

Crianças pequenininhas e relações de gênero na Educação Infantil.

Aluna: Bruna de Oliveira Calaresi
Programa: PIC/FEUSP
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Dias Prado

Resumo:

A pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, foi realizada em uma das Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo, visando investigar e conhecer algumas das complexas formas de construção das categorias de gênero na infância, nos diversos ambientes educativos, entre meninas e meninos pequenininhos (de 0 a 3 anos de idade) e delas com suas professoras (relação criança-criança e criança-adulto). A utilização do gênero como categoria de análise que implica em conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e compreender como são produzidas pelas culturas e sociedades (SCOTT, 1995) nas relações entre meninas e meninos, analisando como as características aparentemente naturalizadas tidas como masculinas ou femininas são resultantes de diversos esforços para deixar marcas distintas nos corpos das meninas e dos meninos.

Palavras chaves: Educação Infantil – Relações de Gênero – Estudo de caso

Introdução: construindo o gênero na creche

As pesquisas sobre a construção de gênero na Educação Infantil, em especial nas creches, iniciam-se na própria origem desses ambientes educativos, provenientes das lutas femininas. Na chamada década da mulher, 1970, com o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista, é exigido o oferecimento de creches para os filhos e filhas das trabalhadoras, como direito destas mulheres. Em seguida, na década de 1980, o próprio movimento feminista defende as creches como direito das crianças pequenas, e não apenas das mães trabalhadoras.

Na Universidade de São Paulo, a primeira reivindicação de creche de funcionárias e funcionários, ocorreu em 1965, ligada ao ISSU (Instituto de Saúde e Serviço Social da Universidade), atual COSEAS (Coordenadoria de Assistência Social)¹. A tentativa duplamente vetada, pelos reitores Prof. Dr. Luís Antônio da Gama e Silva, em 1965 e Prof. Dr. Alfredo Buzaid, em 1969, foi fundamental para despertar na comunidade, em especial nas mulheres, a necessidade da luta por creches. Somente oito anos após a primeira reivindicação, em 1973, é divulgada a resolução para a construção da creche pela administração do COSEAS, mas dois anos após essa resolução a creche ainda não havia sido construída, o que gerou manifestações, como um abaixo-assinado com mais de 3000 assinaturas e a conhecida Passeata dos Bebês. Em 1981 é feita uma pesquisa com as mulheres do campus para levantar expectativas em relação à creche, critérios de seleção e proporcionalidade de vagas. Em 1982, enfim, é inaugurada a creche pesquisada. (DUTOLT, 1995)

Durante a chamada década da mulher, principalmente, emergiram estudos sobre relações de gênero. As lutas pelo direito da mulher, pela democracia, pela queda do custo de vida e pela volta ao estado de direito concentraram-se dando origem a um movimento mais amplo. A partir de então, os estudos baseados em teorias e na prática militante das mulheres trouxeram à tona suas vozes, considerando-as como sujeitos sociais (GOBBI, 1997), em contraposição ao que vinha sendo produzido, tirando-as da ocultação histórica imposta pelas categorias dominantes, denunciando a ausência acadêmica feminina.

O conceito de gênero começa a ser utilizado para compreender as relações sociais baseadas na percepção de diferenças sexuais (SCOTT, 1995:73). Diferencia-se assim o que é biologicamente definido pelo sexo do que é gênero, construído culturalmente, pautado pelas

¹ Até hoje a administração das creches e pré-escolas da USP está ligada à Coordenadoria de Assistência Social (COSEAS), podendo remeter a uma visão assistencialista, - o que não foi observado no cotidiano educativo desta pesquisa - mas reveladora da luta pela profissionalização docente das professoras, ainda contratadas como “técnicas de apoio educativo”.

relações sociais e históricas. Segundo Saffiotti (1992): “Tais indivíduos são transformados, através das relações de gênero, em homens ou mulheres. O tornar-se mulher e o tornar-se homem, porém, constituem obra das relações de gênero” (apud GOBBI, 1997: 27).

Isso significa que não são os órgãos sexuais que definem as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, mas a maneira como homens e mulheres são representados e valorizados além dos discursos e mentalidades calcados no senso comum sobre o que é ser feminino e masculino é que constitui tais relações no campo social, afinal, é nele que são construídas as relações desiguais entre os sujeitos (LOURO, 1997).

Sendo o gênero constituído histórica e culturalmente, está em constante construção e transformação, afetando e sendo afetado por inúmeras práticas e instituições. As características tidas como femininas ou masculinas não são naturais, nem ao menos imutáveis. Aliás:

“Os padrões ideais do que é ser mulher (e do que é ser homem) estão sofrendo pressão dos padrões reais que emergem do mundo do trabalho e da complexidade das profissões ligadas ao avanço tecnológico. Mulheres invadiram as universidades, lideram movimentos sociais e tomam de assalto o espaço da política” (WHITAKER, 2002:9).

As categorias identitárias das mulheres e dos homens estão mudando, essa mudança pode ser lenta, mas não passa despercebida. Elegemos em 2010, pela primeira vez, uma presidenta, Dilma Rousseff, o que era impensável até pouco tempo atrás, porém sua figura é vista como maternal, diferente dos presidentes homens, aliás, não foi à toa que em sua propaganda política foi chamada insistentemente de “Mãe do PAC²”. Ou, por outro lado, há insinuações calcadas no senso comum que especulam uma certa masculinidade na presidenta.

Em palestra na Faculdade de Educação da USP³, a professora Marília Pinto de Carvalho defende que meninos e meninas nascem sim com corpos diferentes, isso, porém, não significa que seja natural a dualidade entre masculino e feminino como opostos, e não complementares, mas há a possibilidade de apropriação de características tradicionalmente tidas como femininas e masculinas por todos, independente do sexo ou da opção sexual.

² Programa de Aceleração do Crescimento, Governo Federal.

³ Oferecida durante a Semana da Calourada de 2011, dirigida aos alunos ingressantes no curso de Pedagogia (FE-USP), mas aberta a todos.

“Gênero remete, então, à dinâmica de transformação social, aos significados que vão além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social” (VIANNA e FINCO, 2010:268).

Partindo de tais pressupostos sobre a construção de gênero, observamos a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças e desigualdades entre os sexos fundamentadas em características físicas tidas como naturais e imutáveis, a formação de meninas e meninos é feita a partir de formas de normalização e controle dos corpos infantis, realizada por diversas vezes de formas sutis (VIANNA e FINCO, 2010), como o oferecimento de brinquedos específicos e diferenciados para meninas e meninos, através de atitudes do dia a dia, pequenas falas e gestos, muitas vezes arraigados no adulto e até inconscientes. São passados às crianças os costumes que devem ser seguidos, os comportamentos e características específicos esperados para cada sexo, como meninas gentis, doces, caprichosas, carinhosas e passivas, e meninos corajosos, ativos, inteligentes, desleixados, insensíveis e agressivos. É através das relações sociais que se estrutura a condição de ser mulher (e a de ser homem também), em uma sociedade pensada, construída e constituída por e para homens (LEITE, 2002).

Essas características são frutos de diversos esforços, seja por parte da família, dos ambientes educativos ou de nossa sociedade como um todo. As expectativas adultas são postas todos os dias, das mais diversas formas, explícitas ou não, para cada criança, que abarca o novo e o desconhecido. Essa expectativa é definida por padrões, normas de conduta e feita através do controle dos corpos, movimentos, sentimentos e vontades, baseados em um modelo tradicional único de masculinidade e feminilidade.

