalham fora

Mara) é

Ana) pai é muito difícil pai não trabalhar aí o horário de almoço eles chegaram a conclusão que seria que todo ano é feito assim no horário de almoço (2) °porque os pais°

Sara) é também existe essa questão né por exemplo eu acho que é mais fácil pra uma mulher conseguir uma dispensa no trabalho também do que pro homem infelizmente °tem isso° ()

Ana) também tem isso mesmo sabia que a mãe é que tem que tá atrás do filho na escola

Sara) é

Ana) que o pai se for ele tá querendo sair do trabalho mais cedo tá querendo dá uma desculpa assim até () a não ser que seja um pai que cuide sozinho dos filhos não ó porque você tem que ir sua mulher vai

[...]

Ana) pois é na festa do dia dos pais não se viesse à tarde igual fez com as mães eu num sei se teria essa quantidade de pais

Sara) tanto os pais sabe eu acho que não fez a mesma () igual eu tava falando a mulher ela faz das tripas coração ela tem que ir né tem direito a comparecer né num sei o que o homem eu acho que não eu vô tá atolado de coisa acho que não vai dá que que não sei quê

Essa preocupação da escola com os pais, a adequação do horário, ao tempo que eles poderiam ficar disponíveis para participar de uma festa em homenagem a eles – horário do almoço. A mãe tem tempo e, se não tiver, ela arruma, organiza e re-organiza seu tempo.

De um lado, o masculino, cujos genitais, físicos ou metafóricos, assinalam-se um *locus* de poder e de autoridade enquanto sujeito universal: o homem, sinônimo do humano, sujeito dotado de transcendência. De outro, o feminino, o Outro inevitável e necessário, marcado pela imanência de um corpo-destino realizado na maternidade e na heterossexualidade. (Swain, 2000, p. 57)

Segundo as professoras é mais adequado para uma mãe sair do trabalho para ir à escola do/a filho/a. A identidade de gênero feminino parece ser cristalizada no modelo materno, associado aos cuidados da casa e dos filhos/as, pois seu principal papel é ser mãe. Ela pode deixar seu trabalho – seja qual for – e passar parte da manhã ou da tarde participando de uma festa organizada para homenageá-la. As professoras parecem acreditar que para a mãe ir à festa é uma obrigação. Uma das professoras disse que “muitas [mães] não trabalham fora”, mas não foi realizado levantamento para que fosse feita tal afirmação. Já a presença dos pais no meio da manhã ou da tarde na escola atrapalharia o seu trabalho. O homem/pai provedor não pode deixar seu trabalho para ir à festa de seu/sua filho/a. Vale ressaltar que não se cogita a possibilidade de um dos pais estarem desempregados.

De acordo com a fala das professoras, a própria sociedade acha estranho que o homem saia de seu trabalho para ir à escola do/a filho/a. Pode-se achar que ele quer sair mais cedo e está apenas usando o fato como desculpa. De fato, há uma cultura patriarcal impregnada e alimentada pela tradição social, política e religiosa fixas sobre o que homem/pai e mulher/mãe devem/podem fazer, que cabe à escola problematizar, discutir e desconstruir. Unbehaum (2000, p. 14) esclarece que:

na cultura brasileira, os termos maternidade e paternidade designam muito mais do que mera capacidade biológica de gerar; significam também responsabilidade social, responsabilidade que apresenta uma conotação distinta conforme o gênero: a mãe, podendo ser biológica ou não, é responsável pelo bom desenvolvimento da criança, pela sua educação, alimentação, saúde; e o pai é visto como responsável por prover as necessidades materiais da família, sendo seu condutor moral.

As professoras, em suas falas, criticaram o comportamento que mães apresentaram quando estiveram juntas na escola, ao contrário dos pais, que segundo elas, foram mais educados. Contudo, pode-se dizer que a escola não era o lugar daqueles homens. Os pais, em sua maioria, se sentiram deslocados, por isso sentavam, levantavam e obedeciam ao que lhes era solicitado, por não freqüentarem este local muitas vezes durante o ano. Já as mães, em grande parte, são as pessoas mais presentes na escola. Algumas levam seus/suas filhos/as, participam de reuniões e são contactadas quando há algum problema. Dessa forma, elas se conhecem, por isso conversaram e se confraternizaram. As professoras, ao falarem sobre o que acharam de diferente entre o público das duas festas disseram:

Sara) venhamos e convenhamos a mulher ela (.) eu não sei eu notei assim na festa das mães avançavam todo mundo na mesa?

Ana) a falta de educação era maior

Sara) é as mulheres parecem que infelizmente as mulheres são mais mal educadas

Mara) @I@ isso aí eu vou ter que falar⁶⁵

Sara) e a mulher fala demais então é aquela barulheira brurururu a diretora querendo falar e ninguém ficava quieto e aquela coisa aquela falação e na hora de tirar foto avança todo mundo em cima do menino pra tirar foto? Sabe é um auê e eu acho que até pela pela pela maneira mais tradicional a a direção ela deu mais importância a festa das mães então ela exigiu uma coisa mais né

Ana) mais sofisticada

Sara) é (.) agora de público eu acho que foi essa diferença os pais já eles são mais °tranqüilos° eles compareceram °vieram muitos pais°

Ana) mas foi algo mais simples

Esse comentário, feito pelas professoras, já havia surgido em outros momentos, de maneira informal, desde o dia da festa, por elas e por outras pessoas da escola. A questão é que à mulher são atribuídas características naturais como ser passional, sentimental, isso leva as mães a conversarem muito, a ponto de atrapalhar quando a diretora, uma autoridade, queria falar com o público da festa.

Os pais pareceram ser mais tranquilos, tanto para ouvir a palavra inicial da diretora, quanto na hora em que o almoço foi servido⁶⁶, porque a eles é atribuída a característica de ser mais racional. Eles atenderam à ordem de entrar na fila de acordo com a cor da sala de seu/sua filho/a para ser servido, depois aguardaram o suco e a sobremesa sentados à mesa. Sendo assim, os pais podem ficar sentados, quietos, serem mais tranquilos, algo possível para os homens por serem mais controlados. Outro ponto diferente em relação às mães/mulheres é que elas falam demais, essa é uma característica feminina, falar demais, de acordo com uma visão natural, binária, fixa.

Esses são atributos considerados naturais de cada sexo, desconsiderando o caráter socialmente construído do gênero, Grossi (1999, p. 254) mostra uma lista de atributos considerados naturais das mulheres, que são reconhecidos, fazem parte do senso comum e são reafirmados como verdadeiros, conforme vimos na entrevista das professoras:

⁶⁵ A Professora Mara não estava presente na festa do Dia das Mães.

⁶⁶ Chá da tarde (mesa com várias opções para que as próprias mães se servissem); Almoço dos Pais (prato único: Galinhada, servida pelas professoras que se dividiram em quatro grupos, de acordo com o número de salas/turno).

As mulheres são irracionais e ilógicas, não têm espírito crítico, são curiosas e indiscretas, faladoras e incapazes de guardar segredo, gostam da rotina, são pouco criativas intelectualmente, medrosas, incapazes de dominar suas paixões, inseqüentes, histéricas, frágeis, da casa, doces, emotivas, incapazes de decidir, fogem à responsabilidades, etc.

As músicas escolhidas pelas professoras para que as crianças apresentassem no dia das festas mostram diferenças com relação à visão que a escola passa para as crianças sobre a mãe/mulher e o pai/homem. A música para homenagear as mães foi a seguinte:

Diante Do Trono - Aos Olhos do Pai

Ana Paula Valadão Bessa

*Aos olhos do Pai você é uma obra prima que Deus planejou
Com suas próprias mãos pintou
A cor de sua pele, os seus cabelos desenhou
Cada detalhe num toque de amor
Você é linda demais, perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Princesa linda demais, perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Aos olhos do Pai você é uma obra prima que Ele planejou
Com suas próprias mãos pintou
A cor de sua pele, os seus cabelos desenhou
Cada detalhe num toque de amor
Nunca deixe alguém dizer, que não é querida
Antes de você nascer, Deus sonhou com você
Você é linda demais, perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Princesa Linda demais, perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Você é Linda demais, perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Princesa, aos olhos do Pai
(Diário de Campo – Dia 08 de maio)*

A música acima possui um conteúdo religioso, fala de uma mulher linda, perfeita, princesa, uma obra prima feita (desenhada) por Deus. A mãe aqui é lembrada como alguém intocável, distante. Ainda que a escola pública seja laica, as pessoas possuem suas identidades e espiritualidades. Esse seria um caminho de análise, mas não é nosso intuito. Seguiremos adiante para desvelar, pela música escolhida, como, no trabalho pedagógico, a criança de Educação Infantil é socializada e como constrói sua identidade de gênero. A escola, a todo o

momento, reforça a idéia de que a mãe é a principal responsável pelo bem estar e cuidados com a criança, seja em casa, seja na vida escolar, mas na música, esses traços são representados por uma mãe distante, idealizada. Aos olhos de quem planejou a festa, de acordo com a música, a mãe é vista como perfeita.

