

CARLOS CASTILHO WOLFF

**COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA:
Um estudo de caso sobre
as relações de gênero no espaço escolar.**

**Florianópolis
2006**

CARLOS CASTILHO WOLFF

**COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA:
Um estudo de caso
sobre as relações de gênero no espaço escolar.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de investigação: Educação e Infância

Orientadora: Prof^ª Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

**Florianópolis
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA:
Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar.**

**Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação, do Centro de
Ciências da Educação, em cumprimento
parcial para obtenção do título de Mestrado
em Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM: 30/11/2006

Prof^a Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC - Orientadora)

Prof^a Dra. Rosângela Rodrigues Soares (URFGS – Examinadora)

Prof^a Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC – Examinadora)

Prof^a Dra. Flávia de Mattos Motta (CFH/UFSC – Suplente)

CARLOS CASTILHO WOLFF

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2006

Dedico este trabalho à Nair Inácia Wolff, mais do que uma mãe: mulher de força, coragem, luta, fibra e disposição. No meio de tantas adversidades me garantiu a vida e o desenvolvimento emocional e intelectual, que acredita na mudança e na diversidade do mundo. Meu profundo e eterno agradecimento, e o reconhecimento unânime daqueles que têm o privilégio de conhecê-la e conviverem com sua benevolência indescritível.

AGRADECIMENTOS

Foi uma atividade densa, porém prazerosa, o curso de mestrado. Como foi bom! Nada comprável, entretanto lembrar de todas as pessoas, que de algum modo contribuíram para sua realização torna-se uma tarefa difícil. Por isso gostaria de agradecer a todas, e em particular:

À Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, minha orientadora, por acreditar na minha proposta de trabalho e pela sua seriedade, sabedoria, paciência, dedicação e respeito pela atividade acadêmica que marcaram profundamente o início de minha trajetória como pesquisador. Ser humano lindíssimo que tive a oportunidade e o privilégio de conhecer.

À Professora Doutora Flavia Mattos da Motta por aceitar o convite para fazer parte da Banca Examinadora. Que acompanhou minha trajetória de pesquisador, abriu caminhos e criou possibilidades para a pesquisa sobre gênero.

Às Professoras Doutoras Jucirema Quinteiro (UFSC); Vânia Beatriz Monteiro da Silva (UFSC), Maria Juracy Filgueiras Tonel (UFSC), Mara Coelho de Souza Lago (UFSC), Roselane Neckel (UFSC), Professor Paulo Meksenas (UFSC), Professora Mestre Juçara Nair Wolff (Unochapecó), pelas valiosas contribuições e sugestões, essenciais para o bom encaminhamento da pesquisa.

As Professoras Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (URFGS) Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC), que aceitarem participar da Banca Examinadora.

Aos colegas da linha de pesquisa Educação e Infância, Luzia, Viviane, Josiane Rejane e Ezir, pelos momentos prazerosos das aulas, pelo incentivo, pelas conversas na hora do cafezinho, pelo respeito e amizade. São mulheres especiais que compartilharam comigo muitos momentos de alegria, amizade e crescimento acadêmico.

Ao meu grande companheiro e amigo inseparável, Sérgio José Brugnago, *“É bom saber que és parte de mim, assim como és parte das manhãs”* pela compreensão, incentivo, força, e pelo seu companheirismo, nos momentos de angústias, instabilidade e desespero.

A Bruno Medeiros Wolff meu querido “filho” e amigo, por entender minha ausência nos momentos de estudo.

A toda minha família, Dalva, Bela, Jair, Luciana, Juçara, Aldo (in memorian) e Rogério (in memorian) a quem admiro e amo a todos e todas, grandes meninos e meninas que foram e homens, mulheres que são, enfim, sujeitos que fizeram parte da minha infância, da minha vida, que em silêncio sempre torceram por mim.

Minha mãe Nair Inácia Wolff, mulher forte, decidida lutadora. Obrigado por estar sempre ao meu lado, pelo incentivo, por acreditar em mim e por fazer com que eu nunca desistisse. Você é especial, e isso é visto por meio de seu belo e magnífico sorriso de vida.

Ao meu saudoso pai que sempre me incentivou a apoiou nos estudos, e ao saudoso querido tio Miguel, que desde criança me incentivava nos estudos.

Às crianças da Escola de Gênero que me emprestaram seus testemunhos e olhar, sem os quais o presente e trabalho não teria sua finalidade. Aos adultos da Escola de Gênero pela disponibilidade e incentivo que sempre demonstraram durante o andamento da pesquisa.

A Jadir Fagundes Machado e Maria Rosimere Spézia Régis, amigas raras e pelo carinho e incentivo, com essas duas pessoas queridas aprendi que sempre vale a pena tentar.

Gratidão a tantos outros queridos amigos e queridas amigas não citadas que, de uma forma ou de outra, contribuíram e compartilharam comigo desta caminhada.

RESUMO

Este é um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar, que teve como objetivo investigar os significados, manifestações e estratégias presentes nas relações entre as crianças, elegendo-as como sujeito central da pesquisa. Em termos metodológicos, fundamenta-se na etnografia educacional, tendo priorizado como campo de pesquisa o cotidiano de uma escola pública. Para tanto nos valem de observações no diário de campo, registro por meio de fotografias, registros e análises de desenhos, bem como das conversas informais que eram feitas com as crianças durante o período em que caminhavam pelo pátio da escola. Essa pesquisa procurou apontar tanto as ações que rompiam quanto àquelas que reproduziam a lógica da matriz heterossexual, a qual sustenta a analogia entre o menino e o gênero masculino e entre a menina e o gênero feminino, assim como a oposição desigualmente hierárquica entre essas associações. A análise do material coletado nesse processo, em que as crianças foram vistas como protagonistas, tiveram valorizadas suas experiências, suas falas, mostrando como se produzem estereótipos de gênero pautados nas relações de poder na escola. Essa pesquisa quer demonstrar, no entanto, que esse poder não é unilateral, que as crianças não somente reproduzem os estereótipos em suas condições de gênero, raça/etnia, idade e classe social, mas também os reinterpretam, contestando-os e desenvolvendo estratégias de oposição. Em termos teóricos, procuro estabelecer algumas aproximações entre os estudos atuais da sociologia da infância, as discussões sobre a escola, tendo como apoio os estudos realizados na perspectiva de gênero. Finalmente, entrar na escola e “ouvir” as crianças sobre sua condição social de ser menino ou menina neste espaço social, resultou em instigantes descobertas e reflexões que podem contribuir com a construção do campo de pesquisa sobre educação, infância e gênero no Brasil.

Palavras-chave: Educação, Infância, criança, gênero, escola.

ABSTRACT

This is a case study on the gender relations in school environment, that had as objective to investigate the meanings, manifestations and strategies present in the relationships among children, which are the central element of this research. Concerning methodology, this work is based on educational ethnography, having as research field the everyday life of a public school. For this research we collected and analysed observations registered in the diary, photographs, drawings, as well as informal conversations during the time the children walked around the school yard. This research aimed to point out the actions that broke up with the heterosexual matrix and those that reproduced it, which supports the analogy between the boy and the male gender and between the girl and the female gender, as well as the inequally hierarchical opposition among these associations. The analysis of the collected material during this process in which the children were seen as main characters, had their experiences and speech valorized, showing how gender stereotypes are generated among the relations of power at school. This research aims to demonstrate, however, that this power is not unilateral, that children not only reproduce the stereotypes they are victims of in their gender, race/ethnic, age and social class conditions, but also re-interpret them, contesting them and developing strategies of opposition. In theoretical terms, I intend to establish some approaches among current studies of childhood sociology, the discussions on school being based on the perspective of gender. Finally, entering school and questioning children about their condition of being a boy or a girl in this social environment resulted in important findings and reflections that may contribute to the building of the research field about education, childhood and gender in Brazil.

Keywords: Education, childhood, child, gender, school.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE QUADRO E FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I.....	30
DESAFIOS DA PESQUISA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	30
1.1 QUE IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS ENVOLVEM A PESQUISA COM CRIANÇAS?	31
1.2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	35
1.2.1 Campo de Pesquisa.....	38
1.2.2 Início de uma Trajetória: a superação do conflito entre o familiar e o diferente	45
1.2.3 O Tempo da Infância: a fragmentação por meio da idade.....	51
1.2.4 Olhar, Ouvir e Fotografar: o desafio da proximidade e a dinâmica do espaço escolar.	54
1.2.5 As Crianças: particularidades do cotidiano.	58
1.2.6 Relações, significações e interpretações de gênero por meio das oficinas.....	61
1.2.7 As Oficinas	64
CAPITULO II	71
OLHARES SOBRE A INFÂNCIA, CRIANÇA E A ESCOLA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM APOIO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	71
2.1 SENTIMENTOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA: que história é esta?.....	72
2.1.1 Abrindo o Foco: a construção sócial e histórica da infância.	76
2.1.2 Um Olhar Diferente Sobre a Infância de Aries	83
2.2 A SOMBRA DOS ADULTOS: sentimento da infância no Brasil.....	86
2.3 APROXIMAÇÕES DO GÊNERO E EDUCAÇÃO	91
CAPITULO III.....	94

(DES) TECENDO A TRAMA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E AS CRIANÇAS NA TEIA DA ESCOLA	94
3.1 QUE ÓCULOS ESTOU USANDO PARA OLHAR A REALIDADE ESCOLAR: o gênero como categoria de análise.....	95
3.2 ESCOLA DE GÊNERO: local de moralização e vigilância... ..	100
3.3 DENUNCIANDO CENAS DO COTIDIANO: as revelações do gênero no cotidiano escolar por meio das falas – fotos – gestos – desenhos.....	106
3.4 O LUGAR DE CADA UM: a escolarização do gênero por intermédio das imagens do espaço escolar.....	122
3.5 RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR EXPRESSA NAS DIFERENTES LINGUAGENS DAS CRIANÇAS	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS: onde termina essa história... ..	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
ANEXOS	170
ANEXO I - MATERIAL UTILIZADO COM AS CRIANÇAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	171
ANEXO II - BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA INICIAL SOBRE:	175

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 1 - A Criança como Objeto da Pesquisa Educacional Segundo as Categorias: Gênero – Infância – Criança – Escola.....	21
Figura 1 – Logotipo da escola de Gênero.....	39
Figura 2 - Planta baixa da Escola de Gênero.....	42
Figura 3 - Ocupação de espaço sinalização de poder ou submissão?.....	111
Figura 4 - A denúncia através da imagem.....	117
Figura 5 – Identidade Feminina	118
Figura 6 - Grupos de pares a delimitação do espaço através do comportamento.....	120
Figura 7 – Homem e menino – mulher e menina o que mostram e falam as crianças em seus desenhos.....	138
Figura 8 - Homem e menino – mulher e menina o que mostram e falam as crianças em seus desenhos.....	138
Figura 9 - Homem e menino – mulher e menina o que mostram e falam as crianças em seus desenhos.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes da Unidade Escolar estão distribuídos/as	42
Tabela 2 - Direção, professores, especialistas, agentes de serviços gerais, bolsistas e voluntários....	43
Tabela 3 - Profissões dos pais (mãe e pai) dos alunos.....	44
Tabela 4 - Faixa Etária e série dos Meninos.....	63
Tabela 5 - Faixa Etária e série das Meninas	63
Tabela 6 - Planejamento das oficinas	66
Tabela 7 - Resposta de menina.....	114
Tabela 8 - Resposta de menino	115
Tabela 9 - Distribuição das crianças por série e gênero	132
Tabela 10 – cor de menino – cor de menina	133
Tabela 11 – Resposta de menina.....	134
Tabela 12 – Resposta de menino	141
Tabela 13 - A escola é local de brincadeiras?	144
Tabela 14 – Quais a brincadeiras são só de meninos ou meninas	145
Tabela 15 – Por que a brincadeira é importante para a criança.....	146
Tabela 13 e 14 – Você gosta de brincar com os meninos, com as meninas ou todos juntos.	147
Tabela 15 - Nas aulas de educação física os meninos e as meninas podem participar juntos?	147

INTRODUÇÃO

Viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade,
como busca de outros territórios, como história sempre nascente,
como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é,
de estar em outro mundo daquele no qual se está.
(Valter Kohan)

Minha infância foi repleta de crianças que saíam da invisibilidade mediante a representação de seus papéis sociais como irmãos e irmãs, primos e primas, amigas e amigos. Só em casa éramos oito crianças, quatro meninos e quatro meninas. Não seria verdadeiro afirmar que tivemos oportunidades iguais, pois meninos e meninas eram tratados pela rigidez dos adultos com relação às identidades que deveriam representar no seu cotidiano, principalmente quando esta representação estava ligada ao que meninos e meninas deveriam desempenhar com relação ao seu gênero. Essa rigidez já começava pelas tarefas que realizávamos em casa: as meninas executavam tarefas relacionadas ao espaço doméstico e os meninos ficavam imbuídos dos trabalhos fora deste espaço.

A execução de tarefas domésticas refletia-se nas brincadeiras, principalmente das meninas, pois a grande maioria brincava de casinha ou de boneca. Nessas expressões lúdicas estão reveladas e reproduzidas as relações sociais do seu cotidiano. Como os meninos não tinham essas obrigações domésticas suas brincadeiras refletiam um pouco a liberdade, como jogar bola, andar de bicicletas, pega-pega, esconde-esconde, brincadeiras que algumas vezes as meninas também participavam.

E toda minha infância foi se caracterizando com essa distinção entre o que os meninos e as meninas devem ou não devem fazer e as expectativas que os adultos lançavam sobre as crianças. Nesse aspecto, fomos igualmente tolhidos e policiados pelos adultos. Não seria verdadeiro afirmar que meus irmãos tiveram oportunidades diferentes das minhas irmãs em termos de palavreados, atitudes, gestos, horários e brincadeiras. Talvez essa infância controlada tenha deixado marcas, que mais de trinta anos e tantas estradas, conduziram-me a buscar o entendimento que essas engrenagens sociais sutilmente vão impondo marcas de uma cultura de enquadramento de meninos e meninas, que estão inseridos nas suas relações sociais e culturais, tecendo as teias de comportamentos dito masculino e feminino.

Para debruçar-me e entender um pouco as relações de gênero que são estabelecidas nessas engrenagens sociais em que meninos e meninas estão atrelados, passei pela configuração familiar a fim de buscar e captar, ao menos em parte, este pano de fundo sociocultural.

Gobbi (1996, p. 27) ressalta que o conceito de gênero começa a comparecer assiduamente em pesquisa, a partir do momento em que se busca perceber/discutir aspectos socioculturais *versus* biológicos no comportamento, entendendo que cada sexo que é biológico, escolhe e constrói seu gênero. Assim as relações sociais, de formas mais ou menos sutis vão estruturando a condição de ser menino ou menina, numa sociedade historicamente construída por e para homens.

Essa é uma das principais inquietações que foi se instalando no corpo, na alma, na mente e no olhar de um sujeito histórico, social e cultural, que desempenha as funções de Orientador Educacional e Professor no contexto de uma Instituição escolar, e que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa. Nela estão contidas questões que me acompanharam durante anos e o percurso que empreendi para compreender os processos de constituição e construção de meninos e meninas no contexto escolar, e a determinação do lugar de cada um nos espaços que trafegam diariamente.

Essa angústia aumentou meu desassossego diante de abordagens teóricas que apontam para concepções universais da criança, não me falava da criança como sujeito de direito concreto e histórico, que diariamente está em permanente diálogo com a vida, constituindo-se como ator social¹. Assim a máquina-escola com suas rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras parece dificultar à criança a possibilidade de vivenciar, com um mínimo de dignidade, a sua infância.

Realizar esta pesquisa é uma tentativa de descobrir a criança que se encontra no aluno e que se esconde ou é escondida nos fios que compõem a complicada mas instigante teia social, principalmente aquela que compõe o espaço escolar. Para desvendar um pouco essa teia, lancei-me a um desafio²: ouvir o ponto de vista da criança por meio de sua fala, gestos e atitudes, como ela pensa e como representa o seu próprio universo, já que segundo Benjamim, a criança:

¹ Utilizo a expressão de PINTO e SARMENTO para focar as crianças com pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, o que implica no 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. Esse é frequentemente utilizado na sociologia da educação para designar os participantes do processo educativo, será utilizado porque sugere movimento e participação ativa das crianças.

² Chamo de desafio, pois entendo que ouvir as crianças ainda é um universo pouco pesquisado e em permanente construção, percebendo também as dificuldades das ciências sociais e humanas em considerar a voz das crianças como fonte de pesquisa confiável, e reconhecendo os limites teórico metodológicos em focar a criança como objeto de investigação.

[...] “não é miniatura do cosmos adulto, bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando.” (BOLLE, 1984, p. 11 apud QUINTEIRO 2002, p. 01).

Com essas intenções e adotando Estudo de Caso com uma abordagem etnográfica de pesquisa, mergulhei no cotidiano de uma escola pública, para encontrar nas interações e manifestações das crianças as implicações de gênero presentes nas interações sociais e históricas deste contexto específico, a meu ver, semelhante a tantos outros espaços educacionais.

Ao pensar as crianças em todas as suas dimensões, encontrei nas suas manifestações e falas uma das formas de expressão deste sujeito, que pode ser transgressor, mas também reproduzidor da cultura. Deste modo as brincadeiras, as atitudes e as falas oferecem múltiplas possibilidades de investigação, a partir da própria produção cultural infantil e das condições em que isso ocorre.

De acordo com Sirota (2001), meninos e meninas são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais. Essa construção social da infância aponta novos paradigmas para os estudos a seu respeito. É fundamental estudar as crianças como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam. Tais considerações permitem que a infância seja pesquisada como um componente da cultura e da sociedade, ou seja, uma variável de análise sociológica (Louro 1997). Entretanto, o que se pode constatar é que, além disso, os estudos sobre a infância, em algumas situações, não contemplam as relações de gênero entre as crianças.

Nesse sentido a relação analítica entre gênero, infância, criança e escola poderão fornecer discussões interessantes para as diferentes áreas de conhecimento, em especial para aquelas e aqueles que buscam compreender as ações individuais e coletivas. Tal discussão permite a explicitação dos significados presentes nas manifestações dos mais diferentes atores sociais: professores, professoras, mães, pais e principalmente as crianças.

Discutir gênero, tendo como pano de fundo, a infância, a escola e as crianças, pode constituir-se como uma experiência bastante significativa, principalmente no exercício do olhar tendo por base a Sociologia e a Antropologia. Essas áreas do conhecimento possibilitarão visualizar as crianças e suas manifestações, relacionando-as a um sistema social, como detentoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de características culturais específicas.

Em pesquisas antropológicas, as brincadeiras e as manifestações das crianças estão

relacionadas a diferentes significados que são definidas por diferentes culturas. Esses significados podem constituir-se como regras, fatos sociais, ou até mesmo imagens. Podemos aqui citar algumas relações que são estabelecidas quando as brincadeiras se constituem como sistema de regras, em diferentes culturas, a saber: as crianças de Marubo (MELATTI & MELATTI, 1979), que desde os três anos de idade brincam diariamente com instrumentos cortantes, como facas etc., ou as crianças Arapesh (MEAD, 1979), para as quais a brincadeira com os lábios substitui os seios na busca de novos prazeres, ou, ainda, as crianças Japonesas, que aprendem a perder para ganhar por meio das brincadeiras (BENEDICT, 1988, p. 224).

Essas situações sinalizam para as várias facetas que criança, infância e brincadeiras assumem nas mais variadas culturas. Dito isto, é fundamental perceber que as brincadeiras no cotidiano escolar são reveladoras de espaço cultural, espaço de produções e reproduções humanas, uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelos sujeitos fundamentam-se pela interação, numa elaboração coletiva de significados sociais.

Tirar do anonimato escolar e dar visibilidade às crianças por intermédio de suas falas, sentimentos, gestos, expressões, interesses, desejos, é o grande desafio que os pesquisadoras(es) e professoras(es) têm pela frente. Principalmente aqueles e aquelas que buscam e lutam por um significado social da infância e da criança. Quintero (2002, p. 35), nos remete a seguinte reflexão sobre as culturas e as crianças:

[...] fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que “as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto podem e devem ser analisados a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais [...], portanto, tanto o ‘senso comum’ como o ‘bom senso’, para usar as expressões gramscianas, são sistemas de representações sociais empíricos e observáveis, capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores sociais estão inseridos”. (MINAYO, apud QUINTERO, p. 108-109)

O meu foco de interesse é fazer com que as crianças saiam do anonimato ou do silêncio que se estabelece no cotidiano escolar. Neste sentido Pinto nos remete à seguinte reflexão:

[...] as crianças merecem ser consideradas e estudadas não apenas pelo que hão de ser, mas também pelo que são, através dos respectivos modos de expressão, das formas de sociabilidade, das redes de interecção, dos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, das suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem, daquilo que pensam e

esperam dos adultos e do mundo que estas edificaram. (PINTO, 1999, p. 3)

Relacionar gênero, infância e criança, é fundamental para uma reflexão mais abrangente sobre a diversidade de infâncias e crianças que se apresentam para nós adultos, principalmente professoras(es) e pesquisadoras(es) que investigam enfoques teórico-metodológicos; que apontam caminhos, métodos e procedimentos; que abordam a realidade das crianças brasileiras para melhor entendê-las e conhecê-las respeitosa e democraticamente. Sendo assim, estaremos propondo e buscando caminhos que garantam o direito à infância e à condição de ser menino ou menina, sem que sejam injetados padrões sociais normatizadores.

Relacionar as categorias em pauta permitirá enxergar as múltiplas formas de ser menino ou menina que se esconde na criança, e que as categorizações não nos deixam enxergar. Assim, estaremos dando a essas meninas e meninos a possibilidade de serem eles ou elas mesmos e percorrerem novos caminhos mediante suas manifestações, vivendo a infância com sua inteireza e plenitude. Portanto, conceber a criança em sua dimensão histórico-social significa também entendê-la como menino e como menina, ou seja, como atores sociais que enfrentam uma socialização diferenciada, os quais *a escola recebe sob o confortável rótulo de criança*.

A intencionalidade desta pesquisa é conhecer essa criança, visualizada como aluno ou aluna do ensino fundamental da escola pública, a partir de suas manifestações, neste sentido este trabalho, vem somar-se a outros, que buscam conhecer as crianças nos diferentes aspectos. Estudando as diferentes questões que estão relacionadas neste espaço que vai tecendo a teia desta interação coletiva. A questão de gênero é um dos fios que compõe esta teia. Para entender ou compreender esta teia é fundamental ouvir o que as crianças estão querendo nos dizer quando falam:

“... quando eu venho pra escola a mãe falou que menino não pode brincar com menina” (menino 1ª série).

“... eu gosto de brincar de carrinho, mas a minha mãe e pai não deixam, porque é brincadeira de menino” (menina 2ª série).

“... o menino tem que ser forte e andar com roupa de homem e as meninas não brigam e lavam louça e tem que andar com roupa de mulher” (menino 1ª série).

“... em casa as mães não deixam os meninos brincarem com as meninas, na escola é diferente porque a gente estuda tudo junto”. (menino no 1ª série no primeiro dia de aula).

“Eu não gosto de fazer trabalho com os meninos, pois eles são mais

espertos, mais ligeiros, tem mais idéias” (menina da 3ª série).

“Eu acho os homens mais inteligente que as mulheres” (menina da 1ª série).

“A gente não pode brincar com os meninos, pois eles têm brincadeiras mais agitadas” (menina da 4ª série).

“A Professora falou que não quer vê as meninas perto dos meninos por que eles batem na gente, mas a gente ataca” (menina da 4ª série).



Ou ainda quando visualizamos por meio da imagem, atitude expressa em seu olhar, seu corpo, seus gestos, que passam imperceptível ao nosso olhar. São grandes os fios e os desafios das cenas do cenário escolar que tentamos entender, e que geralmente o nosso olhar já legitimou como normal.

Ao observar, fotografar, questionar a naturalidade dos agrupamentos de meninos e meninas nas suas brincadeiras, atitudes, gestos, falas ou manifestações, fui percebendo como esses atores sociais (re) criam novas formas de agrupamentos nas suas ações cotidianas.

Durante todo o processo de pesquisa, o que me chamou atenção, é que embora as crianças utilizem os espaços e tempos estruturados e planejados pelos adultos, não o fazem quando não estão adequados com seus interesses. Parecem lutar o tempo todo contra as regras estabelecidas pela escola, realizando de acordo com seus interesses, práticas de ocupação dos tempos e espaços, cuja intencionalidade é quase sempre ludibriar e transgredir o controle dos adultos, ou seja, estabelecendo o que estou chamando das estratégias de gênero. Esses “mecanismos de resistência” como as brincadeiras, as correrias, os desenhos, a teimosia, os gritos, enfim as manifestações das crianças no cotidiano escolar são as maneiras de se contrapor à ordem, à disciplina, as expectativas que se tenta estabelecer ou impor sobre elas. Isto implica em afirmar que a criança é um agente da sua própria construção e da construção do mundo, cuja ação acontece no contexto de uma práxis social que inclui tanto a sujeição, quanto as transgressões, a resistência, a ruptura e a emancipação. São essas atitudes e manifestações que surgem em seus desenhos, nas imagens, nas falas, material que faz parte das discussões e análises do capítulo três deste trabalho.

Podemos notar o quanto a escola encontra-se envolvida em estimular determinados tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas. No

entanto, como salienta Guacira Louro (1997), as identidades não se instalam no sujeito a partir de uma determinada idade e de forma irremediável. Elas devem ser compreendidas como plurais, múltiplas, ou seja, identidades que se transformam, e que não são fixas ou permanentes. As instituições escolares ainda estão preocupadas em uniformizar as suas crianças na tentativa de eliminar possíveis diferenças. Na “voz das crianças³” podemos notar que, desde pequenas, elas já se acostumam a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres.

O olhar sobre a diferença e a desigualdade orienta nossas práticas, nossas vidas, nossas ações, principalmente como docentes, pais ou mães, e neste sentido meninos e meninas são educados, desde cedo, para que suas ações correspondam a modelos pré-determinados, e mutuamente excludentes, do que é ser homem ou mulher. Tais modelos variam em diferentes contextos históricos e em diferentes culturas, mas em geral, os processos de formação estão orientados pela idéia de “diferença” – pois ser homem é diferente de ser mulher – ou ainda pela idéia da “desigualdade” – na qual ser homem é melhor do que ser mulher. Segundo pesquisa de Kellerhals e Montadon (apud Plaisance,), arrolaram estilos educativos as diferentes dimensões do processo de influência: das definições das finalidades e da “situação social” da criança. Para esses pesquisadores os estilos⁴ das famílias estatutárias despertam uma importância à “acomodação”, isto é, certas formas de conformismo, exercendo um controle autoritário, distinguindo papéis, concedendo papel insignificante à socialização externa. Essas estratégias relativamente conscientes dos pais diante de seus filhos, na qual Montandon cita em sua pesquisa, são as expectativas atribuídas às meninas e meninos que os pais impõem sobre seus filhos, nas primeiras socializações da criança no centro da família e seu papel constitutivo das personalidades.

A pesquisa se defrontou com algumas dificuldades em trabalhar com as questões de gênero na infância, que se traduz principalmente pela carência de trabalhos sobre o tema. Faria (2002) nos alerta que a questão de gênero focado na pesquisa educacional ainda, se constitui como tema de pouca exploração. Para esta pesquisadora, as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida; principalmente as que dizem respeito às crianças. As investigações que têm

³. Confira: FARIA; DEMARTINI; PRADO; (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. livro composto por vários artigos escritos a partir de teses e dissertações, onde os autores enfocam as questões metodológicas na abordagem com crianças

⁴ Ver texto de Eric Plaisance que fala da Socialização como modelo de inclusão ou modelo de interação? Título original em francês: “Socialisation: modele de l’inculcation ou modele de l’interaction?” texto traduzido por Ione Ribeiro Valle, professora do Centro de Ciências da Educação – FAED/UDESC.

como foco as diferenças etárias, e a infância em particular, rara às vezes fazem análises de gênero. Rosemberg (2001, p. 57) nos lembra que são raríssimos os estudos que parecem ter ido à busca do lugar da infância, na construção social das relações de gênero do sistema educacional.

Saber sobre as crianças para além do(a) aluno(a), embora seja um tema que surge recentemente nas pesquisas sobre o ensino fundamental, é um assunto que desde dos anos 70 vem sendo bastante focado nas investigação. Mesmo assim, ainda é bastante tímida a produção que, além de referir-se à criança, dá-lhe de fato voz.

Na tentativa de visualizar as questões em sintonia com a infância, busquei conhecer o que se tem produzido sobre gênero e infância. Na busca da construção desse novo olhar sobre as categorias que serão pesquisadas e analisadas, foi necessário conhecer o que se tem produzido sobre as questões de gênero e sua relação com a criança e o espaço escolar. À medida que esta pesquisada ia ocorrendo, fui percebendo que esta não seria uma tarefa das mais simples a ser desenvolvida. Há algum tempo venho procurando na literatura especializada, pistas que me ajudem a melhor compreender essas questões, pois nestes vinte anos como educador, as questões de gênero no cotidiano escolar, sempre me deixaram bastante angustiado.

Ao fazer um levantamento bibliográfico para respaldar a pesquisa, percebi que as abordagens sobre gênero e crianças são pequenas e quase sempre estão pautadas nas diferenças⁵, e parece-me que há, em muitos casos, uma naturalização dessas diferenças.

A primeira grande empreitada desta caminhada foi o que Deslandes (In. Minayo: 1999) chama de fase exploratória, ou seja, o período em que o pesquisador escolhe o tópico de investigação, delimita o problema, define o objeto e realiza um levantamento bibliográfico ou de pesquisas realizadas na área a ser investigada⁶. Este levantamento permitiu, por um lado constatar a raridade de estudos relacionando a infância e gênero, por outro lado, possibilitou a releitura de algumas obras, bem como a realização de novas leituras e organização temática da

⁵ Ver Botelho (1988), Costa (1983), Felipe (1998), Freitas (1989), Gobbi (1997), Souza (1999), Whitaker (1996).

⁶ O rastreamento bibliográfico da fase exploratória desta pesquisa teve início na disciplina de Seminário de dissertação sob orientação da Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, quando foi realizado um criterioso e minucioso levantamento bibliográfico das pesquisas apresentadas nos Seminários de Pesquisa da ANPED – Região Sul – período de 1998 a 2003. No Seminário Especial, sob orientação da professora Doutora Jucirema Quinteiro, foi realizado um levantamento mais amplo que compreendeu as Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado registradas no Banco de dados da CAPES (1987 a 2004), o acervo da biblioteca setorial da CED/UFSC (1987 a 2002), documentos oficiais e legislação, livros e coletâneas publicadas, três anais de Congressos – ANPED Região Sul e ANPED – Nacional, ANPPUH, cinco revistas de divulgação nacional – Revista Brasileira de Educação, Pró-posições/UNICAMP, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de História e Revista Estudos Feministas/UFSC. Todas estas fontes foram rastreadas a partir da década de 70

produção existente, que possivelmente poderão constituir-se como possíveis “novos olhares” de esclarecimento e análise sobre o fenômeno pesquisado.

A visita a este material possibilitou visualizar um crescente e atual interesse nas discussões das relações de gênero na infância, mais precisamente a partir da década de 90⁷. Embora o interesse maior seja pesquisar as relações de gênero na infância, a intenção não é forçar um enquadramento das teorias de gênero dentro das categorias de pesquisa (infância, criança, escola), porém vislumbrar suas múltiplas dimensões e facetas.

Atento aos riscos de fazer certos “enquadramentos” teórico-metodológicos, o que se busca é compreender as diversas relações existentes no fenômeno em estudo, e contribuir para a construção de novos e possíveis “faróis de análise” sobre infância, criança, escola e relações de gênero.

Esta investigação foi desenvolvida por meio de análise exploratória dos índices de cada periódico e coletâneas, bem como na leitura dos resumos das dissertações e teses, buscando identificar o foco temático desses artigos e pesquisas, sempre utilizando como palavras chaves: criança, infância, escola e relações de gênero.

É importante salientar que os trabalhos selecionados não são compostos apenas de textos que enfocam as categorias diretamente, pois como a seleção foi realizada pela leitura dos resumos, nem sempre foi possível identificar os objetos da pesquisa e sua perspectiva de análise. Assim, no grupo de trabalhos selecionados, encontram-se aqueles voltados às categorias de investigação ou os que, pela leitura dos resumos, pareciam encaminhar seu foco de pesquisa para as categorias investigadas.

Um olhar mais detalhado possibilitou separar os trabalhos ou pesquisas voltadas mais diretamente para as categorias em análise, compondo uma amostra de 197 trabalhos que apresentam como foco de pesquisa os objetos de investigação, independente da perspectiva teórica e metodológica utilizadas. Essa amostra está contemplada no Quadro 01.

As produções acadêmicas que compõem este quadro constituem-se em uma primeira aproximação bibliográfica das categorias de pesquisa. Devo esclarecer, contudo, que não tenho a

⁶ Atualmente, podemos destacar o expressivo crescimento de estudos sobre a questão de gênero na produção acadêmica em diferentes áreas. Entretanto, quando relacionamos gênero – infância – criança – escola, essa produção ainda é singular. Considerando os programas de pós-graduação, já existem iniciativas como na UFSC no Mestrado em Educação, Mestrado em Psicologia e Antropologia, onde alguns trabalhos já incluem nas suas discussões as questões de gênero. Na UFRGS o Mestrado em Educação apresenta uma linha de pesquisa específica – Relações de Gênero e Educação, na UNICAMP foi elaborado e divulgado nacionalmente um Dossiê na Revista Proposições sobre Relações de Gênero na Educação Infantil. Esse crescimento da produção acadêmica e pesquisas apontam para a legitimação deste campo. Iniciativas como a Revista Estudos Feministas – UFSC, Cadernos Pagu – UNICAMP, Revista Proposições e Núcleo de Pesquisa como o GEERGE – Grupo de Estudos e Relações de Gênero da UFRGS vem intensificando suas publicações e aumentando a visibilidade desse campo de estudos.

pretensão de analisar todo o material aqui mencionado, apenas cataloguei-os utilizando como critério os temas e problemas que envolvem as relações entre infância, criança, escola, gênero e sua relação com as culturas infantis e as manifestações sociais das crianças.