Os meninos e meninas passam por um processo cultural e histórico para atingirem tais expectativas. É necessário um enorme esforço para que se submetam a um padrão ideal esperado e definido pelas relações sociais, para se tornarem “verdadeiros” homens e mulheres. Esse esforço começa desde muito cedo, até antes de nascerem, a forma como a mãe fala, chama, interage com seu bebê é diferente, de acordo com seu sexo. É comum, por exemplo, quando o menino chuta logo dizerem “*Vai ser jogador de futebol*” e mesmo quando ainda não sabem o sexo, afirmativas como “*Se você estiver particularmente bonita durante a gravidez, você está carregando um bebê do sexo masculino; no entanto, se você estiver*

*parecida com sua mãe, certamente uma menina será*⁴, dão indícios do que as pessoas esperam das meninas e dos meninos.

Considerando o corpo como suporte de signos sociais, nele são marcadas regras, normas e valores da cultura. Todas as expectativas que são postas em nós e, de certo modo, postas por nós mesmos e por nossas concepções, inclusive de masculinidade e feminilidade, refletem em nossa imagem corporal. Por isso, os corpos das crianças, inúmeras vezes, são palco de diversas restrições, podas e tentativas de normalização para que atendam aos pressupostos sociais.

A construção de gênero não se baseia somente em censura. Nos espaços educativos são produzidos diversos gestos, movimentos, experiências e sentidos, incorporados e internalizados por meninos e meninas, fazendo parte de seus corpos, ensinando-os sutilmente a preferir ser, sentir, gostar do que é esperado socialmente como feminino e masculino. Mas isso não significa que elas e eles aceitem facilmente esse processo, as diversas transgressões são exemplo disso e é através delas que o sentimento de estranheza é causado nos profissionais, gerando discussões, a saída do “estado natural” dessa construção para a reflexão do que está sendo construído com e pelas crianças, desafiando e desestabilizando as concepções sexistas dos adultos.

Homens, mulheres, meninas e meninos estão constantemente, através das práticas sociais, construindo-se como sujeitos através de relações constantes de negociações, trocas, consentimentos, alianças, avanços, recuos e revoltas. É comum prestarmos atenção a essas relações quando normas são transgredidas, quando as crianças nos mostram que é possível ser e fazer diferente, sem que seja uma exceção, mas como elemento bastante presente que questiona sim nossas concepções, apontando possibilidades de mudança, a confirmação ao caráter mutável e não natural da construção do gênero na infância.

Por isso há a importância de se discutir as relações de gênero em ambientes educacionais coletivos, de convívio entre as diferentes etnias, classes sociais, religiões, idades e culturas, vivenciando assim distintas relações de poder (FARIA, 2006). A creche é o pano de fundo para a construção das identidades e do sentimento de pertencimento, como sujeitos críticos, produtores de culturas.

“ (...) as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender

⁴ Afirmativa retirada do site <http://www.corposaudavel.com.br/educacao-e-filhos/e-menino-ou-menina>, acessado em 27 de abril de 2011 - um dos sites mais acessados em um sistema de busca para diferenciação de barrigas de mães que esperam meninos ou meninas.

seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais” (FINCO, 2003:95).

Considerar as crianças como produtoras de cultura requer ir além da visão estereotipada de uma criança única e modelo, possuidora de funções psicológicas que se constroem através do outro, é preciso ver as crianças como criadoras, que se apropriam das coisas do mundo atribuindo-lhes sentidos e significados, sendo a cultura passível de ser transmitida e criada pelos seres humanos.

“Desse modo, por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Específicas porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma, não estabelecem relações como iguais” (PRADO, 1999:114).

Portanto, há a necessidade de se discutir sobre a construção do gênero nas instituições de educação infantil, a fim de confirmar a importância de proporcionar às crianças as mais variadas experiências, de criar, inventar, brincar, curtir, sentir, gostar, serem caprichosas, agitadas, sensíveis, inteligentes, esforçadas, independente de seus sexos, e ultrapassar assim uma pedagogia sexista/dualista, confrontar as relações desiguais de gênero e permitir que as crianças contrariem as expectativas dos adultos, problematizem suas vidas, transgridam e criem novas formas de relação (FINCO, 2010).

1. Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa busca conhecer e investigar as relações de gênero, estabelecidas na educação, entre meninos e meninas pequenininhas e suas professoras no ambiente coletivo e público de uma creche e pré-escola universitária. Analisar como as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade, considerada dominante em nossa sociedade, e à feminilidade, tradicionalmente atribuída às mulheres, são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas nos corpos, atitudes e habilidades de crianças e professoras, contribuindo assim para a construção de metodologias de pesquisa com crianças bem pequenas (PRADO 2009) e de uma Pedagogia da Educação Infantil não sexista (FINCO 2007), que respeite a capacidade de as crianças constituírem culturas e estabelecerem relações na diversidade, não só de gênero, mas também de classe social, de idade, de etnia, etc.

2. Problemas e Justificativas

Alguns especialistas acreditam que as diferenças entre os sexos são estabelecidas biologicamente, e que suas características em comum também o são. Mas será que as crianças portam-se como é esperado socialmente em relação a seu sexo sem a intervenção dos adultos? Ou se trata de uma construção feita diariamente para que se diferenciem “as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas” e que resultam “de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos” (VIANNA e FINCO, 2009:268)?

Compreendendo gênero como a organização social da diferença sexual, segundo Scott (1995), um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de relações humanas, como tem se configurado esta construção social entre as crianças bem pequenas e suas professoras na creche pública pesquisada?

A construção do que seja ser menina ou menino é, muitas vezes, realizada de forma traumática e restritiva. Tenta-se induzir as crianças a reproduzirem as características socialmente valorizadas para os sexos, por vezes, limitando suas experiências, criatividade, iniciativas e aspirações. Em que está sendo permitido às crianças inovarem e o que lhes está sendo negado em relação às experiências de gênero na creche? Em sua recente tese de doutorado, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, Finco (2010) revelou as complexas interações entre as crianças pré-escolares que transgridem as fronteiras de gênero. E no caso das crianças de 0 a 3 anos, como elas estão, ou não, transgredindo estas fronteiras?

Ao utilizar o gênero como categoria de análise para observar as diferentes formas como se relacionam meninos e meninas pequenininhas e suas professoras na creche, também abordei as questões relativas às práticas educativas, articulando o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo e transgredindo as regras impostas pelas professoras. Portanto, quais concepções sobre estas questões são evidenciadas pelas professoras? Como elas organizam e planejam o tempo e o espaço educativo com as crianças? As questões de gênero são levadas em consideração? De que formas?

Através do referencial teórico da Pedagogia da Infância, na interface com as Ciências Sociais, parto do pressuposto de que as crianças pequenininhas são críticas do seu tempo, participantes ativas da realidade social, investigadoras, elaboradoras de hipóteses,

transformadoras do mundo que as cerca e, portanto, capazes não somente de reproduzir, como também, de (re)significar suas experiências sociais de gênero no coletivo educativo (PRADO, 2009). Portanto, procuro observar as produções e construções infantis durante brincadeiras e as mais diversas atividades, sejam elas propostas pelas professoras ou não, buscando compreender como as relações de gênero estão sendo construídas em um espaço educativo coletivo, procurando romper com uma visão adultocêntrica sobre as crianças, que não as valoriza nem as compreende como são agora e se baseia em uma preparação para os futuros adultos que serão, a fim de refletir quais as implicações destes conhecimentos para a construção de uma Educação Infantil não sexista.

3. Metodologia

A presente pesquisa, do tipo qualitativa, caracteriza-se por um estudo de caso (LUDKE e ANDRE 1986) que permite uma observação direta das crianças e de seu cotidiano educativo, como brincadeiras (dirigidas, ou não), alimentação, higiene, hora da história, parque, etc., buscando uma compreensão do ponto de vista infantil sobre o mundo e o contexto que estão inseridas como sujeitos sociais plenos (COHN, 2005).

Para tanto é necessário ouvir das crianças o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo e sobre o que é ser menina e menino em uma da creche/pré-escola universitária, observando, descrevendo e analisando as brincadeiras e as experiências infantis ligadas à questão do gênero à luz da produção recente no campo das pesquisas em Educação Infantil e relações de gênero na infância e das discussões do grupo de estudos Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis, coordenado pela professora Patrícia Dias Prado, orientadora desta pesquisa.