A estratégia utilizada para escolher a música em homenagem aos pais parece ter sido outra, pois na música escolhida, o pai aparece como um amigo, ao qual o/a filho/a declara seu amor. Faz uma festa, chama os outros amigos para participarem dela. Nessa festa, vai ter jogo de futebol (pelada) e muita brincadeira. Segue a letra da música:

Amigo Velho

A Turma do Balão Mágico

*Amigo velho
 Eu te amo demais
 Meu velho amigo
 Todo dia é dos pais
 Eu convidei o gato
 E o cachorro
 Nem um amigo
 Vai poder faltar
 Super-herói, também
 Tarzan e o Zorro
 E pererê não vai poder mancar
 Vai ter pelada
 E muita brincadeira
 Toda alegria vem nos visitar
 Queria tanto
 Que esta festa inteira
 Fosse um presente
 Pra poder te dar.
 Amigo Velho
 Eu queria falar
 Meu velho amigo
 Foi tão bom te encontrar
 Amigo velho
 Eu te amo demais
 Meu velho amigo
 Todo dia é dos pais
 (Diário de Campo – Dia 10 de agosto)*

Nessa música, o pai é alguém muito próximo, presente na vida do/a filho/a. Afinal, todo dia é dos pais. O que se contradiz, até com a justificativa do horário em que foi

organizado o almoço, ou seja, o pai não é muito presente diariamente na vida do/a filho/a. A escola compreende a falta de tempo devido ao trabalho do pai/provedor, por isso ele não está presente na vida dos/as filhos/as, não somente na vida escolar. A escola, então, se adapta ao horário dos pais e faz a homenagem respeitando o tempo deles, das doze horas às quatorze horas.

Percebemos, a partir da análise das festas realizadas em homenagem às mães e aos pais das crianças da escola de educação infantil que as questões de gênero estão presentes no trabalho pedagógico desde a concepção da festa até sua realização. Essas questões, contituíntes das identidades de gênero das crianças, aparecem nas rotinas e nas festas, em especial, nos objetos escolhidos, gestos, tipos de apresentação, lugares dos pais e das mães nas festas, rituais de acolhimento; posturas durante a festa, horários escolhidos, peça, música, linguagens, escolha e confecção dos presentes.

Por meio desse trabalho pedagógico, são instituídas as identidades de gênero, embora quem contribua para essa instituição estruturante pouco compreenda sobre o quê e como isso se processa. Talvez, a falta de reflexão crítica, por parte das profissionais de educação envolvidas, sobre as questões de gênero, seja fruto da formação inicial e continuada, pois estão reproduzindo as identidades de gênero fixas nas atitudes, ações e comportamentos, por meio de diferentes atividades, além da organização das comemorações que são realizadas na escola, sem que sobre isso desenvolvam reflexões.

3.5 - Gênero nas interações dentro da escola de educação infantil

A sociedade preocupa-se em criar formas de enviar e manter a criança na escola, mas pouco se preocupa com as marcas no corpo e as marcas na formação da identidade do ser humanizado. A escola é uma instituição generificada e local onde a criança adquire determinadas condutas, regras de controles e disciplina que utilizará durante toda sua vida. Louro (2001, p. 22) explica que:

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para tantas outras.

A sociedade cria mecanismos, por meio de legislação, para obrigar os responsáveis a enviarem as crianças para escolas por um período mínimo de tempo determinado⁶⁷. O sujeito que passa pela escola apresenta em seu corpo marcas desse processo. Os diversos comportamentos aprendidos são valorizados pela sociedade, como momentos para falar, calar e ouvir, ficar sentado por longo período, mover-se somente em determinados espaços quando autorizado, entre outros.

Essa questão de corpos educados está muito presente na construção do ser feminino e do ser masculino na escolarização. Louro (2000, p. 88) explica:

o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos de meninos e meninas, de jovens e mulheres.

Da mesma forma que a escola educa as crianças com relação ao domínio do próprio corpo, ela também reforça as representações tradicionais sobre o feminino e o masculino, que correspondem, geralmente, a pares opostos. Quando a criança chega a escola, na educação infantil, geralmente, já teve suas identidades de gênero marcadas na família, que escolhem enxovais rosas para meninas e azuis para meninos, furam orelhas das meninas ainda bebês, presenteiam os meninos com uniformes de times de futebol preferidos. A escola de educação infantil, como um local de relações sociais que a criança participa fora da família, pode problematizar a fixidez das identidades de gênero, mas parece continuar apenas legitimando essas identidades.

⁶⁷ Constituição Federal/1988, artigo 208, inciso IV: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Na CF/88 a faixa etária que passa a ter direito à educação é estendida, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, sendo regulamentada na legislação educacional (LDBEN/1996) e a concepção de creches e pré-escolas passaram a ser compreendidas como instituições educativas e não de assistência social.

Louro (2001, p. 21) complementa:

não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeito de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais.

A problematização das identidades femininas e masculinas, por meio de linguagens, brincadeiras, histórias, peças teatrais e outras formas de questionamentos levantados pelas professoras de educação infantil durante as atividades diárias pode fazer a diferença no processo de construção de identidade desses/as sujeitos. As diferentes atividades cotidianas não serviriam apenas para regular as identidades, mas para problematizá-las, experimentá-las, constituí-las e reconstruí-las.

Em uma cena, no parque, a professora observa o aluno e pergunta o que ele está fazendo.

*Ana) o que está fazendo (.) é um bolo (.) bolo de quê (.) chocolate
cm) tô fazendo bolo de::=bolo de:: °abacate°
Ana) bolo de abacate eu nunca vi.
cm) é um bolo de:: ai que tem um pretinho no::: tem um=um
pinguinho de chocolate (3) tipo formiga.
Ana) já sei bolo de formigueiro (4) e quem faz sua avó
cm) não (.)minha tia.
Ana) °sua tia° ((parece incrédula))
(Transcrição – Dia 08 de maio)*

O estudante disse que estava fazendo um bolo, a professora perguntou qual o bolo e quando ele respondeu que era de abacate, ela disse que nunca viu um bolo assim. Ele, então, disse que era um outro bolo, tentou lembrar o nome, explicou o modo de fazer, ingredientes, e a professora ajudou com o nome: bolo formigueiro. A professora pareceu-nos viver a contradição quando analisou a festa dos pais e valorizou os homens adultos por serem mais comportados, obedientes, quietos. Nessa cena valorizou outros gestos e procedimentos que na visão binária fixa são próprias de homens.

Nesse mesmo dia, no parque, próximo de onde ocorre a cena anterior, duas meninas também brincavam de fazer bolo de areia e água, mas a professora não perguntou

para elas qual o sabor do bolo, nem se interessou em saber quem fazia bolo na casa delas. No caso do menino, brincar de fazer bolo não é algo comum, *tão natural*, constitui ação surpreendente e, talvez, preocupante. Ao mesmo tempo, outros meninos da turma estavam correndo, ocupando todo o espaço do parque, estavam se empurrando, levando broncas da professora, ou seja, estavam agindo da forma considerada socialmente *natural*, ou seja, os meninos são considerados *naturalmente* mais competitivos, agressivos, agitados, diferente do menino que estava fazendo bolo.

Ela interferiu na criatividade do aluno quando perguntou direto se o bolo que o menino estava fazendo era de chocolate. Ele respondeu que era de abacate e ela disse que nunca tinha visto bolo daquele sabor; o menino, imediatamente, mudou o sabor. A professora pareceu querer mostrar que, por ser menino/homem, ele não entendia do assunto bolo/comida, por isso escolheu um sabor desconhecido para a professora/mulher/adulta. Isso porque, depois que ela interferiu, ele escolheu um sabor mais conhecido, formigueiro.

A professora, ainda perguntou quem costumava fazer o bolo em sua casa, por algum motivo sugere que fosse a avó. Na sociedade atual, a mãe não está em casa, ela trabalha fora, a criança fica aos cuidados de outra pessoa. A questão de gênero está presente, bem como a questão geracional. Neste caso, a professora sugere que a pessoa mais velha está em casa para fazer o bolo.

Ela fez perguntas e, ao mesmo tempo, respondeu sem dar tempo ao menino de responder. A criança não nasceu conhecendo os estereótipos que a sociedade tem muito presente, como normas. Entendemos que a família, a escola, as instituições ajudam a construir as identidades de gênero nas crianças. A professora se incomodou com o comportamento considerado não adequado/normal para um menino.

Em outra cena, a professora justificou o fato de meninas brincarem de carro, pois no futuro elas dirigirão carros de verdade, mas a brincadeira do menino, para a professora, não pareceu ter utilidade no futuro e nem é adequada pelo padrão vigente.

Novamente, em mais uma cena, podemos perceber a preocupação e vigilância da professora diante de uma atitude do aluno. A professora desconhece que suas interações com os/as estudantes têm papel importante na construção das identidades de gênero.

Diferentes instituições investem na construção de identidades, de uma forma plural e contínua, reafirmando as identidades e práticas hegemônicas, ao mesmo tempo que

inibem e negam outras identidades e práticas consideradas inadequadas. Contudo, os sujeitos não recebem passivamente as normas e regras estabelecidas, eles/as participam ativamente na construção de suas identidades.

Em mais uma cena no parque, as crianças estavam brincando em um balanço grande. Uma das meninas veio chorando para perto da professora que perguntou o que havia acontecido. A menina disse que tinha caído do balanço grande. A professora, então, disse:

Ana) pois é você e a Marina só querem brincar naquele e naquele ((aponta dois balanços)) e voando essa é mestra ela já vai (.) vocês não estão balançando é voando eu reclamo todo dia e essa é mestra Olha os outros lá (.) Mateu::s senta?

() todo dia eu chamo atenção de vocês tá errado num tá(.) tanto que você caiu e machucou se tivesse balançando devagar não teria machucado

Cf) a Marina falou que ia balançar e foi lá e balançou alto Ana) tem menino que adora quebrar regras né, todo dia eu me estresso com ela e com a Marina ficam fazendo bobeira sabe [...]