Com a realização deste levantamento bibliográfico, considerando os periódicos de 1970 a 2004, foi possível detectar trabalhos com diferentes enfoques teórico-metodológicos e realizados em diversos campos disciplinares. A complexidade da categoria gênero exige e possibilita uma interlocução entre História, Psicologia, Antropologia, Sociologia e Pedagogia, favorecendo o diálogo entre essas áreas. Ressalto, ainda, que se trata de um incipiente levantamento, tendo em vista a complexidade do tema que aborda infância, criança e escola e relações de gênero. Todavia, contribui para uma primeira visualização do que existe em termos de produção científica nacional, dentro da especificidade da pesquisa.

Nos trabalhos ou pesquisas apresentados nas reuniões da ANPED, seja em âmbito nacional ou regional, foram encontrados 45 trabalhos, sendo que podemos destacar duas importantes presenças teóricas: Guacira Lopes Louro (UFRGS) no Brasil e, em âmbito internacional, Joan Scott. Os textos analisados indicam que, em grande medida, o conceito de gênero expresso nos trabalhos é inspirado nas formulações teóricas de Joan Scott.

Quadro 1 - A Criança como Objeto da Pesquisa Educacional Segundo as Categorias: Gênero – Infância – Criança – Escola⁸

Tipo de Produção		Período	1970	1980	1990	2000-2004	Total
Dissertação – Banco de dados da CAPES			-	1	9	3	13
Dissertação – Biblioteca Setorial da Educação – UFSC			-	-	3	1	4
Tese – Banco de dados da CAPES			-	-	1	-	1
Documentos Oficiais			-	-	6	-	6
Legislação			-	-	-	-	-
Livros e coletâneas			1	2	24	14	41
Anais de Congressos	ANPED – Nacional		-	-	12	2	14
	ANPED – Sul		-	-	9	22	31
	ANPUH		-	-	4	-	4
Periódicos	Revista Brasileira de Educação		-	-	3	1	4
	Pró-posições – UNICAMP		-	1	3	9	13
	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos		5	3	5	2	15
	Cadernos de Pesquisa		10	3	7	1	21
	Revista Brasileira de História		-	-	5	-	5
	Revista Estudos Feministas		-	-	15	10	25
TOTAL			16	10	106	65	197

⁸ As referências bibliográficas que compõem este quadro, encontram-se em anexo no final deste trabalho.

Do universo investigado nas dissertações e teses, oito trabalhos privilegiaram explicitamente a relação infância ou educação infantil e gênero e escola, são eles: Lourdes (1989), Beraldo (1993), Maia (1993), Cechin (1997), Gobbi (1997), Rozek (1997), Souza (1999) E Silva (2000), destes apenas dois centraram suas análises na falas das crianças, e apenas um entrevistou crianças dentro da escola.

Na categoria livros, foram incluídas algumas publicações recentes sobre a temática em estudo, compondo um universo de 41 trabalhos, que inclui textos de autores brasileiros que enfocam direta ou indiretamente os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com crianças e as relações de gênero entre as crianças e escola.

Nestes trabalhos percebe-se que a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais, a partir de meados das décadas de 80, constituindo um campo variado de estudos, com temáticas que envolvem desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e, também, aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos.

Nas últimas décadas, a produção sobre infância e educação tem ampliado o seu campo de intervenções e investigações. Temas como relações de gênero no espaço escolar começam a ser incluídos com mais frequência na produção acadêmica, tanto na forma de livros, quanto de artigos.

No campo específico de gênero, esses trabalhos abordam o tema numa perspectiva dos paradigmas da agenda pós-moderna, em sua maioria de inspiração pós-estruturalista. Esses textos tratam de homens e mulheres, da construção das identidades de gênero, das representações, do feminino no magistério e de determinadas práticas femininas.

Entretanto, mesmo nesses trabalhos, a intenção das(os) autoras(es) é, inicialmente, transcender esse paradigma e voltar-se para o estudo dos múltiplos fatores que determinam o objeto da pesquisa. É perceptível, por exemplo, a influencia teórica de Joan Scott, quando as(os) autoras(es) expressam sua compreensão de gênero não apenas como expressão das diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas como uma construção social, cultural e histórica sobre as diferenças sexuais, como pode ser observado nas seguintes citações retiradas dos trabalhos analisados:

Embora num sentido restrito, o conceito de gênero refira-se aos estudos que tem a mulher como objeto de análise, num sentido amplo o gênero pode ser entendido como uma construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres (ALMEIDA, 1999, p. 1).

O termo gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à

organização social entre os sexos, para insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo e mais, para indicar a rejeição ao determinismo biológico presente nos termos como sexo e diferença sexual, e destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade, isto é, mulheres e homens passam a serem definidos em termos recíprocos. Assim, gênero remete necessariamente a uma tentativa de incorporar na análise os aspectos que são socialmente construídos (VIANNA, 1996, p. 7).

Gênero, neste estudo, está sendo entendido como construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos que se processa de maneira diferenciada, dentro de uma mesma sociedade, [...]. As sociedades e as culturas produzem compreensão sobre as relações entre homens e mulheres (SILVA, 1998, p. 4).

Grande parte dos trabalhos analisados recorre também a aspectos como etnia, sexualidade, classe... para a construção de gênero. Geralmente, tal construção é entendida como uma das várias identidades que definem os sujeitos ou como a diversidade que compõe o meio social e a cultura, proposta essa identificada, sobretudo, nos estudos de Guacira Louro. Na análise de alguns trabalhos, identificamos a influencia de Louro (1998, p. 25), compreende que o gênero constituindo a identidade dos sujeitos, e que cada indivíduo pertence a diferentes grupos: “étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc”. Nessa perspectiva, as(os) autoras(es) analisadas(os) indicam que é preciso considerar essas relações na apreensão da identidade destes sujeitos. Podemos observar como exemplo, algumas citações:

Tentar traçar o perfil destas profissionais significa considerá-las em seu contexto sócio-cultural incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade. É necessário, como nos indica Guacira Louro, que em nossos estudos “os sujeitos individuais e coletivos não sejam neutros, mas que ao contrário se apresentem como homens e mulheres construindo-se no processo histórico, através de suas varias e intrincadas relações de classe, gênero e raça.” (CERISARA, 1997, p. 4)

Não resta duvida que tal “isolamento discursivo” está sendo minado pelos movimentos gays e lésbicas que têm tornado acessíveis representações diversas, pois não se pode esquecer que os próprios grupos homossexuais são heterogêneos e envolvem ainda marcadores como raça, classe social, geração, entre outros (SABAT, 1999, p. 14)

Apesar de algumas(uns) pesquisadoras/pesquisadores demonstrarem preocupação em relacionar o estudo de gênero com as demais categorias ou identidades e com as relações sociais que interferem nas suas determinações, no desenvolvimento de seus trabalhos deixam de lado essa preocupação inicial e investigam relacionalmente cada um dos aspectos que constituem a identidade ou as identidades dos sujeitos, como por exemplo, gênero, etnia,

sexualidade. Adotam, dessa forma, uma perspectiva inspirada nos novos paradigmas, sobretudo no pós-estruturalismo.

Percebe-se que nos trabalhos publicados na década de 70, período da ditadura militar, em que os valores éticos e morais estavam intimamente ligados ao sujeito e à família, pouco se produzia sobre a temática; entretanto, alguns trabalhos já abordavam a questão da sexualidade. Esses textos trazem uma discussão sobre os estereótipos sexuais ou problemas relacionados à aprendizagem dos alunos ou a sua condição sociocultural.

Ressalto as pesquisas de Mello (1978), que discutia a **Percepção de Controle e Inovação de Papéis Sexuais**, e o de Graciano (1978) cujo título era **Aquisição de Papéis Sexuais na Infância**. Neste último artigo, foi discutida a aquisição de papéis sexuais por meio da socialização, em que os pais demonstravam suas expectativas estereotipadas em relação aos meninos e meninas. O artigo de Graciano (1977) relata um estudo exploratório sobre a percepção social em crianças por meio de testes.

Esses trabalhos não deixam de denotar certa resistência em relação ao momento histórico do país. De certa forma, tais pesquisas já constituem um início das discussões das relações de gênero no cotidiano dos sujeitos. Apesar de a criança e a infância aparecerem como categorias de análise em algumas dessas produções, não ficava evidente a existência de uma concepção concreta dessas categorias.

Alguns dossiês foram publicados em nível nacional e tornaram-se fundamentais para a construção deste campo. Podemos citar a Revista Proposições da Unicamp (2003), com a publicação de um dossiê que discute as relações de gênero e a educação infantil, e a Revista Estudo Feminista da UFSC (2001), com a publicação de um dossiê que focalizou suas discussões na questão da docência. É importante salientar, também, que a Revista Brasileira de História, em 1999, realizou um dossiê sobre Infância e Adolescência em que sutilmente enfocou a questão de gênero.

É preciso considerar que grande parte da produção científica brasileira vinculada aos Estudos de gênero, nos últimos anos, concentrou-se no estudo das mulheres. Esta concentração focalizou com mais ênfase a feminização do magistério, bem como outras ocupações vinculadas ao trabalho feminino⁹. A maioria destes trabalhos procura descrever a situação da mulher em termos de opressão e desigualdade social. Entretanto, as pesquisas atuais neste campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que

⁹ Algumas pesquisas sobre magistério feminino das autoras Cybele Almeida, Maria Thereza Bernardes, Eliane Lopes, bem como pesquisas relativas ao trabalho feminino, estão referidas no trabalho coordenado por Fulvia Rosemberg, "Mulheres e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia" (1994).

mulheres e homens, meninos e meninas são construídos em relação – uns com os outros e também no entrecruzamento com outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (LOURO, 1997; MEYER, 1998; FELIPE, 1997).

Atualmente, algumas pesquisadoras/es vêm priorizando seus estudos em diversos centros de pesquisa, universidades e escolas de algumas regiões do país, formando grupos de estudos ou trabalhando isoladamente e tentam estabelecer um canal de diálogo com a teorização e a produção internacional da área. Podemos apontar, por exemplo, Guacira Lopes Louro e Jane Felipe¹⁰, Joana Pedro¹¹, Miriam Grossi e Flavia Motta¹², Mara Coelho de Souza Lago e Maria Juracy Toneli¹³ Fulvia Rosemberg¹⁴. Essas são algumas das pioneiras das discussões de gênero.

Seria preciso reconhecer, ainda, que não apenas nestes espaços, mas também em escolas e centros comunitários, alguns docentes estudam e questionam suas experiências e ensaiam práticas sob ótica do gênero. Alguns desses trabalhos vêm sendo apresentados em Congressos como: Fazendo Gênero¹⁵, ANPED/sul, ANPED/nacional e em outros Congressos em nível regional, nacional e internacional.

Não podemos esquecer da valiosa contribuição da Professora Deborah Thomé Sayão¹⁶, em suas pesquisas de gênero na educação infantil. Em seus trabalhos esta pesquisadora sempre trabalha na perspectiva de incentivar meninos e meninas a procurarem as mesmas oportunidades em relação ao movimento corporal, à brincadeira e outras vivências importantes, constituintes da infância.

Poucos são os documentos oficiais que abordam esta temática e, quando enfocada, apresentam abordagem neutralizante e fixa, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, estereótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do documento oficial federal: **“Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”**, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade, momento em que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas.

Estudos voltados para a educação da criança têm aumentado consideravelmente nos

¹⁰ Professoras e Pesquisadoras do GEERGE - UFGRS

¹¹ Coordenadora do Departamento de História da UFSC e Coordenadora do Congresso Fazendo Gênero realizado na UFSC

¹² Professoras do Departamento de Antropologia - UFSC

¹³ Professoras do Departamento de Psicologia - UFSC

¹⁴ Pesquisadora e Professora da PUC - São Paulo e Fundação Carlos Chagas - FCC

¹⁵ Encontros que se realizam de dois em dois anos na UFSC, que discute a temática de gênero.

¹⁶ Professora Doutora do CED?UFSC – participou desde de 1994 do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos.

últimos anos, porém grande parte deles remete-se principalmente às questões relacionadas ao desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como às questões ligadas essencialmente à formação docente, propostas curriculares, práticas pedagógicas e políticas públicas. A grande maioria é relato de experiência, vivenciada no cotidiano escolar. Com ênfase nas relações de gênero na infância, percebe-se que a produção brasileira ainda é singular. Fúlvia Rosemberg (1990, 1994), refere-se que pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na infância, limitando-se a discutir a relação professor/a-aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

Importantes estudos têm sido feitos em outros países, abordando as relações de gênero na infância, em especial nas escolas, como os trabalhos de Marina Subitrats¹⁷ (1988; 1995), Valerie Walkerdine¹⁸ (1989, 1995), Naima Brown e Pauline France¹⁹ (1988).

É preciso ainda considerar que as relações de gênero na infância têm sido pouco discutidas, na formação de professores e professoras nas Universidades ou cursos de capacitação. É necessário discutir como a escola injeta seus mecanismos sutis que (re)constróem, controlam, (re)produzem e mantêm as diferenças entre os sexos, analisando como essas construções acontecem e aparecem no cotidiano escolar.

Fúlvia Rosemberg estudando a produção apresentada nos últimos anos, nas reuniões da ANPED, constatou que apenas 3% delas pesquisam gênero. Ao analisar a produção de pesquisas na área e tentar compreender a ausência do tema educação e gênero, essa pesquisadora aponta para a auto-referência das pesquisas sobre as mulheres e relação de gênero, ou seja, o que vem chamar do *adulto-centrismo* nas pesquisas: mulheres adultas estudam mulheres adultas, o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero na ótica da vida adulta (op.cit., p. 64).

Pesquisas sobre as relações de gênero e a educação de crianças confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos e atributos de personalidades mais apropriados para seu sexo, seguindo, desde cedo as normas e padrões estabelecidos socialmente. Desta forma surge a seguinte questão, como analisar as manifestações de gênero no espaço escolar, em particular nas brincadeiras entre as crianças, considerando-as como atores sociais capazes de múltiplas relações? Ao considerar que nem sempre elas estão

¹⁷ Pesquisadora espanhola que realiza estudos sobre relações de gênero na escola, através de análises verbais das professoras constatou que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se as crianças sempre no masculino.

¹⁸ Pesquisadora Inglesa que realiza estudos sobre as contribuições das questões de gênero e poder presentes nas escolas infantis, em suas análises observou que meninos assumem através da linguagem posição de autoridade frente às meninas.

¹⁹ Pesquisadora Inglesa desenvolve estudos que enfatiza o quanto que o sexismo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem.

fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam, busquei tratar o tema das relações de gênero no cotidiano escolar por meio de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não adultocêntrico, mas acima de tudo observando atentamente as manifestações que as crianças realizam através das brincadeiras ou das suas atitudes quando estão com seus pares.

Esta pesquisa toma por base a concepção de criança – menino e menina - não do ponto de vista do adulto, apenas como dependente dele, mas como sujeito capaz, produtor de cultura e portador de história. Ao pensar a criança neste contexto cultural, encontrei nas suas manifestações uma das múltiplas formas de expressão, ou seja, as maneiras como as meninas e os meninos se manifestam culturalmente. A brincadeira apresentou-se como uma dessas manifestações e como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, momento em que as riquezas das relações favorecem a produção da cultura infantil. Por meio das brincadeiras as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, socialmente.

Com a intenção de entender a construção das identidades de gênero entre as crianças no espaço escolar, tendo por base suas manifestações sociais, o presente trabalho pretende discutir e pesquisar o seguinte problema:

Quais as manifestações de gênero aparecem ou tornam-se visíveis no espaço escolar, nas brincadeiras e manifestações da socialização das crianças das séries iniciais de ensino fundamental, no contexto escolar de uma Escola Pública?

A partir desta problematização destaco os seguintes objetivos para a pesquisa:

- Trazer algumas contribuições para compreender o modo como os meninos e as meninas se relacionam e se manifestam culturalmente frente às questões de gênero.
- Analisar como as hierarquias de gênero são contestadas e mantidas por crianças no contexto do espaço escolar.
- Identificar e analisar os valores de gênero que são transmitidos às crianças – meninos e meninas – no espaço escolar.
- Identificar estereótipos de masculinos e femininos que se tornam visíveis durante as brincadeiras no espaço escolar.
- Observar como as crianças ao brincar, jogar, desenhar expressam seus conceitos e suas representações de masculino e feminino.

Ao utilizar o gênero como categoria de análise para observar as diferentes formas de

brincadeiras dos meninos e meninas, tenho como pano de fundo as questões relativas às práticas educativas dos sujeitos que fazem parte do quadro docente, tornando-se necessário relacionar como as crianças constroem entre elas as normas sociais, (re)produzindo, transgredindo ou (re)criando as regras impostas pelo sujeito adulto.

A importância deste trabalho para o Mestrado em Educação, mas precisamente para a Linha de Pesquisa Educação e Infância, justifica-se pela necessidade de se analisar como os papéis assumidos através das manifestações das crianças no contexto escolar estão carregados de construções culturais. Destaco ainda a pouca discussão sobre as relações de gênero relacionada à criança nesta linha de pesquisa da UFSC.

Outro fato importante é a possibilidade efetiva de contextualizar a criança e não tomá-la como uma categoria abstrata. Com o gênero é possível apreender que “crianças” não existem quando colocadas no plural, existem sim, meninos e meninas que são negros/as, brancos/as, magros/as, gordos/as, ou outras denominações sociais. Eles e elas são pobres, ricos, de classe média... Essa forma de entendimento não fragmenta o sujeito criança; ao contrário, possibilita torná-lo, real, concreto e visível aos olhos dos adultos.

Com o gênero é possível desconstruir algumas hierarquias que são incorporadas irrefletidamente por todos os sujeitos, sendo que no espaço escolar as crianças estabelecem inúmeras relações e nelas vivenciam, (re)produzem ou (re)criam as masculinidades e feminilidades e todas as classificações daí decorrentes. É importante lembrar da afirmação de Sarmiento e Pinto (1999) de que as crianças são nossos referentes empíricos, sendo necessário estudá-las a partir delas próprias e conhecer melhor suas trajetórias e contextos de vida, pois não estão apartadas/os de seu enquadramento inicial de um sexo que vai gradativamente se transformando, tendo em vistas as relações de gênero, que também estão articuladas às relações de raça, classe e idade.

Com relação à organização do estudo, após nota introdutória, apresenta-se no **capítulo I**, caracterização da escola de gênero por meio de uma descrição pautada na história oral, documental e bibliográfica, procurando apresentar as singularidades do seu funcionamento, resultado das relações e práticas que se desenvolvem no seu interior. Em seguida faço uma breve discussão dos desafios da pesquisa, principalmente sobre as implicações teórico-metodológicas que envolvem a pesquisa quando temos a criança como protagonista desse processo. Neste capítulo procuro descrever também um pouco da trajetória que tive que percorrer e as transformações que foram ocorrendo no decorrer do processo da construção das questões teóricas e metodológicas.

Olhares sobre a infância e a criança: uma história a ser (re)visitada é temática que irei

discutir no **capítulo II**, tendo como pressuposto básico a história e a condição social da criança e, ainda a infância como construção cultural. Abro o foco para uma discussão sobre a construção histórica e social da infância cujo objetivo é traçar um panorama sobre a infância, para melhor situá-la na história, na sociedade e na cultura, compreendê-la e agir criticamente com ela, tanto na esfera macro, fazendo uma reflexão sobre as políticas para a infância, quanto no micro (re)pensando a criança no seu cotidiano. E fecho o foco com os paradoxos da situação da infância o Brasil e para os desafios postos atualmente à sociedade para garantir integralmente o direito à inserção destes sujeitos na sociedade.

No **capítulo III**, intitulado (des)tecendo a(s) trama(s): o gênero e as crianças nas teias da escola, relato as cenas de meninas e meninos na instituição, focando as expressões de gênero nos vários momentos do cotidiano escolar, atividades em sala, brincadeiras dirigidas e não dirigidas – e faço uma análise dessas cenas articulando alguns teóricos pós-estruturalistas. Neste capítulo procuro dar “voz” e “vez” as crianças da Escola investigada para que por intermédio de suas percepções e manifestações, nos informem como percebem e vivenciam as relações de gênero que estabelecem entre si no espaço escolar.

Em seguida, apresento a bibliografia desta dissertação, acompanhada da lista bibliográfica que faz parte do levantamento realizado, e nos anexos apresento todo material utilizado.

CAPÍTULO I

DESAFIOS DA PESQUISA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

“O verdadeiro descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas em conseguir novos olhares”.
(Marcel Proust)

Partindo das crianças, dando-lhes voz e vez para entendê-las do seu jeito no cotidiano escolar e relacionando-as com as questões de gênero que estão camufladas neste contexto, é fruto desta visão nas inquietações e nos desafios de um pesquisador que pretende com esta pesquisa, representar uma ocasião privilegiada para, em continuação ao que já foi elaborado, servir à composição de soluções para a elucidação e resolução de novas problematizações acerca desta temática. Esse movimento demandou muita disciplina, grande dose de sensibilidade, além das angústias que são comuns quando se tem a criança como sujeito central da pesquisa.

Destaco, ainda, alguns desafios que me instigaram na vontade de conhecer as crianças e como estas percebem o mundo ao seu redor: o primeiro refere-se à necessidade de conhecer melhor esse sujeito, perceber as representações que estão elaborando sobre as pessoas e o mundo ao seu redor, articulando as ações das crianças em seus contextos sociais; significações e teorizações já construídas; o segundo é uma tentativa de estudar as relações de gênero na perspectiva das crianças, uma vez que essa temática apresenta-se nos estudos da infância como uma raridade e carência de pesquisa, principalmente na área da educação básica.

Fazer pesquisas com crianças por meio do olhar sobre a infância e suas particularidades, se constitui como grande desafio, para os pesquisadores e pesquisadoras que persistem em tirar as crianças do silêncio. Segundo Farias (2002), a idade da criança tem a nos desafiar, sendo necessário encontrarmos procedimentos adequados para as especificidades

da etária a ser pesquisada e avançarmos em pesquisas que percebem as crianças como sujeitos capazes, produtoras de culturas, de histórias, de sentidos. A maioria das pesquisas ainda tem o olhar sobre as crianças do ponto de vista dos adultos, por isso suas falas e idéias, na maioria das vezes, não são consideradas como verdadeiras ou legítimas.

Os estudos produzidos por Quinteiro (2002, p. 141) focam a década de 1990 como marco de uma emergente sociologia da infância, cujo paradigma remete-se na (re)conceitualização de infância, em face da visão adultocêntrica²⁰. E denuncia o fato de que:

Não é só na sociologia, mas no das ciências humanas e sociais que os estudos sobre a criança e infância não têm0 merecido, por parte dos pesquisadores, ao longo do século XX e início do século XXI, uma menção mais significativa.

Isto posto, finalizo este item com a seguinte questão: Mas quais serão as implicações metodológicas que estão envolvidas nas pesquisas, que elegem as crianças como sujeitos centrais deste processo?

1.1 QUE IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS ENVOLVEM A PESQUISA COM CRIANÇAS?

Segundo Kuhlmann (1998, p. 31), as crianças participam das relações sociais, e este não é um processo apenas psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são partes integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento. Mas como dar voz e vez a este sujeito? Como ouvir, reunir e registrar as falas das crianças que trafegam diariamente pelos cotidianos sociais? De que forma explicar suas ações e reações?

Estas questões talvez sejam os principais dilemas que pesquisadores/as e estudiosos da infância encontram, quando apontam as crianças que circulam pelos espaços sociais como sujeitos centrais de investigação. Não é tarefa fácil, diante de uma realidade emaranhada e

²⁰ Segundo Perrotti (1982), a visão adultocêntrica e redutora em relação à infância apresenta-se quando o adulto se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a como um vir-a-ser, como um adulto em miniatura, preocupado em transformá-lo naquilo que ele é e em que acredita, partindo de seu próprio referencial – um referencial centrado no “paradigma da sociedade centrada no adulto”. É importante salientar que Rosemberg (1976: 1470) já fazia uma crítica a postura adultocêntrica nos estudos sobre a criança na psicologia.

complexa como é o cotidiano social, chegar a esses sujeitos, ou seja, as crianças. Mais complicado ainda é quando enfocamos a escola para chegarmos ao aluno ou aluna que está dentro da criança, principalmente quando temos a compreensão de que essas crianças se constituem como atores sociais, capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto.

Se tivermos o entendimento de que as crianças interagem no mundo adulto, pois negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que efetivamente tenham como foco: suas vozes, seus olhares, suas experiências, suas atitudes e seus pontos de vistas, enfim, suas manifestações. A partir dessas reflexões, ouvir as crianças é a possibilidade de defender e perceber a sua capacidade de representar a si mesma e o seu contexto social. Mas quais são as implicações metodológicas que envolvem pesquisas com crianças, quando estas se constituem como sujeito central da pesquisa?

No sentido de “dar voz” a esse sujeito tirando-o do silenciamento, Quinteiro (2000) indica-nos alguns argumentos quanto à utilização de procedimentos e instrumentos que devem ser bem analisados, quando utilizados para desvendar os segredos que envolvem as crianças quando tomadas como sujeito da pesquisa, e afirma que:

Questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com criança, fundamentalmente, as relações: sujeito-criança-escola; infância-criança-escola; criança-adulta; criança-aluno; aluno-professor; além dos problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso da entrevista, da enquête, produção iconográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, formam um feixe que não esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador (2000, p. 112).

Para desvendar esses segredos, nada melhor do que partir da própria criança, para estudar as realidades que as envolvem e conseqüentemente a infância enquanto categoria social que está vinculada a criança. Nesta perspectiva a criança que tomo neste estudo é sujeito, é ator, produtora de cultura - é cidadã. Olhar a criança como sujeito central da pesquisa requer considerá-la como co-participante de processo, reconhecendo sua voz como expressão da capacidade de compreender sua peculiaridade e de construir um conhecimento sobre ela.

As dificuldades em ter a criança como informante legítimo acontece justamente em algumas áreas do conhecimento que não reconhecem a legitimidade na ordem discursiva da sua voz, enquanto sujeito de direito, principalmente no contexto social na qual está inserida cotidianamente, neste caso, a escola.

No que diz respeito ao ponto de vista metodológico sobre a infância e criança, nas Ciências Humanas e Sociais, os recursos a serem utilizados para *ouvir* e registrar as *falas* das crianças, ainda apresenta-se indefinidos. Essas áreas resistem em considerar a fala das crianças como parte confiável de uma pesquisa. Isto se deve talvez, pelo fato de que a maioria das/os pesquisadoras/es ainda desconsidera a criança como um sujeito histórico, cultural e social, capaz de produzir cultura, influenciar e ser influenciado pelo contexto social no qual está inserido, constituindo-se como ator social.

De acordo com Quinteiro (2002), essas áreas demoraram muito para visualizar as crianças como categoria social em suas pesquisas, e mais tardio ainda, foi centrar suas análises na complexa relação existente entre infância e escola. Para esta pesquisadora da infância, são raros os estudos que centralizam as investigações do “ouvir as crianças” da escola pública, cuja intenção é entender como estas, criam ou recriam, representam ou modificam o contexto social no qual estão inseridas. Neste sentido afirma (2000, p. 108, grifo do autor):

Pouco se ouve pouco se pergunta às crianças, e, ainda assim, quando isto acontece, a fala fica solta, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Faltam trabalhos sobre quem é a criança, aluno do ensino fundamental, como vivem essas crianças, quem são seus pais, o que a escola deve fazer para cumprir com o seu papel histórico de formar o homem novo, o sujeito que pensa, produz e é capaz de transformar as coisas e o mundo.

Para superar essa aparente divergência metodológica, a pesquisa etnográfica com crianças surge como uma das possibilidades de dar voz a estes sujeitos, entretanto, ainda carece de um conjunto integrado de métodos e técnicas que possibilitem subsidiar as pesquisas e que centralizem a infância e a criança no campo da educação. Para tanto é necessário pensar as crianças em contextos específicos, com suas experiências reais e concretas, principalmente em situações da sua vida real e cotidiana²¹. Ainda assim, são poucos os trabalhos que buscam considerar as “vozes” infantis²². Entretanto, representam a intenção e a necessidade por parte de alguns(mas) pesquisadores(as) em construir novos olhares de análises cuja intencionalidade é desvendar e compreender as representações sociais interpretadas pelas crianças, por meio do seu olhar.

²¹ Estudar o cotidiano não é tarefa fácil e ainda é pouco utilizada por pesquisadoras e pesquisadores. José Azanha (1992) nos chama a atenção para sua importância; segundo ele, essa dimensão da realidade tem estado quase ausente das preocupações acadêmicas. O autor argumenta que a nossa ignorância sobre o cotidiano nas instituições de educação representa uma lacuna e que pode estar aí parte dos desacertos e dos equívocos que compõe o nosso saber pedagógico.

²² Pesquisas como: Martins (1993); Quinteiro (2000); Sarmiento (2000); Silva (2000), Reis (2000); Oliveira (2001); Ferreira (2002); Pinto (2003); Becker (2006) representa uma grande contribuição na compreensão da criança como sujeito de direitos.

Algumas(ns) pesquisadoras(es) como; Sarmiento (2000), Quinteiro (2000; 2002), Alves (2001), Demartini (2002), Ferreira (2002), Pinto (2003), Schneider (2003), Costa (2004), entre outros, vêm pesquisando e discutindo questões teóricas e metodológicas relacionadas a trabalhos e pesquisas que buscam observar, ouvir, registrar, filmar e interpretar as representações sociais e culturais das crianças no cotidiano escolar.

Essas pesquisas nos apontam sobre a importância de escutar e interpretar suas vozes que ecoam pelos espaços escolares²³ e sociais, no sentido de visualizar pistas que possibilitem entender e talvez modificar a realidade desses sujeitos que circulam nesses espaços, em especial as escolas públicas.

Trabalhar com crianças implica em algumas dificuldades que vão desde as indefinições de quais recursos que podem ser utilizados, para melhor reunir e registrar suas vozes, até as questões éticas envolvidas nas pesquisas com esses sujeitos nos diversos contextos no qual estão inseridas.

Kramer, em seu artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa nº 116 (jul. 2002), intitulado: “Autoria ou autorização éticas na pesquisa com crianças”, nos faz uma interessante e oportuna reflexão sobre a explicitação ou não, na apresentação das pesquisas, dos nomes de crianças entrevistadas ou observadas; utilização e autorização de uso de imagens; a possibilidade de devolver o resultado da pesquisa, impedindo que os sujeitos que fizeram parte, sofram com as repercussões desse retorno para as instituições educacionais que estão inseridas e que foram estudadas.

Em um trecho de seu artigo, a autora explicita o quanto essas questões necessitam de uma discussão mais profunda e reflexiva, e ao longo de todo texto ela vai delineando suas reflexões, afirmando que: “a sua principal intenção é compartilhar perguntas mais do que oferecer respostas.” (p. 43).

No Brasil os estudos sobre a Infância e Educação apresentam uma produção variada e ampla, porém, alguns desses estudos ainda estão centrados numa visão adultocêntrica. Em sua tese de Doutorado intitulada “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, Quinteiro já detectou este adultocentrismo²⁴, nas suas análises sobre as representações sociais das crianças como aluno(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pública.

²³ Estudos recentes têm procurado ouvir e levar em conta os conhecimentos produzidos pelas crianças no contexto coletivo de instituições educativas. Entre eles: Búfalo (1997), Gobbi (1997), Leite (1997), Prado (1998), Batista (1997), Delgado (1998), Oliveira (2001), Coutinho (2002), Agostinho (2003).

²⁴ Márcia Gobbi (1997: 26) faz uma relação deste termo, que significa uma visão de mundo que considera o adulto como o centro de tudo, tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, com o termo etnocentrismo, que se caracteriza por uma visão de mundo segundo a qual o grupo a que pertencemos é tomado como centro de tudo.

Por essas razões, tentei analisar as relações de gênero nas brincadeiras entre as crianças considerando-as como atores sociais, capazes de múltiplas relações. Levando em consideração que nem sempre elas estão fazendo aquilo que queremos ou esperamos, propus-me a tratar o tema das relações de gênero a partir de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não do adulto, mas observando e interpretando atentamente suas manifestações. Entretanto, é preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e percebendo o mundo com os olhos dela, como se tudo estivesse sendo visto pela primeira vez.

Esta perspectiva permeia as análises deste estudo, possibilitando uma forma diferenciada de reflexão sobre as relações de gênero, apontando para novas possibilidades de ser menino ou menina. Sendo assim, as manifestações da criança possibilitam “ser diferente” e este “ser diferente” fica descarregado de uma conotação negativa e preocupante sob a mira do adulto.

1.2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O interesse dos pesquisadores da área de educação pelo uso de metodologias qualitativas vem crescendo cada vez mais. Em particular, o **estudo de caso etnográfico**, tem mostrado grande potencial nas pesquisas em educação, devendo o mesmo ser sempre bem delimitado, com contornos claramente definidos, destacando-se por se constituir numa medida dentro de um sistema mais amplo. Para Yin (apud, SARMENTO 2003, p. 137) este tipo de pesquisa é caracterizado por uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

Para Luna (1998) a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte que dê sentido a ela. Este recorte é garantido pelo procedimento que seleciona as informações e dados fundamentais para o exercício intelectual do pesquisador, sendo o estudo de caso etnográfico um dos caminhos metodológicos a ser trilhado. Este tipo de pesquisa utiliza-se da observação participante e de entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas, que permitem analisar as experiências e vivências cotidianas que compõem o cotidiano escolar e que, no caso específico desta pesquisa, permitirão dá visibilidades às relações de gênero e

suas múltiplas facetas. Segundo, Sarmiento:

[...] o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações. (2003, p. 142)

Sendo assim, as estratégias de investigação apontam para uma abordagem por metodologias qualitativas e participativas, preferencialmente pela observação participante, de acordo com Azanha (1992, p. 92):

Um dos pressupostos da pesquisa participante é de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado crie condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admita-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc.; que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas.

Como justificativa adicional é impossível compreender as interpretações do real que são sistematicamente traduzidas pelos atores sociais (neste caso meninos e meninas), sem estabelecer uma relação de natureza intersubjetiva com os atores (SARMENTO, 2003). Neste sentido concordo com Sarmiento quando afirma que toda interação já é uma forma de ação.

Este universo de pesquisa foi oportuno, pois em se tratando de um estudo de caso, nos propusemos à compreensão dessa realidade particular e profunda, o que nos levou a adotar uma metodologia numa abordagem qualitativa, pois a intenção não é a busca da casualidade, mas o entendimento deste universo plural e diverso, enfocando principalmente “as relações de gênero na escola” em toda sua complexidade.