A escolha da creche universitária pesquisada deu-se em função da aceitação da pesquisadora em campo para a realização da investigação e pela permanência das crianças de 0 a 1 ano de idade, não mais atendidas nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal da cidade pesquisada após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a consequente entrada das crianças de 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Bebês de até um ano de idade vêm perdendo o direito conquistado, através de diversas lutas, de frequentar um ambiente educativo e coletivo na esfera pública, fora do âmbito familiar, sendo desconsiderados como sujeitos de direitos, permanecendo à margem das políticas públicas educacionais, não havendo mais espaços para que as famílias possam dividir com o Estado sua educação, afetando também a formação docente e as pesquisas, que já não são

muitas, com crianças dessa faixa etária - negando os direitos das crianças e impossibilitando que possamos conhecê-las, considerá-las, ouvi-las e aprender com elas na creche.

Assim, os primeiros contatos com a creche/pré-escola universitária foram feitos, possibilitando o início do trabalho de campo no mês de março de 2011, com frequência de duas vezes por semana, através da observação de dois grupos de crianças, G3 e G4⁵ que compartilham o mesmo espaço e as mesmas professoras. Um deles é composto por 8 meninas e 5 meninos de 1 ano a 1 ano e 11 meses e o outro por 10 meninas e 6 meninos de 2 anos a 2 anos e 11 meses, num total de 29 crianças. Cada grupo conta com duas professoras e uma professora volante que auxilia as duas turmas de acordo com a necessidade, num total de cinco professoras. As duas turmas compartilham o mesmo espaço externo, banheiro, sala e refeitório.

No início de minhas observações procurei permanecer meio período na creche, a pedido das profissionais e de forma a conhecer as crianças e de ser conhecida por elas. Acompanhei os grupos em diversos momentos, como alimentação, brincadeiras, contação de histórias, troca de roupas, higiene, com exceção da hora do sono após o almoço, por acreditarem que, de alguma forma, a presença de alguém estranho poderia dificultar esse momento.

Durante boa parte do tempo em que ficam na creche as crianças podem permanecer juntas, se quiserem, além de receberem visitas de crianças maiores e menores, caso as professoras ou as próprias crianças queiram, possibilitando que construam relações com crianças das mais diferentes idades. Porém, quando as professoras procuram realizar práticas educativas mais dirigidas, como a contação de histórias ou a pintura dos azulejos, por exemplo, ou outras atividades que elas considerem necessitar de maior atenção e controle das crianças, como nos horários de alimentação, as turmas são divididas, cada uma em um espaço, com as duas professoras responsáveis pela turma.

No desafio metodológico de pesquisar crianças que ainda não falam ou, que começam a falar dentre outras múltiplas formas de linguagens (PRADO, 2009), busquei compreender os processos educativos cotidianos em suas práticas constantes, sutis ou explícitas e bipolares na separação/segregação de meninas e meninos, feminino e masculino – elementos de controle, regulação e normatização dos corpos das crianças.

⁵ Não foi permitido pela instituição educativa que eu realizasse a pesquisa com bebês de 0 a 1 ano de idade. A justificativa se deveu ao fato de que minha presença poderia causar estranheza, ainda mais no período de inserção das crianças nos meses iniciais do ano, mas tive a oportunidade de conviver e observar grande parte da jornada educativa desses bebês, pois compartilhavam muitos espaços com as crianças maiores do G3 e G4.

Tendo em vista essas diversas linguagens, por exemplo os balbucios, os cantos, as falas dos adultos, as brincadeiras, os choros, os silêncios, os gestos, a linguagem pele-pele (BUFALO, 1997), o contato entre os corpos das crianças e adultos e entre as próprias crianças, procurei estar atenta a todos os processos educativos, lembrando que nas instituições de educação infantil, o cuidado e a educação são indissociáveis, não sendo possível separá-los, e buscando desconstruir meu olhar sobre as atividades aparentemente naturais nesse ambiente, como nos momentos de higiene, de alimentação e em outras atividades educativas.

Compreendendo que “o corpo é também um instrumento das pessoas para se relacionarem, se comunicarem e que ele possui uma vasta complexidade nos modos de se expressar” (BUFALO, 1997:72), observei que, a partir dessas formas de comunicação, era possível conhecer as crianças, as relações que estabeleceram entre si e com as professoras, as formas explícitas e implícitas de construção do gênero, masculino e feminino, no interior do ambiente educativo - como era percebido, concebido e tratado pelas profissionais e qual sua orientação neste sentido no Projeto Político Pedagógico.

Para tanto, os procedimentos metodológicos recorreram à observação das crianças pequenininhas e de suas professoras nos diversos espaços e tempos educativos, durante as refeições, troca de roupas, banho, durante as brincadeiras livres e dirigidas, etc., com registro posterior em caderno de campo, além da análise do documento norteador na creche observada, o Projeto Político Pedagógico, especialmente no que se refere às concepções sobre a construção do gênero na infância e a relação entre tal construção e o ambiente educativo em questão.

A pesquisa de campo foi realizada com o Consentimento Livre e Esclarecido da equipe gestora da instituição educativa, das professoras, assim como das famílias das crianças, respeitando os requisitos éticos tais como: participação voluntária, linguagem clara e acessível, confidencialidade das informações, privacidade dos sujeitos e retorno da pesquisa.

4. “Existe gênero nos bebês?”: primeiras análises de campo

Desde o início de minha pesquisa de campo, aliás, antes mesmo de iniciar as primeiras observações com as crianças pesquisadas e suas professoras, fui questionada sobre meu projeto de pesquisa, se os bebês constroem relações de gênero. Por diversas vezes me perguntaram: “*Mas você quer mesmo ficar com os pequeninhos?*”, “*Existe gênero nos bebês?*“, o que me levou a problematizar: por que meu projeto de pesquisa causou tal

estranheza? Quais concepções levariam as profissionais a questionarem a viabilidade da pesquisa de gênero com bebês?

Desvendar, conhecer e refletir sobre as concepções de infância dentro desse ambiente educativo coletivo foi fundamental para dar indícios de respostas. Como é pensada a infância nesse ambiente e, a partir desta concepção, como são organizados os tempos e espaços da creche para uma Educação Infantil fundamentada em tais compreensões. Afinal, as identidades das instituições educacionais são baseadas em conceitos e valores, nenhuma prática educativa é neutra, estão sempre permeadas de ideologia e política, além das teorias que as constituem.

Demonstrando as diferenças nas instituições de Educação Infantil de acordo com as concepções de infância e também de educação, Dahlberg, Moss e Pence (2003) discorreram sobre as diferentes concepções e o papel instituído aos ambientes educativos de acordo com elas. A criança (no singular) vista como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, é entendida como iniciando a vida sem nada, o papel da instituição é equipá-la com conhecimentos, normas, regras e valores culturais dominantes pré-determinados socialmente, para que ela possa vir a ser um sujeito, ou seja, a infância é vista como uma preparação para outra etapa da vida. A criança como um inocente, nos “anos dourados” da vida, sendo função dos adultos protegê-la do mundo corrupto que a cerca. A criança pequena como portadora de uma natureza infantil, com estágios biológicos, com propriedades universais e capacidades inerentes, considerada de forma descontextualizada de sua condição infantil como denuncia Prado (2008). A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho, para o qual ela deve ser tratada de modo a satisfazer a demanda por mão de obra adequada e a instituição infantil como um ambiente de cuidado alternativo, para que as mulheres possam trabalhar. E, por fim, as crianças (no plural) como parte da sociedade, construtoras de conhecimentos, identidades e culturas, pessoas únicas e complexas, para as quais as instituições educativas deverão ser organizadas de forma a desafiá-las a construir seus saberes e culturas infantis (PRADO 1999, FINCO 2007) de forma cooperativa com outras crianças e adultos.