Ana) Marina pára com esse balanço?ó ela vai de novo, ela gosta ((se referindo à menina que estava chorando antes e volta para o brinquedo)) não é fácil também a Marina não, gosta de confusão tem que ficar em cima dela o tempo inteiro (Transcrição – Dia 24 de agosto)

As meninas estavam quebrando regras, resistindo a um comportamento esperado delas. A professora disse que, por várias vezes, já avisou sobre o perigo do brinquedo. Ela reclamou do comportamento das meninas, mas no balanço também estavam meninos, a professora pediu que ele se sentasse – “Mateus, senta” –, pois estava balançando em pé. Mas, ao fazer comentários, a professora centra nas meninas, que parecem chamar atenção por fazerem coisas perigosas durante a brincadeira no parque. A professora disse que tinha que ficar em cima de uma das meninas porque ela gostava de causar confusão, mas o que ela fazia era o mesmo que vários meninos também faziam. Por que a diferença com relação à(s) menina(s)?

Alguns dos meninos argumentavam e não atendiam à ordem de não voltar ao brinquedo. A professora assumiu uma postura diferente com os meninos que a todo o momento quebraram as regras, eram chamados à atenção. Ela era mais tolerante às teimosias e resistências dos meninos, confirmando a identidade fixa masculina idealizada de que o menino é naturalmente mais teimoso, mais peralta, quebra mais regras.

Podemos dar exemplos, no cotidiano da escola, de diferentes tipos de advertências oárias que as professoras deram nas crianças. Elas pareciam ter uma tolerância às faltas feitas pelos meninos. Eles desobedeciam às ordens, deixavam de fazer o que era pedido, batiam nos/nas colegas de turma e a professora repreende, geralmente, ameaçando que da próxima vez tomariam alguma providência.

Essa postura vem ao encontro da teoria patriarcal na qual os meninos são naturalmente mais levados e que isso faz parte da natureza deles, por isso as professoras deixavam que assim agissem. Já com as meninas, quando elas agiam *como os meninos*, as professoras eram mais exigentes e duras. Colocavam de castigo, repreendiam e chegaram a verbalizar que as meninas estavam parecidas com os meninos. Em entrevista as professoras disseram:

*Mara) com as meninas @I@ e sou mais firme com os meninos mas eu tenho assim uma coisa assim comigo que eu acho assim tem menino que me cativa como por exemplo menino levado como o Gabriel mesmo eu acho legal ficar conversando com ele tá discutindo tá debatendo porque é uma criança inteligente que tem argumentos bons que te questiona então assim te desafia [...] **tem uma diferença** eu acho as meninas mais meigas mais tranquilas tem aquela coisa também de que eu tenho uma filha menina né então @I@*

Ana) mas também tem menina que você já termina você acaba tratando igual os meninos

Ana) dá tanto trabalho que você tem que

Mara) é, igual aos meninos

Ana) você tem que ser dura igual você é com os meninos

*Sara) é que tem horas que é tão chatinha, que fica **tia a senhora vai fazer o quê** isso é próprio a menina fala mais que o menino*

Ana) fala mesmo

Na entrevista, as professoras, mais uma vez, confirmaram suas visões essencialistas dos gêneros femininos e masculinos, em suas práticas pedagógicas. Para elas, o menino levado é também inteligente, tem bons argumentos, é alguém que desafia e ele é diferente das meninas, pois estas são meigas e mais tranquilas. Quando isso não acontece assim, conforme o esperado, elas precisam tratar a menina como se trata um menino, ou seja, já que a menina não agiu de acordo com o padrão esperado, ela seria tratada de uma forma diferente, de uma maneira dura. Durante o período de observação foi possível perceber que

muitas meninas não estavam dentro do padrão esperado: quietas, silenciosas, caladas, meigas, organizadas, penteadas. Elas rompiam o padrão, gritavam e respondiam.

Dando continuidade a uma cena iniciada, anteriormente, no parque, local no qual as crianças ficavam mais livres para interagir e que a vigilância, no caso específico dessa professora, apesar de existir, era mais leve. Ela conseguia deixar as crianças mais soltas, apesar de manter, como as demais, toda a vigilância que as regras da escola impunham. Nessa cena, ela pareceu dar tratamento igual para menina e menino, ou seja, após dar uma bronca pelo comportamento inadequado, deixou os dois de castigo, que foi tirá-los da brincadeira no parque e deixá-los sentados. A professora foi informada sobre uma briga entre as duas crianças, Bruna e Lucas. Ambos tinham se agredido e a menina estava chorando. A professora, ouvindo a aluna que veio contar a história, disse:

*Ana) Há ela mexeu demais com os outros agora é a vez dela chorar né
cf) Não foi o André ela tava brincando
Ana) A Carla é difícil nossa ó lá as duas Carlas
cf) aí ela falou é pause é pause aí ele o André não quis aí
Ana) E a Carla tá o tempo todinho correndo atrás desses meninos
senta aqui Carla sai de perto de menino sai cadê o André chama lá o
André para mim
Ana) Ela não pára de falar um minuto Mexe com os meninos o tempo
inteiro A mãe dela diz há professora é assim mesmo lá em casa tô prá
ficar louca ela não cala a boca não Vem cá André você bateu nela por
que André senta aqui acabou a brincadeira para você já te deixei
demais Você e o Bruno já começaram hoje cedo é covardia bater em
menina né não pode bater em menina ainda mais em mulher
André) Ela me deu um soco na cabeça
Ana) Pois é a Carla também não brinca mais eu vi
Carla) Só fiz isso [a menina mostra a mão fechada]
Ana) Há só não é prá fazer nada
Carla) é porque ele ficava me batendo
André) Duas vezes ainda
Ana) Então os dois não brincam mais
Carla) Só se brincar aqui
Ana) Nossa ela é assim implicante o tempo todo brigando ela tá de um
jeito já conversei com o pai dela com a mãe a menina não dá jeito ela
fica com a vó aqui que a vó fica no trabalho ela fica a semana inteira
com a vó.
(Transcrição – Dia 13 de agosto)*

A professora, inicialmente, tenta justificar o fato de a menina ter apanhado. A colega continuou contando a história e disse que o menino não deu a pausa solicitada na

brincadeira, por isso a menina teria batido nele primeiro. Contudo, antes que a explicação fosse finalizada, a professora interrompeu enumerando, aquilo que para ela eram problemas apresentados pela menina. Ela destacou que Carla ficava correndo todo o tempo atrás dos meninos. Mas a brincadeira de pique-pega é assim mesmo, um corre atrás do outro para pegar. Os meninos também faziam isso e durante o período em que a brincadeira era observada, a professora não reclamou dos meninos que tiveram a mesma atitude. No caso, o problema estava no fato de que essa não era uma atitude esperada de uma menina, por isso a situação incomodou a professora, que continuou sua argumentação, dizendo que a menina falava demais, considerado um defeito das mulheres. A professora completou a informação dizendo que a mãe também concordava que a menina falava muito, como se esse fato reforçasse sua justificativa.

É possível perceber que as escolhas feitas pelas crianças nas brincadeiras no horário do parque são variadas e não cabem em um modelo pré-determinado sexista. As meninas não nascem preferindo ficar sempre sentadas, quietas, caladas, brincando com bonecas, elas também querem correr, gritar, empurrar e não há problema algum nisso. Louro (1997, p. 23) comenta que “as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola.”

Nessa mesma cena, um outro ponto que vale ressaltar, foi o momento que a professora disse que o menino não podia bater em mulher. A professora lembrou que André e Bruno, desde o início da aula, estavam se comportando de maneira que exigiram várias advertências orais e receberam várias ameaças por parte da professora de que não iriam para o parque, no entanto, foram. A agressividade, a teimosia, as respostas/argumentações são mais toleradas pelas professoras quando vêm dos meninos, talvez por considerarem que seja *natural* neles.

Então, essa cena esclarece o tratamento desigual dado a meninas e meninos. Ambos foram punidos, a diferença é que a menina, não tinha feito algo tão grave, ou pelo menos, não tinha repetido a atitude naquele dia. Ela apenas agiu diferente do esperado e argumentou com a professora. O menino agiu dentro do esperado para *um homem* e só foi punido após ter recebido várias ameaças naquele dia, e, no momento, a professora fez referência a seu comportamento, sem entrar em detalhes como fez com a menina.

Poucos minutos depois, as duas crianças, que estavam sentadas no chão, próximas à professora, já interagiam, conversavam e brincavam com outra colega que estava ali antes. A professora que estava sentada em uma cadeira ao lado da pesquisadora dirigiu-se ao aluno André:

Ana) tô triste viu André você de um tempo prá cá tem estado muito briguento que (.) que tá acontecendo teve aniversário sexta-feira (2) teve
André) não só no dia do meu aniversário
Ana) ah é no domingo seu aniversário (.) pois é já tem sete anos já tem sete anos rapaz e fica aí brincando batendo nas coleguinhas você é tão inteligente ((a professora se vira para olhar as demais crianças que estão no parque, André e Carla brincam ao lado sentados))
(Transcrição – 13 de agosto)

Com aquela atitude a professora reforçou o tratamento diferenciado e contraditório. Diferenciado porque, de certa forma, ela desculpa o menino por ter batido na menina, ao iniciar a conversa dizendo que está triste com ele. Ela não problematizou a questão da violência que é algo mais sério. Naquele dia, essa problematização não foi realizada no instante em que ocorreu, no momento em que as duas crianças estavam ali sentadas longe das demais, nem mais tarde, com toda a turma. A professora perguntou sobre o aniversário do aluno, mudou de assunto, o chamou de rapaz e isso já o torna quase um homenzinho e como ele também é inteligente sabe que não pode bater nas colegas meninas/mulheres. Mas, se essas palavras não foram acompanhadas de problematização e de tratamento igualitário, as crianças compreenderão que as coisas não funcionam exatamente assim, e ambos menina e menino continuarão resolvendo, com agressividade e violência, as disputas, em vez de dialogar. A atitude da professora pode reforçar a superioridade de um sobre o outro: do homem sobre a mulher.