Triviños (1992, p. 133) define que “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente”. Mas julga importante lembrar que no “estudo de caso qualitativo, em que nem as hipóteses e nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

O método utilizado permitiu uma enxurrada de informações que foram caracterizadas pelas riquezas de detalhes, possibilitando variadas fontes de investigação, dando assim maior visibilidade ao complexo fenômeno investigativo. Segundo Sarmiento (2003, p. 153), este tipo de pesquisa visa “apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e

interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação”.

Este trabalho de pesquisa foi realizado, tendo por base uma metodologia de tipo qualitativo, que consistiu nos seguintes fontes:

- Análise de fontes documentais da Instituição;
- Observações do cotidiano das crianças no espaço escolar, registradas em diário de campo;
- Atividades com grupos de crianças com faixa etária de 6 a 12 anos;
- Entrevistas semi-estruturadas, questionários e conversas realizadas com 65 crianças de 1ª a 4ª série com faixa etária de 6 a 12 anos;
- Fotografias e desenhos.

Utilizei estes instrumentos como estratégia de pesquisa, pois com as diferentes fontes de registros de um mesmo fenômeno, teria mais elementos para compreender a relação entre infância e gênero no interior da escola.

Durante a observação participante, trabalhei com o registro dos dados em diário de campo (com muitas falas, gestos e atitudes das crianças), estabelecendo relações informais com as professoras e com as crianças também fora da sala de aula, ou seja, no intervalo para o lanche na saída, na aula de educação física, nas brincadeiras de pátio, o que me proporcionou informações preciosas.

O material infantil pesquisado enfocou os seguintes ângulos: escola, a condição social de ser menino e menina, e as brincadeiras. Esses temas não foram escolhidos aleatoriamente, pois desde quando ingressei como professor e orientador educacional na escola pública, fui percebendo que essas questões estão relacionadas às crianças de maneira direta e também se fazem presentes no contexto escolar. Para efeito deste trabalho, centralizarei a metodologia desta pesquisa ressaltando os seguintes aspectos: a condição social de ser menino ou menina e como elas traduzem essa condição durante as brincadeiras. Embora essas temáticas estejam mergulhadas cotidianamente na escola, esta não os considera como pertencentes aos sujeitos. A relevância de discuti-las recai na compreensão da educação como prática social e a representação das relações de gênero, que vão se constituindo no âmbito escolar.

As observações, as falas, os depoimentos e a revisão bibliográfica estruturaram todo o trabalho de campo, servindo de suporte para a análise do que as crianças escreveram, falaram, desenharam e brincaram. Segundo Benjamin (1984a), “a verdadeira essência da educação está na observação.” Na visão deste autor, na observação começa a educação, visto que, “toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal” (p. 86).

Lüdke e André (1986) ressaltam ainda, o lugar privilegiado que a observação vem ocupando nas novas abordagens da pesquisa educacional. De acordo com essas pesquisadoras, é por meio da observação que existe a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno estudado, possibilitando que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito. Em suma o pesquisador participa da vida dos sujeitos pesquisados, no seu cenário natural, que neste caso seria a escola, ele faz parte deste contexto, modificando e sendo modificado.

1.2.1 Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Município Pesqueiro²⁵, cidade que se localiza ao Norte do Estado de Santa Catarina, situada entre os Municípios de Joinville e Piçarras.

A Unidade Escolar, a qual irei designar neste trabalho, **Escola de Gênero**²⁶, é uma instituição pública de renome no município. Atende atualmente 1.380 alunos/as da Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em três períodos de funcionamento: das 7h30min às 11h45min, 13h15min às 17h30min e das 19h às 22h35min. De acordo com a Lei complementar nº 170²⁷, a carga horária cumprida é de 5 (cinco) aulas de 48 (quarenta e oito) minutos, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio 5 (cinco) aulas de 40 (quarenta) minutos, sendo que o recreio, não é computado nas 800 horas e 200 dias letivos. Na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a permanência na escola é de 4 (quatro) horas diárias, incluindo o tempo destinado ao recreio que faz parte da atividade educativa.

A unidade escolar é mantida pelo governo do Estado de Santa Catarina, e desde 2004, não está recebendo verbas do Programa de Descentralização Financeira. A merenda escolar fornecida pelos órgãos competentes está sendo insuficiente para atender a demanda, há carência de material de expediente, bem como material destinado ao uso dos alunos, sendo

²⁵ Cidade localizada no litoral norte do Estado de Santa Catarina cuja colonização é açoriana possui aproximadamente 15 mil habitantes e sua principal fonte econômica é a pesca, agricultura e turismo. Utilizo nome fictício, para preservar as particularidades que envolvem os sujeitos deste Município.

²⁶ Apesar de estar autorizado a usar o verdadeiro nome da escola-campo nesta pesquisa, preferi não utilizá-lo, no sentido de preservar os sujeitos e o trabalho que realizam nesta unidade escolar.

²⁷ Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, de 07 de agosto de 1998 – DOE/SC de 07 ago 1998.

que a APP está fazendo o possível afim de manter o mínimo necessário para o funcionamento da escola.

A divisão dos alunos e das alunas por séries e turnos é uma prática escolar que responde às necessidades de atendimento do crescente aumento da demanda. A ação pedagógica é baseada na proposta Curricular de SC/1991, cuja visão é embasada na Psicologia Histórico-cultural, que propõe um trabalho educacional em que o homem é concebido como ser historicamente situado na sociedade e no trabalho. Enfatiza que a formação de uma sociedade mais democrática e igualitária passa pela garantia do acesso ao conhecimento, sendo este considerado instrumento de melhoria da formação humana, se estiver inserido na reflexão de valores que sobrepõem o individual.

Na história da Escola de Gênero, os valores morais sempre foram preservados como instrumento de cobrança e controle por parte dos dirigentes. Isto parece ficar evidenciado no logotipo da escola, que está estampado logo na entrada, simbolizado por uma imagem Santa, com os braços abertos sobre um livro, também aberto, com os seguintes dizeres: educação, disciplina, dever, responsabilidade, participação, civismo, caráter, integração, socialização, conforme evidenciado na figura 1. Esse logotipo surgiu a partir de um concurso realizado entre as crianças, no período em que a escola era administrada por freiras.

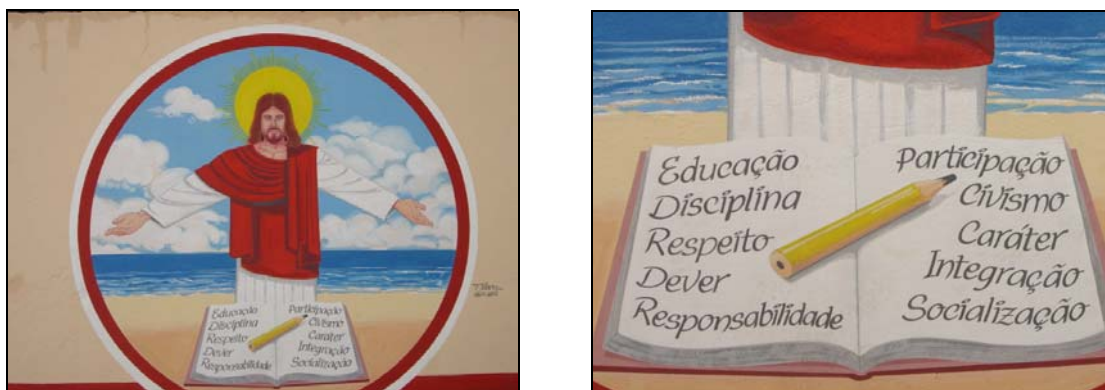


Figura 1 – Logotipo²⁸ da escola de Gênero

No início de suas atividades, como instituição de ensino em 1965 até meados da década de 80, a escola teve como responsáveis administrativo-pedagógicos diretores/as irmãs de ordem religiosa. Estas cobravam das crianças uma disciplina rígida e comportamentos adequados com seu enquadramento sexual, conforme relato de ex alunos/as, e anotações em

²⁸ A escolha deste logotipo foi por meio de um concurso entre as crianças, no período em que a escola era administrada pelas Freiras. O concurso foi ganho por aluna.

fichas ou no livro negro²⁹.

As situações relatadas abaixo foram coletadas por meio de entrevistas, de relatos com uso de gravador, com 5 ex-alunos/as (três mulheres e dois homens) que estudaram nessa instituição na década de 70 e 80. Atualmente as três mulheres e um dos homens fazem parte do corpo docente da unidade escolar. Conforme relato, para as meninas havia um rigoroso controle no tamanho da saia. O uniforme era de uso obrigatório, e em datas especiais, usava-se o uniforme de gala. O recreio era de 30 minutos, sendo que ocorria a separação das meninas e meninos. Quando as regras eram descumpridas os alunos e as alunas assinavam o livro negro que era temido por todos e todas. Como punição às transgressões cometidas, as crianças eram obrigadas a limpar os banheiros, as carteiras e pátio da escola. Era proibido brincar no jardim frontal da escola, sendo este conservado pelos meninos. A aula de educação física era separada, sendo que para os meninos era um professor e para as meninas uma professora; todos/as deveriam participar das aulas com uniformes especiais.

Ao sinal de entrada para as salas de aula era organizada a fila de meninos e meninas separadamente, para a inspeção do uniforme e higiene pessoal (piolho, unhas, pescoço, orelhas, conservação e limpeza do uniforme). A chamada era organizada em ordem alfabética, primeira os meninos e depois as meninas. Na sala de aula as carteiras eram duplas, mas só sentavam juntos alunos do mesmo sexo. Era proibido que os alunos escrevessem com a mão esquerda. No currículo escolar havia a disciplina de Educação Para o Lar, que era ministrada com ênfase nos trabalhos domésticos femininos, como: pregar botões, crochê, tricô e bordado. Os meninos realizavam trabalhos manuais de marcenaria e cuidavam da horta. Essas situações, principalmente a rigidez disciplinar, são lembradas por algumas pessoas do município que estudavam nesta época (1966 a 1988), como sinônimo de “educação de qualidade”.

A abordagem do estabelecimento escolar como um espaço sociocultural e histórico, como foi descrito acima, com identidade própria, constitui conforme Forquim (1993), o conceito de “cultura da escola”. Esta expressão traz a cena particularidades da cotidianidade da instituição. Forquim utiliza o termo “cultura da escola” para enfatizar as ortodoxias da instituição, ou seja: “conceitos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (p.167). Portanto, a “cultura da escola” está configurada nas rotinas, ritmos, ritos, linguagens, símbolos, ou seja,

²⁹ Documento da Unidade Escolar no qual eram feitas as anotações dos alunos e das alunas, com relação à indisciplina durante as aulas ou transgressões as regras da escola.

nos modos de regulação ou transgressões, que simbolizam um entrelaçamento de subjetividades em um contexto sociocultural. Os postos hierarquizados, as funções e as normatizações constituem a hierarquização da cultura escolar.

A cultura da escola expressa, características universais reveladas nos imperativos da “cultura escolar³⁰”; expressa também características referentes aos valores atribuídos à escola pela sociedade no contexto social, político e histórico no qual está inserida, bem como expressa subjetividades dos atores sociais que nela trafegam. Portanto, a cultura da escola não é dada, ela vai se constituindo por meio das redes de interações e poder que perpassam no seu interior.

Segundo Forquim:

[...] é verdade que se pode pensar a partir de uma tal visão a relação entre educação e cultura, definindo a cultura como esta ordem humana preciosa e precária que é para cada homem como uma matriz, uma memória e uma promessa fundadora. Não é possível, entretanto, apegar-se a este único nível de determinação abstrata. É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências[...], que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de forças simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação [...].(FORQUIM, 1993, p. 14)

Atualmente, a escola está organizada em três períodos de trabalho assim definidos: matutino e vespertino estudam os/as aluno/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental e no período noturno os/as alunos/as do Ensino Médio. A faixa etária dos/as alunos/as varia de 5 a 35 anos de idade. Os/as alunos/as do ensino infantil possuem um espaço reservado, separado por um portão de ferro. Os estudantes da unidade escolar estão distribuídos/as, conforme tabela abaixo, segundo gênero:

³⁰ O conceito de Cultura de Escola utilizado apóia-se na abordagem antropológica de cultura representada por Geertz (1978) para quem o caráter simbólico dos fenômenos culturais constitui importante dimensão a ser levada em conta na abordagem do objeto escola. Segundo Thompson (1995), os fenômenos que configuram a cultura da escola estão eles próprios inseridos em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, são produzidos, transmitidos e recebidos; em um contexto social estruturado, nesse caso a escola. Neste sentido a cultura escolar não está dada *a priori*, ela se constrói em virtude da trama de interações que acontecem no seu interior, levando em consideração a dimensão das políticas de gestão da educação, da história da escola e do seu funcionamento; a dimensão da subjetividade dos atores historicamente situados; e a dimensão da cultura local do lugar em que está localizada a instituição. A cultura escolar expressa a singularidade de um dado estabelecimento de ensino.

Tabela 1 - Estudantes da Unidade Escolar estão distribuídos/as

Cursos	Masculino	Feminino
Educação Infantil	17	23
Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries	217	227
Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries	249	278
Ensino Médio	175	194
Subtotal	658	722
Total	1.380	

Fonte: Dados estatísticos da secretaria da unidade escolar.

Apesar de pertencer à rede pública estadual, o que em muitos casos pode significar escassez de recursos e precárias condições de funcionamento, a instituição apresenta características próprias e condições de funcionamento adequadas.

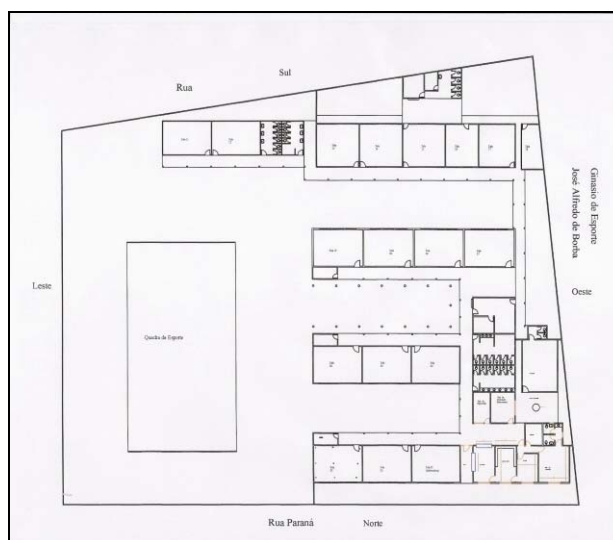


Figura 2 - Planta baixa³¹ da Escola de Gênero

O prédio é grande, arejado e espaçoso, embora apresente problemas de conservação que não chegam a comprometer o uso de determinados espaços, como a quadra de esporte, biblioteca, área da educação infantil. O laboratório de informática atualmente está desativado, devido à precariedade das máquinas.

O espaço físico da escola, conforme planta baixa da unidade escolar, possui: 14 salas de aula, 2 conjunto sanitários (masculino e feminino), sala de direção, duas salas para secretaria, sala de orientação educacional, sala de administração e supervisão escolar, sala de professoras/es, sala de arte, sala de educação física, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de ciências, sala informatizada, cozinha, cantina, depósito de merenda, depósitos de materiais,

³¹ Material retirada da Monografia de BRUGNAGO, Sergio José.

arquivo passivo, almoxarifado, quadra poli esportiva (sem condições de uso) e dependências para a Educação Infantil. Este último é um espaço bastante pequeno e precário ficando no fundo da escola; no local existe um parquinho e uma casinha de boneca, utilizados pelas crianças para suas brincadeiras e para esconder os segredos dos adultos como elas falam. Todas as classes contam com aproximadamente 35 alunas/os, crianças provenientes de várias localidades do município, constituindo um grupo bastante heterogêneo em termos sócio-econômicos, étnico-raciais e culturais.

Na comunidade escolar há uma variedade de religiões, entre as quais se destacam a Católica, Assembléia de Deus, Adventista do Sétimo Dia, Testemunha de Jeová, Espiritismo, Batista, Universal, Umbanda e Mórmons. Como em toda escola, o Ensino Religioso é ministrado por uma professora que não possui formação para trabalhar com tal disciplina, mas tenta desenvolver nos educandos a solidariedade, a doação, o respeito, o amor ao próximo. Os temas abordados procuram estabelecer e conscientizar sobre questões atuais que atingem a sociedade em vários aspectos. Mesmo assim a escola se depara com situações conflituosas, geradas pelas diferenças religiosas existentes.

Para atender os/as alunos/as, a escola conta com um total de 60 funcionários (17 homens e 43 mulheres), envolvendo: direção, professores, especialistas, agentes de serviços gerais, bolsistas e voluntários, que estão assim distribuídos:

Tabela 2 - Direção, professores, especialistas, agentes de serviços gerais, bolsistas e voluntários

Funções	Masculino	Feminino
Direção (Geral e Adjunto)	01	01
Orientador Educacional	01	02
Supervisor Escolar	-	01
Administrador Escolar	-	02
Técnico Administrativo	-	05
Professoras/es de 1ª a 4ª séries	-	06
Professoras/es 5ª a 8ª séries	03	09
Professoras/es de Educação Física	02	01
Professoras/es de Ensino Médio	07	10
Serviços Gerais	01	04
Bolsistas	01	02
Voluntários	01	-
Total	17	43

Fonte: Dados estatísticos da secretaria da unidade escolar.

Essa fragmentação de saberes institucionalizada gera no interior da instituição escolar relações de poder, resultando saberes específicos que exercem uma reprodução das relações sociais que vão se institucionalizando.

Dos docentes atuantes na U.E., 71% tem licenciatura plena; 5% licenciatura curta; 10% estão concluindo a graduação e 11% Magistério. Dos docentes atuantes, 50% são Pós-Graduados.

As profissões dos pais (mãe e pai) dos alunos que mais se destacam na comunidade escolar, são as seguintes:

Tabela 3 - Profissões dos pais (mãe e pai) dos alunos

Profissão	%
Profissionais Liberais	18
Pescadores	15
Agricultores	5
Pedreiros e construtores	7
Marceneiros	3
Professores – Professoras	6
Aposentados/as	6
Industriais	4
Comerciários	4
Diaristas	9
Bancários	1
Outras Profissões	10
Desempregados	12
Total	100

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar

Esta variação se justifica em virtude de a escola estar situada no centro da cidade e receber alunos das mais variadas localidades do município.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a unidade escolar convive com várias dificuldades no aspecto social, que podem estar relacionadas aos seguintes fatores:

- Grande variedade de profissões dos pais.
- Composição familiar variada.
- Renda familiar abaixo do salário mínimo nacional
- Diversificação da origem dos estudantes (principalmente de outras cidades e Estados).
- Ausência de acompanhamento dos pais nos estudos dos filhos.
- Falta de valorização da comunidade com as atividades desenvolvidas pela escola.

Essa diversidade econômica, social, religiosa e cultural possibilita situações

conflituosas, geradas pelas diferenças existentes no cotidiano escolar. Um olhar apressado sobre o espaço escolar diria que ele se constitui como universo de domínio feminino, pois o número de mulheres (professores/as, alunos/as e funcionários/as) é maior que o dos homens. Entretanto, quando mergulhamos na sua cotidianidade, percebemos que as normas sociais, discursos ou práticas, principalmente as ditas hegemônicas sobre os referenciais de homem e mulher se fazem muito presente nas ações, gestos, posturas e discursos dos sujeitos que compõe o contexto escolar. A afirmação de Bourdieu permite compreender este contexto:

A ordem masculina está, portanto, inscrita tanto nas instituições quanto nos agentes, tanto nas posições quanto nas disposições, nas coisas (e palavras), por um lado, e nos corpos, por outro lado. A masculinidade está costurada no habitus, em todo habitus, tanto do homem quanto da mulher. A visão androcêntrica do mundo é o nosso mundo... (BOURDIEU In. LINS, 1998, p. 23)

Dito isto, e percebendo o contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos, a socialização das crianças (meninos e meninas) era e contínua sendo marcada por uma educação no seio familiar, em que os valores morais e o referencial hegemônico do que é ser homem e ser mulher estão presentes na constituição e formação do sujeito criança.

Neste sentido, comecei a estranhar e questionar a dicotomia da visão de homem e mulher que ia sendo (re)produzida pelas meninas e meninos. Por esses motivos foi necessário educar o olhar para ver e estranhar para além do que fomos ensinados/as e aprender a questionar as certezas do então. O exercício do olhar é um difícil processo. Nosso olhar é educado desde que estamos neste mundo tão marcado por metáforas sociais. O olhar julga, rotula, classifica e marca, ele (re)constrói representações, tendo por base o conjunto de significados que acumulamos ao longo da vida. Tal questionamento era motivado principalmente pelo contexto do cotidiano escolar, foi preciso aquele exercício de estranhamento frente às relações sociais de poder que parecem sempre óbvias demais.

Segundo Marilena Chauí a crítica consiste num trabalho intelectual, que possibilita perceber o que está sendo silenciado pelos pensamentos e discursos. Tal prática fará, segundo esta autora, emergir o que está sendo silenciado. Isto porque para a crítica não interessa o que está explicitamente pensado ou dito, mas o que não está sendo dito nem pensado de maneira consciente. (CHAUÍ, In: HUHNE: 2000, p. 18)

1.2.2 Início de uma Trajetória: a superação do conflito entre o familiar e o diferente.

A fim de iniciar o processo de pesquisa procurei em outubro de 2004, a Direção da Escola de Gênero para falarmos dos objetivos e da finalidade da pesquisa. A escolha por esta instituição deve-se ao fato de que as inquietações e as angústias que fizeram emergir este trabalho aconteceram justamente neste cotidiano, e foi também neste espaço que fui me constituindo como profissional da educação, atuando como Professor e Orientador Educacional há cerca de dezessete anos.

A primeira etapa desta pesquisa foi um estudo de (re)conhecimento do campo cujo principal objetivo era uma aproximação como pesquisador, pois de maneira geral este cotidiano se constituía como um espaço extremamente familiar. Era oportuno construir um novo perfil da instituição e identificar questões que pudessem clarificar ou me conduzir a conhecer, como as crianças (re)significam a sua condição de ser menino ou menina no contexto escolar, agora como pesquisador.

Este estudo exploratório aconteceu no período de 10 de outubro a 25 de novembro de 2004, durante mais ou menos seis horas diárias (três horas no período da manhã e três horas no período da tarde). Neste período, fiz um rastreamento minucioso do histórico da Instituição, além de observar as crianças nos espaços coletivos da escola, principalmente as crianças de 1ª a 4ª série.

Como já tinha conhecimento do funcionamento da escola, meu trânsito pela instituição foi facilitado, e o diálogo com os profissionais foi bastante prático e objetivo. Segundo Forquim, é fundamental conhecer os “ritos” da escola no sentido de obter dados essenciais que possam auxiliar no entendimento do cotidiano escolar.

A proposta pedagógica já era conhecida. O processo de construção do Projeto-Político Pedagógico aconteceu de maneira verticalizada, ou seja, não nasceu do desejo da comunidade escolar, mas para atender as exigências burocráticas da Secretaria Estadual de Educação. Esporadicamente aconteciam algumas paradas pedagógicas para discutir o PPP, participei de algumas dessas discussões. Essas atividades aconteciam sem nenhum planejamento mais coerente da escola, e geralmente o assunto era indisciplina dos alunos, já que na visão dos professores/as este problema está relacionado à conduta das crianças nos momentos em que não estão em sala de aula, sendo necessário um controle mais eficaz.

Ao iniciar a pesquisa era necessário fazer com que os sujeitos, principalmente as crianças que fazem parte do cotidiano da escola de gênero, me vissem não mais como profissional da escola, mas como pesquisador. Esse processo foi bastante difícil para eles e para mim. Por isso, minha primeira preocupação foi a de neutralidade para não contaminar o olhar e as minhas análises. Segundo palavras de Frederick Erickson (1986), trata-se de “fazer

com que o familiar se converta em estranho, o lugar comum em problemático” e, assim, documentar e sistematizar o não-documentado (ERICKSON, 1986, p. 121, tradução minha).

Entretanto seria ingenuidade pensar que as minhas observações e os documentos resultantes sejam factuais, objetivos ou expressem puramente as vozes dos sujeitos observados. Na observação, é importante descrever os sujeitos, reconstruir os diálogos com gestos, palavras, as atividades e também o comportamento do observador. Mas é importante, além disso, que esses registros conttenham nas observações pessoais do observador, seus sentimentos, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30-31).

Florestan Fernandes (1979, p. 80), abordando os pontos essenciais da observação, afirma que:

[...] ela transcende a mera constatação dos dados de fato, envolve a complementação dos sentidos por meios técnicos, constitui o processo através dos quais as instâncias empíricas, relevantes para descrição ou a interpretação dos fenômenos sociais, são obtidas, selecionadas e coligidas.

Continuando com as reflexões de Fernandes:

[...] a prática da observação participante [...] facilita o acesso ao mundo íntimo dos sujeitos-investigados, reduz as barreiras emocionais ou morais à observação e estimula a projeção endopática do observador nas atitudes, concepções de vida e valores sociais estranhos. (1979, p. 82),

Na tentativa de conhecer e facilitar o acesso ao mundo das crianças³² por meio da observação participante e compreendê-las como atores sociais, com capacidade de criar e modificar culturas, embora incluídas no mundo adulto do seu cotidiano, procurei nas reflexões de Ferreira (2002, p. 40) um suporte para:

[...] desenvolver uma atitude de escuta e interpretação que fosse além da mera observação e registro, acumulação e transmissão de sentidos, não tendo, portanto como preocupação a produção de leis ou generalizações independentes que presumidamente esgotassem o conhecimento da realidade em questão.

Para dar maior visibilidade possível a esta pesquisa e entender as crianças do seu jeito, ou seja, como atores sociais, elas foram observadas no seu dia-a-dia, principalmente no pátio, local em que demonstram gostar muito, e nas práticas esportivas. A coleta de dados foi

³² Corsaro (1997, 2003) incorpora a pesquisa etnográfica um caráter longitudinal. O autor considerou em algumas pesquisas nos Estados Unidos e Itália a idéia de acompanhamento de um grupo de crianças por longo tempo, tentando se apropriar de períodos de transição de suas vidas.

feita por intermédio de um diário de campo³³, no qual foram realizadas as anotações das conversas e observações das crianças no pátio ou nas entrevistas realizadas com elas. O diário de campo causou certo desconforto e insegurança para as crianças na hora do recreio³⁴, pois para elas eu estava anotando os alunos ou alunas que corriam, brigavam, faziam bagunça ou provocavam situações de indisciplina no olhar controlador dos adultos, situação bastante comum no espaço do recreio. Para elas a presença do adulto, neste momento, era permanecer sob a vigilância ou o controle do seu olhar, como se elas (crianças) institucionalizasse esse espaço como sendo de sua exclusividade. Pois o que são os adultos para as crianças que circulam e brincam ao nosso redor, senão sombras de suas ações e atuações?

Freqüentemente perguntavam o que eu fazia com aquele caderno e as anotações. Neste momento fui explicando o meu trabalho de pesquisador e que o recreio seria o meu principal campo de observação, e com muita paciência fui acessando nestes tempos e espaços tão controlados, a fim de construir certa intimidade com o campo, criando vínculos com as crianças.

Hoje posso avaliar o quanto as primeiras observações no pátio ou na educação física estavam carregadas de um olhar adultocêntrico e de controle, nos momentos “livres” em que elas passavam no pátio. Este olhar absorvido pelo controle e desconfiança nas crianças foi se constituindo como um grande desafio durante a pesquisa. Era necessário me despir do profissional da instituição, pois parecia que esta atitude continuava impregnada no meu corpo, na minha postura e principalmente no meu binóculo adultocêntrico. Era necessário colocar-me como pesquisador, para entender e visualizar a criança no seu mundo e do seu jeito.

Na visão e entendimento da criança a presença do adulto pode estar relacionada ao controle, ou o que vai acabar com as brincadeiras por meio da imposição de regras. O que a princípio é bastante comum, principalmente nas Instituições de Ensino Básico. Superar esse conflito foi importante e decisivo na possibilidade de conversar e entender as crianças do seu jeito e no seu mundo com todas as suas peculiaridades e particularidades. Nessas conversas formais e informais, eu procurava abordar o próprio processo da pesquisa.

³³ O Diário de campo foi o primeiro instrumento utilizado para registrar os fatos, situações, brincadeiras, gestos e falas que ocorriam no cotidiano do espaço escolar, principalmente no pátio, este material esteve presente durante todo o transcorrer das minhas caminhadas e inserções no campo da pesquisa, mas precisamente no recreio.

³⁴ Em 2000, foi instituído o recreio monitorado cujo objetivo era de fiscalização e controle dos alunos no pátio. Não existia um projeto específico para este trabalho era simplesmente uma maneira que a escola articulou para garantir a carga horária prevista na lei Complementar 170/98 (cinco aulas de 48 minutos) como a escola tinha problemas com transporte escolar, ficou estabelecido este tipo de trabalho, como garantia das 800 horas estabelecida pela LDB. Segundo parecer nº. 271/99/CEE/SC, “(...) deve-se ser considerado por **dia de efetivo trabalho escolar** aquele de atividades pedagógicas, isto é, de trabalhos efetivos em sala de aula ou ambientes equivalentes e que envolva a participação de alunos e professores/as”.

Simultaneamente a esse trabalho de aproximação e de aprendizagem não do profissional da escola, mas do pesquisador, ia realizando as observações nos espaços coletivos: pátio de recreio, entradas e saídas das crianças, corredores, principalmente nos lugares onde havia a presença desses sujeitos. Pois visualizar, observar e interpretar como as relações entre eles aconteciam naturalmente sem a contaminação moralista do olhar adulto, era indispensável.

Para mergulhar no mundo mágico e real das crianças e visualizar as relações que elas estabelecem ao seu redor e como as relações de gênero vão se constituindo no cotidiano do espaço escolar, tirar os óculos deste olhar adulto era essencial neste momento. Pois pensar nas relações de gênero, implica em entender que essas relações se estabelecem pelas interações de múltiplos fatores que se fazem presentes, nos diferentes contextos, e são (re)construídos continuamente pela própria ação dos sujeitos e por suas produções culturais, ou ainda, tornam-se imperceptíveis nos entrelaçamentos provocados pelas vozes e gestos infantis.

No espaço escolar as relações de gênero assumem diferentes conotações, segundo juízo que se tem de escola como instituição que tem cultura própria e em íntima relação com criança, infância, gênero. Desta forma, os significados da ação dos adultos na escola, em alguns momentos, poderão estar dialeticamente carregados de uma ideologia dominante e de contradições que envolvem diversas maneiras de entender e explicar esta relação. Neste sentido a reflexão de Florestan Fernandes é providencial, pois ele nos adverte que o pesquisador “[...] não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos” (1991, p.77).

Consciente de que para entender as crianças do seu jeito, era fundamental estabelecer uma relação de natureza intersubjetiva com esses atores sociais, em que o trabalho relacional é condição da interpretação científica, resignificando a importância do tempo das crianças que é fundamental, pois quanto mais tempo eu passasse em sua companhia, maior a possibilidade de sair da minha visão contaminada relacionada ao controle deste espaço.

Sarmiento (2003, p. 161) enfatiza que o investigador deve estar sempre na posição do apreendente e não do detentor do poder-saber. É importante que o investigador possa se “afirmar como mais um de nós, só que com uma tarefa própria”. Precisei em alguns momentos desafiar a minha postura e as minhas concepções, que muitas vezes insistiam em intervir na minha maneira de olhar as crianças. Era preciso, era necessário estranhar aquilo que até então parecia ser conhecido e familiar. De acordo com Ferreira, (2002, p. 41), é fundamental olhar “como problemáticos os acontecimentos cotidianos, sobretudo aqueles que

se passou a considerar como inevitáveis e previsíveis”.

Desta maneira, seria possível envolver-me na construção de uma intimidade e tornar-me membro deste espaço da infância, e aprender mais sobre as crianças e seus jeitos e seus modos de olhar o mundo. Essa tarefa ia tornando-se angustiante, porém prazerosa, pois era fundamental disciplinar o olhar e estranhar e refletir sobre o que estava e talvez continue sendo naturalizado na rotina escolar como situações normais. Conhecer as crianças tornava-se uma satisfação pessoal cada vez mais gratificante, pois elas têm muito a nos dizer sobre a sua forma de ler o mundo.

A contribuição da Antropologia foi fundamental para superar a difícil missão de neutralidade no ato de observar e analisar. Para Laplantine, o estudo da totalidade de um determinado fenômeno social traz a idéia de integração do observador no próprio campo de observação, e esclarece que quando se...

[...] pretende uma neutralidade absoluta, pensa ter recolhido fatos “objetivos”, elimina dos resultados de sua pesquisa tudo o que contribuiu na sua realização e apaga cuidadosamente as marcas de sua implicação pessoal no objeto de seu estudo, é que ele corre o maior risco de afastar-se do tipo de objetividade (necessariamente aproximada) e do modo de conhecimento específico de sua disciplina. (1995, p. 169).

Outro aspecto preocupante era a de interação inevitável e necessária entre observador e observado. Ou seja, era notório que tais interações poderiam ser extremamente ricas para a pesquisa, mas como assegurar de que esses momentos não se perderiam em meio à improvisação e ao acaso?

Essa foi uma outra dimensão desta investigação, tornando-se um grande desafio, pois procuramos constantemente analisar o objeto de nosso interesse no conjunto da realidade em que se inseria. O que fomos percebendo foi a existência de uma teia indissociável de questões que exigem do pesquisador uma articulação complexa, mas imprescindível, que de outra maneira chegaria a uma compreensão simplificada e ilusória do problema. Nesta perspectiva a contribuição de Ludke e André (1986, p. 19) é importante, pois afirmam que o estudo de caso deve: “... procurar revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo.” Como resposta a essa questão, é interessante recorrer novamente às reflexões da antropologia por meio de Laplantine, e transcrever todo o parágrafo em que defende uma interação consciente nesse tipo de situação:

Se é possível, e até necessário, distinguir aquele que observa daquele que é observado, parece-me, em compensação, impensável dissociá-lo. Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando

outros sujeitos. Ou seja, nunca observamos os comportamentos de um grupo tais como se dariam se não estivéssemos ou se os sujeitos de observação fossem outros. Além disso, se o etnógrafo perturba determinada situação, e até cria uma situação nova, devido a sua presença, é por sua vez eminentemente perturbado por essa situação. Aquilo que o pesquisador vive em sua relação com seus interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa. Assim, uma verdadeira antropologia científica deve sempre colocar o problema das motivações extra científicas do observador e da natureza da interação em jogo. Pois a antropologia é também a ciência dos observadores capazes de se observarem a si próprios, e visando a que uma situação de interação (sempre particular) se torne o mais consciente possível. (1995, p. 169-170)

Tais características representavam e representam um enorme desafio, nesta pesquisa, sobretudo “aprender” a trabalhar na perspectiva da pesquisa qualitativa.