Para tanto, recordemos como os estudos sobre as crianças foram modificando-se ao longo do tempo⁶. Logo que começou a se estudar e pensar sobre as crianças, tais estudos eram baseados em investigações científicas nos campos médico, da psicologia desenvolvimentista ou da pedagogia, a criança era vista de forma descontextualizada, não eram levados em conta

⁶ Não quero, com isso, dizer que uma linha de pensamento anula a outra, elas são coexistentes e influenciam umas às outras, mas me referir ao surgimento de novas linhas de pesquisa e à crescente produção nas áreas.

os contextos social, histórico e político da sociedade em que as crianças estavam inseridas, na busca por verdades e crianças universais.

A partir da década de 1990, essa concepção de infância começou a ser problematizada, algumas pesquisas no campo das Ciências Sociais voltaram-se às questões infantis, a infância passou a ser considerada um fenômeno social, construída e constituída em suas relações sociais em determinados contextos, influenciando e sendo influenciada pelas concepções e mudanças da sociedade, fazendo parte, de fato, da sociedade, como cidadãos e cidadãs de direitos que são (SARMENTO, 1997).

Se refletirmos, com qual idade começamos a ser criança e com qual deixamos de ser? A primeira, muitas vezes, é mais simples de responder, começamos a ser criança quando nascemos⁷. Mas quando deixamos de ser criança? Seriam os limites da infância definidos pelos documentos legais? Em que baseiam-se tais limites?

Segundo afirma Bob Franklin:

“A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (apud SARMENTO, 1997:16).

Ou seja, a concepção de infância como categoria social é construída socialmente, dentro de um contexto, possibilitando muitas e diversas infâncias, construídas por e para crianças. Assim sendo, as crianças devem ser consideradas como sujeitos plenos, capazes, cidadãos, sendo reconhecidas pelo que são e não pelo que poderão vir a ser, o que “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO, 1997:24). Tais culturas não são baseadas em um universo infantil fechado, mas sim consideradas como parte constituinte das mais plurais e diversas culturas, influenciando e sendo influenciada por elas.

“A teoria do construcionismo social parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa” (MOSS, 2002:237).

⁷ Mas será? Se antes mesmo de nascermos já sofremos processos de feminilização e masculinização de nossos corpos, só somos considerados crianças ao nascer? Fica o questionamento para futuras reflexões.

Quando meninos e meninas são vistos como cidadãos de direitos, fazendo parte de grupos sociais e capazes de construir em conjunto com os outros, e não apenas reproduzir conhecimentos, identidades e culturas, sendo fortes, competentes, capazes de produzir teorias interessantes e desafiadoras (MOSS, 2002), o espaço e o tempo educativos são pensados e projetados para que, de fato, as crianças tenham a possibilidade, através das mais diferenciadas experiências, de serem e se mostrarem como “ricas” e que possam ser consideradas como tais pelas professoras, que precisam estar atentas, dispostas a ouvir, observando as crianças e o que elas estão a todo tempo nos evidenciando, que reflitam sobre suas práticas, criem ambientes e situações desafiadores, que construam, junto com as crianças, conhecimentos, saberes e culturas, ou seja, professoras e crianças como coconstrutores. Como afirma Gunilla Dahlberg:

“Essa visão da criança como co-construtora implica uma visão do professor como co-construtor da cultura e do conhecimento. Essa visão significa uma responsabilidade profissional dupla, que em parte refere-se a travar um diálogo e uma comunicação ativa com a criança e colegas, e em parte a uma atitude reflexiva e investigadora, cujo ponto de partida é o trabalho e o processo de aprendizagem, tanto da criança como do professor...” (DAHLBERG apud MOSS, 2002:247).

Tendo em vista a criança como participante social ativa e coconstrutora do conhecimento, desde o nascimento, e as relações de gênero como construção histórico-social de valores, normas, costumes e comportamentos distintos para homens e mulheres, qual a estranheza em afirmar que os bebês constroem gênero? Para afirmar que são, sim, capazes, basta olhá-los com mais atenção, procurando reconhecer o que estão mostrando com seus corpos e linguagens (e não o que esperamos, ou deixamos de esperar dos meninos e meninas). Relatarei o dia em que conheci os dois grupos de crianças:

Assim que entrei no espaço educativo, conheci as educadoras e algumas crianças que chegavam cedo à creche, me sentei em um banco aguardando o horário do lanche, pois a maioria das crianças chegava um pouco antes ou durante esse horário. Tão logo sentei, vieram duas meninas me conhecer, brincamos um pouco e elas foram embora. Após o horário do lanche voltamos ao espaço externo, sentei-me no mesmo banco e vieram duas meninas com uma boneca Hello Kitty para brincarmos, fui convidada a participar da brincadeira que se baseava em pegar a boneca, somente olhá-la por alguns instantes e passá-la para a colega, logo mais duas meninas chegaram. No meio da brincadeira, olhei para o lado e um menino estava brincando com um labirinto de madeira, eu disse: “*Nossa, que legal esse brinquedo!*”

Ele imediatamente colocou o brinquedo em meu colo e assim que começamos a explorar o brinquedo juntos, vieram mais dois meninos para brincar conosco.

Entretanto, os meninos que se aproximaram queriam o brinquedo para si, e só aceitavam dividi-lo comigo. Cada qual buscava tomar o brinquedo do colega através de tapas e gritos, não ouvindo, desta vez, meus pedidos para tentarmos brincar juntos. Começada a confusão, as meninas retiraram-se do espaço e um dos meninos, percebendo que seus gritos incomodavam os colegas, intensificou-os até conseguir o brinquedo. Resolvido, de certa forma, o confronto entre eles, o menino simplesmente deixou o brinquedo no chão e foi fazer outra coisa.

Se considerarmos que os bebês não constroem gênero, ou que o fazem de modo imperceptível, o que explicaria a aproximação muito mais rápida das meninas comigo, uma pesquisadora mulher, e a aproximação dos meninos somente após uma abertura por minha parte? Não acredito que seja por acaso, por isso a importância de se pesquisar gênero com bebês, para elucidar o que os meninos e meninas estão insistentemente nos mostrando e por diversas vezes não vemos, ou não temos repertório formativo para responder as demandas que as crianças nos apresentam.

O fato de as meninas escolherem uma pequena boneca e compartilharem passivamente o brinquedo, enquanto os meninos optaram por um labirinto de madeira, não querendo brincar juntos e de a brincadeira dos meninos se tornar cada vez mais agressiva, pois cada menino queria o brinquedo para si, utilizando da força e do grito para arrancá-lo da mão do colega, não é natural. Nem a escolha dos brinquedos, muito menos o rumo que a brincadeira foi tomando são neutros. Foi possível notar como a agressividade é controlada nas meninas, não somente na forma como brincavam, como também em seu afastamento do espaço da brincadeira depois que os meninos começaram a brigar, e permitida aos meninos. Às meninas eram permitidos, em contrapartida, os sentimentos de ternura e de delicadeza ao olhar a boneca e conduzir a brincadeira, sentimentos negados ou controlados nos meninos.

Não somente estas brincadeiras, como também os brinquedos envolvidos, estavam carregadas de expectativas, simbologias e intenções que os adultos colocam em meninos e meninas (VIANNA e FINCO, 2010). O oferecimento de brinquedos diferenciados, assim como o controle e a normatização dos corpos, sentimentos e experiências vividos pelas crianças em ambiente educativo coletivo, baseados nessas expectativas adultas, muitas vezes fundamentadas em uma visão dualista de masculino e feminino, contribuem para que as crianças aprendam a se comportar, a preferir e a optar por brincadeiras e brinquedos pré-

definidos como masculinos ou femininos. E isso já pode ser observado entre crianças tão pequenas!