E quanto aos meninos? Como esses são cobrados quando saem do padrão. Talvez mais ainda que as meninas. Alguns comportamentos são menos tolerados nos meninos?

A instituição escolar configura-se um dos espaços privilegiados na composição das identidades sexuais e de gênero, enquanto espaço de poder que regula, normaliza, nomeia e inculca modelos de feminilidade e masculinidade e da sexualidade heterossexual. Enquanto espaço que onde se processa a inscrição dos gêneros e da sexualidade nos corpos, onde estes ganham sentido socialmente ao serem modelados segundo padrões

identitários construídos a partir de uma lógica binária pela qual o ser humano é percebido sob a perspectiva dualista, [...] (Muniz, 2000, p. 211/12)

Nas situações/cenas de campo, optamos por selecionar duas cenas nas quais as professoras ficaram incomodadas com meninos de quatro e cinco anos que choraram, por diferentes motivos. Em suas interações, as docentes desconsideraram esses motivos e pediram que os meninos parassem de chorar. Na primeira cena, a professora levou a turma para o pátio, onde seria a próxima atividade: aula de capoeira. Ao chegar, as crianças sentaram e enquanto aguardavam a chegada da professora de capoeira, eram autorizados a ir ao banheiro, em trios. A professora Sara viu que dois alunos estavam se empurrando e brigou com eles. Chegou perto de um e perguntou:

*Sara) por que você estava brigando com ele ((aponta o menino que estava ao lado)) (.) você vai falar agora ou vai esperar cm) ele entrou e sentou na minha frente ((o menino falou chorando))
 Sara) hã?! mas não tem problema você não veio na frente até aqui (.) ele só sentou do seu lado não tem problema nenhum tá sentado quando senta já não tem mais frente nem trás a fila não vai sair daqui vai (.) vai sair daqui num vai vocês vão esperar a tia betinha chegar
 (4) tem nada que ficar brigando com seu colega por uma coisa boba
 (3) tá escutando e pára com essa manha não é tudo do jeito que você quer não e quando a coisa não é do jeito que você quer você chora
 cm) não
 Sara) é mas tá parecendo (.) não é assim que a gente vai resolver os problemas (2) escutou vai lá lavar seu rosto e pára de chorar
 (Transcrição – Dia 21 de agosto)*

Na segunda cena, a professora, ao organizar as filas, para levar a turma para o pátio, viu um dos meninos chorando e perguntou:

*Mara) o que foi ((uma menina explica que outro menino esbarrou e bateu, sem querer nos óculos do menino que estava chorando. A professora olha e constata um pequeno arranhão))
 Mara) vai melhorar
 ((O menino continuou chorando))
 Mara) Paulo vai lá no espelho e v, vai lá no espelho e vê
 [...]
 Mara) Precisava desse chororô todo heim (2) Paulo foi só uma picadinha.
 [...]
 Mara) Paulo foi só uma picadinha (.) você vai passar a aula inteira chorando por causa disso.*

(Transcrição – Dia 28 de agosto)

A professora da primeira cena percebeu que dois meninos estavam se empurrando, reclamou com ambos, mas se dirigiu apenas ao menino que estava chorando para que ele explicasse o motivo e insistiu com ele. Em nenhum momento ela se dirigiu ao outro menino. Ela não conversou com os dois, não problematizou a discussão, a troca de lugares havia sido o motivo inicial do desentendimento.

O mesmo pode ser observado na postura da professora Mara. Um aluno, mesmo sem querer, esbarrou nos óculos do colega e machucou-se. A situação também não foi problematizada pela professora. Ela também se ateve ao choro menino. Ele, aliás, não explicou o motivo de estar chorando. Parecia existir uma preocupação, mesmo que inconsciente, com a masculinidade desses meninos. Por que as professoras se dirigiram somente aos meninos que choravam? Chorar é manha? Não pode chorar por muito tempo? Permanece forte a idéia de que homem não chora, e parece que as professoras não têm tempo a perder com choro de menino. A construção da masculinidade e da feminilidade é realizada pelas instituições generificadas de modo continuado.

A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes por declarada homofobia. Esse sentimento, experimentado por mulheres e homens, parece ser mais fortemente inculcado na produção da identidade masculina. (Louro, 2001, p. 27)

Ensina-se desde cedo que menino não chora, que menino não sente dor e expressões de afetividade, entre eles, não são incentivadas. Existe uma maneira como eles devem agir, de forma que se distanciem do comportamento das meninas. Connel (1995, p. 190/1) critica a narrativa convencional de masculinidade, que considera incompleta. Segundo o autor:

em primeiro lugar, a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral.[...] Em segundo lugar, a narrativa convencional vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança. [...] Isso subestima de forma lamentável a energia, a atividade e a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento. [...] Em terceiro lugar, devemos ver a construção das masculinidades tanto como um projeto coletivo como individual.

Para Connel (1995), não existe uma única masculinidade homogênea – aquela que estaria de acordo com o ideal cultural de masculinidade – e que a escola pode produzir e regular diferentes masculinidades, segundo o autor, que manteriam relações de subordinação, cumplicidade ou de marginalização em relação à masculinidade hegemônica. O estudioso ainda discute a forma como a masculinidade é definida, como se o menino-criança já nascesse com sua masculinidade pronta, acabada, desconsiderando seu caráter construído. Deixando de dar relevância à dimensão ativa do ser humano, que é sujeito na construção de sua identidade. Por último, ele aborda, que essa construção nos sujeitos é social, não depende apenas do sujeito.

É possível perceber, nas interações cotidianas, que os meninos são controlados, desde os primeiros anos escolares, para que tenham atitudes de acordo com o modelo de masculinidade idealizada, valorizada, predominante, ou seja, heterossexual, viril, corajosa, impetuosa, vivaz, entre outras características consideradas *naturalmente* masculinas.

Por isso, as professoras ficam incomodadas diante de situações que vêm meninos chorando e, em vez de resolverem a situação, pedem que eles parem de chorar. O que parece, até o momento, é que falta uma problematização das práticas cotidianas das professoras, não apenas por falta de formação inicial ou continuada sobre gênero, mas por falta de uma formação que as leve a desnaturalizar essas questões. Parece-nos que as questões relacionadas a gênero estavam invisíveis para as professoras dessa escola de educação infantil.

3.5.1 - A Festa da Primavera

Nesse dia, comemorou-se o aniversário da escola com a encenação de uma peça : *A primavera da lagarta*, que tinha a floresta como palco. As crianças representariam personagens da floresta: animais variados, água, árvores e flores.

Essa peça se passava em uma floresta, os bichos estavam revoltados/as com a lagarta que só queria comer. Os/as personagens principais participaram de um comício contra a lagarta, os/as animais representados/as eram: a formiga – menina; a arara – menina; a joaninha – menina; o louva-deus – menino; a abelha – menina; o esquilo – menino; a aranha – menina. As demais crianças foram divididas da seguinte maneira: flores – meninas; lago – meninos; pássaros – meninos; borboletas – meninas e a grama – meninas e meninos. Na

seleção dos personagens e na indicação das crianças que representariam cada um/a, ficou evidenciada a divisão de gênero. As meninas representaram papéis considerados femininos, e os meninos papéis considerados masculinos.

Cada menino e cada menina estavam em seus lugares. Flores são delicadas e femininas, por isso apenas meninas estavam representando as flores, isso é natural, certo e sem discussão, assim como as borboletas. Os pássaros e o lago eram representados pelos meninos porque de acordo com a gramática são masculinos, não há outra lógica, pois existem pássaros, fêmeas, e a água que está no lago é feminina. Essa questão de identidades fixas, muitas vezes, não faz sentido. A normalidade e a invisibilidade da escolha dos/as personagens estava colocada. Diretora, professoras, crianças não comentaram sobre a escolha dos/as personagens. Caso as professoras quisessem se apoiar na biologia, como iriam explicar as flores? Se considerarmos os/as personagens principais, nenhum deles/as também transgrediu a ordem tradicional, fixa. Louro (2002, p. 229) defende que:

a Educação está implicada, seja também qual for a perspectiva que se assuma, num processo de construção de sujeitos. Gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” (e não se duvida que a educação tem a ver com isso).

A Festa da Primavera foi um exemplo de ação e investimento para construir sujeitos de gênero, com cada personagem selecionado/a de acordo com tipos que lembrassem modelos femininos e masculinos.

No dia da Festa da Primavera, ocorreu uma cena que envolveu a vigilância relacionada ao comportamento dos meninos, logo após o ensaio geral de uma peça, na qual todas as crianças do turno, de alguma forma, teriam participação. As professoras levaram as crianças até a sala de aula, para vestir as fantasias. Auxiliei a professora a vestir as crianças, depois ela pediu-me para maquiá-las, enquanto finalizava as fantasias. Solicitamos que as crianças se organizassem em fila para não haver brigas. Um dos meninos perguntou-me se poderia entrar na fila e eu disse que sim. A professora passou, viu alguns meninos na fila e disse:

Ana) seu João **homem** né os homens vão sentar ali **eu não sei pra quê**
homem quer maquiagem senta aí **todos os meninos sentadinhos ai alan**
alan senta ai

cf) ó tia o Paulo aqui não quer sair ((da fila para maquiagem))

cm) **a gente quer igual as meninas**

Ana) primeiro só as meninas

cm) **por quê?**((a professora não responde, vira e fala com outro
aluno))

(Transcrição – 21 de setembro)

Naquele momento, além do constrangimento, não pude dizer nada e, mais que isso, já tinha maquiado um dos meninos, que, aliás, estava muito feliz. Um dos meninos, Caio, tentou resistir, mas uma das colegas o delatou. Ele perguntou para a professora: por quê?, mas não recebeu resposta, foi ignorado. Mais tarde, o mesmo aluno, anteriormente citado, perguntou para professora se já poderia entrar na fila, pois quase todas as meninas já estavam maquiadas. A professora respondeu da mesma forma:

Ana) eu já falei (.) **homem não precisa maquiagem não**

(Transcrição – 21 de setembro)

Para a professora não há a possibilidade dos meninos se maquiarem. Os meninos acharam o colorido bonito. Naquele momento, a pintura no rosto representava a alegria de um animal. Na verdade, todos/as estavam representando animais da floresta, que eram coloridos. A preocupação da professora era de que homem não poderia se maquiar. Um homem que usa maquiagem deixaria de ser um homem? O que pensariam mães, pais, responsáveis pelos alunos ao verem que estavam maquiados? Essa cena revela, com transparência, a concepção de gênero assumidamente incorporada pela professora e transmitida às crianças.