1.2.3 O Tempo da Infância: a fragmentação através da idade.

As observações no pátio tinham por objetivo perceber como as questões referentes a gênero iam acontecendo ou eram (re)produzidas pelas crianças durante as brincadeiras, as atitudes, os gestos, as falas, ou seja suas manifestações no seu cotidiano. Mas como definir a faixa etária dessas crianças que poderiam participar desta investigação? Pode-se delimitar a infância? As respostas a essas questões terão conseqüências concretas importantes.

Definir os limites etários da criança apresenta-se como um problema que envolve diferentes interesses ao se tentar estabelecer a idade, a partir da qual se deixa de ser criança. Para Sarmiento e Pinto (1997), o tempo de infância varia entre diferentes sociedades, culturas e comunidades, constituindo-se como um processo de construção cultural que varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante, em cada momento histórico. Segundo 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 as histórias individuais constroem diferentes mundos da infância. (apud SARMENTO & PINTO, 1997, p. 17)

Dito isto, os limites da infância parecem ficar indecisos, as constantes mudanças no

recorte das idades que caminham no sentido da fragmentação, ou seja, num recorte em faixas cada vez mais delgadas. Isto fica perceptível na delimitação da pequena infância como herança da fixação do início da idade escolar obrigatória, que passou a ser dos seis anos. Atualmente o tempo social concebido à infância segmenta-se, encurta-se e às vezes cai no esquecimento. Contudo, observam-se alguns indícios que marcam os vínculos estabelecidos entre as mudanças nas práticas e nos modos de socialização e a delimitação social do período da infância.

Por isso não foi estabelecido uma faixa etária padrão para a pesquisa. O único critério era ser aluno ou aluna da 1ª a 4ª série, e ter interesse e disposição para participar da pesquisa.

A escolha dos sujeitos que fariam parte deste trabalho foi se constituindo como um dilema desta pesquisa, já que estar no recreio foi interagir com todas as crianças igualmente, não fragmentá-las por série ou idade, mas observá-las no mundo eletrizante que elas constroem diariamente que é o período do recreio. Inicialmente, a intenção era realizar uma pesquisa por meio de trabalhos em uma sala, apenas com crianças de 1ª série; entretanto, com o desenrolar das observações, fui percebendo que esses sujeitos não estão isolados no cotidiano escolar, mas estão em constante socialização e integração com outras crianças e o entrelaçamento das vozes, gestos e atitudes infantis eram evidentes no sentido de fazer notar sua presença.

Sendo assim, foi necessário expandir o número de séries, pois era importante uma análise mais profunda com relação à discussão das categorias de gênero, criança, infância e as brincadeiras. Todo o processo de socialização e interação vai acontecendo no cotidiano da escola, não de maneira única ou isolada, mas de uma verdadeira onda de envolvimento, em que as crianças produzem “culturas”, reinventando e transgredindo a cultura social. Corsaro (1997, p. 18) afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, porém é necessário levar em conta também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução feitas pelas crianças em seus cotidianos. Essa perspectiva de socialização leva em consideração a coletividade como peça fundamental no processo socializador das crianças, pois elas negociam, compartilham e criam com os adultos e seus pares³⁵.

A situação descrita a seguir é um relato da minha entrada em campo e a preocupação

³⁵ William Corsaro (2002, p.114) diz que, através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares no qual o conhecimento infantil e as práticas são transformados gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto.

das crianças com relação à presença do adulto nas suas brincadeiras, pois este na percepção da criança se constitui como ameaça das suas relações. Entro no pátio e percebo seis crianças (quatro meninas e dois meninos) brincando alegremente, me chamou à atenção o fato de eles brincarem num local relativamente alto, ou seja, um monte de areia que havia no pátio, parecendo estar em sintonia completa com o universo, vou ao encontro delas. Assim que me aproximo, uma delas logo falou:

- Você não pode brincar com a gente.

Este fato me deixou um pouco angustiado, pois a minha aproximação parece que causou certo desconforto para elas.

- Por que não? Pergunto.

- Por que é grande demais e não é criança, responde uma delas.

- Então posso olhar? Pergunto.

- Ta, diz uma delas, mas não toca em nada e não fala nada!

- Só olha ta? Falaram novamente.

As crianças nos informam ainda por meio de suas falas e ações, que em alguns momentos do recreio os adultos aparecem com a finalidade de impedir comportamentos e brincadeiras, chamando à atenção das crianças, ou seja, as brincadeiras em alguns espaços e tempos escolares são admitidas, mas também são submetidas às regras da instituição. Na concepção delas os adultos acabam com suas brincadeiras, segundo Bakhtin (2003p. 23):

Devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.

Diante desta situação as crianças sabem que os adultos não brincam com elas e tentam dizer-nos que a ludicidade é uma dimensão humana³⁶, sendo que os adultos vão gradativamente atrofiando-a pela impossibilidade de interagir com as crianças. Outra possibilidade de análise desta situação é a confirmação de que para as crianças que brincam e circulam ao nosso redor, a presença do adulto é a imposição ou a modificação das regras de sua brincadeira, pois de certa forma não pertencemos ao seu mundo que tem seus prazeres, sofrimento e também regras.

Precisamos pensar as crianças em seus contextos, nas suas experiências e principalmente em situações da vida real. É fundamental o interesse pelas crianças pelo modo

³⁶ Ver: HUIZINGA, Johan: Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: perspectiva, 1990.

como negociam e interagem em grupos, por isso a necessidade de investigar os significados das crianças e não dos adultos, o que se passa entre elas e não dentro delas. Neste sentido, é preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se tudo que ocorre ao seu redor fosse inédito. Isto permite desfocar o olhar do adulto para poder entender, por intermédio, dos desenhos das crianças, “*os mundos sociais e culturas infantis*” (QUINTEIRO, 2002, p.: 29, grifos meus) Neste caso, a etnografia surge como uma proposta interessante.

Sarmiento e Pinto (1997) defendem uma “autonomia conceptual” que supõe o descentramento do olhar do adulto como condição para percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 26). Para esses autores o foco consiste em partir das crianças para o estudo das realidades da infância, e as metodologias utilizadas devem ter como alvo o recolhimento e a interpretação das vozes das crianças.

1.2.4 Olhar, Ouvir e Fotografar: o desafio da proximidade e a dinâmica do espaço escolar.

Após a definição do grupo de alunos (tabela 4: Distribuição das crianças por série e gênero) que participariam deste trabalho e sua faixa etária, foi realizada uma reunião com cinco profissionais (quatro professoras – 1ª a 4ª e uma orientadora educacional) que trabalhavam diretamente com as crianças, cujo objetivo era explicar-lhes sobre a pesquisa. Esse momento foi importante, pois as professoras pontuaram as dificuldades (início da alfabetização, articulação, respostas estruturadas) que os alunos da 1ª série enfrentariam no momento da entrevista, já que conheciam suficientemente bem o nível de seu desenvolvimento.

A cada dia, a aproximação com as crianças ia se revelando mais fácil do que o esperado. As próprias crianças, com a espontaneidade que lhes é característica, me envolviam nas suas brincadeiras e gostavam da minha presença principalmente no horário do recreio, pois passaram a me ver não como um monitor do recreio, mas como outro sujeito integrante do seu universo e da sua possível hora de liberdade. Para elas, o recreio parece pertencer ao seu universo despojado liberto, constituindo-se em momentos prazerosos, principalmente pelo convívio com seus pares e das relações que elas vão estabelecendo durante as brincadeiras e as correrias.

Diariamente ia percebendo como era fundamental a necessidade de permanecer no pátio, pois era neste universo infantil que as crianças se envolviam mutuamente nas brincadeiras, sem nenhum medo ou preconceito. Imprescindível foi observar como elas brincavam, se tocavam, como era o convívio coletivo, as conversas no banco, a correria pelo pátio. Esse tempo permitiu observar como as crianças vivenciam essas experiências e o significado que havia para cada uma delas. Além das observações registradas no diário de campo, utilizei também a fotografia³⁷ para registro de todos os momentos do cotidiano que me chamavam à atenção, principalmente nos momentos em que as crianças estavam intensamente envolvidas nas brincadeiras e na dinamicidade do recreio.

Para Sonia Kramer (2002), a fotografia de crianças vai constituindo nas pesquisas como um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, pois permitia crianças e jovens se verem, verem o outro e a situação em vivem. Foram realizados alguns registros fotográficos, contando a história do cotidiano dessas meninas e meninos no âmbito escolar. Peter Loizos (2003) destaca três razões importantes na utilização da fotografia como um dos instrumentos de pesquisa:

- A imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais.
- Embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar como dados primários a informação visual, que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números. Para ilustrar esse argumento, o autor cita exemplos de fotografias que causam grande impacto, como tipos de parques de diversão perigosos, campanhas eleitorais ou o tráfego no planejamento urbano.
- Vivemos em um mundo muito influenciado pelos meios de comunicação.

Apesar deste autor relacionar a importância dos elementos visuais na pesquisa, ele nos alerta que esses registros não estão isentos de problemas ou acima de manipulação. Isso ocorre porque os acontecimentos do mundo real são tridimensionais e os meios visuais são apenas bidimensionais, eles são “simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem” (LOISOS, 2003, p. 138). Outro aspecto importante na utilização de fotografias é ler tanto os registros visuais presentes como os ausentes: quem está

³⁷ Pesquisadoras como Leal (1986), Alves (2001), Oliveira (2001) e Coutinho (2002) têm utilizado a fotografia como recurso, pois acreditam na importância do registro fotográfico quando cruzado com outras formas de registro nas pesquisas, pois possibilita a ampliação na compreensão e ajudam a orientar o olhar para a utilização dos demais procedimentos. O registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de interpretação.

faltando na fotografia e por quê? Onde estão os jovens? Os velhos? Os pobres? Os brancos? Os negros? E o que essas ausências implicam? E isso nos leva a pensar uma outra questão: o que se pode inferir com segurança e com sensatez de uma fotografia? (LOISOS, 2003). Essas observações são importantes não para desvalorizar a fotografia enquanto instrumento metodológico, mas para utilizá-la com cautela e aliada a outros recursos.

Recorro novamente a Sônia Kramer (2002), quando faz uma reflexão sobre o uso da fotografia como metodologia de pesquisa qualitativa, e expondo suas preocupações quanto ao uso de imagens em pesquisas com crianças. Ela reflete sobre o uso abusivo, indiscriminado e generalizado de imagens de crianças, e afirma que:

[...] a fotografia é um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (2002, p. 52).

Este recurso tem sido bastante utilizado em pesquisas atuais. Ângela Coutinho (2002), que fez uso desse recurso, acredita na importância do registro fotográfico quando cruzado com outras formas de registro, como os escritos e também os registros fílmicos, pois ampliam a compreensão e ajudam a orientar o olhar para a utilização dos demais procedimentos. [...] o registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de interpretação e apresentando, em uma outra linguagem, o que a escrita por vezes não abrange, não consegue fielmente exprimir (COUTINHO, 2002, p. 60).

Para as crianças, a máquina fotográfica passou a ser um instrumento além do diário de campo, tornando-se comum nas minhas observações. As cenas aconteciam normalmente, já que o recreio era um espaço extremamente dinâmico e denunciativo e esta dinamicidade é comum entre as crianças.

As cenas do cotidiano escolar eram registradas quando necessárias, até porque eu não queria tirar as crianças da sua privacidade ou que elas sentissem que estavam sendo observadas excessivamente. Aventurar-se a registrar o cotidiano é também aceitar que cada momento é único e não volta, e que outro tão significativo quanto aquele que passou está acontecendo durante todo o tempo. Muitas vezes as cenas eram desfeitas pelas monitoras do recreio, na tentativa de preservar as crianças de algum risco ou de mantê-las organizadas, sem perceber que acabava desfazendo um momento que, para mim, poderia ser importante.

Em alguns momentos propiciamos às crianças a oportunidade de fotografar, pois

desejávamos descobrir as maneiras pelas quais elas retratam a escola e a disposição das crianças no seu espaço, e o que elegiam como importante para registrar por meio de imagem. As fotos não saíram todas de maneira adequada, entretanto selecionamos algumas que irão fazer parte desta discussão. Para as crianças esse momento foi significativo.

Saber o que elas fotografam é um dos múltiplos registros possíveis para entender o que as crianças acham do espaço em que freqüentam diariamente, na medida em que metodologicamente compartilhamos das posições que concebem as crianças como sujeitos portadores de falas propositivas, de como ser menino ou menina no espaço escolar.

Cada criança recebeu a câmera fotográfica com a proposta de registrar as relações dos meninos e das meninas no pátio, ou daquilo que mais gostava e o que não lhe agradava na escola. O pesquisador acompanhava a criança que era responsável pela máquina para auxiliar no seu manuseio. Para ter esse direito era feito um sorteio entre as crianças que faziam parte do grupo de pesquisa, esse momento era extramente significativo para elas, pois de certa forma esse instrumento indicava certo poder perante o grupo.

Um dos últimos passos da pesquisa foi aplicação de um questionário (em anexo) direcionado a quatro professoras, uma orientadora educacional e algumas famílias, pois entendo que as questões de gênero não acontecem de forma isolada no contexto social, mas precisamente na escola, estando inteiramente relacionadas com a postura das professoras, professores dos pais. Foi realizada uma conversa informal com algumas famílias, que foi gravada. Na conversa que tive com as professoras, procurei explicitar as minhas intenções e propostas de investigação, pois se tratando de uma investigação que tem como sujeito central as crianças, minha pretensão era centrar-me fundamentalmente na observação e compreensão das suas vivências com as crianças, e não na sua intervenção como educadora.

Para Chizzotti, a importância do questionário esta justamente na “interlocução planejada”, e sua execução necessita que o pesquisador ou pesquisadora tenha clareza sobre as informações que busca o objetivo da pesquisa e de cada uma das questões. Essa tarefa exige critério, planejamento e uma estrutura lógica, partindo das questões mais simples para as mais complexas. A linguagem também deve ser observada, optando por palavras simples, exatas e facilmente inteligíveis, evitando assim “ambigüidades, dúvidas ou incompreensões, recusas e ‘não sei’, e produzindo respostas curtas, rápidas e objetivas” (2001, p. 56).

A aplicação do questionário (em anexo) era justamente fazer um cruzamento das falas dos adultos com os materiais que eu possuía, a partir das minhas observações focadas nas crianças e fazer uma reflexão a partir das teorias já construídas para uma compreensão ampla e objetiva, de como estas expressam as manifestações de gênero, principalmente sobre a

construção do ser menino ou menina, nos contextos sociais que elas trafegam diariamente. Deixei claro para as professoras e para os pais que elas ou eles não seriam o foco das minhas observações, pois a minha intenção era chegar a uma “triangulação das informações”³⁸.

A minha intenção com a participação das professoras, era justamente solicitar a sua colaboração por meio da sua leitura do cotidiano escolar e dos meus registros, e estes fossem complementados com outras informações e reflexões adicionais em relação às crianças ou situações, que poderiam ocorrer nos períodos em que eu não estivesse no espaço escolar.

Após a leitura dos questionários comecei a ler as respostas, na busca de indicadores que pudessem auxiliar na reflexão a partir das observações feitas com as crianças, a fim de ativar teoricamente nas respostas das professoras e dos pais, as concepções que estavam implícitas nessas falas e suas posturas diante das crianças.

Fotografar, observar, entrevistar, conversar e trabalhar com as crianças, foi um processo de mudança da forma de como eu via a dinâmica do cotidiano escolar, pois o que predomina é o movimento das crianças, e esta dinamicidade do coletivo escolar é que se torna difícil analisar as situações separadamente. Na procura dos significados das crianças e não dos adultos foi fundamental direcionar o olhar para as falas, gestos, brincadeiras, desenhos das crianças e o que revelam de mais significativo registrando no diário de campo ou fotografando. Por outro lado esses instrumentos permitiram focar o não dito e o não revelado, por intermédio das ações, transgressões e rebeldia. Todos esses elementos possibilitaram compreender uma forma de ser, de ver, viver e vivenciar o cotidiano escolar. Proporcionado pelos movimentos e deslizamentos dos seus corpos pelo pátio da escola, principalmente no recreio.

1.2.5 As Crianças: particularidades do cotidiano.

De acordo com as fichas de matrículas da Instituição, a maioria das crianças deste grupo vinha das proximidades da escola. Eram filhos e filhas da classe trabalhadora, cujas profissões variam entre: pescadores, diaristas, empregadas domésticas, professoras(es). Deste grupo; 7,0% moravam com os avós; 17,0% moravam somente com as mães, 1,0% somente com o pai, e 75,0% vivem em famílias nucleares.

³⁸ Ver FERREIRA, 2002 p. 56.

Devido à imprecisão das fichas de matrículas com relação à ocupação dos pais, não é possível oferecer uma descrição detalhada das profissões. No entanto, posso afirmar que 40% das mães trabalhavam como empregadas domésticas ou diarista; 5% eram Professoras e 55% não estavam inseridas no mercado de trabalho. Quanto aos pais, 50% eram pescadores; 10% professores; 10% vendedores; 5% mecânicos; 10% pedreiros; 10% servidores públicos municipais e 5% desempregados vivendo de seguro desemprego. A faixa salarial está concentrada em até dois salários mínimos, e nenhuma família tem renda superior a mil e quinhentos reais, ou seja, cinco salários mínimos.

Percebe-se pela configuração acima, que mais da metade dos alunos da Escola de Gênero eram filhos de trabalhadores manuais não especializados, e as mães se ocupavam nos empregos domésticos.

O contato mais íntimo com as crianças tinha como principal meta manter um vínculo de confiança com um grupo mais reduzido, no sentido de tornar as conversas mais tranquilas e prazerosas entre pesquisador-pesquisado, sendo esta a condição primordial para este tipo de pesquisa.

Este vínculo era muito importante, pois respeitar o tempo de cada um, ou seja, sujeito pesquisador e sujeito pesquisado é essencial para o sucesso da pesquisa. Importante também, foi que a partir desse contato, as crianças começaram a perceber a importância da sua participação, como sujeito direto desta pesquisa, pois ela deve refletir claramente o seu olhar e a sua voz sobre a temática que estava sendo pesquisada, ou seja, infância, gênero e escola. Para isto acontecer naturalmente elas/eles teriam que responder algumas perguntas no sentido de expressar sua voz e seu olhar, e participarem de atividades que faziam parte da metodologia que seria empregada nesta etapa.

A sala na qual iriam ocorrer os encontros era espaçosa, tinha boa claridade e foi colocado número suficiente de cadeiras para as crianças, porém elas poderiam optar em ficar sentadas ou sentar no chão onde havia sido colocada uma forração, conseguida junto à comunidade. Os encontros sempre aconteciam no horário combinado com as professoras de classe, ou seja, após o recreio, no período matutino, em comum acordo também com as crianças, seus responsáveis e direção da escola.

A princípio, podemos dizer que o grupo subdivide-se da seguinte forma: os meninos a turma de Bel³⁹ e as demais meninas. Desde a primeira série esta menina foi formando um grupo só de meninas, que passou a ser uma referência na escola, sempre se falava não nas

³⁹ Sempre que me refiro a uma determinada criança, utilizarei nomes fictícios para preservar suas particularidades e individualidade.

meninas, mas no grupo de Bel. Uma menina numa conversa informal comigo, declarou não gostar de “menina metida”, referindo-se a Bel.

A partir de então, comecei a perceber uma rivalidade entre esses dois “grupos” de meninas no espaço escolar. A turma de Bel era formada por cinco alunas da 4ª série, quatro alunas da 3ª série, duas alunas da 2ª série e uma aluna da 1ª série, sendo esta sua irmã.

Neste grupo de crianças comecei a perceber que apenas dois garotos trafegavam entre as garotas, dialogando com elas. Meninos e meninas parecem evitar diálogos ou qualquer tipo de interação. Os meninos limitam-se a falar com as meninas ao pedirem algum material emprestado ou simplesmente no intuito de importuná-las. As meninas, por sua vez, limitam-se a dirigir a palavra aos meninos nessas ocasiões, reclamando ou reagindo verbalmente. Entretanto, o mesmo não acontece com a “turma de Bel”. Aliás, essa pode ser considerada como uma categoria à parte na escola, pois desde as crianças e até professoras conhecem e se referem a este grupo como se estes sujeitos já estivessem suas marcas estampadas na cultura da escola. A popularidade deste grupo tem extensão por todo espaço escolar, atingindo até as/as funcionários/as, e as crianças de outras salas.

O primeiro encontro foi bastante interessante, pois percebi certa divisão do grupo de acordo com o gênero, as meninas ficaram num lado da sala e os meninos no lado inverso. O grupo de Bel se concentrou na primeira fila, cercadas por meninos da terceira e quarta série, isso se justifica pelos interesses que começam a surgir com relação a meninos e meninas, a partir da terceira e quarta série. Entretanto, um dos meninos da quarta série sentou-se no meio das meninas o que provocou comentário dos colegas.

Os meninos em número menor (28) não se fragmentavam em subgrupo, mas se localizavam distribuídos numa hierarquia de poder, em posições definidas por três marcadores básicos: masculinidade, desempenho acadêmico e popularidade. Cada menino, inclusive os da primeira série, individualmente, parecia denotar uma nuance diferente dos rearranjos dessa configuração de marcadores. Nessa escala de um suposto poder, três meninos chamaram-me à atenção por suas posições bem visíveis: Bob, Binho e Tonho.

Bob era obeso, porém seu desempenho acadêmico garantia sua popularidade, respeito e poder sobre outros meninos. Binho parecia ser aquele menino em que todos queriam tê-lo como amigo pela sua condição de beleza e isto trazia certa rivalidade entre eles, inclusive em relação a sua masculinidade, pois recebia muitos bilhetinhos das meninas. Na outra extremidade da escala encontramos Tonho. Inúmeras vezes, chamado de “bicha”, “boiola” ou qualquer outro adjetivo que questionasse sua masculinidade, como eu mesmo observei no pátio com outras crianças ou no grupo menor. Calado, reservado, Tonho não

mantinha diálogo como os outros meninos, apenas com algumas meninas, já que era o único menino a se sentar na primeira fila. Às vezes um outro menino sentava-se com Tonho na primeira fila, dialogando inclusive com as meninas, outras vezes sentava-se com os meninos, compartilhando conversas, brincadeiras e tarefas.

Circulando nos espaços das meninas e dos meninos, Zé procurava dialogar e circular com ambos ao mesmo tempo ou em momentos diferentes. A sua proximidade a Tonho, em certos momentos, parecia fragilizar seu acesso ao grupo dos meninos, que ocasionalmente o excluía dos grupos de trabalho, ou ainda sendo chamado de bicha. Porém a resistência dos garotos contra José era situacional e efêmera, enquanto em relação a Tonho parecia ser situacional e permanente.

Neste grupo tinha também Chico, pertencente a uma família nuclear de classe média baixa, aluno de aproveitamento regular, porém bastante popular. Aspirando ser jogador de futebol futuramente e sendo o “melhor jogador” de queimada da turma, com porte físico superior aos outros meninos, fazia o “papel de conquistador”. Mas na verdade, sua popularidade era, em grande parte, devido a sua grande conquista: o relacionamento romântico com Bel. Pensando nesses meninos e meninas, percebemos uma hierarquia de status e poder entre essas crianças envolvidas por certos marcadores sociais que serão retomados à frente.

1.2.6 Relações, significações e interpretações de gênero por meio das oficinas.

A segunda etapa da pesquisa de campo foi trabalhar com um grupo menor de crianças cujo objetivo era investigar o olhar e a voz das crianças, em relação ao ser menino ou menina no interior da escola. Nesta parte da pesquisa utilizei entrevistas, questionários, desenhos e observações como instrumentos de análise.

Para formar este grupo fui a todas as salas de 1^a a 4^a série (doze turmas: seis no período matutino e seis no período vespertino), falei sobre esta etapa da pesquisa, e convidei quem tivesse interesse em participar, pois não haveria seleção de crianças. Combinamos um determinado dia para o cadastro, aquelas crianças que sentissem vontade em participar, deveriam me procurar na sala, na qual determinei como ponto de encontro da pesquisa.

Esta sala foi cedida pela direção da escola e foi se constituindo como o local onde as

crianças começaram a falar de si e para si, à vontade, pois perceberam a liberdade que tinham para se expressar por meio da fala, o seu olhar sobre o cotidiano escolar.

Inicialmente 65 crianças me procuraram, sendo 28 meninos e 37 meninas, número este que permaneceu até o final desta etapa do trabalho. O mais interessante era a seriedade delas com as atividades, não havia faltas, pois elas levaram muito a sério a sua participação.

Foi enviado um bilhete aos pais ou responsáveis, comunicando-lhes sobre a pesquisa na qual seu filho ou filha iria participar, pedindo sua autorização, pois conforme adverte Kramer é necessária a autorização para a participação das crianças em pesquisa, pois isso interfere em questões éticas sociais e culturais de um determinado contexto social.

Entretanto, Sônia Kramer (2002) parte da perspectiva da criança como sujeito da cultura, da história e do conhecimento, e questiona se essa criança realmente se constitui como sujeito da pesquisa, nos remetendo a seguinte reflexão:

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51).

A autora continua argumentando que o uso de imagens de crianças nas pesquisas apresenta problemas: “como os nomes, os rostos e as ações constituem os sujeitos” (Kramer, 2002, p.52), o procedimento ético utilizado tem sido o de solicitar autorização às pessoas para o uso das imagens⁴⁰; mas, no caso das crianças pequenas, quem autoriza é o adulto, e esse procedimento são necessários no sentido de proteger as crianças e evitar que suas imagens sejam exploradas e mal-usadas. Como quem dá a autorização é o adulto e não a criança, ela questiona mais uma vez se a criança é, de fato, sujeito da pesquisa. Como resolver esse impasse de, ao mesmo tempo, proteger a criança e obter sua autorização? Como enfrentar o paradoxo do cuidado exagerado no uso dos nomes e a exibição gratuita da sua imagem? (KRAMER, 2002, p. 53).

Nesses encontros tive a oportunidade de estar muito próximo das crianças, principalmente nas atividades que foram trabalhadas com este grupo. Esses trabalhos serão detalhados mais à frente. Este grupo era composto por crianças regularmente matriculadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, desde a primeira série nesta Unidade de Ensino, pois este foi um dos critérios estabelecido pelo pesquisador junto às crianças.

⁴⁰ Kramer (2002, p.52) aponta que, no caso de pesquisas com adultos, uma assinatura em documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação; no entanto, isso não o isenta de problemas, podendo até impedir a publicação de seus trabalhos.

Não havia negros neste grupo, sete crianças poderiam ser consideradas “mestiças” (descendentes de brancos com negros ou índios) sob o meu ponto de vista, mas esta não é uma concepção nativa, pois em momento algum presenciei distinção racial entre as crianças, mesmo porque não havia negros nem orientais no grupo.

A tabela abaixo dá uma visão geral dos sujeitos da pesquisa com relação a sua faixa etária, entretanto este limite de idade foi se constituindo pelo interesse dos sujeitos em participar, visto que existem crianças acima de 12 anos, freqüentando o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Segundo Arroyo (2004), a idade não é apenas um tema da atualidade para as diversas ciências, ela serve de base para identificar e classificar os sujeitos, neste caso particular, as crianças.

Os critérios para definir esses recortes de idade têm base biológica, sobretudo são culturais. Desta forma gênero e idade se cruzam na atribuição de papéis sociais, sendo que os recortes das idades e dos tempos acompanham os sujeitos ao longo de sua trajetória de vida, e historicamente vão configurando os direitos e os deveres sociais de cada sujeito.

Tabela 4 - Faixa Etária e série dos Meninos

Faixa etária Série	6	7	8	9	10	11	12	Total
1ª série	1	5	2	0	0	0	0	8
2ª série	0	0	6	1	0	0	0	7
3ª série	0	0	0	0	4	2	1	7
4ª série	0	0	0	0	3	2	1	6
Total	1	5	8	1	7	4	2	28

Fontes: Secretaria da Escola de Gênero

Tabela 5 - Faixa Etária e série das Meninas

Faixa etária Série	6	7	8	9	10	11	12	Total
1ª série	2	8	1	0	0	0	0	11
2ª série	0	0	7	2	0	0	0	9
3ª série	0	0	0	6	3	0	0	9
4ª série	0	0	0	0	5	3	0	8
Total	2	8	8	8	8	3	0	37

Fontes: Secretaria da Escola de Gênero

Essas tabelas resultaram das conversas e também do interesse das crianças em participar deste trabalho, o único critério estabelecido era que a criança estivesse estudando neste colégio desde a primeira série. Pois minha intenção era ouvir das crianças como elas iam se percebendo enquanto menino e menina neste contexto escolar, sendo que o eixo principal da investigação era ouvir as crianças, buscando compreender como estas representam o mundo no qual estão inseridas, mais especificamente, como estão desenhadas as relações que vão se estabelecendo no interior da escola. Conforme adverte Ferreira (2002, p. 51):

Mais do que olhar para examinar, é preciso então escutar para compreender o que as crianças dizem a partir da auscultação da sua voz, (...). Trata-se de prestar sentido e não de impor, entendendo-se aqui prestar como sinônimo de cuidado e abertura ao outro, tomando-o na sua existência dinâmica. Tal supõe uma inversão da atenção: antes de situar uma pessoa no seu lugar começa-se por conhecê-la no seu lugar, na sua qualidade de pessoa complexa.

Estabelecido os sujeitos que iriam participar desta etapa da pesquisa, elaborei um planejamento para conversar e principalmente ouvir as crianças, sendo que esses encontros não poderiam interferir no horário das aulas. De comum acordo com as professoras, orientadora educacional e os pais ficou decidido que esses encontros aconteceriam no período matutino principalmente pela disponibilidade de espaço.

1.2.7 As Oficinas

As oficinas ocorreram no período de aulas, sendo utilizado um espaço da escola. Paralelo a estes encontros, ia fazendo as minhas observações pelo espaço escolar. As crianças ficavam bem à vontade, sentadas, deitadas, em pé, enfim, da maneira que elas se sentissem mais confortáveis. A intenção era descaracterizar um pouco aquela rotina que elas vivenciam em sala de aula.

Nas sessões de filme, primeiramente projetávamos o desenho ou filme, em seguida fazíamos uma discussão livre, o mesmo procedimento era feito com a música e texto. Todo esse trabalho era uma preparação prévia para outras atividades, principalmente a que seria realizada no quinto e oitavo encontros. O objetivo destas atividades era oportunizar a essas crianças saírem do silêncio imputado pela escola, mas por meio das suas vozes, ouvir suas

experiências em relação ao que é ser criança, o que significa infância e os estereótipos de homem, mulher, menino e menina que são atribuídos ou colados socialmente aos sujeitos.

Optamos em ouvir as crianças nessas oficinas por acreditarmos que elas devam falar por si próprias na tentativa de produzir outros efeitos, e quem sabe assim, contribuirmos para mudanças de paradigmas sobre o que é ser criança, a partir da instância em que elas percebem a instituição afim.

Fizemos as entrevistas na tentativa de, ao invés de falar da criança, sobre ela, ou por elas, falar com elas. Temos a clareza que algumas vezes suas falas são limitadas e polissêmicas quanto à dos adultos. As crianças não são as detentoras de verdades absolutas ou dotadas de um conhecimento puro, inovador e irrepreensível⁴¹. Não se trata de tomar suas falas como verdades ou mentiras, ou mesmo enaltecer um suposto saber infantil, mas sim entendê-las enquanto enunciados que supõem singularidades.

Para analisarmos os dados coletados por meio de entrevistas, procuramos usar a metodologia da análise de discurso, baseada num referencial foucaultiano. Nessa perspectiva, a análise do discurso não é feita do ponto de vista de um conjunto de fatos lingüísticos, ligados entre si pela sintaxe, que necessitam ser desveladas e interpretadas, pois a interpretação não descobre a verdade, mas produz⁴². Pretende-se tecer as linhas que configuram a multiplicidade de maneiras de viver e atribuir sentidos ao mundo.

Os dados provenientes das entrevistas foram importantes para compor uma cartografia sobre os sentidos que as crianças atribuem à escola e as atividades que desenvolvem nesse ambiente, mas demonstra também um jeito muito particular que as crianças têm em falar que diferencia da fala de outras pessoas, em outras idades, uma maneira singular de falar. Elas não falam linearmente, é uma fala descontínua, mudam de assunto com facilidade, principalmente as crianças da 1ª e 2ª série.

⁴¹ Segundo Foucault (2002), o conhecimento tem uma história e a própria verdade é uma invenção, uma ficção ou uma criação, na qual todos estão incluídos.

⁴² Concordamos com Foucault quando ele mostra que na realidade poucas coisas são ditas o que ele chama de “efeito de raridade”, e a interpretação procura compensar essa raridade fazendo uma multiplicação dos sentidos.

Tabela 6 - Planejamento das oficinas

Oficina	Data	Coordenação	Temática	Atividades
1ª	05/03/2005	Pesquisador	Objetivos da pesquisa e estabelecer um contrato com as crianças.	Filme: “Fuga das galinhas”
2ª	21/03/2005	1ª série	Significado de ser criança	Trabalhar com a musica: “É bom ser criança”
3ª	0/04/2005	2ª série	Representação social de menino e menina.	Trabalhar com o texto ⁴³ : Menino x Menina
4ª	18/04/2005	3ª série	Significado da infância.	Trabalhar com o filme: “Oliver Twist”
5ª	02/05/2005	Pesquisador	Olhar das crianças sobre a representação social de como é ser menino ou menina.	Aplicação de um questionário.
6ª	23/05/2005	4ª série	Configuração social de menino e menina.	Trabalhar com o desenho animado: “Mulan”
7ª	16/06/2005	Pesquisador	Por meio de desenho representar o que é ser menino ou menina socialmente.	Desenhar
8ª	27/06/2005	Pesquisador	Encerramento das atividades	

A seguir será elaborada uma descrição detalhada das oficinas. O principal objetivo era observar por meio de algumas atividades desenvolvidas com as crianças, como estas produzem ou reproduzem determinadas situações sociais sob sua ótica. Esses encontros aconteciam uma ou duas vezes por mês, com as 65 crianças que faziam parte da amostragem desta pesquisa, e que se prontificaram a participar com autorização dos pais ou responsáveis. A cada encontro era eleita uma criança (menino e menina) que iria coordenar os trabalhos, sendo que a coordenação dos trabalhos seria por série.