Além de uma visão dualista na construção do gênero na infância, o fato de nenhuma professora ter interferido na brincadeira observada durante as agressões entre os meninos revela também uma visão naturalista das escolhas dos meninos e das meninas, pois é difícil notar as sutilezas ocorridas no dia a dia, que fazem meninos preferirem brinquedos de madeira e meninas, bonecas. Mais do que aprender a preferir, meninos e meninas aprendem “o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas *habilidades* e não outras...” (LOURO, 1997:61, grifos da autora), por isso a aproximação mais lenta e diferenciada dos meninos após uma abertura da minha parte, em oposição à maior segurança das meninas para me conhecer e me convidar para uma brincadeira.

5 - O gênero docente

No decorrer da observação das meninas e dos meninos, a questão do gênero docente tornou-se fundamental, pois crianças, professoras, famílias e todas as pessoas que compõem o quadro da creche estão constantemente (re)construindo tais relações.

O fato de mulheres serem maioria no exercício da profissão de professora/educadora infantil e a feminilização da profissão de docente, através do relacionamento de características tradicionalmente tidas como femininas à profissão, especialmente na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, são processos diferentes, mas que estão o tempo todo “conversando”, ocorrendo simultaneamente e se influenciando, fazendo parte da construção do gênero das professoras e dos poucos professores. É possível notar como são processos distintos quando um homem exerce a profissão e exigem-se dele ou buscam-se nele qualidades tradicionalmente tidas como femininas, vistas como fundamentais para um bom trabalho docente com crianças, comumente ligadas à maternidade e ao afeto (CARVALHO, 1999). Parece haver:

“ (...) uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância” (SAYÃO, 2005:177).

Apesar de não ter tido contato, em minha pesquisa de campo, com homens professores, durante os encontros no grupo de estudos Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis discutimos as dificuldades dos homens no exercício de profissões ligadas à infância que exijam contato direto com as crianças. O fato de muitas vezes serem colocados para realizar atividades em que não tivessem contato com as crianças, seja fazendo consertos ou trabalhando na recepção das mães e dos pais, ou então, quando não havia outra saída para a instituição, serem colocados para trabalhar em contato direto com as crianças, mas sendo constantemente observados sob os olhares desconfiados dos colegas, dos pais e das mães. Sayão revela em sua pesquisa com professores homens de Educação Infantil que havia uma concepção de que o cuidado não poderia ser “aprendido” pelos homens, sendo considerado como capacidade inata, o que enfatizava o desconhecimento, ou a negação, de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída. (2005)

Na Creche universitária pesquisada, levando em consideração o número de mulheres que exerciam a docência e que o único homem da instituição que exercia trabalho pedagógico ocupava um cargo maior na hierarquia institucional, o de coordenador pedagógico, podemos ter indícios de que, de fato, os homens educadores sofrem diversas pressões para exercerem funções que demandem menos contato com as crianças. Buscando o porquê dos homens acabarem ocupando outros cargos que não a docência, as principais conclusões:

“ (...) vão no sentido de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto para assumir outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo mais frequentemente atividades fora da sala de aula.” (CARVALHO, 1999:179)⁸

Considerando as características tradicionalmente ligadas à feminilidade e valorizadas nos ambientes educativos, como o afeto, o carinho, a delicadeza e outros, e o fato de as mulheres serem preparadas, desde muito pequenas, como pude observar na pesquisa de campo, para a maternidade e para o âmbito doméstico (afinal, as brincadeiras permitidas e esperadas das meninas remetiam ao cuidado com os filhos, com os maridos e com a casa), foram diversos os fatores que influenciaram na predominância das mulheres nesse setor

⁸ Apesar de a autora discutir o gênero da docência no Ensino Fundamental e não na Educação Infantil, nestes dois níveis de educação os motivos para os homens afastarem-se da docência parecem ser semelhantes.

empregatício e na forma como essa profissão foi constituindo-se: sem prestígio, mal remunerada e, muitas vezes, exercida por mulheres sem qualificação profissional suficiente.

A autora Marília P. de Carvalho (1999), em sua busca por respostas aos questionamentos sobre o gênero docente e as mulheres na profissão, focando as séries iniciais, levanta uma análise histórica sobre a relação entre o cuidado e a feminização da profissão. A discussão se fundamentou no fato de que:

“Não apenas as relações entre os sexos deviam estar em foco, mas também as relações entre adultos e crianças, numa abordagem que considerasse a subordinação das mulheres, mas também o papel a elas reservado em relação às crianças e sua educação, a partir de certas concepções de infância e de necessidades educativas” (CARVALHO, 1999:49).

Calcado no senso comum, o cuidado geralmente está associado a características femininas consideradas inatas, por isso, é desvalorizado no mercado de trabalho, como se as mulheres já nascessem com tais características e não tivessem sido socializadas e disciplinadas, em um processo intenso de normatização, para adquiri-las. Por isso a desvalorização da profissão, vista como natural à mulher, que sofre por serem colocadas em segundo plano sua formação e qualificação profissional.

É necessário ressaltar que tanto mulheres professoras, quanto homens professores de Educação Infantil, apesar de possuírem a mesma profissão, apresentam muitas diferenças, sejam de etnia, classe social, idade, religião, etc., e devem ser considerados grupos heterogêneos como são. Optei, neste trabalho, por observar as relações de gênero e o que estas implicam na realidade da creche, mas a heterogeneidade de tais grupos profissionais não pode ser olvidada.

Se nas primeiras séries do Ensino Fundamental a questão do cuidado já foi considerada de suma importância (CARVALHO, 1999), nas creches ela é ainda mais central. Tendo em mente o início das creches, as lutas femininas por um espaço em que as mulheres pudessem dividir o cuidado de suas filhas e filhos durante o horário de trabalho e o caráter assistencialista que tal espaço ocupava, a proximidade entre o papel das profissionais de tais instituições e o da família ainda deixa marcas nesses ambientes, porém:

“ (...) o binômio cuidar e educar não é maternagem, ensino, trabalho doméstico ou puericultura. Não é trabalho doméstico, porque não se realiza no ambiente de uma casa, num contexto familiar. Tampouco pode-se considerar maternagem, porque este conceito pode trazer a díade mãe-filho, “reforçando-se o papel de ‘segunda mãe’ da

monitora e/ou da professora” (BUFALO, 1997: 102). Não é puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas e às práticas hospitalares de enfermagem” (WADA, 2003:61).

Não é à toa que as professoras lutam para desvencilharem-se de nomeações como “tia”, que nos remetem à família, reforçando a ideia da creche como complementar a ela, e não substituta, sendo a creche opcional à família, dever do Estado e direito das crianças de 0 a 3 anos. Durante a pesquisa de campo, no horário de acolhimento das crianças pela manhã, uma das mães, ao tentar acalmar sua filha Aline⁹ para poder ir embora, diz “*Filha, me dá um beijo e vai com a mama*”, se referindo à professora Dora, que prontamente responde “*Com a Dora*” e assim que a mãe deixa o espaço Dora diz para mim “*Já tentamos conversar com ela, para não chamar a gente de mama e sim professora, ou pelo nome, mas é difícil.*”

Tais lutas não se referem somente à nomeação, mas sim ao fato de que as professoras são profissionais e assim devem ser qualificadas. O cuidado e a educação, assim como o corpo e a mente, não podem ser dissociados nessas instituições e, por isso, é necessário formação profissional adequada, e não apenas ter como base qualidades pessoais (sejam elas tidas como femininas ou masculinas) como principais ou fundamentais para um bom desempenho profissional.

Segundo Wada “não são os conhecimentos ditos femininos, naturais, o gostar de crianças e a vocação” que qualificam as práticas das professoras, mas a busca de novos conhecimentos que superem um trabalho assistencialista, apontando para o início de uma profissionalização e de uma intencionalidade educativa” (2003:57). Não pretendo com isso afirmar que as práticas ligadas aos sentimentos e afetos sejam inferiores à formação profissional, mas alegar que elas sozinhas não são suficientes, pois a entrada nesse campo de trabalho exige mobilização de muitos conhecimentos.