A escola, por meio de suas professoras, estava reproduzindo uma identidade nos sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, de acordo com os modelos vigentes e aceitos na sociedade à qual a escola pertence. Louro (2001, p. 17) esclarece que:

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. [...]. É curioso observar, no entanto, o quanto esta inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento.

Na cena apresentada, a relação do aluno com a maquiagem parecia lúdica, ele estava preocupado com a composição da fantasia de seu personagem, um pássaro. Ele tentou argumentar, mas a professora não o ouviu. Ela preferiu cortar o assunto e dizer enfaticamente que não sabia para que os meninos queriam se maquiar, ou que já tinha dito que homem não precisa de maquiagem. Ela esqueceu que eles eram crianças construindo suas compreensões de mundo. O menino queria saber por que não podiam se maquiar. A professora preferiu não ouvir. A preocupação, talvez inconsciente, era delimitar o espaço e dizer o que homem podia e o que não podia, a preocupação estava em produzir um tipo de masculinidade homogênea. Talvez não fosse o momento de problematizar o assunto, já que o horário era de preparação da turma para apresentação de uma peça, mas o assunto poderia ser trazido a pauta pela professora, em um novo momento.

Durante o período de observação, foi possível perceber que os comportamentos de meninas e meninos nem sempre estiveram de acordo com a visão determinista, linear, polarizada esperada deles/as. Como as professoras/adultas que estavam presentes lidaram com as situações? A falta ou pouca formação profissional na área de gênero pode ser um dos fatores que levaram as professoras a tomar atitudes sem reflexão que influenciaram na constituição identidades de gênero e sexual das crianças. As interações, os comportamentos diversificados e não sexistas entre as crianças precisam ser discutidos e incentivados pelas professoras, para que não exista uma *natural* separação entre meninas e meninos no ambiente escolar, a fim de que aprendam a respeitar as diferenças e que as desigualdades entre os gêneros diminuam.

Em outra situação, também no horário do parque, a professora, sentada em uma cadeira, de frente para a caixa de terra, onde ficavam os brinquedos, observava as crianças. Ela reforçou o tipo de atitude/comportamento que espera de meninas e meninos, em suas interações com as crianças e com seus comentários feitos com a pesquisadora. No primeiro momento, ela chamou a atenção de dois meninos que estavam distantes dela, correndo, jogando terra em outros colegas:

Ana) ô Joe::l(.) Joel tirou o dia hoje para::: é ele e Paulo o tempo inteiro é a dupla dinâmica (10) Sergio cadê a camisa vai vestir
(Transcrição – Dia 10 de setembro)

Esses meninos estavam exercendo bem o papel que lhes foi atribuído. Os meninos precisam de espaço para correr, precisam gastar energia. Tanto que a professora se incomodou com um aluno que estava sentado e não queria brincar no parque. Ela se voltou para ele, mais uma vez, pois já havia feito o mesmo antes naquela tarde, e disse:

Ana) Ricardo vai brincar vai tira o tênis e vai brincar(.) fica aqui sentado olhando não sei o quê (.)se tivesse doente mas não está doente [...]
Ana) olha lá a Sonia fica agarrando o Bruno aí depois vem reclamar que ele está correndo atrás que está Bruno °o Bruno é o galã da sala° não sei em quê @1@ mas é o galã () não sei como mas elas acham
(Transcrição – Dia 10 de setembro)

A professora se incomodou com o comportamento das crianças, era o oposto do esperado, o contrário. O menino quieto e a menina agitada. De acordo com Louro (1997, p. 60), os meninos

parecem “precisar” de mais espaço do que elas [meninas], parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem “natural das coisas”. [...] Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”.

O menino não estava doente. Essa seria, para a professora, uma justificativa para que um menino ficasse sentado pensando, calmo, tranquilo durante o horário do parque. Talvez uma das poucas justificativas. A professora fez um comentário sobre a menina que estava brincando, correndo, agarrando o colega. A maioria dos meninos brincava, corria e se agarrava no parque, fazia parte do jogo. Entre eles estavam algumas poucas meninas. A Heloísa era uma delas. O olhar da diferença e da desigualdade pareceu orientar as interações entre a professora e seus alunos, que estavam sendo educados a ter atitudes e comportamentos pré-determinados. Meninas e meninos deveriam se comportar de forma diretamente oposta e excludente. Remetendo-nos a uma visão binária, de papéis. Se pensarmos assim, isso pode ocorrer, mas não foi conforme o esperado. A menina portou-se como um menino e vice-versa. Essa questão incomodou a professora, a ponto de tentar interferir.

Um ponto importante da argumentação de Joan Scott relaciona-se à desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino-feminino, que poderia ser aplicado nessa cena. Louro (1997, p. 31) afirma que “desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um.” Então, meninas e meninos nem sempre agirão exatamente da mesma forma, e isso precisa ser desconstruído e compreendido pela(s) professora(s).

Na educação infantil, parece-nos que as professoras, diante de atividades de rotina interagem com as crianças sem refletir, nas implicações que poderiam ocorrer no campo da constituição das identidades de gênero. Em entrevista, a professora Mara, diante da questão sobre a diferença de tratamento dirigido a meninos e meninas no cotidiano da escola, ela respondeu:

Mara) não eu acho que eu sou muito desligada pr'essas coisas tanto que (.) eu saio dando[folhas] (.) assim não que também acho que inconscientemente eu acabo fazendo que às vezes eu pego () alguma folha colorida eu pego dou mais verde eu dô pros meninos azul outro dia o Gabriel falou tia eu quero uma rosa porque a senhora tá dando só verde eu falei toma assim eu num sabe aquela coisa você age muito inconsciente não que você que você não se preocupa né que tem criança que não gosta né tia eu não quero rosa tem menino né tem menino que

*Ana) tem menino né tem menino que fala eu não quero rosa
Mara) num quero mas tem menino que quer e você nem se toca nesses dias eu me toquei com o Gabriel aí ele porque ele virou pra mim aí ele tia eu quero rosa aí eu falei toma eu não tenho nenhum preconceito pode ficar como @rosa@ eu não tenho nenhum problema né eu peguei dei o rosa prá ele então nessa fase*

Para a professora, pareceu natural, dizer que é desligada para *essas coisas*, que era inconsciente, que no momento de distribuir folhas coloridas para as crianças sempre dava cor verde ou azul para os meninos. Provavelmente, as folhas de cores rosa e amarelo que tivessem no pacote seriam destinadas para as meninas. Afinal isso é *natural*. A professora ainda afirmou não ter preconceito e, certamente, ela acreditasse no que estava dizendo. O que ela talvez não tenha feito, problematizar e refletir, após a solicitação do aluno, o porquê de sempre dividir as cores daquela maneira, para que essa reflexão pudesse ocasionar uma mudança.

A possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico. Isto quer dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação. (Ghedin, 2005, 147).

Essa mesma professora, em sua prática diária pedagógica, após a entrada, levou as crianças para sala de aula, fez a rodinha e as atividades de rotina. Levou a turma para o banheiro e, na volta, organizou as crianças para o horário da piscina, da seguinte maneira:

*As meninas que iriam para piscina ficariam dentro da sala onde trocariam de roupa. Os demais meninos e meninas saíam da sala. Vale registrar que tod@s já vinham de casa com a roupa de banho por baixo do uniforme, restando apenas retirar o uniforme e o tênis. Enquanto as meninas se trocavam, a professora mais de uma vez pediu que elas se apressassem. Fez alguns comentários do tipo: Meninas, por que vocês demoram tanto? Os meninos são mais rápidos. Até no banheiro eles são mais rápidos. Ela olhou para mim [pesquisadora] e disse: Isso é coisa de mulher, não acha? Quando as meninas saíram da sala, os meninos entraram com o mesmo objetivo. Algumas crianças não iriam tomar banho de piscina porque não trouxeram Atestado Médico ou roupa de banho.
(Diário de Campo – 19 de abril)*

A docente separou meninos e meninas, deixou um grupo na fila, fora da sala de aula e fechou a porta, enquanto o outro grupo estava dentro da sala, tirando o uniforme que estava por cima da roupa de banho, biquíni, maiô ou short de banho/sunga. Essa separação de meninas e meninos, colocando cada um em seu lugar, fazendo com que o corpo seja algo para ser guardado, proibido de se ver, considerando que as crianças dessa turma tinham, à época, em média, cinco anos. Ela demonstrou uma preocupação em proteger os corpos das crianças da visão dos colegas, mas parece que há uma contradição, pois essas crianças já estavam com as roupas de banho e depois iriam juntas para a piscina.

Louro (2001, p. 26), comentando sobre a tarefa da escola de articular a identidade de gênero considerada *normal*:

precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças [...], ainda que isso implique no

silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas infantis.