1ª oficina: Primeiras aproximações como pesquisador e as crianças, bem como a formulação de um contrato.

- **Objetivos:** Discutir com as crianças o significado, a importância da pesquisa e a formulação de um contrato com o grupo.
- **Estratégias:** Filme - A fuga das galinhas.
- **Descrição do trabalho:** Este encontro com o grupo foi muito interessante, pois pude descrever para elas o significado da pesquisa e qual a importância delas enquanto atores sociais da pesquisa. Elas se demonstraram bastante interessadas, o que possibilitou uma conversa prazerosa para as crianças e para mim. Foi realizada a eleição dos responsáveis para os próximos encontros e a distribuído o material para os coordenadores. Em seguida, assistimos um filme e realizamos uma discussão sobre a importância de pesquisas ou projeto, para descobrir ou resolver situações polêmicas. Foi conversado

⁴³ Texto extraído de Ribeiro, Marcos – Menino brinca de boneca? Rio de Janeiro, Salamandra, 1990.

também sobre a importância do trabalho em grupo. E o filme teve esse objetivo de discutir com as crianças a importância do trabalho coletivo. Apesar de ser um grupo bem heterogêneo com relação à faixa etária e série que frequentavam, as crianças ficaram bem à vontade para fazer suas considerações sobre o filme. Neste momento, tive uma atitude extremamente passiva e deixei que falassem à vontade, sem intervir, o que de certa maneira causou tumulto. Neste momento uma das alunas da 4ª série perguntou: o senhor não vai organizar esta bagunça?

- **Sobre o filme:** A forma como opera o galinheiro, de onde as galinhas várias vezes tentam fugir sem sucesso é uma metáfora poderosa para se abordar com suavidade um tema muito espinhoso, vencer as cercas, a opressão dos cães que circulam ao redor deste autêntico presídio, derrotar a guarda e escapar da pena capital são presenças constantes nesse filme. A luta pela liberdade, a engenhosidade daqueles que estão envolvidos, a obstinação da personagem principal e o espírito de equipe que une todos os participantes dessa odisséia também são tópicos interessantes para uma discussão com as crianças. Refletir, se divertir, voltar no tempo e ser um pouco criança. Uma boa receita para aprender coletivamente, para se libertar do silêncio muitas vezes imposto pelo adulto ou instituição.

2ª oficina:

- **Objetivo:** discutir qual o significa de ser criança em nossa sociedade.
- **Estratégia:** Música – “É bom ser criança⁴⁴” – Toquinho.
- **Descrição das atividades:** Nesta atividade cantamos a música “é bom ser criança”, e elas fizeram uma discussão da letra, e cada uma falou o que é ser criança atualmente. Ficou muito claro que para toda criança a brincadeira é a essência das relações que elas estabelecem entres seus pares. Ficou evidenciado na fala das crianças que a infância está relacionada à questão das brincadeiras, sendo considerado um período em que estas têm para brincar se divertir sem ter qualquer compromisso com as coisas de adulto, ou seja, a responsabilidade.

3ª oficina:

- **Objetivo:** discutir com as crianças qual o significa de ser menino ou menina em casa e na escola.
- **Estratégia:** Texto: Menino x Menina – Marcos Ribeiro.

⁴⁴ Todo material utilizado nas oficinas encontram-se em anexo.

- **Descrição do trabalho:** Nesta atividade foi distribuído um texto e um aluno da 4ª série fez a leitura, após a leitura as crianças falaram sobre o significado de ser menino ou menina, em casa e na escola. Fizemos um exercício de opinião pessoal, a partir da discussão levantada pelo texto, que tematiza as relações entre os gêneros e cujas discussões foram gravadas e analisadas no próximo capítulo.

4ª oficina:

- **Objetivo:** discutir com o grupo o significado da infância e a condição social das crianças, enquanto sujeitos de direito.
- **Estratégia:** Filme “Oliver Twist”
- **Descrição das atividades:** Nesta atividade as crianças falaram sobre o significado da infância. Para dar início a fala, sempre iniciava com algumas reflexões para servir de motivação. E o mais significativo desses encontros era que as crianças falavam independente de sua faixa etária ou série. Para minha surpresa algumas crianças relacionaram sua condição social com a do protagonista do filme, falando inclusive do trabalho que são obrigados a realizar para aumentar a renda familiar. Este momento foi muito interessante, pois para cada fala, as outras crianças ouviam com muita atenção. O que no final passou como um desabafo de algumas crianças com relação a sua situação social. Comecei a perceber que a partir deste encontro criaram-se laços de confiança e de história de vida que se identificaram com o filme, e algumas se aproximaram do pesquisador desejando mais atenção. Uma observação interessante levantada por uma aluna foi a ausência de meninas no filme.
- **Sobre o filme:** Oliver Twist é um menino órfão que, aos nove anos de idade, internado nas casas de trabalho forçado infantil, com alimentação precária, dura disciplina e horário exorbitante, é obrigado a fazer trabalho pesado, acima de suas forças, como aprendiz de limpador de chaminés e ajudante de uma casa funerária, no interior da Inglaterra, no século XIX. Não suportando o sofrimento imposto, o esperto e sensível garoto, cujo único pecado era ser órfão e pobre, foge seguindo a pé para Londres, durante sete dias. Oliver, enquanto isso, encontra um protetor que descobre suas qualidades e o convida para morar na sua casa. Sensível, ele insiste com o benfeitor para visitar o velho ladrão na prisão. Abraça o velho malfeitor na sua cela, pede que os dois se ajoelhem e orem; lembra que em muitas ocasiões o ladrão o tratou bem, e que ninguém é tão inteiramente mau que não possa viver, mesmo que na prisão, e o perdoa.

5ª oficina:

- **Objetivo:** Responder perguntas abertas sobre a condição da criança na escola e na sociedade.
- **Estratégia:** Aplicação de questionário.
- **Descrição das atividades:** Todas as crianças receberão uma folha contendo algumas perguntas, inclusive as/os alunas/os da primeira série, já alfabetizados, e que liam e escreviam. Todos realizaram essa atividade com bastante interesse e do seu jeito. Essas perguntas encontram-se em anexo. Esta atividade foi realizada com grupos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série em dias alternados, para melhor facilitar o trabalho do pesquisador e o entendimento das crianças. Este foi o único trabalho realizado separadamente do grupo maior.

6ª oficina:

- **Objetivo:** discutir com as crianças o que é ser menino ou menina – mulher ou homem, socialmente.
- **Estratégia:** Trabalhar com as crianças o desenho “Mulan”
- **Descrição das atividades:** Após assistir o desenho fizemos uma discussão sobre a condição de ser menino – menina – mulher – homem, na atual sociedade. Todas as crianças gostaram muito do filme, principalmente uma menina da quarta série que se identificou muito com a personagem, pois gostava muito de lutinha.
- **Sobre o filme:** O filme é a história de Mulan, uma garota chinesa que se disfarça de homem e vai para a guerra lutar no lugar de seu pai, acompanhada de Mushu – um pequeno dragão, enviado por seus ancestrais – que será responsável por sua segurança. Mushu tem a aparência de um monstro, entretanto, atua como um elemento regulador que repete as normas de conduta específicas aos diferentes gêneros. Ele é pura ambigüidade: ao mesmo tempo em que apresenta um perfil de malandro, espertalhão e transgressor, é ele quem lembra durante toda a história quais são os comportamentos e atitudes que Mulan deve assumir para que possa ser identificada com o masculino (já que durante a maior parte da narrativa, a garota encontra-se na fronteira dos gêneros). Temporariamente, Mulan – que adota Ping como nome masculino – encontra-se na zona de abjeção, correndo risco de identificar-se com um gênero que “originariamente” não é o seu. Considero que os pontos mais importantes desta narrativa são as constantes reiterações das qualidades e comportamentos adequados às mulheres e aos homens;

entretanto, essas reiterações apresentam o homem, a masculinidade, ou seja, a identidade de referência, como abjetos, como aquilo que causa repulsa. Mas, ainda assim, é essa identidade abjeta que Mulan precisa adotar como estratégia de sobrevivência naquele contexto de combate, que envolve a morte e a honra. Tais reiterações, paradoxalmente, funcionam também para evitar que Mulan atravesse a fronteira da identidade masculina.

7ª oficina:

- **Objetivo:** Representar por meio do desenho o que é ser menino – menina – mulher – homem, na sociedade atual.
- **Estratégia:** Cada aluno recebeu uma folha contendo dois espaços, local onde deveriam representar por intermédio de um desenho que é ser menino – homem e menina – mulher, socialmente.

Encerramento das oficinas

- **Objetivo:** Encerrar as atividades em grupo.
- **Estratégia:** Neste encontro encerramos as nossas atividades em grupo, agradecemos cada criança pela sua participação. Falamos da importância deste trabalho para o pesquisador e para as crianças.

Busco com estas atividades uma proximidade mais íntima por meio do exercício do olhar adulto para com a cultura e o universo infantil, capaz de ser merecedor da confiança das crianças para entrar na sua cultura “escondida” e “camuflada”, pela ação institucional ou ação do adulto. Essa relação de amizade e confiança que foi sendo construída com os sujeitos da pesquisa, implicou em refletir entre os diferentes atores que, fizeram acontecer e detalhar algumas das formas de interação social ocorridas entre o adulto-investigador e as crianças.

Finalmente, a etnografia que a seguir se apresenta, entendida como minha interpretação a partir das interpretações que as crianças fazem do seu cotidiano, possibilitaram fazer uma descrição relativamente densa (GEERTZ, 1973/2000), e que a sua tradução repercute a polifonia das suas vozes, as que se encontra em harmonia ou dissonância com o meio social.

A inclusão de conceitos, de registros, de observações, das entrevistas, dos desenhos, das fotografias visa, na medida do possível, não apenas ampliar a presença das crianças nas emaranhadas teias do espaço social, mas também sustentar as discussões, análises e reflexões respaldadas por teorias.

CAPITULO II

OLHARES SOBRE A INFÂNCIA, CRIANÇA E A ESCOLA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM APOIO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO.

“A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção”.
(ARROYO, 1995)

O objetivo deste capítulo é viabilizar uma discussão da infância enquanto construção histórica e social. Para descrever qual a concepção de infância que estou me referindo, busquei nos estudos de Áries (1978), Kuhlmann (1998), Postman (1999) e Kramer (2003) referências na qual o fenômeno chamado infância é entendido como uma construção histórica e social.

Inicialmente, trago as discussões de Philippe Áries (1986) sobre a origem do sentimento de infância como uma construção da Modernidade, que teve início com o surgimento da vida privada, da educação e da moralização das crianças, especialmente a das camadas superiores da sociedade européia. Na história do sentimento da infância, retratada por Áries, percebe-se que a trajetória da criança é marcada pela discriminação marginalização e exploração. Tais premissas podem ter seu contraponto, por meio de autores como Moysés Kuhlmann Jr. A partir deste autor, procuro discutir a construção de uma concepção de Infância que ressalta a importância da criança nas relações sociais, ainda na Idade Média. Num segundo momento, foco a história da criança no Brasil à sombra dos adultos, de uma sociedade estratificada, mostrando que as teses européias podem servir de inspiração, mas não de orientação para a nossa realidade, pois são as condições de vida e as formas de inserção e de valorização da criança nos grupos sociais, que determinam as diferentes concepções de infância.

2.1 SENTIMENTOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA: que história é está?

Sabemos que a história da criança é registrada a partir do olhar dos adultos, pois estas não podem registrar sua própria história. Se fosse o caso de darmos voz a essas crianças, certamente ouviríamos histórias de crianças relatando momentos de alegria, encontradas no amor da família, no direito respeitado, nos espaços para brincadeiras, enfim, nos encantos de sua vida. Esses encantos seriam registrados a partir das vivências de situações agradáveis e felizes. Por outro lado, ouviríamos, também, histórias de incompreensões, sofrimentos, tristezas, atos de injustiças, violência física, moral e sexual, desamparos, enfim, os desencantos com a vida a que um grande grupo de crianças são submetidos diariamente em seus contextos sociais.

Dito isto, trago algumas situações para melhor explicitar o descaso brasileiro com a infância e criança: recentemente, em reportagem (02/04/2006) num canal de televisão, intitulada “infância perdida”, esta enfocava os meninos que trabalhavam em alambiques no interior da Bahia. Essas crianças não sabem o que é infância, pois levam uma vida quase escrava e muitas delas já são alcoólatras. Ou ainda as crianças que são submetidas à prostituição infantil nas cidades litorâneas brasileiras. E as que participam ativamente do tráfico de drogas nos morros do Rio de Janeiro, Florianópolis ou nos subúrbios das grandes capitais. Essas são algumas das situações vergonhosas nas quais as nossas crianças estão passando, para garantir sua sobrevivência. No outro lado desta dura realidade encontra-se a perversidade do Estado brasileiro, que não garante a infra-estrutura dos serviços necessários ao desenvolvimento social ou políticas públicas que realmente vissem amparar nossas crianças, deixando-as reféns da trágica situação que vive suas famílias, colocando sua sobrevivência neste jogo irracional da miserabilidade humana.

A respeito da condição da infância, temos uma amostra no nosso cotidiano que nos faz refletir a partir do que vemos, ouvimos e sentimos. A mídia, e o próprio dia-a-dia demonstram os velhos discursos sobre a valorização da criança. Seja no meio rural ou urbano, a “infância de direitos” parece cada vez mais distanciar-se. Violência, trabalho infantil, prostituição, enfim, são muitos os elementos que vão ficando em evidência sobre “a criança sem infância”, parafraseando José de Souza Martins.

Ao buscar elementos para situar a infância, é fundamental concebê-la numa perspectiva histórica, como fruto de relações sociais, neste sentido afirma Quinteiro:

Evidencia-se a necessidade de compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica, permitindo entender à infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizavam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência (2000, p. 26)

Considerando as questões sociais de muitas famílias, o fator econômico vem determinando o tipo de privação ao qual têm sido submetidas, levando um número elevado de crianças ao mercado de trabalho. Sendo assim, a infância vem diminuindo o seu tempo para dar lugar a outra forma de ser: a exploração infantil nas suas múltiplas facetas.

Este fenômeno adquire maior visibilidade nos chamados países periféricos onde a vida de milhares de crianças e suas condições estão sendo sucateadas diariamente pela expansão capitalista, que vêm antecipando o tempo do adulto, do trabalho, da exposição precoce e da violência, no tempo de ser criança. (ibid, p. 14)

Em o massacre dos inocentes, Martins (1993) já nos alertava para este fato, ele visualizava o *fim da infância*, por meio de uma coletânea de textos cujo título era *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. Este autor deixava bem claro em seus escritos a mutilação da infância e a conversão da criança numa humanidade separada. Porém, é importante ressaltar que para este autor a criança sem infância não significa criança abandonada, e faz a seguinte reflexão:

É noção que a esta inclui, mas a ela não se limita. Abrange, também, multidões de crianças que tem lar e família, mas não tem infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Alguns carecem de amor [...]. Outras carecem de justiça [...]. Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido a força, o adulto precoce, a vitima precoce, o réu precoce (1993, p. 9-18).

E isto fica explícito, no estudo realizado pelo IBGE e UNICEF intitulado Indicadores Sobre Crianças e Adolescentes no Brasil/2001, com relação ao trabalho infantil e a frequência na escola das crianças da Região Sul, o que nos permite avaliar detalhadamente a condição social das crianças nesta região. As estatísticas evidenciam que:

- 45.572 crianças entre 5 e 9 anos trabalham em atividades agrícolas.
- 351.322 crianças entre 5 e 9 anos trabalham em atividades não agrícolas.
- 47.822 crianças entre 5 e 9 anos trabalham - 31.071 não são remuneradas.
- 305.910 crianças entre 10e 15 anos trabalham – 184.457 não são remuneradas.
- 728.269 crianças entre 5 e 17 anos não frequentam a escola.

Diante deste pequeno quadro que representa a região sul da totalidade da realidade brasileira, visualizamos uma pequena parte da realidade das nossas crianças. É por meio deste olhar que podemos entender o porquê de a infância não acontecer da mesma forma para todas as crianças e as histórias se diversificam em todas as suas experiências. A infância tem sido testemunha e também vítima direta e indireta das violências que têm ocorrido ou estão ocorrendo neste país.

Arroyo (1995) menciona o “tempo dos direitos”, referindo-se também ao direito da infância, que também é defendido no Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁵. Para chegar ao tempo dos direitos mencionados por Arroyo e materializados pela lei, foi necessária uma longa caminhada e muitas lutas. Porém, para garantir sua operacionalização, serão necessárias muitas outras lutas.

Por outro lado, a modernidade traz no seu discurso “a formação de cidadãos livres”, dotados de “autonomia de vontade [...]” (QUINTEIRO, 2000). É interessante perceber que este discurso aponta para uma liberdade que não lhes permite garantir o mínimo em relação aos direitos, constituindo-se como uma falsa liberdade. Diante das condições estruturais em que vivemos, a maioria das famílias não possui condições reais para garantir a infância para nossas crianças, e estamos cada vez mais longe para garantir esse direito.

Vítima de uma sociedade dividida em classes sociais, a infância passa a servir o capital à medida que este também se apropria da força de seu trabalho.

Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente nada tinham para vender se não sua própria pele. E deste pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo o seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. (MARX, p. 261)

Esta relação destacada por Marx tem tomado uma dimensão muito expressiva na atualidade, afinal, “a situação de pauperização crescente, que induz um maior número de crianças e jovens em direção ao mercado de trabalho, paradoxalmente não melhora os baixos níveis de vida da população” (Adorno, op. cit., p. 187). O que podemos perceber é o destino da infância sendo determinado pelo capital, à medida que expropriou e continua expropriando a classe trabalhadora.

⁴⁵ A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, s.d.p. 17).

Na verdade, seria mais correto falar em milhões de crianças do mundo inteiro, que estão sendo convertidas numa humanidade separada e mutilada, que constitui efetivamente um trágico Quarto Mundo. É que no terceiro Mundo ainda se acena com a possibilidade do desenvolvimento e da supressão da pobreza, no Quarto Mundo não há esperança alguma (MARTINS, 1991, p. 13).

Com esperança ou sem ela, a infância real vem cada vez mais se materializando na criança-adulta e nas várias formas de trabalho. Entretanto, a modernidade traz estampado no seu programa o atendimento social, como maneira encontrada para suprir as necessidades das famílias da classe trabalhadora. Em seu trabalho, Quinteiro faz referências a esses programas e afirma que apesar dos cortes no orçamento, eles são apresentados para a sociedade como investimento social. O “discurso da liberdade” é também o de suprir as necessidades das famílias carentes, criando “oportunidades”, e por outro lado tirando as crianças da rua.

Neste sentido, a história e o sentimento da infância surgem como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma de como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança. Este sentimento pela infância surge somente no século XVII, sendo a afirmação de que a infância teria sido esquecida e a criança remetida a um lugar pouco significativo na sociedade. Essas são referências que nos permitem pensar em um tempo da criança.

Há uma grande preocupação de estudiosos e pesquisadores/as em desvendar os caminhos da infância na atualidade, com todas as suas implicações. Temos registros de meninos e meninas com suas histórias marcantes, e presenciamos a infância de muitas dessas crianças que vivem à margem da sociedade, experimentado o abandono, os maus tratos, a pobreza, sendo exploradas no trabalho infantil, na mídia, no abuso precoce da sua sexualidade e nas tentativas de “modelagem” à imagem e semelhança do adulto. Vemos crianças que já lutam pela sobrevivência, por uma vida digna e uma educação básica de qualidade. Há também as crianças “enclausuradas em castelos-condomínios”, rodeadas por *videogames*, computadores, televisão, supervisionadas constantemente por babás e professore/as interessadas em efetivar uma educação restrita aos seus padrões sociais. Por conseguinte é necessário conhecermos esta representação de infância, considerando, segundo Kuhlmann (1998, p. 31): “[...] as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais [...] e reconhecê-las como produtoras da história”, isto implica dizer que “[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança”.

Partindo deste pressuposto, tornou-se estimulante e significativo sistematizar algumas considerações sobre a infância, principalmente as contribuições de alguns teóricos sobre a questão, apontando a importância da criança nas relações sociais, discutindo o

surgimento social e o sentimento da infância para entendermos o lugar ocupado pela criança na sociedade contemporânea.

2.1.1 Abrindo o Foco: a construção social e histórica da infância.

A discussão sobre a importância e o surgimento da infância está presente em pesquisas no campo da História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Biologia, Antropologia, Pedagogia, entre outras, sendo possível o entrelaçamento de diferentes olhares e autores, entre eles: Faria (1999), Del Priore (1996-1999), Kishimoto (1998), Freitas (1997), Postman (1999), Monarca (2001), Rosemberg (1995), Corazza (2000), Quinteiro (2003) e tantos outros que vêm contribuindo para enriquecer o conhecimento sobre a questão.

Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Áries (1986), no seu livro *História Social da Criança e da Família* revelaram que a infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentado no século XVIII.

Áries é considerado o precursor da história da infância, pois foi por meio de seus estudos realizados com variadas fontes como a iconografia religiosa e leiga, diários de famílias, dossiês familiares, cartas registros de batismo e inscrições em túmulos, que surgem os primeiros trabalhos na área da história da criança, apontando para o lugar e a representação deste sujeito na sociedade dos séculos XII ao XVIII. Neste período, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-as em seus ofícios, cumprindo assim seu papel perante a coletividade.

A idéia da infância como período peculiar de nossas vidas, não é sentimento natural ou inerente à condição humana, pois segundo Philippe Áries, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade deste período.

Para Áries, esse processo só foi possível com a cumplicidade da família que passou a experimentar uma afeição pela criança, trazendo para si a responsabilidade pela sua proteção e formação, e tornando-se nuclear. A sociabilidade extensiva do Antigo Regime foi sendo substituída por uma socialização mais restrita a família e a escola. Como o próprio autor enfatiza, não se pode dizer que as crianças eram negligenciadas ou tratadas com desprezo; especialmente os pequenos eram paparicados, como “animaizinhos de estimação”, mas não existia um sentimento de infância. Sentimentos traduzidos em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado. Sentimentos que, até os dias atuais, trazem a dualidade anunciada por Pinto (1997, p. 33).

Neil Postman (1999), no seu livro *O desaparecimento da infância*, tomando como base o trabalho de Áries, afirma que as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval, são a falta de alfabetização, a falta de conceito de educação e a falta do conceito de vergonha. Na Idade Média, nem os velhos, nem os jovens sabiam ler, seus interesse eram o aqui e o agora, o imediato e o local (p.50).

Com relação à ausência do sentimento de vergonha na Idade Média, Postman se refere à participação indiscriminada das crianças em todos os mistérios, violências e tragédias da vida. Tudo era permitido na frente das crianças: falar vocabulário considerado vulgar, não controlar impulsos sexuais, brincar com seus órgãos genitais, urinar e defecar, comer no mesmo prato e com as mãos. Os hábitos de higiene e de “bom” comportamento não eram ensinados às crianças porque não faziam parte dos costumes da época, assim como também não havia noção de privacidade que temos hoje.

É a partir do impresso e da escolarização que a vida adulta passa a ser conquistada, torna-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam que aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisam da educação. Portanto, a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo transformou a infância numa necessidade (POSTMANN, 1999, p. 50).

Segundo Postmann, a infância surge como uma necessidade porque surge também uma nova definição de adulto, um novo mundo simbólico a ser conquistado.

Segundo Áries, o conceito de “criança” que conhecemos hoje é fruto da modernidade e está diretamente ligado ao surgimento histórico da família nuclear. Até então a educação das crianças cabia a outras famílias, mas a partir da criação da escola como instituição e o nascente sentimento moderno de família, a criança tornou-se central para a estrutura da

“família nuclear”. No século XII, por exemplo, a criança não possuía nenhum valor social, o qual estava associado ao saber. Uma vez que a criança era vista como um ser destituído de raciocínio e saber, sendo que o alto índice de mortalidade infantil era fato que não merecia atenção.

Na Idade Média o vestuário adotado era o mesmo para todos, independentemente da idade. O marcador social que se expressa por meio da roupa era a hierarquia social, nos revelando, portanto, que os marcadores sociais são construídos diferentemente em situados contextos históricos. Somente no final do século XVI é que a vestimenta das crianças e dos adultos começam a diferenciar-se. As crianças, neste caso, eram os meninos de *famílias burguesas ou nobres*, que começavam a freqüentar a escola; enquanto as meninas continuavam a se vestir da mesma forma que as mulheres, já que a sua escolaridade se dava “tarde e lentamente” (Áries, 1975, p. 78). Ou melhor, até o século XIX, a educação das meninas se dava “pela prática e costume”. Mas um menino pertencente à nobreza, aos quatro ou cinco, anos brincava com bonecas quanto jogava xadrez ou raquetes. No que se refere às crianças do povo, independentemente do gênero, nada as diferenciava dos adultos: nem roupas, nem brincadeiras, nem o trabalho.

A idade de sete anos era uma idade “de passagem”, para a escola ou para o trabalho, determinada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII. O menino então deixava de brincar, principalmente de bonecas, já que passava a ser denominado de “menino grande”. Conforme Áries, na primeira infância qualquer criança brincava de boneca, meninos ou meninas, e ambos usavam os mesmos trajés, o que o autor considera uma discriminação de gênero menos nítida que a moderna.

Para Áries, o sentimento da infância começa a surgir no final do século XVI, com a preocupação em se distinguir o traje dos garotos burgueses, o que, porém, considero uma preocupação *relativa* com a infância, já que as meninas e todas as crianças do povo continuavam a compartilhar os trajés dos adultos. Nos séculos XVII e XVIII, no entanto, essa preocupação com o sentimento de infância parece se tornar mais visível por meio da proibição de certos jogos às crianças, atribuindo aos jogos um caráter moral, dividindo-os em “bons e maus”.

A decência torna-se preocupação tanto nas brincadeiras quanto nos modos, na linguagem e na literatura. Moralistas insistiam em separar as crianças e jovens criados, temendo a “promiscuidade”. Esse sentimento de inocência infantil gerou dois movimentos: a “preservação” da criança contra o mundano e o “fortalecimento” de seu caráter e da razão, o interesse psicológico e a preocupação moral, que, segundo Áries, inspirou a educação do

século XX.

No século XVIII a criança assume papel central na família, em que a escola exerce um papel de isolamento, separando as crianças da sociedade dos adultos, sendo que esta instituição já não é mais reservada a um número restrito de clérigos, como acontecia na Idade Média; exerce agora um papel de isolamento, separando as crianças da sociedade dos adultos. No século XIX, a escola separa a juventude da sociedade, que por sua vez, conforme explicita Áries, “continua fiel à mistura das idades, dos sexos e das condições sociais” (ARIES, 1981, p. 170). Segundo Áries, a evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento da idade e da infância, desta forma surge então a estruturação das classes escolares, diferenciação que até então não era conhecida.

Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela da fragmentação das idades e da infância surgindo, então, a estruturação das classes escolares, diferenciação que até então não era conhecida, conforme Áries:

Essa distinção das classes indicava, portanto uma conscientização da particularidade da infância ou dessa juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias. (Áries, p. 173).

É com o surgimento da instituição escolar e sua evolução que podemos caracterizar o nascimento do que seria a infância moderna, caracterizada segundo Narodowsky, como:

[...] afastamento da criança em relação à vida dos adultos; afastamento que é determinante, pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo. O surgimento da escola é um fato aparentado e esse afastamento: ao mesmo tempo causa e consequência. (NARODOWSKY, 2001, p.50)

É neste panorama histórico que o destino da criança começa a ser configurado completamente, pois a partir de então as crianças adquirem um caráter mais institucionalizado da sua educação, sendo que os princípios científicos são preconizados como reguladores do comportamento infantil. Para Áries este momento muda completamente o destino da criança, afirmando que:

[...] a família e a escola retiram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos (ÁRIES, 1981, p. 277-278).

As crianças pequenas, principalmente as de classes menos favorecida eram recusadas

ou reprovadas, favorecendo a distinção entre a primeira infância (caracterizada pela imbecilidade) e infância escolástica. Entretanto, era interessante observar que o conteúdo dessas categorias não era fixo. Até meados do século XVII a primeira infância terminava aos cinco ou seis anos; mais tarde, foi estendida até nove e dez anos. Até o século XVII a idade nunca tinha sido critério para segregação no interior da escola (embora a classe social, sim). Segundo Áries isso se deve justamente porque infância, adolescência e maturidade não se opunham como acontece na sociedade burguesa.

Segundo Áries, o sentimento de infância “nasce” com sentimento de família, a qual por sua vez, é como se tivesse nascido com a escola, enquanto ambos, escola e família, apartam a criança da sociedade dos adultos. O sentimento moderno da família, que separa esta do mundo como um grupo solidário de pais e filhos, apresenta-se como núcleo da sociedade, enquanto trata de separar a educação institucionalizada das crianças, de acordo com as classes sociais. De fato, a escola foi designando o sentido que a infância consolidou, pois:

Não é casual que o nascimento do sentimento de infância seja contemporâneo à proliferação de discursos normativos das condições que devem ser gerados nesses âmbitos de permanência das crianças. Na medida em que absorção do corpo infantil por parte da escola vai ganhando terreno, são quantitativamente maiores e qualitativamente mais complexos os problemas que cotidianamente vão se apresentando. Uma nova situação é necessário levar a bom porto: crianças encerradas em escolas, o que implica resolver, por um lado, o tratamento que deverá lhes ser dado, a dinâmica da instituição, e por outro lado, e isso de início é mais importante, necessita-se resolver o modo como essas crianças serão afastados da produção e do jogo (NARODOWSKY, 2001, p.51)

A obra de Jean-Jacques Rousseau, *O Emilio* (1762), teve um papel importantíssimo nesse processo de concepção do sentimento moderno de infância, enquanto obra-referência na literatura pedagógica difundida entre as elites. As concepções que antecedem a de Rousseau acreditavam na privação da fala como signo da natureza humana corrupta, marcada pela linguagem, pelo pensamento e por isso exposta à escolha do bem e do mal: o não falar revelaria a proximidade com a simplicidade do instinto animal, o qual, mesmo que cruel, não apresentaria a oportunidade do moralmente ruim.

Esta seria uma preocupação platônica, ou seja, o “adestramento” da alma da criança por meio da educação tendo a sua base no estatuto dos limites da infância: a criança seria um ser privado da fala, da linguagem, que, segundo a tradição metafísica ocidental estaria ligada à razão, ou melhor, linguagem e razão como base da ordem política. Dessa forma o *in-fans*⁴⁶ é

⁴⁶ *fans*- participio do verbo latim *fari* – falar.

aquele que não fala associado à animalidade. Nessa perspectiva, a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações “irracionais”. A questão da ausência da racionalidade também é apontada por Platão, Santo Agostinho e Descartes. Neste sentido a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados “racionais”, ou providos da razão, seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, Identificando, assim, o adulto como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca; tal capacidade não seria possível nas crianças.

Dessa forma, para Santo Agostinho, a criança é animalidade bruta e disponibilidade para o bem e o mal. Ao nascer, já é testemunha do pecado⁴⁷, mas cuja propensão para os sentimentos, tanto bons quanto ruins, é tolerada enquanto esse ser, *infans*, que é um ser impotente. Acredita-se numa debilidade física, mas não “na alma”. Desprovida de razão, a criança é pura concupiscência. Para Descartes, o que impede o homem de ter juízos “puros” e “sólidos” é o fato de ter sido essa criança privada de razão e governada por “apetites”, dependente de outros (pais, preceptores) que nem sempre aconselham “o melhor”.

O iluminismo opõe uma “idade da razão” a “in-fância”. Idade esta em que se é sujeito aos valores de outras pessoas. Em *A República*⁴⁸, Platão defende que cabe a educação transformar esses seres sem razão em cidadãos. Para Platão e Descartes, a natureza opõe à razão; à infância cabe a animalidade bruta e perigosa da natureza, mas é o lugar onde se deve começar a cultivar a razão.

No pensamento de Rousseau, no entanto, a natureza não é “perversa”, então oposta à razão. Este autor coloca que a veracidade da linguagem depende da intensidade dos sentimentos individuais, *à parte das convenções sociais*, contrapondo-se à dialética da retórica Platônica. Portanto não se trata mais de corrigir a natureza da criança, mas de contribuir para seu desenvolvimento harmonioso.

A criança passa a ser vista como um ser naturalmente reto, que deve ser protegida contra a arbitrariedade da sociedade adulta e ter seus “ritmos naturais” respeitados. Daí a necessidade de isolá-los destas, nas escolas, a fim de respeitar seu “desenvolvimento natural” e preservar sua “inocência” contra as convenções sociais dos adultos. Complemento afirmando que esses pressupostos sustentam até hoje o pensamento ocidental, por intermédio

⁴⁷ Segundo a Bíblia, a capacidade de reprodução da mulher foi lhe dada na condição de um “castigo”, por ter pecado no paraíso.

⁴⁸ Platão. *A República*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1993.

de uma de suas abordagens, a humanista⁴⁹, na escola libertadora. Apesar da perspectiva interacionista, mas ainda no sentido de acreditar no “desenvolvimento natural” dividindo inclusive em fases, até que se atinjam certos “estado de inteligência”, encontramos na psicologia do desenvolvimento a abordagem cognitivista, cujo principal representante é Jean Piaget.

A criança na concepção de Rousseau parece ser um termo que descreve apenas os meninos, já que as meninas continuam a receber uma educação cujas regras de virtude são ditadas pelo outro, e acrescento, pelo outro homem adulto. Neste sentido vemos a influência do pensamento não somente na divisão “essencializada” das categorias de idade, como também na educação hierarquizada do gênero e na sustentação da oposição natureza, associando a criança à natureza “bondosa”, e o adulto à cultura “arbitrária”.

Para Rousseau, a criança libertada das opiniões humanas se identificaria com as necessidades de sua vida imediata, tornando-se auto-suficiente e sem preocupações com o futuro. Caberia, então, aos adultos reduzir a orientação sobre a criança, ajudando-a a resolver os seus próprios problemas ao invés de ensiná-las as respostas certas (CHAUÍ, 1999, p. 16). Rousseau entendeu que a criança é importante em si mesma e não como um meio para chegar ao fim. Seus escritos despertaram uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje, segundo Postmann:

Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gesell, A. S. Neill são todos herdeiros intelectuais de Rousseau(...). Certamente o trabalho deles partiu da hipótese que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma (1999, p. 72)

A partir do século XIX, as ciências humanas e as instituições educativas burguesas centralizavam cada vez mais a criança como objeto da pedagogia, assumida em sua especificidade psicológica e na representação da sua função social. Foi a partir deste momento que a infância começou a ser vista:

[...] como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da família à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o jardim-de-infância ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (CAMBI, 1999, p. 387).