Segundo Faria, o Centro de Educação Infantil:

“Sendo instituição educacional complementar à família, cabe agora destacar o espaço dos adultos. Pais, mães, outros (as) responsáveis pelos pequenos, funcionários e funcionárias, diretoras, supervisoras, etc., professoras (e seus mais diferentes nomes para a função de contato direto com as crianças), todos estão conhecendo a criança, aprendendo a entendê-la (alfabetizando-se nas diferentes 99 linguagens, além da racional/verbal). Se este é um espaço onde os adultos podem conhecer as crianças, o adulto que trabalha direta e indiretamente com elas precisa ser um profissional, e, para

⁹ Todos os nomes aqui empregados foram modificados a fim de preservar a identidade dos e das participantes desta pesquisa.

tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola” (2007:77).

Assim, para aprender a profissão de professora (ou professor) de Educação Infantil é necessário ter formação docente, tanto inicial, quanto continuada. A falta destas, em relação à construção do gênero, contribui para a manutenção dos estereótipos em suas práticas pedagógicas, podendo ocorrer o uso de uma pedagogia sexista e dualista, que restringe as experiências infantis, mas que é passível de transgressões.

Durante as observações de campo, pude ter contato com o Projeto Político Pedagógico da creche, que traz temas fundamentais à creche como a concepção de criança, concepção de Educação Infantil, o brincar, os espaços e ambientes, planejamento, formação “dos educadores”, dentre outros. As questões de gênero, seja entre as crianças ou entre as crianças e professoras, não são abordadas no documento, o que pode implicar em práticas pouco fundamentadas em relação à construção de gênero na creche.

6 - “Ceci tem pipi?”: transgressões de meninas, meninos e professoras.

“Antes, para o Max, tudo era muito simples. Primeira coisa: havia o pessoal Com-pipi. Segunda coisa: havia o pessoal Sem-pipi. Terceira coisa: o pessoal Com-pipi era mais forte do que o pessoal Sem-pipi. Lógico! Eles tinham pipi, não é mesmo?” (LENAIN, 2004:5).

O título deste capítulo é inspirado no livro da literatura infantil que conta a história de como, para o garoto Max, as pessoas eram bem fáceis de serem definidas: os Com-pipi, fortes, que brincavam de lutinhas, futebol, subiam em árvores e andavam de bicicleta e os Sem-pipi, que desenhavam florzinhas mimosas e brincavam de boneca. Max era feliz por saber que tinha pipi e azar das meninas que não tinham. Até que um dia chega à turma da escola a garota Ceci e logo de início já desenha um mamute, participa de todas as brincadeiras dos Com-pipi e ainda ganha deles! Max não consegue entender e fica se perguntando: *Qual é dessa garota?* As coisas acabam se tornando complicadas de serem divididas para Max e ele, então, decide investigar porque Ceci era uma garota diferente, afinal ela só podia ser uma Sem-pipi com pipi. Max começa a procurar provas de que Ceci tem pipi e passa a espioná-la o tempo todo, mas não vê nada. Até que, no verão, eles se encontram em um acampamento e decidem ir nadar na praia, estavam com tanta vontade de ir para o mar que esquecem as

roupas de banho. Max sugere a Ceci, que prontamente aceita: *Por que a gente não toma banho nu?* Quando já estão sem roupa, Max olha espantado e pergunta à Ceci se ela não tem pipi e ela responde: *Ué! Não, eu tenho perereca!*, e mergulha no mar. Max começa a ver o mundo de outra forma, pois não faltava nada às meninas. Havia os Com-pipi e as Com-perereca.

Assim como para Max, para nós é muito fácil classificar coisas como masculino ou feminino, mesmo que estas não tenham gênero, como lua/sol, rosa/azul, redondo/retilíneo, características, instituições sociais e objetos. De fato, sofremos um intenso processo de socialização para que nos adaptemos às expectativas postas a nós: meninos fortes, corajosos, inteligentes, que devem ser socializados para vida pública, e meninas frágeis, sentimentais, dedicadas, que devem ser socializadas para a vida particular.

Tais processos de feminilização ou masculinização pelo qual nossos corpos passam ocorrem incessantemente, através de diversas instituições sociais, como a família, instituição educacional e os próprios grupos sociais, e são resultado e responsáveis pelo que é ser mulher ou homem em nossa sociedade, no contexto em que estamos inseridos, podendo ou não construir assim um modelo singular e unívoco de masculinidade e feminilidade.

Porém, mesmo com todos os esforços para que os corpos das crianças correspondam às expectativas adultas, sempre existe uma Ceci entre nós, que nos retira do lugar de segurança sobre as relações de gênero e nos leva a questioná-las, “a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão.” (VIANNA e FINCO, 2009:279).

Durante minhas observações de campo pude, por diversas vezes, observar como as preferências, brincadeiras e atitudes dos meninos e das meninas iam de acordo com os padrões estabelecidos socialmente para eles. Mas pude observar que eles também os transgridem, o que nos faz questionar a dualidade e oposição construída entre masculinidades e feminilidades.

Na creche, essas transgressões ocorriam de forma diferenciada, até mesmo mais sutil do que com as crianças mais velhas pesquisadas por Finco (2010), as meninas não escolhiam tênis de dinossauro ou não usavam a roupa de odalisca e os meninos não queriam usar vestido de noiva. Durante as observações, pude perceber como as crianças que não aceitavam de forma mais passiva, ou menos ativa, a tentativa de normatização de seus corpos eram por

diversas vezes taxadas, não só pelas professoras como também pelos pais e pelas mães de outras crianças da turma.

Logo no primeiro dia percebi o alerta vermelho quando Clara chegava, todas as professoras ficavam de olho para ver qual confusão iria arrumar. Ela era bem agitada e conseguia o que queria pela força, não importava quem tivesse de enfrentar. Fazia parte do G3, mas se quisesse brincar em algum lugar ou brinquedo ocupado por uma criança mais velha (fosse menina ou menino) não media esforços para alcançar seus objetivos. Por diversas vezes ouvi as professoras comentarem como ela era agressiva, mas o fato que me chamou a atenção foi que o pai, ao levá-la à creche, em uma conversa informal com outro pai, disse:

- Eu não sei mais o que faço com a Clara. Sempre reclamam de como ela é agressiva, eu já tentei conversar, fico até com vergonha quando tenho que trazê-la aqui.

O ocorrido levantou a questão de que os esforços para normatizar os corpos infantis vêm de diversas fontes sociais, através de múltiplos mecanismos, sejam eles discretos ou não. O fato de o pai estar envergonhado pelo comportamento da filha, que põe em xeque o fato de agressividade e força serem características exclusivamente masculinas, mostra como as crianças que transgridem podem ser vistas como um caso isolado, algo que fugiu do controle e necessita reparação, “as transgressões que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a ser arranhado” (VIANNA e FINCO, 2009:273)

Mariana, uma menina também agitada e forte, foi alvo da reclamação do pai de Luísa que pediu que as professoras prestassem mais atenção e tomassem atitudes, já que ele a julgava como agressiva demais, o que prejudicava sua filha e as outras crianças, por mais que sua filha também utilizasse da força, por inúmeras vezes, para alcançar o almejado: o balanço, a cama da casinha ou qualquer outro brinquedo e espaço. Apesar de a professora Dora defender Mariana para o pai de Luísa, a questão sobre o maior controle da agressividade para as meninas, em relação aos meninos, não foi tocada, pelo menos nos momentos em que pude observar, e este controle continuou sendo realizado incansavelmente sobre essas meninas.