A professora Mara, em outra oportunidade, levou as crianças até a sala, pediu que colocassem a mochila na cadeira e voltassem para fila. Elas iriam ao banheiro e depois para o pátio ensaiar a peça que seria apresentada no final da tarde. A professora pediu às crianças que ainda não estivessem vestindo roupa de banho – biquíni e short de banho –, para que aproveitassem e colocassem quando fossem ao banheiro. Perguntei para as crianças por que colocariam roupa de banho, elas responderam que era para a festa. Brinquei e disse que eu estava sem a roupa da festa que era biquíni, uma menina levantou a blusa para me mostrar o biquíni.

*Cf) aqui essa daqui que é a roupa
P) a roupa da festa é=é biquíni
Cf) não essa aqui ((mostra a parte de cima do biquíni)) a gente vai
usar junto com a fantasia que a gente vai fazer
Mara) **ei garota prá quê que tá tirando a roupa vai vestir a roupa**
Cf) @6@
Mara) **ei vai vestir a roupa era só quem tava sem por baixo**
(Transcrição - Dia 21 de setembro)*

A professora viu a menina com a blusa levantada, mostrando a parte de cima do biquíni e pediu que se vestisse. Compreendi o que estava acontecendo. As crianças sorriram muito. Algum tempo depois, após ter conversado com outra criança sobre a participação dela na peça, a professora se voltou para mim e disse que as crianças entenderam errado o que ela disse antes.

*Mara) gente (.) pedi para quem estava sem maiô trocar (.) a menina tá
tirando toda a roupa entende tudo errado
Cf) @4@
(Transcrição - Dia 21 de setembro)*

A preocupação e a reação da professora com o que estava acontecendo foi desproporcional. A menina não estava tirando a roupa. Ela estava levantando a blusa e mostrando a parte de cima do biquíni. O corpo é algo que deve ser guardado, não deve ficar a mostra. Especialmente o corpo de uma menina.

Em um dia que estava muito quente, a professora de outra turma da escola autorizou que os meninos tirassem a blusa. Mas que perigo traria uma menina de cinco anos tirar o uniforme e ficar de biquíni? E se realmente ela tivesse entendido que aquele era o momento de ficar com o biquíni? A professora poderia ter perguntado à menina por que ela estava tirando a blusa, ou se ela estava tirando a blusa. Dar uma bronca não resolveu. A menina e seus colegas que já estavam na fila começaram a rir. Mais uma vez a professora demonstrou a preocupação e vigilância com relação aos cuidados com o corpo das crianças, desconsiderando a idade delas.

Finalizando as análises, vamos comentar duas cenas ocorridas com a turma na qual a professora Ana atuava. Na primeira cena, saindo do parque, as *crianças foram até a pia lavar mãos e pés, formaram as filas. Lá surgiu uma conversa que a professora incentivou:*

Ana) *Homem lava louça*
 cX) *Lava. Lava louça.[várias crianças]*
 Ana) *Homem não suja a louça Pois tem que lavar também.*
 cm) *Meu pai suja e minha mãe lava.*
 Ana) *Há! Mas seu pai vai ter que lavar louça também*
 cm1) *A minha mãe suja e o meu pai lava.*
 Ana) *Ai seu pai faz comida*
 cm) *Às vezes ele faz.*
 Ana) *homem cozinha também*
 Ana) *Tudo que a mulher faz o homem pode fazer*
 (Transcrição – Dia 24 de agosto)

Em sua fala, a professora afirma que tudo que a mulher faz o homem também *pode* fazer. Nesse caso, ela estava se referindo às prendas domésticas, como lavar e cozinhar. A obrigação é da mulher, mas o homem *pode* fazer. A professora conversa com as crianças e tenta mostrar uma visão não fixa de papéis masculino e feminino, contudo suas práticas e interações em outros momentos contradizem a fala acima. Por isso, a necessidade de formação profissional continuada, reflexão e discussão da/na prática pedagógica sobre as questões de gênero para que as práticas e as falas tenham coerência entre si e contribuam para garantir uma educação não discriminatória e que não reproduza estereótipos de gênero.

No mês de maio, observamos, em uma das salas de aula, um mural afixado na parede no qual constavam as seguintes profissões:

*OPERÁRIO, ASTRONAUTA, MÁGICO, JOGADOR, TENISTA, CANTOR, MÉDICO, COZINHEIRA, POLICIAL. As palavras estavam ilustradas com figuras de pessoas exercendo a profissão. A única profissão que estava com uma figura de mulher era a cozinheira, as demais estavam representadas por homens.
(Diário de Campo – Dia 24 de maio)*

No material didático preparado pela professora, o mundo profissional e público estava representado pelos homens, em grande maioria. Um modelo de comportamento vem sendo praticado, legitimado, diferenciando homens e mulheres. A escola pode influenciar nas escolhas profissionais dos mesmos estudantes. Profissões de prestígio, como médico, cantor ou jogador, no caso, de futebol; profissões que envolvem aventura (astronauta, policial), com o imaginário infantil (mágico), profissão pouco comum (tenista), ou mais simples (operário) estavam representadas por homens. A profissão representada pela mulher era aquela que se remetia ao privado, uma cozinheira. No caso, as profissões poderiam, no mínimo, serem representadas por homens e mulheres igualmente. Além do cuidado de selecionar tipos de profissões que sejam da realidade social das crianças, ou seja, homens e mulheres trabalham fora e podem atuar em diferentes campos profissionais.

Na educação infantil, podemos ver que diversas atividades servem para regular as identidades das crianças. A repetição diária de alguns comportamentos é uma maneira de regulação dos corpos e esses são apresentados como idéias a serem alcançados por meninas e meninos, tornando-se formas de controle constantes.

As identidades de gênero são constituídas a partir do trabalho pedagógico da escola, por meio das atividades, ações, festas, brincadeiras e linguagens que são planejadas e desenvolvidas, bem como pelas interações entre professoras e crianças.

Portanto, as/os profissionais de educação parecem necessitar de uma formação reflexiva e, mais especificamente, e uma formação em relações de gênero pode ser uma alternativa. Apesar de as professoras, algumas vezes, possuírem um discurso de igualdade entre mulheres e homens, apontam as discriminações que sentiram e sentem como professoras de educação infantil, elas mesmas, na prática pedagógica, demonstram atitudes preconceituosas, visões binárias de gênero, de um sujeito universal, masculino e heterossexual, com identidades fixas.

Este estudo revela que o trabalho pedagógico, compreendido como aquele que comporta dois significados: o realizado por toda a escola e a interação da professora com as crianças, apresenta elementos explícitos e implícitos sobre a maneira como as professoras e os/as gestores/as vivenciam práticas de gênero que, na maioria das vezes, reproduzem identidades fixas, universais e homogêneas.

Considerações Finais

Este estudo realizado em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal analisa as relações de gênero no trabalho pedagógico da escola.

Para atingir os objetivos, procuramos focar um olhar histórico sobre a educação básica brasileira, suas concepções que se encontram registradas nos elementos da legislação, também buscamos compreender a formação dos/as primeiros/as profissionais da educação, seu percurso, conquistas, além da definição do lugar da mulher na sociedade, na instituição da educação infantil brasileira e a discussão de gênero.

A abordagem de investigação qualitativa, do tipo etnográfico, aliada à observação participante possibilitou-nos a interação com os sujeitos em seu cotidiano de forma natural, sem que nossa presença interferisse em suas rotinas, diante disso, podemos interagir com os sujeitos e o campo da pesquisa: a escola, com suas atividades cotidianas, onde colhemos os dados para as análises de gênero no trabalho pedagógico. Além disso, a discussão teórica ocorreu perspassada de cenas que possibilitaram uma reflexão à luz da categoria gênero, articuladas com identidade, relações de poder e trabalho pedagógico.

As instituições são generificadas, conforme encontramos em vários teóricos, pois expressam as relações sociais de gênero, transmitem e reproduzem, por meio de suas práticas sociais, valores e comportamentos considerados adequados para constituir sujeitos, como homens e mulheres, em um processo contínuo, investindo na construção de identidades dos sujeitos, de diversas formas, continuamente, reafirmando as identidades e práticas hegemônicas. E ainda, as práticas consideradas inadequadas são negadas e inibidas.

A pesquisa bibliográfica de suporte a este trabalho nos mostrou que a escola é uma dessas instituições generificadas, contudo, as crianças não recebem passivamente as normas e regras estabelecidas, eles/as participam ativamente na construção de suas identidades, embora convivendo com o papel reprodutor de uma educação apoiada em paradigmas conservadores acerca daquilo que a sociedade dita como modo adequado de ser homem e de ser mulher.

O trabalho empírico possibilitou-nos perceber questões relacionadas a essa constituição das identidades de gênero nas crianças no cotidiano escolar da educação infantil, a partir das atividades desenvolvidas, como entrada, brincadeiras, festas, e das interações entre as professoras e as crianças, em momentos de conversas, broncas e castigos.

O estudo focou o trabalho pedagógico, considerando um conceito mais amplo, com dois significados: o trabalho realizado por toda a escola e a interação da professora com as crianças. O trabalho pedagógico na escola apresentou vários elementos explícitos e

implícitos sobre a maneira como as professoras e gestores/as vivenciam práticas de gênero que, na maioria das vezes, reproduziram identidades fixas.