⁴⁹ Cujo principal representante é Alexander Sutherland Neill e sua obra *Liberdade sem medo: Summerhill: radical transformação na Teoria e na Prática da Educação*. São Paulo, Ibrasa, 1963.

Com o surgimento desse “novo homem”, “moderno”, aparecem também as primeiras instituições educacionais, permitindo a concepção de que os adultos “compreendem a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades...” (ÁRIES, 1981, p. 193).

Com a evolução nas relações sociais que se estabelece na Idade Moderna, a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção e organização social fizeram com que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, fossem fortalecidos. A partir deste momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade, e a família tem grande preocupação com sua saúde e educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para mudança de toda relação social.

2.1.2 Um Olhar Diferente Sobre a Infância de Áries

Não podemos negar a contribuição de Philippe Áries na história da criança e a indicação de que ela só aparece na Idade Moderna. No entanto, contrapondo-se a essa proposição, Moizés Kuhlmann Jr., em sua obra *infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, referenciada por Pierre Riche e Daniele Alexandre- Bidon, além de Jacques de Jacques Gélis, aponta para novas re-interpretações em suas pesquisas, procurando a infância em períodos históricos anteriores.

Esses autores, dando voz a diferentes documentos históricos, consideram que a percepção da infância pelos adultos existia em idades mais remotas, ou seja, havia a preocupação com a sobrevivência da criança, com sua educação, sua religiosidade, os cuidados com seu corpo, com sua alimentação, enfim com uma época de aprendizagens, com brinquedos, roupas e construção de móveis e objetos apropriados à criança.

Esse cruzamento de olhar leva-nos a pensar com outras perspectivas sobre a concepção da infância. Kuhlmann Jr. (2004, p. 22) nos dá pista para compreendermos o período quando reitera:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostram. Em livros escritos pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon [...], fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época. (1982, p. 22)

Salienta ainda que a construção da infância de Áries é uma percepção generalizante e linear, pois sua pesquisa fundamenta-se em fonte de famílias abastadas, e o historiador francês pressupõe que o sentimento do amor pelas crianças surge primeiramente no interior dessas famílias, principalmente a partir da particularização da educação de filhos homens. Ficaram à margem as fontes históricas populares, com poucos registros da sua infância, devido a precariedade das condições econômicas.

Mesmo em abordagem que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes geralmente favorecem de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KUHLMANN JR. 2004, p. 24)

Neste sentido, percebe-se que a história apontada por Áries é uma história de meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada com relação as duas infâncias, da criança rica para a criança pobre. Por outro lado, temos uma criança rica, evidenciada principalmente na particularização da educação de meninos, enclausurados num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagens para a vida social, com regras de etiquetas e de moralidade que deveriam saber e seguir.

Por outro lado, é possível inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças do povo, filhos de camponeses e artesãos, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas dos adultos, nas praças nos folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem modos e vestidas como adultos. Esta caracterização das crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, devem-se ao fato de que o conceito de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para a baixa. Todavia, isso não significa que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse.

Nessa ótica da importância das relações familiares com a criança, Jacques Gélis vai destacar que tais relações eram muito importantes, pois todos compartilhavam em tudo, ou seja, um dependia do outro é:

Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança pública. (1991, p. 313).

Observa-se que a presença da criança no seio familiar era muito significativa, pois ela marca a sucessão parental e, sendo ela considerada pública, evidencia-se a preocupação que a família tinha em garantir a sobrevivência da criança e, principalmente, sua educação, pois influenciada pelos familiares ou vizinhos, a infância era uma época de aprendizagens, pois de acordo com Gélis:

[...] as aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habitar o indivíduo a superar os revezes da sorte e, principalmente, a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família. (1991, p.315)

Diante deste contexto, o pai e a mãe seriam os responsáveis por esta primeira educação, diferente do que Áries destaca em sua pesquisa – a família e principalmente a mãe não possuiriam a sensibilidade ou a apego pelos seus filhos.

Posto isto não podemos generalizar afirmando que toda a sociedade medieval, pais, mães, enfim todos que conviviam com as crianças, as vissem apenas como servidores e sujeitos produtivos, numa perspectiva utilitária da infância, tão pouco que todo sentimento, nesse caso, o amor, envolvido nestas relações ficasse alheio a elas ou não existisse. Quanto a isto GÉLIS vai nos dizer:

A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho. Assim devemos interpretar a afirmação do “sentimento da infância” no século XVII – quer dizer, nosso sentimento da infância – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade substituiu-se e da família nuclear. (1991, p. 25)

Sendo a educação ou a institucionalização da criança responsabilidade da família, percebe-se que os filhos são frutos da possibilidade da ascensão social. Pais enxergavam por meio de seus filhos a possibilidades da administração dos bens familiares, e conseqüentemente, a ampliação dessa possessão. A educação seria, pois, o cerne desse processo de elevação. Percebe-se que mesmo se as crianças ricas tivessem alguns privilégios com relação à sua educação, as crianças das classes populares possuiriam também proteção, mesmo não sendo especificadamente da família. Neste sentido afirma Kuhlmann:

Se é difícil encontrar registros diretos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores. (2004, p. 25)

Assim, o sentimento da afetividade dos pais pela criança parece ser expressivo.

Ainda que o amor materno seja um fator muito particular de cada mulher, entretanto, o cuidar das crianças ou a preocupação com sua educação passa a ser uma das responsabilidades atribuídas à mulher em uma sociedade que emergia. Nesse contexto concordamos com Gélis quando aponta que:

Por certo, a natureza continua a falar em favor do filho criado pela mãe; porém esta tem apenas deveres; doravante pretende ter também o direito de viver e recebe a aprovação do marido quando manifesta o desejo de manter um corpo íntegro e atraente. (1991, p. 321)

Portanto, as referências nos indicam que vínculos foram estabelecidos, pois seria improvável que os adultos ficassem tantos séculos entorpecidos sem manifestarem qualquer sentimento pelas crianças.

2.2 A SOMBRA DOS ADULTOS: sentimento da infância no Brasil.

Desde os primórdios da colonização, as diferenças contrastantes da nossa sociedade, pela distribuição de renda e de poder, fizeram emergir infâncias distintas para classes sociais também distintas. Kramer nos alerta para este fato, trazendo as marcas da nossa diversidade cultural e histórica no processo de socialização de adultos e crianças, relatando que:

Dada à diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças (1996, p. 20).

Neste sentido, o significado social dado à infância, não foi homogêneo pelas próprias condições de vida de nossas crianças, por isso, busco as palavras de Del Priori (2000, p. 11), quando ela afirma que “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola” para se pensar a construção deste sentimento entre nós. A autora ainda salienta que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita a partir da sua sombra. Sombra de uma sociedade que passou quase quatro séculos de escravidão, tendo como determinante da sua estrutura social a divisão entre senhores e escravos. Na história do Brasil, a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do nosso sentimento de infância.

No Brasil é muito recente a democratização da escolarização. Pelos dados do MEC (2002), temos hoje 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas na escola, e a taxa de frequência líquida cresceu de 78,1% em 1992, para 96,3% em 2002. Porém, isto não significa a eliminação do trabalho infantil. Nas regiões Sul e Sudeste do país, 21% das crianças de 5 a 17 anos de idade exercem algum tipo de atividade. E ainda mostra que a pobreza mantém 870 mil crianças e adolescentes brasileiros trabalhando em atividades perigosas ou insalubres, perpetuando esta condição (Jornal do Brasil, 07/05/2002, p. 06). Estas problemáticas relacionadas à infância e à criança estão abertamente estampadas na imprensa, principalmente na imprensa escrita. O Jornal A Notícia (10/12/2004) tem como destaque “A Criança”, reportagem que relata a dura caminhada para uma infância digna em nosso país. Em outra reportagem, do Jornal O Diário Catarinense (10/12/2004), é enfocada a precariedade em que vivem nossas crianças. Estes são alguns dos problemas enfrentados nos chamados países periféricos, onde 622 milhões de crianças, em média, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), estão envolvidos com algum tipo de atividade, seja ela remunerada ou não.

Fazendo uma breve incursão sobre alguns discursos produzidos sobre a criança, percebe-se que ela é vista como um ser diferente do adulto apenas quantitativamente, pela sua menoridade em idade, tamanho, força física e produtiva. Posteriormente as diferenças quantitativas cedem lugar às qualitativas; neste sentido, a criança surge como um ser distinto do adulto por sua maneira de perceber, conhecer e sentir o mundo e as relações que vai estabelecendo em seu convívio social. Pode-se dizer que no agora de cada criança intrinsecamente está presente o que foi antes e o que será depois. Olhar a criança com base em abordagem social e histórica, significa desconstruir a idéia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura.

A reconstituição do cotidiano infantil, dos diferentes grupos sociais e regionais, feita por historiadores, sociólogos, antropólogos, poetas, pintores por meio de registros de diferentes fontes, tem permitido conhecer muito profundamente a trajetória histórica dos comportamentos e das formas de ser e de pensar sobre a criança brasileira, desconstruindo a idéia de uma natureza ou essência infantil idealizada e universal, tão difundida pela pedagogia.

Por outro lado do foco, os relatos de memórias trazem à experiência infantil todo seu realismo, desmistificando a idéia de inocência e de infância feliz. Recorro ao poema de Graciliano Ramos, por exemplo, em seu romance *Infância* (1954), revelando por meio de sua poesia o quanto foi dolorosa sua experiência de criança, no final do século XIX e início do XX, vivida quase toda no interior de Alagoas, junto a uma família de classe média, com prole

numerosa. Longe do afeto ele conta com detalhes a dureza da sua trajetória de vida, em que a indiferença e a injustiça aparecem desde a primeira infância:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, figurei-me na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar este papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural (1984, p. 31).

Esta poesia dá visibilidade às inúmeras infâncias que existem, em que diariamente as crianças são submetidas a diversos tipos de realidade na qual são obrigadas a sobreviver. Natália Soares (1997) alerta que, mesmo que a convenção dos Direitos da Criança seja um marco importante na caminhada de construção de direitos que levem a uma vida digna das crianças no mundo, a real aplicação destes direitos acaba esbarrando na falta de esforços Políticos que concretizem as diversas disposições contidas na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989. A falta de vontade política dos governos ao não cumprirem os direitos das crianças, consta nas análises do Relatório da UNICEF, pois os recursos e conhecimento técnico existem, e isto é reflexo direto da sociedade capitalista que não prevê a inserção de todos os sujeitos na lógica do desenvolvimento social, porém a exclusão da grande parcela da sociedade civil.

Os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, em convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, principalmente pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar a importância de que tais direitos tenham sido reconhecidos.

Os direitos essenciais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, podem ser resumidos em três eixos: proteção, provisão e participação. A criança deve ser protegida, deve ter suas necessidades básicas garantidas e deve ter resguardado seu direito à participação. Assim, para se desenvolver plenamente e participar do mundo em que vive, a criança precisa ser considerada como sujeito de direito. Apesar do mundo ocidental, especialmente nos últimos séculos, ter assumido a infância enquanto categoria social, instituindo internacionalmente um conjunto de direitos fundamentais das crianças⁵⁰, não conseguiu ainda superar os paradoxos da infância. Sabe-se e pensa-se muito sobre as crianças do que efetivamente se consegue fazer por elas. As

⁵⁰ Trata-se da Convenção dos Direitos da Criança, aprovados em 1989, pelas Nações Unidas, que consolidou uma série de direitos da criança levados em conta por todos os países signatários.

condições impostas às crianças em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada, vive-se a infância possível, pois a criança vive afogada na cultura e participa ativamente dela.

As idéias e as representações em torno da infância consideram as constantes transformações nas condições de existência, apontando para uma pluralidade de modos de ser criança. A categoria infância e a inserção social das crianças são trabalhadas por Sarmiento (2002, p. 268), quando descreve que a infância:

[...] emerge como geração onde se exprime a crise social. Concorrem para esta imagem vários factores: ela é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efectivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por exemplo, o desemprego e a pobreza); ela é, igualmente, a expressão de uma ideologia difusa, conservadora e preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção de **crise de valores** [...] e uma exaltação da **infância** como espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência; mas é finalmente o produto de uma opacidade e por, conseqüência de um medo: há entre as crianças [...] os seus estilos de vida e modos de apreensão do mundo. (Grifos meu).

As desigualdades das condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social. Os estudos em diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido se pensar a infância sob diferentes enfoques e os direitos têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e religiosos. Por outro lado, entre aquilo que a criança é e o seu porvir, encontra-se o homem e na condição da humanidade do homem está à linguagem, pois, como afirma Kramer, com base em Benjamin:

[...] só o ser humano pode ser in-fans (etimologicamente, em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem – como tem infância, ou seja, não sempre falante – aparece como aquele que precisa para falar, constituir-se como sujeito da linguagem e dever dizer o seu eu. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem. (1999, p. 38)

Não é simples romper com os paradoxos da infância, pois eles se fazem presentes nas concepções e formas de agir com a criança e âmbito familiar. Neste sentido, Sarmiento e Pinto (1997, p. 12) fazem a seguinte explicitação, pensa-se a criança tanto como alguém dotado de competências e capacidades, como alguém em falta: discute-se a autonomia da criança e, ao mesmo tempo, criam-se instrumentos de controle e tutela cada vez mais sofisticados, sabe-se da necessidade de atenção que a criança pequena necessita e nunca os pais tiveram tão pouco

tempo de convivência com os filhos; condena-se o trabalho e a prostituição infantil e, a cada dia, o número de crianças vivendo em absoluta pobreza aumenta e não se consegue tirá-las das situações de risco, miséria, violência e desprezo; discutem-se os direitos da criança, mas não se criam condições para as suas garantias. E assim se continua olhando a criança como o futuro do mundo, num presente de opressão.

Neste sentido, na segunda modernidade, as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância. As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância, pois tal como as crianças que (re)inventam criativamente no cotidiano suas relações sociais, também as condições sociais da existência são profundamente renovadas, como se tudo começasse novamente. Entretanto, o presente no qual se reinventa o futuro transporta as marcas pesadas do passado, e este, é o da sonegação da cidadania às crianças, da subordinação as formas mais duras ou mais sutis de dominação patriarcal e paternalista, da definição das crianças como seres imperfeitos, incompletos, imaturos, “menores”.

Apesar de todos os progressos, as condições de existências das crianças não são mais fáceis atualmente, ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existências; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias, ela é mais jogada entre a horizontabilidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva.

Nesse processo de mudança social das condições de existência das crianças, elas não permanecem passivas; antes acrescentam elementos ao seu comportamento e a sua cultura. Não é um paradoxo menor que as crianças permaneçam, ante toda a pressão uniformizadora, radicalmente distintas na alteridade que as constitui como seres continuamente instigantes dos modos dos “adultos” de compreender e gerir a sociedade e, por isso mesmo, como atores ativos na inauguração de gostos, sentidos, atitudes, estratégias, manifestações, sentidos e possibilidades para a existência humana.

2.3 ALGUMAS APROXIMAÇÕES: GÊNERO E EDUCAÇÃO

Constatou-se que o conceito de gênero é discutido por uma pequena parcela da produção educacional, sendo que existem poucas pesquisas relacionadas à educação escolar propriamente dita. Além disso, segundo Rosemberg, resultados e análises de pesquisa sobre a situação escolar de meninos e meninas mostram que estão sendo produzidos descrições e interpretações insuficientes e circulares, equivocadas e ideológicas, e que estão ganhando espaço no qual o “senso comum” não é criticado pela reflexão acadêmica. Essa situação evidencia as lacunas da pesquisa educacional no que tange às relações de gênero no Brasil, embora não significa dizer que não houve avanços.

Nos estudos bibliográficos realizados, pude entrar em contato com diversas pesquisas sobre educação e gênero⁵¹, algumas denunciando discriminação e estereótipos de gênero nos livros didáticos, conteúdos e relações escolares, outras discutindo questões relacionadas à identidade e trabalho docente, feminização do magistério, o fazer docente nas séries iniciais, educação infantil, fracasso escolar, o gênero na legislação educacional brasileira, entre outros. Apesar do leque de temas disponíveis, a quantidade de trabalho é escassa, muitos deles apenas apresentam formas de atuar na sala de aula para uma educação menos sexista. Poucos descrevem mecanismos da organização escolar em seus diferentes tempos e que evidenciam de que forma aparecem os estereótipos, as discriminações ou mesmo que descrevessem contradições e resistências quanto aos estereótipos de gênero. As discussões teóricas são profícuas, mas faltam dados empíricos de observações sistemáticas.

Se o campo da Educação não ignora a existência de um debate sobre gênero na academia, a produção discente pós graduada em seu conjunto não mostra indícios de conformar um campo de conhecimentos estabelecidos na disciplina. Considera-se, menciona-se refere-se à “questão” mulher/relações de gênero, mas a perspectiva de análise, por sua generalidade, pouco tem contribuído para compreender dilemas da educação brasileira. (ROSEMBERG, 2002, p. 203)

Constata-se, ainda, que são raros os estudos que envolvem gênero e educação com crianças de 7 a 10 anos no Brasil – e entre eles, há uma ênfase na reprodução em detrimento da busca de indícios de comportamentos de oposição ou de mecanismos de resistência.

Marília Carvalho (1999), em estudo sobre o trabalho docente nas séries iniciais, alertou-nos sobre a necessidade de trabalhos que levem em consideração a intervenção entre

⁵¹ Ver bibliografia analisada nos anexos desta dissertação.

as crianças e destas com os adultos na escola, considerando a existência de:

pouco conhecimento sistemático sobre as formas como as escolas brasileiras atuam na manutenção, produção ou alteração de desigualdades de gênero [...] incluindo tanto a atuação deliberada de educadores e educadoras quanto as interações assistemáticas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior das escolas, na definição de currículos e conteúdos escolares, etc.

Ao trazer para o centro da discussão sobre gênero e educação as relações entre as crianças nos espaços escolares, penso que esta dissertação pode contribuir para o debate de questões relevantes acerca da forma como estereótipos de gênero se reproduzem no uso social desses espaços e também de que forma aparecem conflitos, oposições e estratégias. Conhecer os mecanismos implicados na dinâmica da manutenção-produção-alteração de desigualdades na escola – quanto ao gênero – nos ajuda a refletir sobre as intervenções possíveis e desejáveis no contexto escolar, visando em última instância uma educação mais justa e democrática.

Na política educacional é de fundamental importância o compromisso com a busca de igualdade de oportunidades a todas as pessoas, com respeito as suas diferenças, mesmo que essas sejam construídas e legitimadas de tal forma que apareçam como naturais, como é o caso das diferenças entre os sexos transformados em desigualdades de gênero. Mesmo havendo um debate atualmente sobre gênero na educação e um debate mais amplo sobre desigualdade de gênero na organização da sociedade como um todo, muitas pesquisas parecem ignorar que as relações sociais nas práticas escolares estão contribuindo para a conservação para a construção desse quadro geral e, ainda mais, parecem ignorar que essas relações macro-estruturais podem estar influenciando as relações intra-escolares numa “via de mão dupla”: tanto as relações escolares podem reproduzir desigualdades macro-sociais quanto podem transformar relações desiguais por meio da interação dinâmica dos sujeitos.

Para discutir as relações de gênero no espaço escolar com crianças procurei fazer algumas aproximações com pesquisadores que discutem a infância e criança, entretanto, é fundamental tomar a “criança” como uma categoria não abstrata. Com o gênero, é possível aprender que “crianças” não existem sequer quando colocadas no plural, existem sim meninos e meninas que podem ser negros/as – brancos/as ou outras denominações. Essa forma de entendimento não fragmenta o sujeito criança, possibilita torná-lo concreto.

Neste sentido entro na escola a qual se constituiu como campo de investigação desta pesquisa, tendo como foco as relações de gênero, pois entendo este como um dos aspectos fundamentais para conhecer melhor as meninas e os meninos que caminham constantemente

pelos segmentos sociais, neste caso a escola (conforme promessa da modernidade o lugar da criança é na escola.). Assim como a infância e criança o gênero é também uma construção social, histórica e cultural, que em muitos momentos, influencia ou mesmo determina comportamentos estereotipados. No entanto, os estudos referentes às questões de gênero ainda representam uma lacuna a ser preenchida nos estudos com crianças.

É justamente o encontro desta infância do homem, que se constitui como sujeito histórico, social e cultural, que me conduziu ao próximo eixo de discussão deste trabalho: (des)tecendo a trama: **o gênero e as crianças nas teias da escola.**

CAPITULO III

(DES) TECENDO A TRAMA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E AS CRIANÇAS NA TEIA DA ESCOLA.

Que caminhos são estes que me conduzem a teias de que terei de escapar, que trama é esta que ronca surda em meu peito, me assusta, mete medo e me põe gelado a defender-me da vida?
(NOLASCO, 1993: 98)

Partindo da concepção de que gênero é uma construção social e cultural, e que a sociedade nos “ensina” o que ela considera masculino ou feminino, estamos entrando definitivamente no campo da educação. Esse processo se dá por meio da socialização⁵²; sendo principalmente pela via das brincadeiras, socialização e interação entre as crianças no espaço escolar, que “aprendemos” também o que é ser menino ou menina. Pela socialização, a criança vai assimilando sua cultura, inclusive o que diz respeito a gênero: o que é ser masculino e o que é ser feminino, e como ser adequadamente feminino ou masculino.

Louro (1997; 2000; 2002) acrescenta que a escola é parte importante nesse processo. Seus estudos e reflexões apontam para o modo como as instituições suas práticas e projetos pedagógicos ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas, brincadeiras e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam apreendidas, interiorizadas, tornando-se quase que “naturais”. “Tal ‘naturalidade’, tão fortemente construída, talvez impeça de observar que, atualmente no interior do cotidiano escolar, onde convivem e trafegam as crianças (meninos, meninas) e adolescentes, esses sujeitos se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas”. (LOURO, 1997, p. 56)

Para tecer ou destecer as tramas que envolvem gênero e infância nas teias da escola,

⁵² Para Éric Plaisance, a noção de socialização faz parte da linguagem comum dos práticos da educação e da formação, designando, na maioria das vezes, uma integração dos indivíduos na sociedade, uma aquisição de “bons” hábitos sociais, uma aprendizagem da vida em coletividade no centro de grupos constituídos no interior dos estabelecimentos escolares. [...] A socialização tem certamente um papel a desempenhar na aquisição de conhecimentos, mas fundamentalmente na constituição de uma ligação social que apresenta muita fragilidade. Neste sentido, a socialização se aproxima da sociabilidade, de um tipo de aptidão a preservar e a respeitar, nas relações sociais. [...] A socialização se estende, assim, como um processo geral que engloba toda a vida humana, constituindo os seres humanos como seres sociais.

procuro fazer algumas aproximações com pesquisadores que enfocam essas categorias, para entendê-las no espaço escolar.

3.1 QUE ÓCULOS ESTOU USANDO PARA OLHAR A REALIDADE ESCOLAR? o gênero como categoria de análise.

Olhar a realidade da escola de gênero valendo-se da categoria gênero⁵³ como base de estudo provocou ou pode provocar questionamento das tradicionais assertivas sobre o que é **natural** para cada sexo. Pois entendemos que as relações de gênero não se estabelecem apenas entre homens e mulheres ou meninos e meninas, mas também entre homens e homens, mulheres e mulheres, meninos e meninos, meninas e meninas. Neste sentido, o gênero não existe nos sujeitos, mas sim nas relações sociais que vão sendo estabelecidas nas interações e socializações. Segundo Saffioti (1992, p. 187) o gênero vai se constituindo de maneira relacional:

[...] quer enquanto categoria analítica quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar.

É importante lembrar que “as direções de gênero são perpassadas por outras diferenças, de raças, classes sociais, idade etc. Infinitudes de diferenças por meio das quais construímos nossas subjetividades.” (LAGO, 1999, p. 6). Segundo Saffioti (1994), considera-se então que o sujeito é constituído tanto em gênero quanto em raça/etnia e classe social. Portanto, as categorias gênero, classe e raça, por exemplo, são constitutivas umas das outras e, assim não se pode buscar a primazia desta ou daquela, nem mesmo vê-las como estruturas separadas. De acordo com a perspectiva histórica dialética elas se confundem histórica e socialmente, pois será a conjuntura do momento o que determinará qual das categorias terá maior ascendência sobre os sujeitos, assim afirma Saffioti (1992). Busca-se, então, desconstruir a lógica cartesiana, linear e dicotômica que impõe aos sujeitos determinadas

⁵³ É fundamental lembrar que tal carga subversiva da categoria gênero se deve à sua inegável ligação com o movimento feminista. Embora exista quem afirme “discutir gênero” sem ser feminista, porém é a partir desse movimento social que a base desse conceito se estruturaram, se ampliaram e se reformularam. É nesta parte do trabalho que estarei mostrando os óculos que uso para olhar a realidade da escola de gênero.

características, dependendo de qual olhar esta se vendo.

A contribuição de Lauretis (1994, p. 208) para essa discussão é pertinente, ao afirmar que o sujeito é constituído no gênero, mas não apenas nele e muito menos pela diferenciação sexual, porém constituído no e por meio dos códigos lingüísticos e representações culturais. Desta forma, é preterido pelas relações de classe e raça, além das relações de gênero, portanto “um sujeito múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido. Seguindo esta lógica, Saffioti (1992, p. 211) afirma que”:

A construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humano, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres e homens. Também as classes sociais se formam na e através das relações sociais. Pensar estes agrupamentos humanos como estruturalmente dados, quando a estrutura consiste apenas numa possibilidade, significa congelá-los, retirando da cena a personagem central da história, ou seja, as relações sociais.

Considerar as relações de gênero como socialmente construídas é perceber que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder, vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas e repetidas. Tais características vão sendo construídas ao longo dos dias, dos anos e dos séculos e sempre imbricadas no modo como as relações entre o feminino e masculino, homem e mulher, menino e menina foram se produzindo socialmente.

É fundamental salientar que gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Portanto, as características biológicas que são impostas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero que cada sociedade vai determinando. Quando uma criança nasce e ouvimos dizer que é desse ou daquele sexo, assistimos a primeira interpretação de uma série que, de diferentes formas, moldará as expectativas, as experiências e o modo como ocorrerá a inserção deste sujeito no meio social, vale a pena recorrer a Auad (2006, p. 22) quando afirma que:

[...] ser homem ou ser mulher corresponde a pertencer ao gênero masculino e feminino. Tal relação de pertencimento a um gênero prevê a negação e o distanciamento ao sexo que não é o seu, o chamado sexo oposto.

As identidades sexuais vão sendo constituídas em meio às relações sociais e, portanto, históricas, do mesmo modo que a própria sexualidade também é uma produção social. Segundo Lynne Segal (1997, p. 189), “... a centralidade dada à sexualidade na

representação do corpo é um conceito moderno”. Indo mais além, Thomas Laqueur (1990) afirma que, ainda no século XVIII, é que se passou a definir mulher e homem como seres diferentes. Até então o corpo feminino era compreendido como derivado do masculino, havendo um só corpo com algumas variações. Neste período, as questões de comportamento sexuais eram reguladas por instituições religiosas por meio do estabelecimento do sexo, apenas com objetivos procriativos e dentro do matrimônio.

Dessa forma entendemos que o partilhamento dos significados culturais se dá por intermédio da linguagem, que é no meio em que o significado é produzido e disseminado, a respeito da constituição das identidades. Vale a pena lembrar Hall (1997, p. 26), quando afirma:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas deferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver” como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Neste sentido, numa mesma sociedade existem várias concepções de masculino e feminino ao longo do tempo, portanto, diferentes sociedades e grupos sociais têm diferentes concepções de homem e mulher, e que homens e mulheres ocupam diferentes posições, em função das múltiplas divisões sociais, tais como: sexualidade, raça, etnia, nação e religião. Entretanto, gênero e sexualidade não são sinônimos, pois enquanto gênero discute as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade demonstra as formas pelas quais os diferentes sujeitos, ou seja, homens e mulheres exploram seus desejos e prazeres corporais. Nesta via de raciocínio, a sexualidade é tal como gênero, socialmente construído e não biologicamente determinado, assim afirmam alguns autores/as (LOURO, SCOTT, MEAD, NUNES, entre outros).

O gênero não é uma questão que envolve apenas a sexualidade ou as relações pessoais, ele envolve as instituições sociais e as relações mais amplas que se dá em todas as sociedades. Sendo a escola uma dessas instituições sociais que está envolvida com os sujeitos construídos socialmente, é de fundamental importância perceber como a escola e o currículo estão contribuindo na normatização das relações de poder relativas a gênero, especialmente da dominação do masculino em relação ao feminino. Esta normatização se internaliza em discursos curriculares que são entendidos como construtores da norma, e que a sociedade

entende como regra, ou seja, o modelo de gênero aprendido e vivenciado na escola é o ideal e é percebido como o “natural”.

Tal questionamento leva-nos a seguinte reflexão: como é que as diferentes linguagens que constituem o currículo escolar constroem ou ajudam a construir/manter as posições sociais de classe, gênero e sexualidade? Neste sentido a linguagem vai se constituindo seguramente como um campo eficaz, pois atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, sendo assim, Louro (1998, p.65) afirma que:

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.).

Louro afirma, ainda, que essas linguagens produzem e fixam diferenças e faz a seguinte explicitação:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio” ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? (LOURO, 1998, p. 65-66).

Uma das grandes implicações deste questionamento é considerarmos que não existe socialmente uma maneira correta ou definitiva de se aprender como transformar crianças em meninos e meninas e estas em homens e mulheres, pois primeiramente precisamos reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outras.

Essas aprendizagens estão incorporadas naturalmente em nossas práticas cotidianas que não são mais questionadas e, desta maneira, estão incorporando-se aos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar, material escolar e até mesmo no âmbito administrativo e estrutural da escola.

Ao classificar os sujeitos, a sociedade estabelece rótulos, fixando identidades e, sutilmente, discrimina e distingue. Desta forma, a escola continua imprimindo e reforçando suas “marcas distintivas⁵⁴” nos sujeitos, levando em consideração principalmente as representações de masculinidade e feminilidade dominante em nossa sociedade, e conseqüentemente no espaço escolar. Essa visão etnocêntrica de masculino e feminino que

⁵⁴ Expressão utilizada por Guacira Louro Lopes.

escola e sociedade possuem, corresponde a um ideal de gênero e sexualidade, que está associada à constituição da padronização social dos sujeitos, de acordo com os interesses sociais.

Assim como a sociedade, a escola está implicada também na (re)produção das diferenças que são normatizadas, principalmente no interior de nossos currículos e nas nossas práticas pedagógicas. O processo de fabricação dos sujeitos como se existissem receitas prontas e deterministas de como homens e mulheres, meninos e meninas devem agir socialmente. Essa disciplinarização dos indivíduos está bem descrita e analisada em Foucault, no seu conhecido *Vigiar e Punir* (1987, p. 153), afirmando que:

A disciplina fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado. (grifos meus)

Para Foucault (1997, p. 99) a delimitação do mundo infantil que ocorre a partir do século XVIII é um dispositivo de controle social do poder e saber sobre a sexualidade, principalmente no que se refere à pedagogização do sexo da criança, em que destaca:

(...) dupla afirmação, de que todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo "natural" e "contra a natureza", traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais "liminares", ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigosos e em perigo(...).

Os jogos e as brincadeiras que surgiram a partir do século XVII, que Àries assinala como o século da infância, delimita as "coisas de crianças", estabelecendo a separação do mundo adulto e infantil, e conseqüentemente o início da separação das classes sociais. Discretamente parece ser uma medida organizativa, entretanto, vai muito além, pois essa separação é oriunda da política da Igreja e do Estado cujo objetivo é "separar para governar".

Para Foucault (1988, p. 101), o dispositivo da sexualidade possui a função de "proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada, fato este que serve de controle às populações, de modo cada vez mais global". Nesse sentido, os agentes complementadores do dispositivo da sexualidade não estão localizados em sujeitos específicos, mas estão difusos na sociedade, ou seja, no estado moderno, suas instituições, os

médicos, os psiquiatras, os sanitaristas, a escola etc.

Portanto, é fundamental que o nosso olhar de educador ou pesquisador esteja direcionado para essas práticas cotidianas que já estão internalizadas nos sujeitos como normais, pois nossa tarefa primordial é desconfiar do que é tomado como natural. O processo subjetivo de fabricação dos sujeitos é continuado, sendo o currículo, o *locus* das questões que envolvem as diferenças entre masculino e feminino. Por isso, há necessidade de questionarmos não só os conhecimentos e saberes com que lidamos diariamente na escola, mas entendermos ou compreendermos melhor quem tem autoridade para dizer o que, de quem e em quais circunstâncias.

A linguagem é também uma das expressões de poder que institui freqüentemente o etnocentrismo das desigualdades entre o masculino e o feminino, instituindo a separação dos meninos das meninas para trabalhos em grupo, a escolha diferenciada dos brinquedos segundo o sexo, espaços ocupados ou ainda na separação nas aulas de Educação Física. Portanto, toda esta concepção de masculino e feminino está subjetivamente formalizada no currículo escolar e sua visibilização se concretiza: na demarcação dos espaços, no ocultamento da pluralidade de masculinos e femininos e nos atributos e comportamentos que são determinados para meninos e meninas no espaço escolar.

É necessário, portanto, desconfiar da naturalização produzida pelo currículo, pois essa possibilidade nos permite reconhecer como estamos inscritos (as) neste processo de “rotulação”, em que a diversidade é hierarquizada e normatizada. Ao tornarmos isto possível, esta abordagem teórica e política redimensiona o tamanho das lutas que precisamos implementar, tornando-as mais localizadas, menos grandiosas ou ambiciosas, possibilitando recuperar a importância de pequenas, mas significativas ações de contestação e crítica que podemos desenvolver em nossas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

3.2 ESCOLA DE GÊNERO: local de moralização e vigilância...

Regular a educação da criança é uma necessidade que surge paralelamente a construção histórica e social do sentimento de infância e conseqüentemente da modernidade.

A procura do homem equilibrado e socialmente integrado faz com que a educação passe a ser regida por roteiros de civilidade.