Não só as meninas transgridem as relações de gênero, como os meninos também o fazem. Fabrício sempre levava um brinquedo de casa para a creche, quase sempre um leão, e não desgrudava dele durante todo o dia. Se algo acontecesse aos seus brinquedos, ou a ele mesmo, e ficassem sujos ou desorganizados, seja por que tinha caído comida, tinta ou areia, Fabrício chorava, até que uma das professoras o atendesse e limpasse e organizasse seu brinquedo ou suas roupas. Tradicionalmente, o zelo com objetos, roupas e preocupações com

a limpeza estão ligados às características femininas, que nos remetem ao cuidado com os outros, consigo mesmo e com a casa. Mas Fabrício rompe com essa posição, demonstrando que os meninos não necessariamente são desleixados, desorganizados ou indiferentes a estas questões.

O próprio brinquedo adotado por Fabrício, um leão, não é neutro. Está carregado de simbologias às quais as crianças não são indiferentes, uma vez que são compartilhadas na sociedade e internacionalmente veiculadas pela produção cultural para as crianças, como é o caso do Rei Leão, personagem de filmes, desenhos e brinquedos da Disney. Mais do que isso, o leão pode estar ligado à força, poder e proteção, elementos importantes para Fabrício nas relações que estabelecia na creche.

Para que de fato consigamos enfrentar e superar as desigualdades estabelecidas entre as relações de gênero na Educação Infantil, é necessário que haja formação docente e que se discuta tal questão no âmbito institucional, para que possamos, afinal, como Max, questionar nossos valores é necessário:

“ (...) sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas” (LOURO, 1997:121).

Portanto, a informação, o conhecimento e as disposições políticas são fundamentais para a superação de uma pedagogia sexista.

Pude observar as transgressões não somente entre os meninos e as meninas, mas entre as professoras que organizaram ambientes e propostas que superavam as divisões entre masculino e feminino e proporcionaram às crianças experiências diferenciadas.

Usualmente, quando chegávamos à creche, as professoras separavam brinquedos para disponibilizar às crianças para seu acolhimento. Num primeiro momento, julguei ser essa escolha de brinquedos feita indiscriminadamente pelas professoras. Porém, com o olhar mais atento, percebi que eram sempre separados dois tipos de brinquedos, de um lado os tradicionalmente masculinos (como dinossauros, animais ou brinquedos de construção) e de outro os tradicionalmente femininos (bonecas e utensílios de cozinha). Talvez as professoras separassem os brinquedos de forma inconsciente, mas não neutra, pois esta separação sempre se baseava na divisão por sexo.

Em um dia chuvoso, quando não podíamos brincar no espaço externo, as professoras montaram uma casa para a chegada das crianças, com cozinha, sofá e cama. Neste dia, a única brincadeira disponibilizada foi a casinha. Os meninos, coincidentemente, chegaram antes das meninas, já havia quatro meninos brincando na casinha quando a primeira menina dos grupos chegou, o fato de os meninos terem chegado primeiro pode ter sido fator decisivo para possibilitar que tomassem posse da brincadeira. Eles cozinhavam, lavavam e arrumavam a casa, nós éramos recebidas, comíamos e esperávamos no sofá. Como não podia brincar de cozinhar e arrumar a casa, pois os meninos já realizavam todas as “tarefas” e as meninas apenas esperavam, Lara decidiu pegar uma almofada que fazia parte do sofá para fazer outra coisa. Assim que Enrico viu, foi tomar de volta a almofada do sofá, eles a disputaram pela força por um momento, mas como ninguém conseguiu tomar a almofada do outro, Enrico disse:

- *Essa é azul, é de menino, me dá.*

A professora, ao ver a disputa, disse:

- *Essa almofada não é de ninguém, é do braço do sofá.* E colocou a almofada de volta ao sofá.

Foi interessante notar como a proposta da casinha, tida como feminina, foi aceita sem restrições pelos meninos, e eles até se apropriaram de tal espaço, por terem chegado antes das meninas, considerando-as visitas em sua casinha. Tendo em mente que os brinquedos são carregados de simbologias e expectativas ligadas aos sexos, este momento proposto pela professora pode ser considerado um momento importante “para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Deste modo a professora tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado.” (FINCO, 2003:95)

A ação da professora frente ao impasse da almofada azul, mesmo não reforçando a dualidade entre masculino e feminino, deixa de trazer à tona a discussão com as crianças sobre essa relação, buscando uma solução neutra para o problema e permitindo que a dualidade e a divisão sexista de cores permaneçam intactas para Enrico, afinal, apesar de nenhum dos dois ter ficado com a almofada, seu argumento de que a almofada deveria ser dele devido à cor não foi refutado pela professora.

Como o final de minhas observações deu-se no mês de junho, as professoras propunham brincadeiras, danças e contação de histórias ligadas à festa junina. A cada quinze dias as crianças tinham a oportunidade de participar de atividades propostas por uma

professora diferente das responsáveis pela turma, com um grupo de crianças mais velhas, da pré-escola. Observei a jornada educativa do grupo com meninos e meninas de 1 ano a 1 ano e 11 meses nesta experiência. Foi contada uma história sobre o início das comemorações juninas, com personagens feitos de espiga de milho e depois proposto que fôssemos dançar no ambiente externo. Assim que saímos, a professora começou a distribuir, indiscriminadamente, saias para que meninos e meninas pudessem dançar músicas tradicionais de festa junina. Bia e Lucas, da creche, não quiseram colocar a saia e três meninos do grupo de crianças mais velhas também se recusaram a colocar a saia para dançar.

O que significa que as questões que envolvem a construção do gênero na infância não possuem uma obviedade definida a princípio, nem vão ao encontro daquela dita e construída na sociedade entre mulheres e homens. Talvez, para as crianças mais velhas, os estereótipos de gênero já tenham sido mais incorporados, por isso um número maior de meninos, e apenas eles, não quiseram usar as saias, enquanto para as crianças pequeninhas os estereótipos estejam menos incorporados, pois uma menina se recusou a pôr a saia. Tanto para as crianças mais velhas quanto para as pequeninhas, entre meninos e meninas, a escolha entre usar ou não a saia foi respeitada pela professora, e todas participaram das danças da mesma forma.

Tal experiência fez-me refletir sobre como as práticas de normatização dos corpos são realizadas a todo tempo, à medida que vamos crescendo incorporamos cada vez mais essas divisões sexistas. Porém, mesmo sofrendo com diversas formas de opressão para que correspondam às expectativas postas sobre si “meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos.” (VINNA e FINCO, 2009:280)

Apesar de ter visto as transgressões das professoras em relação ao gênero ainda há muita coisa a ser feita para que as teorias e práticas pedagógicas distanciem-se das formas de dominação hegemônicas de nossa sociedade e das formas vistas como opostas e únicas de masculinidades e feminilidades, proporcionando às crianças as mais diversas experiências e brincadeiras, buscando romper com essa dualidade imposta.

Professoras, meninas e meninos revelam, na medida em que transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, que o espaço da creche pode ser propício para a construção de práticas e valores não-sexistas. Basta que sejamos capazes de olhar significativamente para tais comportamentos que fogem do esperado, percebendo como são transitórias e passíveis de transformações as relações de gênero construídas entre os sujeitos, o que constitui uma das

formas mais eficientes de se produzir conhecimentos novos (LOURO, 1997) – assim, o que estamos aprendendo sobre as relações de gênero com as crianças bem pequenas na creche?

7 - Considerações Finais

Desde o nascimento são feitas projeções dos nossos desejos nas crianças, expectativas sobre o futuro e previsões. Porém, cada nascimento abarca o novo, algo que ainda desconhecemos. Não sabemos exatamente o que querem os bebês ou do que necessitam, por isso, não é possível que convertamos as crianças em “uma determinada ideia da vida humana, da convivência humana ou do progresso humano, que a educação, a partir da infância, deveria tratar de realizar”, mas sim que tenhamos em vista que “a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é a portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (LAROSSA, 2003:186,188).