Por meio da observação participante, para acompanhar o trabalho realizado pela escola como um todo, bem como as interações entre professoras e crianças nos diferentes espaços da escola; e ainda, por meio de entrevistas realizadas para complementar as informações coletadas, a pesquisa revelou que:

- A formação dessas professoras, inicial e continuada, não contou com fundamentação sobre o tema, isso impossibilitou uma discussão mais consistente sobre as questões de gênero.
- Essa formação pouco contemplou aspectos de uma educação reflexiva das profissionais de educação, produzindo como consequência uma postura que não as leva a questionar, nem problematizar suas posturas consideradas *naturais*.
- Falta problematização relacionada às questões de gênero nas práticas cotidianas das professoras, seja na organização de festas, peças, rituais diários, seja nas interações entre professoras e educandos, conteúdos, textos, músicas, cartazes, linguagens, símbolos e cores.
- As professoras de educação infantil percebem certa discriminação e desqualificação com relação ao tipo de trabalho que exercem, mas, ao mesmo tempo, não conseguem perceber que, tanto em suas falas, como em suas práticas pedagógicas, agem de forma que contribuem para reprodução dos estereótipos de gênero e das identidades femininas ou masculinas fixas.
- As profissionais da educação que atuam na escola pesquisada não consideram a influência de suas práticas na construção das identidades de gênero das crianças, tanto que o tema surgiu envolto de certa invisibilidade durante as entrevista.
- As professoras dão tratamento diferenciado para meninas e meninos baseadas em comportamentos considerados adequados

para cada sexo, seja por sua trajetória de vida pessoal ou profissional, seja por prática adquirida do senso comum.

- Na prática observada, não nos foi possível confirmar/acreditar que meninas e meninos tenham comportamentos pré-determinados de acordo com o sexo/idade, mas que as identidades de gênero são construídas e reconstruídas por adultos e crianças, socialmente e diariamente, perpassadas pelas relações de poder.
- As crianças, na escola, estão expostas a modelos de identidades fixas, prontas, universais e binárias de masculinidade e feminilidade.

Na escola, a construção das identidades de gênero ocorre por meio da socialização, transmissão e apropriação. As crianças são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade, mas a escola também pode ser o local onde seus/suas profissionais problematizem, discutam e/ou modifiquem essas identidades.

Os/As profissionais que atuam na escola têm a função de estranhar, questionar e discutir as questões consideradas naturais, especialmente as questões de gênero. Dessa forma é possível desconstruir as identidades fixas e estáveis, entre adultos, a partir de estudos, leituras, discussões, diálogos e reflexões. A partir de diálogos com as crianças, há possibilidade de problematização das situações cotidianas, para desestabilizá-las e denunciar seu caráter construído e sua artificialidade, além de compreender a interferência de cada um/a nessa construção/reprodução/desconstrução.

Foi possível, ainda, percebermos a utilização do masculino genérico diariamente na escola pesquisada, desde a entrada, e perdurando durante as atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico. A possibilidade de usar feminino e masculino ao se dirigir ao grande grupo, ou usar uma palavra neutra, como *crianças*, parece-nos uma alternativa mais igualitária.

Na busca de estudos que desvelassem a naturalização das relações de gênero e educação infantil na literatura brasileira, poucos foram encontrados, por isso o esforço na construção deste estudo, que sabemos contém incompletudes, mas que contribui no sentido de ser um estudo que pretende levar profissionais de educação e de educação infantil, em

especial, a refletir sobre o trabalho pedagógico e a construção das identidades das crianças, bem como na importância da formação continuada reflexiva, que estranha tudo o que parece *natural*.

Este estudo (re)afirma que a temática relações de gênero precisa ser desvelada na educação infantil, pois as professoras não percebem que suas falas, atitudes e comportamentos reproduzem identidades fixas e estereótipos de gênero. Também (re)afirma que o tratamento dado a meninas e a meninos é diferenciado, como foi demonstrado em diferentes cenas analisadas na escola, nas interações entre as professoras e as crianças. O estudo (re)afirma, ainda, que as profissionais de educação infantil precisam de uma formação reflexiva que as leve a desnaturalizar as questões de gênero que estão invisíveis na escola.

Novas questões apareceram durante a construção deste estudo, entre elas, a questão relacionada à gestão e às relações de gênero. Existe diferença entre gestores/as escolares masculinos ou femininos? Como se dão as relações entre esses/as gestores/as e os/as demais profissionais da escola? Na escola onde foi realizado o estudo, o secretário era do sexo masculino. Qual a função em uma escola de educação infantil desse profissional, além da função oficial?

Ao finalizar o presente estudo, destacamos a satisfação de investigar o espaço da escola pública, que suscita possibilidades de outros estudos. A articulação entre gênero, educação infantil e trabalho pedagógico ainda representam um desafio que pode ser superado, a partir de implementação de políticas públicas e de momentos de estudo/discussão coletiva entre os/as profissionais na escola, num conjunto de ações que se direcionam para a formação inicial e continuada para profissionais de educação, visando mudanças e desnaturalização do trabalho pedagógico.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003, 8ª edição.

ALVES-MAZZOTTI, Judith A., GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli. *O cotidiano escolar, um campo de estudo*. In.: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.

AVELAR, Lúcia. **Mulheres na elite política brasileira**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer: Editora da UNESP, 2001.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUER, Carlos. **Breve história da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001.

BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914-1940)**. São Paulo, Edusp, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade – para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 12ª edição.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. LEI nº 3.071. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**, de 1º de janeiro de 1916. D.O.F.C. de 05 de janeiro de 1916.

BRASIL. LEI nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. LEI nº 11.114., de 16 de maio de 2005. D.O.U. de 17 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. LEI nº 10.172, **Plano Nacional de Educação**, de 09 de janeiro de 2001. D.O.U. de 10 de janeiro de 2005.

BRASIL. LEI nº 11.340., de 07 de agosto de 2006. D.O.U. de 08 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – Relatório de Implementação**. 2005. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*. Educação & Pesquisa. São Paulo - Jan./Jun - 2003, vol.29, no.1.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 2: O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CONNEL, Robert W. *Políticas da masculinidade*. In: Educação & Realidade. Vol. 20, n. 2, julho/dezembro. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1995.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O público e o privado na história da educação brasileira*. In: Lombardi, José C., Jacomeli, Mara R.M., Silva, Tânia M.T. da (orgs.). **O público e o privado**

na história da educação brasileira – concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

DEAN, Roger & PARKER, Ben. *Educação como sujeição e como recusa.* In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição. (Ciências sociais da educação).

DESCARRIES, Francine. *O que são os estudos feministas?* In: Labrys. *Études féministes / Estudos feministas*, Brasília, Montréal, Paris, v. 12, n. julho/dez, 2007, <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/estudos.html>

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia.** Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil.** 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil: raízes históricas do machismo brasileiro, a mulher no imaginário social, “lugar de mulher é na história”.** São Paulo: Contexto, 1989.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *Introdução.* In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: educação infantil 4 a 6 anos.** 2.ed./Secretaria de Estado de Educação. - Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

ERGAS, Yasmine. *O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980.* In: Duby, George; Perrot, Michelle (orgs. coleção). Thébaud, Françoise (dir. volume). **História das Mulheres no Ocidente**, Vol. 5: o século XX. Porto: Afrontamento, São Paulo: Ebradil, 1991.

ERICKSON, Frederick. *Descrição Etnográfica.* in: MATTOS, Carmen. L. G. de (Org./Trad.) **Etnografia na Educação: textos de Frederick ERICKSON**, Publicação digital site, www.carmendemattos.pro.br. 2004.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.** Campinas, SP, 2004. Dissertação. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Apresentação.* In: Cadernos CEDES: Infância e Educação: as meninas, ano XXII, nº 56, Campinas, abril/2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.* In: Cadernos Pagu, nº 26, Campinas, jan/jun/2006.

FELIPE, J. *Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação*. In: SILVA, Luiz Heron. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999

FLAX, Jane. *Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista*. In: Buarque de Hollanda, Heloisa (org.). **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução: Roberto Machado. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007, 33ª edição.

FREITAS, H.C. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FUNARI, Pedro P.A.; FEITOSA, Lourdes C.; SILVA, Glaydson J. (org.). **Amor, desejo e poder na Antiguidade: relações de gênero e representações do feminino**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História & ... reflexões, 9).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores In: Nóvoa, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

LEITE, Márcia M.S.B. *As damas da caridade: sociabilidades femininas na Bahia republicana*. In: **Fazendo gênero na historiografia baiana**. Sardenberg, Cecília M.B.; Vanin, Iole M.; Aras, Lina M.B. (orgs.). Salvador: NEIM/UFBA, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. *Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino*. In: Silva, Luiz Heron da; Azevedo, José Clóvis de. (orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. In: Educação & Realidade. Vol. 20, n. 2, julho/dezembro. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1995.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero: questões para a Educação*. In: Bruschini, Cristina, Unberhaum, Sandra G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, SP: FCC: Ed.34, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Nas redes do conceito de gênero*. In: LOPES, Marta (org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, J.F., GOELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: Del Priore, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares*. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Meninas e meninos na escola: a modelagem da diferença*. In: SWAIN, Tânia Navarro. (org.). **Feminismos: Teorias e perspectivas**. Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB, Vol. 8, nº 1/2, Brasília, 2000.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; FINATEC, 2003.

MALUF, Maria e MOTT, Maria Lúcia. *Recônditos do mundo feminino*. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

MORO, Cláudia Cristine. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. In: Revista Estudos Feministas. CFH/CCE. Vol. 8, nº 2, julho/dezembro. Florianópolis: UFSC, 2000.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NOGUEIRA, Marco A. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NUNES, Maria José Rosado. *Freiras no Brasil*. In: Del Priore, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In: Educação e Sociedade. Vol. 25, nº 89, Set/Dez. Campinas, 2004.