Na procura constante desta civilidade todos os sentidos são treinados na escola, ou seja, no espaço escolar se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a proferir. Fazendo com que a criança conheça os sons, os cheiros, os sabores bons, e decentes e rejeite os indecentes, aprenda o que, a quem e como tocar ou não tocar, induzindo as crianças a absorverem algumas habilidades e não outras... E todas essas aprendizagens são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças. De acordo com Louro, a escolarização⁵⁵ dos corpos e das mentes é traduzida quando a escola:

Servindo-se de **símbolos e códigos**, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o **lugar** dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus **quadros, crucifixos, santas ou esculturas**, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1998, p. 58, grifos meus)

Esta reflexão traduz perfeitamente aquilo que a escola por meio de seu corpo docente espera de seus alunos e alunas, e a história da Escola⁵⁶ de Gênero traduz fielmente essa possibilidade onde os valores morais sempre foram preservados como instrumento de cobrança e controle por parte dos dirigentes. Isto parece ficar clarificado logo na entrada da escola, onde está estampado o seu logotipo⁵⁷, simbolizado por uma imagem Santa, com os braços abertos sobre um livro também aberto com os seguintes dizeres: educação, disciplina, dever, responsabilidade, participação, civismo, caráter, integração, socialização.

Para Cambi, essa educação voltada para uma filosofia religiosa é a possibilidade de ascensão a Deus constituindo-se como um processo de auto-educação, levando o sujeito ao crescimento interior, que deve ser dirigida pela sua racionalidade, cuja finalidade é desafiar e corrigir o erro e o pecado. Neste sentido, a obra de Santo Agostinho influenciou o plano pedagógico ocidental através de seu vigor teórico e também pelo significado espiritual, sendo

⁵⁵ Os estudos de Freitas (2001), Del Prioi (1992), Kuhlmann Jr. (2000) e Freitas (2001) tem chamada atenção para a íntima relação existente entre os processos de escolarização e a produção da moderna concepção de infância nas sociedades modernas. Os sujeitos responsáveis pela institucionalização da escola e pelo desenvolvimento de processos de escolarização nas sociedades ocidentais, não apenas produziram discursos e instituições, mas, sobretudo à produção da própria infância como fenômeno social.

⁵⁶ A escola ao constituir-se como agência responsável pela educação, instrução das novas gerações e pela noção de educabilidade da infância, não faz o faz de forma pacífica e consensual, mas de forma conflituosa, buscando agressivamente resgatar a infância de outros espaços-tempos de formação, notadamente a família, a religião e o trabalho.

⁵⁷ Este logotipo foi criado através de um concurso entre os alunos justamente no período em que a escola tinha Freiras como diretoras e essa marca religiosa parecia muito presente no espaço escolar, A figura encontra-se na página ..

que a verdade vem de Deus, pois a alma humana conduz diretamente a marca criadora. E a escola onde a pesquisa foi realizada vai sutilmente imprimindo historicamente essa condição aos seus alunos já na sua entrada. Dito isto, as reflexões de Cambi é oportuna para entendermos historicamente a marca religiosa no processo educativo:

...o cristão deve também adquirir conhecimentos, que enquanto universais e eternos superam o próprio indivíduo e se colocam além da linguagem (que é um instrumento): tais verdades devem ser **descobertas e despertadas**; o mestre é, portanto, sobretudo um mestre interior, do qual o **Cristo é o símbolo**. Aprender é operar este despertar, seguindo o mestre espiritual, que ilumina com as verdades dos universais. (1999, p. 137, grifos meus)

Nos símbolos, nas imagens, nos discursos, na cobrança da escola de gênero sempre esteve atribuído à formação moral do sujeito, entendida na sua forma mais ascética. Enfim as crianças sempre estavam e estão sendo formatadas dentro das normas que a escola tinha como legítima. Essa naturalidade fortemente construída neste espaço escolar talvez esteja nos impedindo de notar que atualmente no interior desta escola, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam, brincam e se agrupam de formas distintas. Todos os sentidos desses sujeitos são treinados por um aprendizado eficaz, continuado e sutil que parecem ter penetrado nos sujeitos ao mesmo tempo. Tais dispositivos de poder e práticas pedagógicas, vinculada à moralização da criança vão constituindo suas identidades escolarizadas.

No pensamento sociológico, o julgamento das condutas costuma ocorrer de acordo com a necessidade de integração da sociedade e em razão da participação na preservação de um todo social. Nesse universo, a moral, como sua própria etimologia latina confirma, era uma questão de costumes, a ponto de, às vezes, até acabar confundindo-se com a socialização ou, antes, com uma concepção profundamente normativa da socialização. Ao irem à escola, os alunos aprendem os usos e costumes de sua sociedade, tornam-se membros plenos de um coletivo e de uma nação; aderem progressivamente a um conjunto de valores e de normas, mais ou menos laicizado segundo as variantes nacionais. Em suma, sua consciência acaba sendo modelada por exigências morais interiorizadas. Na impressionante fórmula de Durkheim, a sociedade, isto é, Deus, acabava por reencontrar-se na consciência de cada um dos alunos.

No início de suas atividades, como instituição de ensino em 1965 até meados da década de 80, a escola teve como responsáveis administrativo-pedagógicos diretores/as Irmãs de ordem religiosa, vinculada principalmente a Igreja Católica. Estas cobravam das crianças uma disciplina rígida e comportamentos adequados com seu enquadramento sexual, conforme

relato de ex alunos/as e anotações em fichas ou no livro negro⁵⁸. Os gestos, os movimentos, os sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos.

Na realidade, todas as sociedades viram suceder-se, no decorrer de sua história, diversas figuras de indivíduo que encarnavam os mais altos valores aos quais os atores pudessem aspirar. Essas figuras de excelência não pretendiam corresponder perfeitamente à realidade: suas retomadas individuais não passavam, quando muito, de tentativas aproximadas. Entretanto, eram justamente a elas que os indivíduos se referiam; elas definiam uma espécie de meta pessoal ancorada num ideal coletivo, procedimento teleológico cujo cumprimento era objeto da dedicação dos indivíduos. Esses modelos éticos inspiraram amplamente a função propriamente educativa da escola. A Igreja, e, sobretudo, a escola são os meios privilegiados de transmissão dessas figuras éticas consensuais do indivíduo no cerne da modernidade. Esse processo requer uma ruptura entre esse ideal educativo do sujeito e os modelos familiares e sociais.

Para Durkheim, existe um ideal de homem para cada sociedade, transmitido a todos os seus membros, mesmo se, numa certa medida, os saberes vão diferenciar-se em razão dos meios sociais e das tarefas que cabem aos indivíduos. Esses modelos variam ao sabor das sociedades e dos momentos históricos. Aqui se valoriza o orgulho ou a moralidade cortês, ali os valores guerreiros, acolá uma mistura dos três; outras vezes, prega-se o domínio sobre si mesmo como ideal ou, pelo contrário, a expressão autêntica de si, ou ainda, obviamente, a eficiência disciplinada no trabalho cotidiano. Em todos os casos, uma figura ideal de sujeito exerce uma ascendência sobre o indivíduo.

Os primeiros princípios de civilidade como programa pedagógico surgem a partir do século XVI, dando início à descaracterização de um modelo de ensino predominante até então, ou seja, a escola reservada ao clérigo.

Desta forma, a criança vai ganhando conotação de sujeito educativo que precisa ser educado e vigiado, segundo os elementos de moralidade propostos por Durkheim:

Educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o **espírito de disciplina** (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o **espírito de abnegação** (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a **autonomia da vontade** (sinônimo de submissão esclarecida). (GHIRALDELLI JR, (org), 1997, p. 65) (grifos meu)

⁵⁸ Documento da Unidade Escolar no qual eram feitas as anotações dos alunos e das alunas, com relação a indisciplina durante as aulas ou transgressões as regras da escola.

Para Durkheim, caberia a educação, particularmente à escola, combater a “crise moral”. Crise esta causada pela transição de uma concepção religiosa de mundo para outra laica, normatizando de modo especial à conduta da criança, disciplinando-a e forçando-a a submeter-se às obrigações, às regras morais e intelectuais, uma vez que a criança era vista como “um conjunto de desconexos e de humores endoidecidos”, conforme enfatiza Fernandes (1999 p. 63-64).

De acordo com Singer (1997, p. 33), o olhar de Durkheim sobre as crianças é marcado fundamentalmente pela falta: faltam-lhes todas as qualidades morais, ela é egoísta e a - social. Mediante o processo educativo, os adultos transformarão esse ser da ausência em um novo ser, moral e social, criando-lhes desejos e negando-lhes sua natureza.

Na passagem do século XIX para o século XX novos sujeitos invadem o campo da teoria educacional, sendo que, o estudo da infância passa a ser essencial. Era na educação da criança que se colocava a aposta na possibilidade de renovação do homem ou, do novo sujeito social. Neste sentido, Cambi afirma que a criança:

... tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o jardim de infância ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (1999, p.387)

A necessidade de educar a criança é fortemente apreendida nos tempos modernos e a escola é a instituição que dará sustentação à educação propagada pelo Estado.

A obrigação escolar foi uma característica central da legislação dos Estados Modernos... Obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível de escola popular, para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar a sua tarefa ou a sua prosperidade. A escola dá elementos cognitivos, mas também sociais: instrui socializando. (CAMBI, 1999, p. 399)

Além do gosto pela regularidade, ou seja, “espírito de disciplina”, também evoca o gosto pela autoridade que implica uma retenção à vontade individual.

A escola vai se constituindo como um instrumento da modernidade. Toda a sua estrutura organizacional, desde o prédio até o currículo, foi planejada para cumprir com a função disciplinadora dos sujeitos. O sistema educacional se voltou para o enquadramento e o controle social, ou seja, ele foi criado para disciplinar, enquadrar e controlar.

É neste cenário que surge a escola como possibilidade de educação da criança,

constituindo-se como um caráter mais institucional e também mais normatizador, sendo preconizados nestas instituições os princípios científicos como reguladores do comportamento da criança.

A ocidentalização da cultura orienta-se simultaneamente com o desenvolvimento urbano e comercial, e a necessidade de letrados torna-se fundamental. As mudanças relativas aos fins da educação conduzem a uma radical redefinição da importância da escola na sociedade moderna como, explica Cambi:

[...] toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões e manicômios) agem em função do controle e da conformação social; entre essas instituições a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia e do seu sistema econômico. (1999, p. 198)

Em tempos de transformação, a educação é vista como alvo de estratégias políticas em virtude da crença e na educação das crianças, isto é, a possibilidade de reformar e enquadrar o homem, neste sentido, afirma Kuhlmann Jr.:

[...] apostavam no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem”. (2002, p. 370)

Ou ainda, nas palavras de Lourenço Filho:

Em última análise, a ação educativa intencional rege-se pelas convicções que o homem possa ter sobre o mundo, a vida e seu próprio destino. O trabalho educacional visa a um deve-ser. (2002, p. 78)

Carvalho evidencia as contradições que se estabeleciam no discurso pedagógico da escolanovista do início do século XX:

[...] um novo discurso pedagógico começa a ser tornar hegemônico no país. Nele proliferam imagens do dia-a-dia escolar das crianças, de seus corpos empenhados em múltiplas atividades, dos seus gestos hábeis, do seu interesse pelo trabalho em cooperação, da alegria contagiante dos seus jogos e da liberdade de suas brincadeiras. A espontaneidade da vida escolar evocada nessas representações pode iludir o leitor. A sua recorrência no discurso escolanovista repõe continuamente as tópicos da dosagem da liberdade das crianças, cerceando sutilmente o burburinho dos seus risos e dos movimentos dos seus corpos. (CARVALHO apud FREITAS E KUHLMANN Jr., 2002, p. 388)

Estes princípios sustentavam a Escola Nova e clarificavam os ideais para que os fins da educação fossem atingidos, ou seja, ordem e progresso do país e conseqüentemente a

concordia entre os homens.

Pelo exposto acima, fica bastante visível que a educação encontra-se relacionada a uma sociedade histórica e socialmente situada e construída, neste caso as questões pedagógicas sempre terão um caráter político, social e ideológico. A ação educativa, ainda que imperceptível, sempre tem como referência diferentes concepções de homem, mulher, criança, sociedade e mundo e, em decorrência, visões diversas do papel e significado de escola, de aprendizagem, do aluno, de criança, de menino e menina. Cabe destacar o papel da escola na construção Social da idéia de infância e criança.

3.3 DENUNCIANDO CENAS DO COTIDIANO: as revelações do gênero no cotidiano escolar por meio das falas – fotos – gestos – desenhos.

A educação recebida dos pais influencia e regulamenta o comportamento de seus filhos e filhas, e reforça de maneira positiva ou negativa aquilo que é considerado apropriado ou adequado a cada sexo, o que se perpetua também na vida adulta.

Aprender a ser homem ou mulher ou ainda a ser menino ou menina se constitui como uma tarefa das mais precoces na nossa cultura. Desde cedo, mães e pais apressam-se em marcar nos corpos infantis essa identidade generificada, furando as orelhas das meninas e colocando-lhes brincos ou destinando aos meninos bebê camisetas de seus times favoritos. Traçam-se caminhos, delineiam-se imagens, projetam-se trajetórias que mesmo variadas, estão ainda limitadas pelas fronteiras do esperado para meninos e meninas, para homens e mulheres.

Famílias, escolas, programas de mídia, espaços recreativos, ou seja, todas as instâncias socializadoras dos filhos e filhas da espécie humana investem continuamente na sedimentação desta identidade. Outras identidades como a nacionalidade, às vezes a de religião, vão sendo delineadas mais tarde ou, talvez, concomitantemente, mas em nosso espectro cultural não se posterga o aprendizado da “feminilidade” e da “masculinidade”, para depois ou para “quando chegar à hora.”.

É nesta perspectiva que se entende o sujeito como constituído a partir de práticas sociais da sua cultura e dos “discursos que regulam que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades” (LOURO, 1999, p. 12). Com relação a essa construção das identidades de gênero na infância, Felipe (1999, p. 169) observa que:

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.

Sendo assim, é na voz das próprias crianças como atores sociais, habitadas por tantas outras vozes, e, por vezes, de suas professoras e mães relatadas, que discutiremos os processos dessa constituição das relações gênero na infância nesta parte do trabalho.

Em conversa⁵⁹ realizada com oito mães e dois pais sobre as atitudes e brincadeiras das crianças em casa, estes demonstraram como as expectativas são divergentes conforme o sexo. Os pais descrevem que:

(...) os meninos devem brincar de jogar bola, correr, e as meninas devem gostar de boneca, panelinha, dança e são mais mimozinhas.

(...) as meninas são mais compreensivas, mais quietas e agem mais fragilmente, mais pensativas.

(...) as meninas gostam de se pintarem em casa com maquiagem e são mais caseiras, e os meninos gostam de praticar esportes e não gostam de ficar em casa.

(...) os meninos precisam ter atitudes de homenzinhos, não podem brincar com as meninas, pois elas são mais sensíveis a determinadas brincadeiras e não fica bem um menino brincar com meninas.

O olhar e as expectativas dos pais sobre as atitudes, brincadeiras, interesses, gestos e gostos revela claramente a intencionalidade que os adultos impõem sobre as crianças, no sentido de enquadrar esses sujeitos dentro de uma cultura adultocêntrica. Neste sentido entende-se a preocupação destes, pois a maioria reside nesta comunidade durante muito tempo, local onde a cultura açoriana é predominante, sendo que os valores e crenças próprios desta cultura já estão engendrados em seus corpos, seus pensamentos e seus olhares.

Na cultura local o referencial de masculinidade está relacionado com características mais agressivas, força, virilidade, enquanto que o referencial de feminilidade está associado à fragilidade, docilidade, meiguice a submissão ao referencial masculino.

Em seu artigo, Maluf (1993) já discutia a organização familiar e a distribuição do poder na cultura açoriana. Em sua pesquisa ela identificou a autoridade exercida por um homem identificado como “pai”, ele é quem toma as decisões mais importantes, representando a autoridade masculina

⁵⁹ Essa conversa não teve uma seqüência metódica de questionário, pois o meu interesse era que esses sujeitos falassem sobre as expectativas que tem com relação a seus filhos, constituindo uma “conversa” bem informal.

que é pública e legitimamente reconhecida dentro e fora do grupo familiar. Para Maluf os discursos de homens e mulheres na cultura açoriana reconhecem que a autoridade e a chefia legítima no interior da família é representada pela figura masculina. Entretanto, no material de campo ela identificou que as relações familiares apontam para um outro sentido, em que são as mulheres que asseguravam a sobrevivência e a continuidade dos grupos familiares. A ausência da mulher encaminha a dissolução familiar. Neste sentido existe um desnível entre um lado, no discurso de homens e mulheres, que se constitui um “modelo ideal” sobre os papéis masculino e feminino no interior da família, e de outro as suas práticas e representações.

Praticamente todas as atividades econômicas eram e são ainda realizadas de acordo com a divisão sexual do trabalho, que define os espaços masculinos e femininos. Todo o espaço e os equipamentos ligados à pesca são exclusivos de homens. A pesca é uma atividade essencialmente masculina, sendo proibida a participação das mulheres não só nas tarefas que a envolvem como nos espaços a ela relacionados. Atividades e território exclusivo dos homens, a pesca era e é ainda fundamental na constituição da identidade masculina e, principalmente, espaço de sociabilidade entre os homens. Por meio dela os jovens eram iniciados na vida adulta, realizavam a passagem para o mundo dos homens.

As únicas atividades pesqueiras realizadas pelas mulheres são a pesca do camarão e do siri, constituindo atividades individuais, voltadas totalmente para consumo familiar. Quando esta atividade envolve comercialização, implicando na mobilização do grupo e às vezes à coletivização do trabalho, as mulheres são excluídas. As atividades exclusivamente femininas são circunscritas fundamentalmente a casa e ao quintal, ou seja, ao trabalho ligado ao espaço doméstico. Cozinhar, lavar e consertar as roupas, limpar a casa eram e são até hoje atividades essencialmente femininas com as quais os homens não se envolvem. Sendo assim, a educação das crianças se respalda nas relações fixas de gênero.

Por intermédio da interação e socialização com os pais e dentro de um contexto social, entende-se que a criança se identifica com o adulto e incorpora valores e atitudes que estes consideram apropriados. Desse modo meninos e meninas são envolvidos nas desigualdades de gênero e quando chegam à escola, trazem alguns desses traços. Porém o sucesso de um não implica no fracasso do outro, e vice versa. O gênero, dizem alguns especialistas, tem influência sobre esses resultados.

De fato, os modelos que normalmente prevalecem, implicam em aceitar ou entender que os meninos podem ser agressivos, indisciplinados, ativos ou rebeldes; por outro lado, as meninas precisam desenvolver ou se apropriar de comportamentos de meiguice, sensibilidade e obediência, e jamais voltar sujas ou suadas de alguma atividade que elas possam realizar,

além das obrigações domésticas entre outros considerados adequados e oportunos para seu sexo. Qualquer deslize nesses padrões de comportamento determinado socialmente, seria sinal de alerta de uma inversão do que se espera de uma atitude dita masculina ou feminina.

Como resultado, ocorre uma socialização e interação diferenciada, na qual as meninas acabam por desempenhar papéis subordinados ao modelo masculino. Para Maria Luiza Heilborn⁶⁰, “o papel que a biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais é fraco, pois a espécie humana é essencialmente dependente da socialização”. Neste sentido, as reflexões de Whitaker (1995, p. 36) são fundamentais para entendermos um pouco dessa apropriação cultural que envolve os sujeitos, pois para:

...compreendermos como são formados, modelados mesmo, os pequenos atores sociais, é preciso tomar a família como primeira instância socializadora. Em relação à criança nos primeiros anos de vida, a família é fortemente domesticadora para ambos os sexos. Impossível, no entanto, fugir ao fato de que o modelo feminino é muito artificial, exigindo e resultando maior grau de repressão e subordinação.

Como a escola não é uma ilha isolada da sociedade, tais expectativas não só são incitadas pela instituição, mas emergem do olhar da sociedade sobre o gênero. A explicitação desta afirmação fica bem evidenciada na maneira como a mulher e a menina aparecem nos livros didáticos. Dificilmente esses sujeitos aparecem em áreas como ciências, engenharia, jogando bola ou brincando de pipa..., pois essas profissões ou brincadeiras são consideradas masculinas. Entretanto quando esses sujeitos aparecem nas ilustrações do livro didático, geralmente é em atividades ligadas ao cuidado ou prestando algum tipo de assistência, ou seja, donas de casa, enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, ou brincadeiras como brincar de casinha, boneca, professora etc, sempre relacionada ao cuidado. Por certo, não é verdadeiro que as mulheres ou meninas só ocupam esses cargos ou só tem essas brincadeiras, e nem é certo também que homens e meninos não estão nessas atividades.

Posteriormente, com o ingresso da criança na escola, esta, por estar inserida em uma sociedade formatada em valores, hábitos, referenciais culturais e também por condições socioeconômicas, gradativamente por meio do processo educativo, continuam legitimando as relações sociais, as diferenças e a submissão que se constroem entre os sexos.

Estudos em pedagogia e antropologia demonstram que a escola é um lugar onde se produzem, reproduzem e cristalizam-se distinções e as diferenças. Ao relacionar gênero e educação, é possível compreender que o espaço escolar é uma das instâncias sociais que

⁶⁰ Antropóloga e Professora do Instituto de Medicina Social, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Coordenadora do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos sobre Gênero.

influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação de indivíduos, de sexos, de mulheres, de homens, de meninos e de meninas.

Neste sentido duas pesquisadoras francesas, Annick Durand-Delvigne e Marie Duru-Bellat consideram as interações pedagógicas menos estimulantes para as meninas. Estas, por participarem de uma dinâmica em sala de aula dominada pelos meninos, aprendem que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair.

Isso ficou evidenciado nas observações e fotos do cotidiano da Escola de Gênero, pois fui verificando que as meninas pareciam agir como se sua melhor contribuição fosse auxiliar a professora na manutenção da ordem, no espaço escolar. Em sentido contrário, os meninos eram mais repreendidos quanto à disciplina, mas as meninas eram mais exigidas nas tarefas e condutas. E isso fica explicitado nas tabelas 4 e 5, quando conversado com as crianças: **“como é ser meninos ou menina no espaço escolar”**. E as respostas são sinais de verdadeiros modelos de condutas que garantem, no interior do sistema educativo, lugar de destaque para as desigualdades que acabam por reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e feminino. Apesar das demandas por disciplinas diferenciadas para meninos e meninas, porém o que ocorre nos espaços escolares é a forma diferente entre os modos de meninas e meninos se exporem.

Os meninos se expressam em movimentos mais amplos e falam mais alto do que as meninas, além disso correm dão empurrões e fazem ameaçadas diante de contrariedades de suas condutas. Os modos de falar são permeados por xingamentos e frases curtas. Na maioria do tempo, essa maneira de estar no mundo lhes proporciona a garantia de ocupar e dominar os espaços físico e sonoro, pois essas atitudes sinalizam a possibilidade de um aparente poder social.

Entretanto as meninas, de outro modo, conversam bastante entre si e de maneira articulada. A maior parte do tempo parecem ser mais falantes e mais risonhas que os meninos, porém fica evidenciada a falta de liberdade para movimentarem-se, ocupam o pátio geralmente nos cantos, conforme fica registrado na figura abaixo.



Ocupação de espaço, sinalização de poder ou submissão?



Figura 3 - Ocupação de espaço sinalização de poder ou submissão?

As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo. Ou seja, os espaços sociais são sínteses de determinadas práticas de fabricação, enquadramentos ou de submissão dos indivíduos, e também de discursos, de formação, de valorização e representação de formas de subjetivação.

Há certo tipo de padrão social de mulher e homem, de menino e menina que a escola não consegue romper. As meninas só conseguem se tornar visíveis na escola, ou seja, sair do anonimato escolar quando comparadas aos meninos. Ouve-se que elas são terríveis, iguais aos garotos. Ferreira (2002, p. 294) nos revela que se torna então pertinente:

[...] analisar e compreender o modo como nesse processo de construção de comunalidades se controlam e vigiam os comportamentos percebidos como ameaçadores ou oportunistas bem como a(s) ordem (ns) sociais (ais) do grupo, uma vez que é no seu cerne que os diferentes actores jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos, operam a delegação do controle e os espaços de cooperação, são os espaços de conflito e disputas que, sendo-lhe indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos outros entre outros e, portanto, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do (s) lugar (es) que cada criança ocupa.

Em conversas⁶² com as professoras⁶³, estas também demonstram expectativas

⁶¹ Fotos tiradas pelas crianças. É importante registrar que a máquina fotográfica utilizada foi a mais simples devido a facilidade de manuseio.

⁶² Essas conversas aconteciam geralmente nos intervalos do cafezinho ou no pátio no período em que as professoras do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) monitoravam o recreio. Neste momento eu aproveitava

diferentes para meninos e meninas, quanto ao padrão social de comportamento previsto para cada gênero. É interessante afirmar que algumas dessas professoras desde sua infância fazem parte da comunidade e já passaram por todo esse processo de constituição do sujeito, inclusive algumas foram alunas desta instituição, e de certa forma também já foram pressionadas socialmente para assimilar determinadas condutas de gênero. Suas atitudes e expectativas com as crianças é só uma reprodução da sua própria história.

Por meio de questionário, elas acabam traçando um perfil de alunos e alunas, delineando inconscientemente características de cada sexo. Suas respostas confirmam que os meninos são mais firmes, de opiniões próprias, enquanto as meninas são mais melindrosas, e ainda, os meninos são mais agitados e menos concentrados, já as meninas mais disciplinadas. Também expressam que as crianças manifestam atitudes comportamentais diferenciadas, por exemplo, se uma menina conversa muito na sala de aula é repreendida pela professora que pergunta: “você nem parece ser menina?”, ou ainda, “parece uma lavadeira”. Entretanto, se o menino conversa demais, é porque isso é próprio dos meninos, ou fazem algum comentário pejorativo sempre em relação às meninas, ou seja, “estão fofocando que nem as meninas”, “parecem umas meninas só vivem conversando”, “parecem umas lavadeiras”.

As relações que são construídas na escola, sejam elas pedagógicas ou de socialização, estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero. SANTOMÉ (1995), em seu trabalho sobre a discriminação sexista nas instituições escolares, discute a visibilidade dos meninos e a invisibilidade das meninas no espaço escolar. Para ele, na escola, as crianças e as professoras são socializadas a partir de uma construção e de uma reelaboração ativa de significados, e as informações que recebem lhes permitem construir uma representação do que considera adequado ou não a cada sexo.

Apesar das muitas mudanças, a escola ainda atua como um espaço de hierarquização, classificação e ordenamento dos sujeitos. Mas não é só isso. A escola não consegue ensinar as meninas a lutar pelo que querem e as poupa de tomar atitudes que lhes serão impostas pelo mundo social. Elas são invisíveis tanto como boas alunas, quanto como más alunas. Na vida das meninas parece que sempre haverá um ‘mas’ na opinião dos adultos, ou seja, é estudiosa **mas** muito calada, pouco participativa, ‘mas’ é muito quieta, parece estar sempre doente e desanimada com a vida. Ora, se essas assertivas são reais e concretas, por que não se estimula

algumas falas que podiam contribuir para minhas análises. Essas conversas não apresentavam o mesmo rigor científico das entrevistas realizadas com as crianças.

⁶³ Todas possuem graduação em Pedagogia, com habilitação de 1ª a 4ª série.

uma reação das meninas?

O modelo de feminilidade comum nas escolas não corresponde nem ao comportamento real das meninas, nem o que a escola espera de seus alunos, pois é um espaço que envolve múltiplos aspectos. Quando se atenta para as relações de gênero que atravessam toda a maquinaria escolar, é possível criar modos de romper com aquilo que é tido como tradicional e, assim, (des)tecer as tramas de (in)verdades que envolvem as relações de gênero na teia da escola, rompendo com os discursos que foram fabricados, também como verdades, em torno das diferenças sexuais. Cada situação na escola está acompanhada de representações e estas se movem ao redor de práticas, símbolos, valores e discursos sociais. O relacionamento e a expectativa dos adultos em relação às crianças trazem conseqüências no processo de constituição do sujeito, influenciado pelos regramentos de valores no dia-dia escolar, instaurando uma escala axiológica nas condutas normativas das crianças.

Paulatinamente, as crianças aprendem o que é pertinente ao modelo feminino ou masculino, e esse aprendizado vincula-se a estereótipos sexuais específicos, estabelecendo comportamentos, valores e expectativas próprias de cada sexo, que se reconhecem dentro da escola, conforme fica explícito na tabela abaixo, quando é questionado às crianças o **que é ser menino ou menina no espaço escolar**. Na tabela, que contém apenas respostas das meninas, verifica-se que estes sujeitos estão envolvidos pelas representações sociais, normas, preconceitos, valores e crenças para o seu sexo. Essa tabela demonstra o retrato da tradicional socialização feminina, ou seja, é um modo de reforçar e perpetuar determinadas condutas. Neste sentido as meninas e mulheres são obedientes, cuidadoras, respeitosas, andam arrumadas, fazem as tarefas domésticas, enfim, asseguram a ordem, sem jamais subvertê-la. Essas condutas em relação às meninas podem causar um tédio atroz, além de ser irreal, pois algumas meninas não a seguem, outras a seguem e, não é raro, são infelizes por jamais saberem, por exemplo, quais são suas próprias necessidades e seus desejos.

Tabela 7 - Resposta de menina

	Menino	Menina
Quieta(o)	01	03
Não fazer bagunça	01	05
Andar arrumada(o)		05
Gentil		01
Brincar	08	02
Iguais	05	03
Ser legal	03	01
Desajeitados	10	
Namorar	03	01
Trabalho doméstico		01
Não sabe	02	01
Ter privacidade		01
Modo respeitável		05
Ser caprichosa		01
Estudar	03	03
Ser inteligente	01	02
Atitudes delicadas		02
Total	37	37

Quando elas afirmam que as meninas têm de andar arrumada, não fazem bagunça, possuem atitudes delicadas ou ainda tem de ter modo respeitável, demonstram que a construção das representações são firmadas nas relações que as pessoas estabelecem entre si, desempenhando um papel importante nas concepções que dirigem o cotidiano dos indivíduos, o que lhes imprime um caráter dinâmico, dado as pessoas estarem sempre modificando-as.

Verifica-se nesta tabela que, para as meninas, o brincar no espaço escolar se constitui como uma atividade quase que exclusiva dos meninos, configurado pela correria e agitação estabelecida pelos meninos na hora da entrada ou na hora do recreio. Para elas os meninos eram desajeitados, pois geralmente entram na sala suados, sujos e desarrumados, o que poderia ser uma demonstração de extrema satisfação em seu estado ofegante. Para as meninas esse brincar vai se estabelecendo no cotidiano escolar como uma das formas de ser menino neste espaço. Pude observar, ao longo da maioria do recreio, que apenas uma menina brincava sistematicamente com os meninos. Ela era tratada como mais um membro do grupo de brincadeiras, sem diferenciações pelo fato de ser menina. Perguntei a ela por que brincava com os meninos e ela respondeu apenas com um sorriso, dizendo que gostava de “correr bastante”, confirmando que para as meninas correr o tempo inteiro era sinônimo de brincar, de liberdade. De fato, a maioria das meninas não se ocupava no recreio ou em outros momentos de socialização, com brincadeiras que as fizessem correr muito ou movimentar-se excessivamente pelo pátio da escola.

Essa liberdade maior concedida aos meninos é internalizada de tal forma, que alguns meninos e meninas chegam a acreditar que os meninos gostam mais de brincar do que as meninas.

“os meninos gostam muito de brincar, eles têm mais liberdade”(fala de menina da 2ª série).

Conseqüentemente, os meninos possuem uma vivência quanto ao uso dos espaços bem menos restrita do que as meninas, isso aparece na escola de gênero à medida que os meninos a ocupam mais, espalhando-se, correndo, e as meninas em sua maioria são mais contidas, ficam mais concentradas nos espaços.

Estas representações são necessárias para compreender as práticas pedagógicas e as relações sociais que acontecem no cotidiano escolar, envolvendo gênero, classe idade ou raça. Para Ferreira (2002, p. 294):

...são as diversidades do conjunto com que o olhar se depara, manifestas na corporeidade que a idade e o gênero apresentam nos sujeitos individuais, que se constituem, desde logo, em traços relevantes de reconhecimento quer das similitudes, quer das diferenciações percebidas ou atribuídas.

Em relação às respostas dos meninos, as representações sociais ficam também bem evidenciadas, quando dezoito dos vinte e oito meninos entrevistados afirmam que na escola as meninas devem ficar quietas ou terem atitudes gentis no espaço escolar. Por outro lado, eles acham que ser menino no espaço escolar é estar brincando, ou ainda que é um meio de defesa e poder.

Tabela 8 - Resposta de menino

	Menino	Menina
Quieta		13
Não fazer bagunça	01	04
Meio de defesa	04	
Gentil	01	05
Brincar	11	03
Ser homem	02	
Ser mulher		03
Desajeitados	06	
Não sabem explicar	03	
Total	28	28

Para os meninos a demanda de comportamentos rebeldes, cujo objetivo é afirmação ou confirmação da masculinidade, pode ser também extremamente fantasiosa ou até mesmo cansativa, tanto para eles como para quem faz parte do seu cotidiano. Um fato extremamente interessante é que meninos assim como meninas, relacionam as brincadeiras no espaço escolar com os meninos, como se brincar fosse uma atividade exclusiva deles e que para elas terem uma posição de respeito é necessário ter uma postura menos agressiva. Neste caso, as brincadeiras encontram-se no sentido inverso das atitudes das meninas. É notório perceber, entretanto, que o padrão de feminilidade comum nas escola, não corresponde nem ao

comportamento real das meninas, nem ao que a escola deseja de seus alunos. Compreende-se que as meninas têm suas maneiras próprias de bagunçar, participar ou ainda de ir contra as regras escolares. E elas só conseguem sair da invisibilidade quando comparadas aos meninos. Entretanto, por que as instituições escolares são menos tolerantes aos comportamentos considerados espontâneos e ofensivos entre as meninas? Ou até mesmo à exibição da sexualidade feminina?

Percebe-se nas respostas, conforme as tabelas acima, que as representações sociais estão bem internalizadas nas crianças, pois suas respostas refletem claramente as normas, preconceitos, valores e crenças que são atribuídos aos gêneros, ou seja, nas respostas das meninas e dos meninos existem claramente a vinculação a estereótipos sexuais específicos.

Se a escola reproduz as desigualdades sociais e as cristaliza em seu espaço, se ela pode ser o *locus* do aprendizado da inferioridade e da submissão, com certeza o mesmo acontece com relação às diferenças, que a sociedade faz do homem e da mulher, meninos e meninas, masculino e feminino. Com relação a gênero, será que a diferença masculino/feminino também tem implicações tão acentuadas ou graves no que se refere à escola?. O que acontece quando pensamos em meninos e meninas no espaço escolar? O que acontece quando a escola e seus agentes (professores/as, funcionários) deparam-se com “meninas e meninos”?