Sendo assim, a pesquisa buscou, pela observação da jornada educativa, investigar o que meninas e meninos pequeninhos e as professoras têm a dizer, através de suas falas e silêncios, gestos e movimentos, olhares, sorrisos, choros, etc., como são formadas as relações de gênero na Educação Infantil, considerando-as construções sociais estabelecidas de acordo com padrões de conduta, valores e habilidades específicas para cada sexo, nas quais as crianças vão sendo inseridas e que as professoras tendem a valorizar e regularizar, no sentido de normalizar e controlar as expressões corporais tradicionalmente ligadas aos sexos.

O processo de investigação, no desafio de observar a jornada educativa da creche/pré-escola, buscou ir além da concepção de infância calcada no vir-a-ser (MOSS, 2002) adulto e considerar as crianças como sujeitos sociais completos, com suas especificidades, e procurou discutir o que as crianças têm as nos mostrar e explicitar sobre as relações de gênero construídas em um ambiente educativo coletivo localizado na universidade.

Pude observar, por diversas vezes, formas de normatização e controle dos corpos de meninos e meninas usadas para que atendessem às expectativas construídas socialmente sobre feminilidades e masculinidades que, muitas vezes, ocorriam de forma bastante sutil e, até mesmo, aparentemente inconsciente por parte das professoras, porém, bastante eficazes. Esse processo utiliza diversos aparatos instrumentais e institucionais para garantir que marcas distintas sejam inscritas nos corpos de meninos e meninas, como mecanismos repressivos ou como projeção de um discurso socializador que impõe às crianças uma imagem estigmatizada do que é ser menina e menino (FINCO, 2007).

Considerando os corpos como lugar de inscrição da cultura, registro de marcas e lugares sociais ocupados, os corpos e as gestualidades são objetos de intervenção do poder e “estão subordinados a uma pedagogia dos gestos, que esboçam imagens que devem ser internalizadas em posições e comportamentos: ‘educação corporal’” (FINCO, 2007:99). Por conta disso, não foi raro ver uma menina pequenininha ninando a boneca com cuidado, como em minha primeira brincadeira com as meninas em que olhávamos e/ou acariciávamos a Hello Kitty, enquanto, entre os meninos pequenininhos, as brincadeiras davam-se de forma mais agressiva e expansiva (dimensões humanas de homens e mulheres).

Esses comportamentos não são naturais, nem biológicos, mas construídos socialmente dia a dia, em falas, elogios à beleza e elegância das meninas e à força e coragem dos meninos; em gestos, oferecendo a boneca para as meninas acalantarem, permitindo que os meninos brinquem de forma mais agressiva; por olhares, de reprovação/aprovação de acordo com a expectativa sobre as crianças; entre outras formas de controle e de didatização dos gestos.

De forma bastante sutil, mais do que aquela apresentada por Finco (2010) entre crianças pré-escolares, a creche pesquisada revelou formas de conservação e reprodução dos valores sexistas, como o oferecimento de bonecas para as meninas e de brinquedos de madeira para os meninos, a escolha de brinquedos considerados “neutros” para a recepção das crianças, além da organização dos tempos e espaços com a seleção e disponibilidade de brinquedos e materialidades para meninos e meninas, juntos, separados, misturados, em pequenos e em grandes grupos, de forma livre, dirigida, solitária, em lugares fechados e em espaços ao ar livre, com as mesmas turmas de crianças ou com as crianças maiores e suas professoras.

Os brinquedos possuem um enredo social carregado de significados, expectativas e intencionalidades fundamentais na construção da corporeidade de meninas e meninos. Tais objetos carregam mensagens sobre os comportamentos, as posturas, “as verdades” e saberes sobre masculinidades e feminilidades, usualmente tidas como hegemônicas (FINCO, 2007).

A não explicitação das relações de gênero como um dos fundamentos do Projeto Político Pedagógico da creche pesquisada - apesar de o projeto trazer discussões fundamentais como a concepção de criança como indivíduo único, que possui uma história de vida e uma forma particular de se relacionar com o mundo, curiosa, pensante e que produz conhecimentos e culturas - pode revelar como esta temática vem sendo pouco discutida, também para além da própria creche.

Apesar dos diversos esforços de normatização e controle dos corpos das meninas e dos meninos foi possível observar formas de resistência por parte delas e deles ao que era imposto ou esperado socialmente. Alguns dos episódios observados e analisados explicitam como meninas, meninos e professoras, por diversas vezes, transgridem tais relações, indo além dos limites pré-determinados.

Tais episódios revelam como as relações desiguais entre meninos e meninas não são definidas pelo órgão sexual com que nascem, mas sim pela forma como vemos e consideramos nossos sexos, feminilidades e masculinidades. Trazer e elevar as “vozes” de crianças tão pequenas significa, então, pensar práticas educativas que não sejam baseadas na dualidade feminino/masculino, mas na sua complementaridade, para que meninos e meninas possam ser agressivas(os), carinhosas(os), agitadas(os), cuidadosas(os), sentimentais e tantas outras dimensões humanas que vêm sendo negadas e permitidas de acordo com essa expectativa social desigual.

A pesquisa também revelou que práticas educativas não baseadas em masculinidades e feminilidades hegemônicas, mesmo ocorrendo em episódios pontuais não difundidos nem discutidos em tal ambiente, podem contribuir para que, cada vez mais, professores, meninas e meninos transgridam e rompam com os costumes, as regras, as normas e os valores de cultura impostos e excludentes, abrindo brechas que permitam a eles exercitar suas vontades, experimentar, inventar e criar, ampliando suas potencialidades, ensinando novas formas de ser menino, de ser menina e de ser professor na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil não sexista.

8 - Referências

- ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. *Anais*. Brasília/DF: MEC, 1994.
- CARVALHO, Marília P. de. *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo/SP: Xamã, 1999.
- CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis/SC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, v.9, 2001, p.131-145.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2005.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003, p. 63-85.
- DUTOLT, Rosana Ap. *A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional*. São Paulo/SP: FE-USP, 1995 (Tese).
- FARIA, Ana Lúcia G. de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p.67-99.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. Campinas/SP, 2006, p. 279-287.
- FARIA, Ana Lúcia G. de (org). Infância e educação: as meninas. *Cadernos Cedes*. Campinas/SP, n.56, 2002.
- FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo/SP: Cortez, 2007, p. 94-119.
- FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. São Paulo/SP: FE-USP, 2010 (Tese).
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*. Campinas/SP: FE-UNICAMP v. 14, n.3 (42) – set./dez. 2003, p. 89-101.
- GOBBI, Márcia Ap. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas/SP: FE-UNICAMP, 1997 (Dissertação).
- LAROSSA, Jorge B. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998.

LEITE, Maria Izabel F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa de campo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org) *Infância e educação: as meninas. Cadernos Cedes*. Campinas/SP, n.56, 2002, p. 63-80.

LENAIN , Thierry. *Ceci tem pipi?* São Paulo/SP: Companhia das Letrinhas, 2004.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo/SP: EPU, 1986.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: criança, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo/SP: Cortez, 2002, p. 235-248.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. Campinas/SP: FE-UNICAMP, v. 10, (28), março, 1999, p.110-118.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.93-111.

SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel. *As crianças: contextos e identidades*. Braga/Portugal: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SAYÃO, Deborah T. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche. UFSC, Florianópolis/SC, 2005 (Tese).

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre/RS, v. 20, n.2, p.71-99, 1995.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*. Campinas/SP, n.33, julho-dezembro, 2009, p. 265-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/>, acessado em: 16 de agosto de 2010.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas/SP, n. 17/18, 2001-2002, s/p. Disponível em: <http://www.scielo.br/>, acessado em: 16 de agosto de 2010.

WADA, Maria José F. A. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Posições*. Campinas/SP: FE-UNICAMP, v. 14, n. 3(42), set./dez., 2003, p.53-65.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, p 37-82.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural urbano – Meninas entre a tradição e a modernidade. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org). *Infância e educação: as meninas. Cadernos Cedes*. Campinas/SP, n.56, 2002, p. 7-22.