PARKER, Richard. *Cultura, economia política e construção social da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PASSOS, Elizete. *Entre a autoridade e o afeto: Anfrísia Santiago e a educação feminina na Bahia*. In: Sardenberg, Cecília M.B., Vanin, Iole M.; Aras, Lina M.B. (orgs.). **Fazendo gênero na historiografia baiana**. Salvador: NEIM/UFBA, 2001.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Trad. Denise Bottmann.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença, uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PITANGUY, Jacqueline. *Gênero, cidadania e direitos humanos*. In: Bruschini, Cristina, Unberhaum, Sandra G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, SP: FCC: Ed.34, 2002.

RAGO, Margareth. *As marcas da pantera: Michel Foucault para historiadores*. In: Revista Resgate. Campinas: Papirus, 1995.

RAGO, Margareth. *As mulheres na historiografia brasileira*. In: Silva, Zélia Lopes da. (org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1995. (Seminários & Debates).

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RAGO, Margareth. *Trabalho feminino e sexualidade*. In: Del Priore, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Arilda I. M. **Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal**. 1ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

RODRIGUES, Carla. *Butler e a desconstrução do gênero*. Revista Estudos Feministas, Jan./Apr., vol.13, nº 1, Florianópolis, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90*. In: Bruschini, Cristina, Unberhaum, Sandra G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed.34, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília; São Paulo: REDUC; INEP; FCC/DPE, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SCHWANTES, Cíntia. *Interferindo no cânone: a questão do bildungsroman feminino com elementos góticos*. 1997. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, In: Educação & Realidade. Vol. 20, n. 2, julho/dezembro. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1995.

SCOTT, Joan. *História das Mulheres*. In: Burke, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Maria Aparecida Moraes Silva. *De colona a bóia-fria*. In: Del Priore, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. *A educação da mulher e da criança no Brasil colônia*. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil, Vol. 1: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Thomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Thomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Thomaz Tadeu. **O que é, afinal, “Estudos Culturais”?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel. *História das mulheres*. In: CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

SOUZA, Jane Felipe. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*, 1999. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf

SWAIN, Tânia Navarro. *Identidade, para que te quero?* In: Gonçalves, Ana Teresa Marques et alii. (Org.). **Escritas da História: intelectuais e poder**. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

SWAIN, Tânia Navarro. *A invenção do corpo feminino...* In: SWAIN, Tânia Navarro. (org.). **Feminismos: Teorias e perspectivas. Textos de História**. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB, Vol. 8, nº 1/2, Brasília, 2000.

VIANNA, Claudia, UNBEHAUM, Sandra G. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil*. in: Educação & Sociedade. Campinas. Volume 27, nº 95, p. 407-426, Maio/Ago, 2006.

VIANNA, Claudia, UNBEHAUM, Sandra G. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. In: Cadernos de pesquisa. CIDADE. Volume 34, nº 121, p. 77-104, Janeiro/abril, 2004.

VIANNA, Marelim Heraldo. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Bases pedagógicas do trabalho escolar**. Curso de Pedagogia para professores em início de escolarização – PIE: Eixo integrador: Educação e Trabalho. Módulo X, Volume X. Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Silvia Lúcia. **Bases pedagógicas do trabalho escolar**. Curso de Pedagogia para professores em início de escolarização – PIE: Eixo integrador: Realidade Brasileira. Módulo I, Volume 1. Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portafólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2005. 2ª ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação
Linha de pesquisa: Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude

Mestranda: Cláudia Denis Alves da Paz

Título do trabalho: Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil no

Distrito Federal

Plano de Entrevista – Diretora Jardim de Infância

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Desde Quando atua em educação, em quais atividades?
- 3- Por quais escolas passou antes de chegar nesta escola?
- 4- Desde quando está nesta escola? Quais cargos exerceu aqui?
- 5- Sabe quantos diretoras esta escola teve?
- 6- Vi que o Secretário, também dá a entrada, achei interessante, pode falar um pouco sobre isso.
- 7- Poderia me falar sobre os projetos que a escola tem?
- 8- Sobre a Proposta Pedagógica, quando foi feita? Qual a periodicidade de reavaliação?
- 9- Existe uma agenda de reuniões com o grupo de professoras? Com os pais/responsáveis?
- 10- Há algo mais que você gostaria de falar que eu não perguntei?

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação
 Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação
 Linha de pesquisa: Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude

Mestranda: Cláudia Denís Alves da Paz

Título do trabalho: Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil

PLANO DE ENTREVISTA – Professoras

n°	Temas	Pergunta inicial	Questões complementares
I	1. Motivo para escolha da profissão. 2. Enumerar características de uma profissional de educação infantil.	<i>Pergunta inicial:</i> Vocês poderiam falar um pouco sobre a trajetória profissional de vocês? Como foi que se tornaram professoras?	<i>Questões complementares (só se necessário, pois é possível que já respondam isso na questão inicial):</i> - Como foi o primeiro dia de vocês em sala de aula? Poderiam falar um pouco sobre isso? - Poderiam falar um pouco sobre as escolas nas quais vocês já trabalharam? Poderiam falar das experiências que tiveram até chegar nesta escola?
II	a) Trabalho docente e profissionalismo	<i>Pergunta inicial:</i> Vocês pensam que um/a profissional de educação deve ter um perfil específico? O que seriam características típicas de um profissional da Educação? Na opinião de vocês, quais seriam ou deveriam ser as principais características do profissional da educação infantil?	<i>Questões complementares</i> Vocês acham que os professores de Educação Infantil do GDF se enquadram nesse perfil que vocês descreveram? E na escola em que vocês trabalham? Os professores possuem as características esperadas para o trabalho com crianças de 3 a 6 anos (educação infantil).

n°	Temas	Pergunta inicial	Questões complementares
III	a) Trabalha a questão de gênero? b) Como trabalha a questão de gênero em sala de aula? c) Existe diferença em trabalhar com meninas e meninos? d) O que pensa sobre o assunto? e) Prefere trabalhar com meninas ou meninos? f) Acha que a forma de trabalhar com meninas e meninos deve ser diferenciada? Como compreende isso?	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Na educação infantil é muito raro encontrarmos professores do sexo masculino? O que vocês pensam sobre isso?</p> <p>Vocês acham que existem diferenças entre o profissional da educação infantil do sexo masculino e do sexo feminino? O tratamento dado às crianças é diferente?</p>	<p><i>Pergunta inicial:</i> <i>Questões complementares</i></p> <p>As relações entre meninas e meninos na escola é um tema que chega a ser discutido? Poderiam falar um pouco sobre a forma de relacionamento entre meninos e meninas nessa idade?</p> <p>Vocês acham que a forma de trabalhar com meninas e meninos é diferente? Os professores tratam meninos e meninas de forma diferente?</p> <p>Vocês lembram de algum caso na escola ou em alguma escola que trabalharam anteriormente que levou a uma discussão sobre relações de gênero? Que levou o professor(a) ou a escola a fazer uma discussão sobre o tema?</p> <p>Durante a formação de vocês, esse tema chegou a ser discutido? Alguma vez vocês chegaram a trabalhar esse tema? Na escola normal, na graduação ou em algum curso posterior?</p>
III	g) Discriminação/Preconceito	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Nas escolas em que vocês passaram ou nesta, vocês já se sentiram discriminadas de alguma forma? Já passaram por alguma experiência de discriminação?</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Na opinião de vocês, existe preconceito em relação aos professores da Educação Infantil? Vocês já ouviram algum comentário sobre professores da Educação Infantil?</p>
III	1. Gestão escolar. Gestão da escola. 2. Organização das Festas – Festa das mães, dos pais, da primavera/aniversário da escola. h)	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Com relação à organização da escola, à organização das festas em geral. Durante o tempo que estive aqui vi vocês envolvidas em três festas – Dia das Mães, dos pais, da Primavera/ Aniversário da escola. Vocês poderiam falar um pouco sobre essas atividades que a escola realiza? Qual a importância dessas festas no trabalho que a escola desenvolve?</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Com relação às festas dos dias das Mães e dos Pais, qual a importância que os professores ou que as crianças atribuem para essas festas? Como elas costumam ser organizadas?</p>

PLANO DE ENTREVISTA – Professoras

n°			Perguntas
V	i) Que tipo de atividades (jogos, brincadeiras) desenvolve com as crianças? j) Existem coisas que as meninas podem fazer e os meninos não, ou vice-versa? k) Como vê a situação de meninas gostarem de brincar com carrinhos ou jogarem futebol? Como vê a situação de meninos gostarem de brincar com bonecas, <i>de casinha</i> , de se pintarem?		Eu gostaria que vocês falassem ainda um pouco sobre o momento em que as crianças estão brincando. Como costuma ser esse momento? Como costuma ser a atuação da professora nesses momentos?
VI	1. Como você define gênero? 2. Conhece os Referenciais de Educação Infantil (RCNEIs) e o Currículo de Educação Básica do DF? Conhece a parte desses documentos que se referem à questão de gênero? Concorda com eles ou não? Em que parte?		Vocês, semanalmente, possuem um momento de estudo sobre temas relevantes para sua prática pedagógica. <i>Questão inicial:</i> Em algum destes momentos, leram ou estudaram os RCNEIs? (falar utilizando a sigla e a denominação por extenso) O que vocês pensam sobre os RCNEIs? <i>Questões complementares</i> E o Currículo da Educação Básica do DF para Educação Infantil? Vocês já fizeram alguma discussão sobre ele/ Teriam alguma crítica/sugestão para fazer a estes documentos?
VI	3. Como você define gênero? Conhece os Referenciais de Educação Infantil (RCNEIs) e o Currículo de Educação Básica do DF? Conhece a parte desses documentos que se referem à questão de gênero? Concorda com eles ou não? Em que parte?		Eu não tenho mais perguntas. Mas talvez tenha esquecido alguma coisa. Vocês gostariam de falar sobre algo mais, que ainda não chegamos a conversar?