A estas questões está associada uma série de idéias e significados culturais, pois os processos de escolarização, independente da concepção pedagógica adotada, seja ela construtivista, crítica, emancipatória, reprodutivista etc., hoje, como no passado, a preocupação maior conforme afirma Louro (2001) é “vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas de jovens, homens e mulheres”. Para reafirmar a imposição cultural na formatação dos corpos, do pensamento e olhar das crianças, recorro às reflexões de MEAD, quando afirma que:

[...] as crianças de nossa cultura são pressionadas à submissão: “Não se comporte como uma menina”. “As meninas não fazem isso”. A ameaça de que não irá comporta-se como membro de seu próprio sexo é usada para impor mil detalhes de rotina educacional e asseio, maneiras de sentar e descansar, idéias de esportividade e honestidade, padrões de expressões e emoções e uma multidão de outros pontos em que reconhecemos diferenças de sexo socialmente definidas, tais como limites de vaidade pessoal, interesse em roupas ou em acontecimentos atuais. (MEAD, 2000, p. 283)

Embora os significados de gênero aparecessem de forma variada nas brincadeiras das crianças, demonstrando arranjos diversos com o contexto e a atividade, a questão do futebol surgiu com a mais polemica carregada de estereótipos por um lado, e por outro de oposições e

contestações nas opiniões das crianças. Com relação à menina que jogava futebol com os meninos, os comentários sarcásticos com relação ao jogo dela eram tecidos no sentido de desqualificar seu desempenho e reafirmar que futebol é “coisa para menino”. Em algumas afirmações dos meninos, eles sempre destacavam que: *As meninas jogam a bola pra qualquer lado*, ou ainda, *e Elas ficam todas emboladas num lugar só*. Ao ouvir esses comentários, indaguei se de alguma forma os/as adultos/as contribuem para essa visão. Na pesquisa de Azevedo (2003, p. 49) sobre brinquedos e gênero na educação infantil, a autora comenta que se meninas muitas vezes são vistas como aquelas que “atrapalham” a brincadeira dos meninos, “podem se machucar”, “não sabem fazer movimentos radicais”, isso talvez se deva ao fato de elas não experienciarem, desde pequenas, movimentos compatíveis com essas práticas, como os meninos.

Dito isto, selecionei algumas situações, observadas e fotografadas no cotidiano escolar, para reafirmar e confirmar como as questões de gênero estão presentes constantemente no espaço escolar, na socialização e interação das crianças, seja por meio das brincadeiras, dos desenhos, das falas, dos gestos e atitudes, no sentido de identificar as pressões sociais que elas sofrem nos espaços que trafegam.



Figura 4 - A denúncia por meio da imagem

A primeira situação é resultado da observação de um grupo de crianças durante uma atividade no pátio. Uma menina (2ª série) queria participar do jogo de futebol por gostar deste esporte. Isto logo causou espanto nos colegas. A menina começa a ser questionada por seus colegas, que cobram dela uma identidade feminina.



Figura 5 – Identidade Feminina

Quanto à questão se menina joga ou não futebol, muitos meninos, mesmo sabendo que existem campeonatos de futebol feminino, mesmo indagados sobre a existência da seleção brasileira de futebol feminino, ainda assim insistem em dizer que futebol é “coisa de menino”. Uma menina disse numa conversa de meninos e meninas sobre a questão do futebol: “*Menina joga futebol sim*”. Logo em seguida, um dos meninos comentou que sua mãe jogava futebol e que achava que isso era normal. Os outros riram.

A atitude da menina e a fala do menino sobre sua mãe provocam um processo de vivências e inquietações internas e pessoais, além de ser fonte de questionamento para o grupo. Situações como esta freqüentemente ocorre no cotidiano escolar, em que regularmente crianças são chamadas à atenção pelas brincadeiras entre meninos e meninas. Neste sentido, Bourdieu nos remete a seguinte reflexão:

O paradoxo está no fato de que são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão. [...] a divisão em gênero relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra (nif) caracteristicamente masculino; institui a diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas (1999, p. 32-32).

Este é um exemplo de como a escola em moldes tradicionais ensina, pune, castiga, insiste na modelação de meninas delicadas, doces, passivas, afáveis, altruístas, frágeis, emocionais, ou seja, **femininas**. E meninos agressivos, ativos, inquietos, egoístas, fortes durões, ou seja, **masculinos**. Talvez já tenha dado para notar que a observação de situações e

atividades escolares pode informar onde e como aparecem diferenças, polaridades e assimetrias de gênero no cotidiano escolar. Por essa razão é importante lembrar o quão reveladoras podem ser as interações toleradas e encorajadas entre meninos e meninas, quanto às aproximações não tão aceitas e não motivadas entre alunos e alunas. Vale ressaltar que esta menina transitava tanto nos grupos de meninas quanto nos grupos de meninos. Embora parecesse preferir brincar de futebol ou pega-pega com estes, por vezes também lanchava e conversava com aquelas. Era notório na atitude desta menina que havia uma relação entre a sua popularidade e as suas bem-sucedidas tentativas de avançar as fronteiras das relações de gênero, na escola pesquisada.

Para Sandra Corazza (1995, p. 51), as qualidades atribuídas às meninas são expressas em conhecidas “características femininas”, as meninas que se aproximam dos atributos masculinos são avaliadas negativamente pela escola como agitadas, irritadas, desconhece limites, desorganizadas. O mesmo acontece com os meninos quando não correspondem às suas “características tidas como naturais”, ou seja, cansados, lentos, carente, preguiçoso, desinteressado. Essas situações são tidas como preocupantes para a escola e sociedade, pois escapam do ‘natural’, do ‘normal’, caracterizado pelas instituições educativas como “desvio de conduta”. São as chamadas situações imprevistas ou situações que estão relacionadas aos “alunos-problemas”, ou seja, a escola vai tecendo a teia que envolve a criança.

Ao considerar como meninas e meninos são separados ou misturados, podemos ter uma noção da maneira como as relações de gênero são consideradas no espaço escolar. A este processo podemos dar o nome de o jogo de mistura-separação. Os espaços partilhados por meninos e meninas vão sendo percebidos com certa “naturalidade”, onde se movimentam e se agrupam. Observa-se no horário de recreio o quanto é comum para o grupo de meninos ocuparem mais espaços que as meninas e, até mesmo, invadir suas brincadeiras, destruir suas “rodinhas”. Percebe-se também que essas atitudes são consideradas comuns, sem importância, justificadas pelo fato de que isso é “da natureza dos meninos”, pois eles (meninos) são mais inquietos, mais agitados... Sendo assim, um longo aprendizado vai identificando e impondo “o lugar de cada um”.



Figura 6 - Grupos de pares, a delimitação do espaço por meio do comportamento⁶⁴

No entanto, compreender “esse lugar de cada um” implica rever a história dessa divisão de papéis, buscando encontrar explicações para os fatores que determinam e impõem as diferenças, sejam elas de gênero, etnia, classe, idade etc. Estudos indicam que a identidade dos alunos é construída e delineada a partir de inúmeros aspectos e vivências, tais como: brincadeiras, gestos, a disposição no pátio, filas.

É por meio das mais variadas atividades escolares que meninos e meninas incorporam modos de ser e de se comportarem segundo padrões e modelos considerados “ideais”. Sendo assim, procuro nas reflexões de Ferreira (2002, p. 283), o entendimento do mundo social das crianças e os seus padrões de comunicação e interação que assumem contornos universais, pois:

(...) as crianças, na sua heterogeneidade, funcionar e subsidiar como grupo de “pares” organizado. Fala-se então de ordem(ns) social(is) das crianças, para definir uma rede de identidades e relações sociais de um conjunto de indivíduos que produzidas através de atividades situadas se alicerça(m) em regras de acção, denotativas de concepções e valores, e que interpondo-se entre os sujeitos, os objetos e situações, permitem a coordenação das suas interações, a regulação das relações e, portanto o seu julgamento e sanção.

Tais padrões definem o que é aceitável ou não, o que é certo ou errado, o que se pode ou não fazer. Essas regras vão sendo percebidas, reelaboradas e internalizadas pelas crianças passando a fazer parte do cotidiano escolar de forma “natural”.

Relaciono abaixo, fragmentos de determinadas conversas com as crianças, no período de observação no pátio escolar. De certa forma essas falas⁶⁵ evidenciam a

⁶⁴ Conforme nota de rodapé 49.

⁶⁵ Estes relatos foram extraídos do Diário de Campo.

incorporação das questões de gênero, sustentando os valores sociais que estipulam o ser masculino e o ser feminino.

“... As meninas não gostam de brincar com os meninos, pois eles gostam de mudar as regras do jogo, eles atrapalham o jogo” (fala de uma menina 4ª série).

“... os meninos são mais espertos e ligeiros, têm pensamento mais ligeiro que as meninas” (fala de uma menina 2ª série).

“...eu gosto de ficar correndo durante o recreio, é bem mais divertido do que brincar com as meninas, elas são umas molengas” (fala de um menino da 1ª série).

Observa-se nestas falas que a opinião das crianças na maioria das vezes, é influenciada pelos discursos que eles escutam e pelas expectativas dos familiares e das pessoas com as quais convivem. Nota-se que, desde pequenas, elas já se acostumam a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas, brincadeiras, espaços e atitudes como sendo adequados e próprios de homens e mulheres, ou meninos e meninas.

MEAD nos auxilia a refletir sobre a fala das crianças, quando diz que:

A coerção exercida com o fito de levar o indivíduo a comportar-se como membro de seu próprio sexo converte-se num dos instrumentos mais fortes com que a sociedade tenta moldar a criança em crescimento nas formas aceitas. Uma sociedade destituída de uma rígida dicotomia de sexo diz simplesmente à criança que denota traços de comportamento aberrante: “Não haja desta forma”. “As pessoas não fazem isto”. “Se você se portar dessa forma, nunca se casará”. “Se você se portar assim, as pessoas o enfeitirão”. E assim por diante. (2001, p. 282)

Conforme Butler (1999, p.154) “Os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pela qual sua materialização é imposta”. Neste sentido a preocupação constante em reiterar, repetir, produzir, reproduzir, conduzir as normas regulatórias que materializam o sexo na construção de homens e mulheres. Isto sempre foi e se faz necessário porque esse processo é interminável.

Discutir as questões de gênero relacionando-as com a área Educação e Infância significa refletir sobre as práticas educacionais cotidianas e como estas (des)constróem ou reconstróem significados. Implica também questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir e analisar as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados a nossa própria história.

3.4 O LUGAR DE CADA UM: a escolarização do gênero por meio das imagens do espaço escolar⁶⁶.

O feminino e o masculino assumem significados diferentes, dependendo do lugar e do contexto histórico e social em que os sujeitos estiverem inseridos. Entretanto, alguns segmentos sociais por intermédio da institucionalização dos corpos e das mentes vão incorporando nos sujeitos a delimitação de espaços, ou seja, vai definindo o “lugar de cada um”. A escola, enquanto um desses segmentos sociais, é também co-responsável pela institucionalização dos pequenos e dos grandes, meninos das meninas, fortes e fracos.

Neste sentido, a escola não é o lugar de transmissão de uma tradição cultural neutra que tem validade para o seu conjunto, mas o lugar de transmissão de uma determinada cultura. Cultura esta reconhecida como legítima em determinada sociedade, cujo reconhecimento se dá por um “arbitrário cultural” fundado em relações de poder. A socialização desta cultura por meio de processos de inculcação no ambiente escolar está relacionada com “disposições” que os alunos trazem para reconhecer e adquirir essa cultura, compreendidas na noção de *habitus*. Para Bourdieu (1994, p. 61), o *habitus* é um sistema de “disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”. É uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de certa maneira, é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, possibilitando a formação de certo consenso sobre o mundo social, o “sentido comum”. Portanto, a criança ao entrar na escola é portadora de um *habitus*, que tem origem na socialização primária que acontece no ambiente familiar, já tendo internalizado disposições que são compartilhadas com outras crianças socializadas de forma semelhantes. A inculcação de novos valores pela escola significa, de certo modo, uma desconstrução e reconstrução desse sujeito, um rompimento com o seu *habitus* de “classe” e a incorporação de novas estruturas de percepção do mundo social. Na abordagem de Bourdieu, essa ruptura entre o *habitus* adquirido e um *habitus* reconstruído só pode resultar da transformação das estruturas objetivas, das quais o *habitus* é o produto.

⁶⁶ Neste item irei utilizar algumas fotos para descrever determinados espaços prescindindo da verbalização textual. Utilizarei este mesmo procedimento para descrever as ocupações de determinados espaços pelas crianças na escola de gênero. Utilizo fotos que fiz das crianças em alguns espaços da Unidade Escolar. Acredito que estas são deveras eloqüentes no sentido de informar como se dá à utilização do espaço escolar e a organização das brincadeiras pelas crianças de acordo com o gênero. Em que pese a qualidade “etnográfica” das fotos, cabe ressaltar a respeito da qualidade técnica destas, pois são fotos de pesquisador e não de profissional fotográfico.

A separação dos sujeitos no espaço escolar vai se constituindo como processo normal e natural. Inconscientemente a escola vai definindo sua ação distintiva, por meio da delimitação dos espaços. Estudar, andar, brincar, correr, ou seja, todo o movimento da criança vai se definindo pelos locais que elas podem ou não podem frequentar diariamente pelo espaço escolar.



Pinto (2003), em sua pesquisa sobre a condição do brincar na escola, faz uma discussão sobre o espaço que as crianças ocupam para brincar. Para esta pesquisadora “[...] a concepção de espaço remete a idéia de construir um lugar para a educação e a formação da criança de modo complexo, pois a qualidade aqui não se refere apenas a tamanho, mas sim as possibilidades de (re)criação, conhecimento, descoberta, relações e interações (PINTO, 2003, p. 152).



Na afirmação de Louro(1997: 59) [...] o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todos os sujeitos que caminham diariamente pelo espaço físico da escola. Entretanto, as crianças que circulam cotidianamente pelos espaços

se envolvem ou são envolvidas nas aprendizagens de gênero. O processo de fabricação dos sujeitos imposto pela sociedade é contínuo e sutil, tornando-se quase imperceptível.

Em algumas situações percebe-se que meninos parecem precisar de mais espaços que as meninas e a necessidade de invadir os espaços, de interromper ou atrapalhar as brincadeiras delas parecem estar inscritos na ordem das coisas. Conseqüentemente um longo aprendizado vai, afinal, colocando cada um em seu lugar, o que podemos chamar das **aprendizagens de gênero**. Essas aprendizagens podem constituir-se como estratégias que meninas e meninos

encontram para ultrapassar as barreiras que são colocadas pelas expectativas de gênero que são estabelecidas pelos adultos.

“... O menino (Kirk Douglas) não gosta de brincar com os meninos, por isso ele brinca com a gente, ele ameaça os colegas se falarem alguma coisa” (fala de uma menina 2ª série).

“... os meninos são mais espertos, então as meninas ficam incomodando conversando com eles para eles não responderem primeiro, mas às vezes a gente não consegue”. (fala de uma menina da 3ª série).

Neste sentido Kirk Douglas para fugir do discurso normativo (re)cria estratégias que lhe possibilita brincar, caminhar pelo universo das meninas, pois para ele este se constitui como um espaço mais prazeroso para o brincar. Na fala das meninas observa-se as mesmas estratégias, cujo objetivo é demonstrar visibilidade em sala, pois parece ficar explícito nas suas falas que o mundo das conquistas seria relacionado aos meninos, e o mundo das meninas ao cuidado e à delicadeza ou ao ocultamento do sucesso na escola.



As crianças podem responder ou até mesmo recusá-las, entretanto essas aprendizagens parecem penetrar nos sujeitos, constituindo as chamadas identidades escolarizadas.



Esses gestos, símbolos, códigos e falas que são legitimados nos espaços escolares parecem que são incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte integral de seus corpos. Sendo assim, os corpos das crianças devem apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que ao serem valorizadas pela escola, passam a ser referências para todos. Nesta perspectiva, Louro (1999, p. 21) nos leva à seguinte reflexão:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou 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 outras tantas.

Os movimentos exigidos e propiciados pelos jogos e brincadeiras vão se adequando aos corpos de meninos e meninas, ao masculino e feminino.



As atividades ou brincadeiras que estão representadas nas figuras demonstram o que podemos chamar de aprendizagem da separação. O que ocorre no pátio e nas salas de aula pode indicar uma definição, para as crianças, do que é masculino e do que é feminino.

Essa legitimação aparente dos espaços parece esta relacionada ao modelo de masculinidade hegemônica, aprendida desde a infância, notadamente na família, na escola e muito particularmente por meio das brincadeiras infantis, que muitas vezes são vistas como agressivas pelos adultos. É interessante lembrar que o termo agressividade refere-se ao

comportamento da criança, ou melhor, de que essas ações apenas ganham um significado de comportamento agressivo a partir do julgamento externo (pais, professores/as), ao passo que as crianças não parecem associar seus comportamentos a algum tipo de violência⁶⁷.

Essa definição pode corresponder a certas ações das crianças, quando, por exemplo, brincam de lutinhas, na qual o contato físico é bem visível. Essa atitude dá-se no nível de brincadeiras, diversão e lazer, porém no olhar do adulto há uma suposta violência, caracterizada como agressiva.



Nos jogos e nas brincadeiras meninos e meninas se misturam cada qual em um “**corpo a corpo**” diferente. Predominantemente, havia os jogos barulhentos e agitados a serem realizados pelos meninos e os jogos mais discretos e limitados no espaço, como pular elástico ou corda, a serem realizados pelas meninas, em todos os recreios. Os meninos ocupavam o centro do pátio e a quadra, de certa forma essa ocupação estava ligada à questão do poder. As meninas restava os cantos laterais do pátio para pular elástico, corda ou sentarem. Não foi observada nenhuma atividade de pátio, na hora do recreio ou na hora da entrada, na qual apenas meninas predominantemente ocupassem espaços amplos das quadras, como é o caso do futebol para os meninos.



⁶⁷ Jurandir Freire Costa (1984:31) chama de “manifestação agressiva sem desejo de destruição”.

Nas brincadeiras tais como chutes entre si, lutinha na grama, pega-bandido, pega-pega, a correria de meninos ou meninas, cujo objetivo é empurrar para fazer cair, vão se constituindo marcas de masculinidades hegemônicas⁶⁸ na Escola de Gênero, independente do gênero entre os quais a brincadeira está ocorrendo. Para a criança, essa é a maneira de expor o seu entendimento de ser homem, legitimado por uma forma de masculinidade hegemônica, tanto para o menino como para menina, pois aquele que consegue chutar, empurrar, ou imobilizar

o outro parece ser mais respeitado. Esse aprendizado de masculinidade vai passando entre os alunos, sendo que estas condutas vão sendo apropriadas pelas crianças, tornando este processo naturalizado no espaço escolar, ou como se fosse parte da lógica de seriação da escola, ou seja, vai modificando a escolaridade, vai mudando o tipo de brincadeiras.



Algumas vezes as meninas participam destas brincadeiras com uma única finalidade: ultrapassar a condição de **fragilidade** que lhes é imposta como pertencente ao gênero “oposto”. Assim são também respeitadas e, de certa forma, ultrapassam o limite que lhe é formalizado pelas masculinidades hegemônicas. Entretanto, a participação das meninas parece ser coadjuvante nas brincadeiras, nunca ultrapassando os limites que lhes são impostos, ou seja, de submissão, pois como a menina já internalizou uma “suposta” fragilidade que lhe é atribuída socialmente, sua participação se dá sempre na defensiva ou na criação de estratégias para superar o menino.

Partindo do pressuposto de que a brincadeira agressiva é considerada pelos sujeitos como *a priori* de natureza do gênero masculino, penso que algumas meninas resignificam esse elemento em seus corpos femininos, para adquirirem *status* ou prestígio perante o grupo. Essa resignificação encontra-se bem visualizada nas roupas usadas pelas crianças, principalmente entre as meninas (figura abaixo) que brincam diariamente com os meninos, pois essa é uma maneira que conseguem prestígios por meio da “**linguagem**” das roupas, perante outros meninos. Para Motta (1998, p.48):

⁶⁸ Robert Connell (1995) aponta a existência de uma narrativa convencional que pressiona os meninos a agirem conforme algumas condutas e sentimentos apropriados para homens de “verdade”, mas enfatiza, também, que mesmo uma determinada masculinidade hegemônica é perpassada por outras masculinidades que marcam diferentemente os corpos através das relações de dominação, marginalização e cumplicidade.

A roupa expressa uma identidade que, por sua vez, está remetida a um ethos e sujeita a um corte situacional. Daí a possibilidade de constantes reinvenções do traje por parte do indivíduo. Como os indivíduos, numa sociedade complexa, são, na verdade, um **complexo de identidade**, a decodificação da mensagem também não é simples – e só é possível para os iniciados. (grifos da autora)



A menina ao lado que aparece de touca, representa um dos sujeitos que a escola e família têm se esforçado em enquadrar no modelo de feminilidade ideal, coibindo sua participação em brincadeiras, a princípio agressiva ou jogos de meninos. A princípio ela observa os meninos brincarem, em seguida se integra, seguindo as mesmas regras que vão sendo estabelecidas durante o transcorrer da brincadeira. Ela é aceita na brincadeira principalmente pela forma como se veste, já que a roupa é uma linguagem pela qual o indivíduo expressa sua identidade de gênero e também por aceitar as regras da brincadeira.

Sendo assim, aquela que ousa invadir o espaço masculino é atribuída uma masculinização incondicional, dado que as brincadeiras ditas masculinas não estão associadas apenas ao sexo masculino, mas ao gênero masculino, à fisicalidade e agressividade. Nesta perspectiva, ocorre uma alteração da menina (mulher) com o seu próprio corpo na prática de brincadeiras masculinizadas, podendo transformá-lo de tal maneira que se distancia das expectativas sociais para o gênero “feminino”, conforme Bourdieu (1998).



De certa forma as roupas são representações de uma identidade subjetiva (masculina ou feminina). A princípio estão relacionadas a uma *práxis* simbólica que pode ser visualizada no âmbito escolar, na maneira de se vestir de alunos e alunas. Essa visualização se expressa também no desejo da família com relação à identidade feminina ou masculina que querem estampar em seus filhos ou filhas, desviando o desejo da criança em vestir-se igual ao sexo oposto, e na maioria das vezes isso ocorre com as meninas. Geralmente as roupas das meninas são claras e leves, enquanto que os meninos usam roupas mais escuras, pesadas e largas, institucionalizando um significado de masculinidade e feminilidade hegemônica, pois expressa no espaço escolar um estereótipo dominante de menino e menina que a escola ou família desejam induzir nestes sujeitos.

Pierre Bourdieu, em *A dominação masculina* (1999), destaca que o mundo social

exerce uma espécie de “golpe de força” sobre os sujeitos imprimindo em seus corpos não apenas modos de estar e de ser, mas toda uma **programação de percepção**, pois por meio de processos de inculcação, que se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los.

As danças também fazem parte de algumas brincadeiras no âmbito da escola, sendo estas quase que exclusivas ao gênero feminino. A participação masculina se restringe a algumas atividades (gincanas é um exemplo), porém sua presença é diferenciada das meninas, já que elas usam todo erotismo que socialmente é atribuído ao gênero feminino, e os meninos uma postura mais retraída ou mais sensual. Neste caso, a sensualidade representa sinal de masculinidade perante as meninas, sendo chamados de “gostosinhos” ou “bonitinhos”. De certa forma, neste momento, para as meninas eles representam referencial de homem. Já para a maioria dos meninos são percebidos como estando em desacordo com o modelo de masculinidade hegemônico, sendo rotulados de “bichinhas”.

Em outras brincadeiras como: futebol, bater taza⁶⁹, ping-pong e as famosas lutinhas, geralmente estão presentes representantes dos dois gêneros. De acordo com a fala das crianças **‘elas gostam de brincar juntos’**, porém a escola controla recebendo algumas reclamações dos pais de que seus filhos estão brincando com o sexo oposto. A princípio isso causa ansiedade aos pais e algumas vezes aos professores também. A expectativa é fazer com que a escola proíba.

Na brincadeira de bater taza a presença da menina está sempre subordinada a do menino, já que elas não possuem o brinquedo e dificilmente os meninos lhes emprestam, entretanto entre eles ocorrem as trocas.



Outro referencial para impedir a presença das meninas está relacionada com os códigos que esta brincadeira possui, e que não é de domínio das meninas. Quando brincam sozinhas existe toda uma reprovação por parte dos meninos, entretanto elas conseguem superar. Uma brincadeira

exclusivamente das meninas é a do elástico, nenhum menino invade este espaço,

⁶⁹ Plaquinha redonda, que vem dentro de sacos de salgadinhos. Apresentam figuras bem coloridas nos dois lados, existe um ritual de códigos para este jogo, alguns meninos fazem coleção e guardam como se fosse um troféu.

principalmente pelo fato de ser brincadeira de menina, o que colocaria em xeque a sua masculinidade. Nesta brincadeira existem códigos e agilidade de domínio exclusivo das meninas.

Para a menina, brincar com os meninos é sinônimo de poder perante os outros meninos do grupo, pois é necessário resignificar a masculinidade quando protagonizada por sujeitos do sexo feminino. Entretanto, existe uma indiferença às “masculinidades femininas” pela sociedade e principalmente no âmbito da escola em geral, pois como já foi comentado anteriormente, este tipo de construção de gênero está subordinada a uma masculinidade hegemônica, que socialmente constitui-se como expressão política da “condição de macho”. Na maioria das vezes, as meninas nesta situação são rotuladas de “sapatão” e discriminadas. Souza (1999, p. 186) sugere que a masculinidade feminina não é o oposto da feminilidade feminina, assim como também não se apresenta como uma versão da masculinidade masculina. Enfatiza que os binarismos não devem ser reproduzidos neste sentido e que ao mesmo tempo em que as masculinidades e feminilidades “minoritárias” desestabilizam o sistema binário de gênero, sugere ainda que as mulheres estão recriando masculinidades nos termos de masculinidades femininas.

A escola e a família temem encorajar meninos e meninas na prática de atividades saudáveis e que exigem vigor, leveza, ternura, ou até agressividade, por receio ao acesso a uma masculinidade ou feminilidade essas práticas estão associadas, e uma masculinidade que, em corpos femininos ou uma feminilidade que, em corpos masculinos, são vistas como uma ameaça às normas sociais interferindo na reprodução das dicotomias hierárquicas de gênero, ou seja, da manutenção da lógica exigida pela matriz heterossexual.

Neste sentido, quando sugiro que as meninas re-significam o gênero masculino, rompendo com o ideal da linearidade entre sexo e gênero, refiro-me a um processo de leitura de gestos e atitudes por parte da escola, da família, enfim, da sociedade para não criarmos rótulos e preconceitos, principalmente no ambiente escolar. Superar a dicotomia que foi criada socialmente entre os gêneros é um desafio que se propõe à escola, pois é o espaço social da educação formal, pela qual passa um expressivo contingente de meninos e meninas, histórica e culturalmente determinados em seus papéis de gênero.

3.5 RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR EXPRESSA NAS DIFERENTES LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Mas afinal, quais são essas falas de gênero que são transmitidas pelas crianças? O que dizem e pensam sobre suas relações entre menino-menina, menino-menino ou entre menina-menina no interior da escola? As falas que segue abaixo são de meninos e meninas que interagem diariamente pelo espaço da escola pesquisada e foram retiradas do diário de campo e constituem as falas de gênero desses sujeitos.

- Brinco de todas as brincadeiras porque quero aproveitar a minha infância – menina
- É um lugar mágico, pois na escola a gente cresce e aprende e também temos os nossos direitos, mais do que em casa. Menina
- Ser menino acho que é ser legal porque tem que ser educado tem que ter jeito. Ser menina é ter certos comportamentos. Menino
- As meninas ajudam já os meninos só bagunçam e nós temos que arrumar. Que chato! Menina
- Ser menina é um pouco complicado, por que os pais falam que a menina tem que fazer as coisas da casa. Menina
- Em casa as meninas trabalham e os meninos só brincam. Por isso é legal ser menino em casa. Menino
- Ser menino é não brincar de boneca. Ser menina é não jogar bola. Menino
- É bom brincar para as crianças terem infância. Menino
- Na sociedade nos meninos fazemos coisas diferentes das meninas. Menino
- A brincadeira é importante para a criança, pois quando uma criança brinca com a outra já esta se preparando pois quando crescer terá que trabalhar junto com outras pessoas. Menino
- Em casa ser menino é fazer voltas para os pais e ser menina é fazer o serviço de casa. Menino
- Ser menino é bom não precisa fazer os serviços de cozinha. Menino
- Na escola eu faço meu papel de menino ser homem e as meninas ser mulher. Menino
- Ser menino e ter modo de ser menino. E ser menina é compreender o modo de menina. Menino

Para responder a essas questões analiso a fala das crianças, mediante seus discursos, por meio de: desenhos, entrevistas, conversas, ou ainda nas observações.

Diferentemente das crianças das grandes cidades, as crianças do Município Pesqueiro usufruem um estreito contato com a família, ou seja, pais, filhos grandes e pequenos coexistem de forma a possibilitar que cada um seja verdadeiramente significativo, e único no funcionamento familiar como um todo.

O trabalhar e o brincar das crianças nesta comunidade caminham entrelaçados, ou seja, as crianças realizam tarefas diversas, dando a estas um caráter lúdico e singular. Para as crianças o trabalho familiar ocupa grande parte de suas vidas, pois desde bem pequenas realizam as tarefas junto dos mais velhos, ajudando suas mães nas atividades domésticas e os pais na lavoura, na pesca ou ajudante de pedreiro.

É importante reforçar que o trabalho familiar por sua organização própria (como visto nesta comunidade) é diferente do trabalho familiar por exploração, neste último, muitas vezes, nem as famílias têm a dimensão de que as crianças trabalham, uma vez que internalizam apenas como ato educativo e de ajuda.

Antes de apresentar o que pensam e dizem as crianças é fundamental dizer quem são elas. A tabela abaixo identifica as crianças por série e gênero.

Tabela 9 - Distribuição das crianças por série e gênero

Gênero	Série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Meninos		8	7	7	6	28
Meninas		11	9	9	8	37
Total		19	16	16	14	65

As falas aqui registradas por meio de tabelas ou entrevistas são de sessenta e cinco meninos e meninas do ensino fundamental e são oriundas das atividades realizadas nas oficinas por meio de filmes, músicas e poesias.

O texto **Menino X Menina**, retirado do livro didático problematiza explicitamente a questão do gênero para crianças. Decidi então utilizá-lo nesta oficina. Podemos afirmar que esse texto constitui uma tentativa de desconstrução das desigualdades de gênero, quero dizer, começa por explicitar estereótipos e em seguida nega-os, atribuindo diferenças físicas e psíquicas de forma individual. Em outras palavras, procura desconstruir os estereótipos essencializados de gênero, mas acaba por essencializar a individualidade com suas características “fatídicas”, indicando que devemos “aceitar as pessoas do jeito que elas são”.

Mas vejamos como as crianças reagiram às informações do texto e às discussões dele, decorrentes nas oficinas. Pretendo explorar as informações fornecidas pelas crianças de

forma selecionada, não seguindo nenhum padrão linear de análise de respostas ou divergentes. Porém extrairei as informações mais relevantes segundo meu ponto de vista, dentro do material empírico oferecido por cada criança.

Quando colocado o título do texto no quadro, surgiu a indagação com relação à cor de menino e cor de menina, pois respectivamente foi colocado em azul e rosa, como atitude provocativa para promover a discussão entre as crianças. Neste momento, um menino da 4ª série levantou a questão: “Menino tem cor? Menina não usa azul? Menino não usa rosa?” Lucas então respondeu o “homem que usa camisa rosa é veado”, e repetiu reforçando: Menino que usa rosa é tudo veado! Não é proibido, mas rosa quem usa é veado, travesti. Bel fez um adendo às considerações dos meninos: “Mulher usar verde e azul não tem problema, mas homem usar rosa é ruim, hein!”, comentário que o grupo na sua maioria concordou no momento. Lucas relativizou sua posição em relação ao uso da cor rosa pelos homens, mas ainda defendendo seu ponto de vista: “Poder pode, mas vão chamar de veado né!” Após essa breve e provocativa discussão, motivou-se a seguinte reflexão com as crianças: Qual a cor que você acha que representa o menino e a menina?

Tabela 10 – cor de menino – cor de menina

	Menino		Menina	
Rosa	0	0%	21	57%
Azul	21	75%	0	0%
Verde	0	0%	1	2,8%
Vermelho cor do amor	0	0%	12	32%
Branco	2	7,1%	0	0%
Preto	2	7,1%	0	0%
Cores Claras	0	0%	1	2,8%
Cores Escuras	1	3,6%	0	0%
Qualquer cor	1	3,6%	0	0%
Acha Bobeira	1	3,6%	0	0%
Não tem cor de menino nem menina	0	0%	2	5,4%
Total	28	100%	37	100%

A tabela acima não foge daquilo que socialmente é referenciado como marcador social de gênero, ou seja, a tendência das cores azul para os meninos e rosa e vermelho para as meninas. As meninas também apontam como preferência à cor vermelha cujo significado é o amor. Os meninos já preferem roupas mais escuras, enquanto as meninas roupas mais claras, o que pode constituir um marcador na divisão dos gêneros.

Num determinado momento da discussão, o pesquisador perguntou “qual seria a cor predileta das crianças”, um aluno da 4ª série respondeu rapidamente: “todas, menos a cor rosa”. No canto da sala uma menina da 3ª série, que gosta de brincar com os meninos, demonstra contrariedade à associação da cor rosa com a categorização de um homem ou menino como bicha. Ela introduz um outro elemento nessa discussão, que articula gênero e

cor. E fala: “Se você não tem roupa nova e alguém te oferece você vai aceitar uma calça rosa”. O menino responde que sim. E ela completa: Tá vendo? “Todo mundo (independente do gênero) pode usar” A menina introduz subjacente a categoria classe, em que a cor pouco importa ao gênero quando a classe social não favorece a possibilidade de um consumo “selecionado”. Ela também mostra-se contrariada pelo fato de que “as meninas não podem participar das lutinhas na grama ou jogar futebol com os meninos, brincadeiras que ela adora fazer, mas é proibida pela escola porque já está na 4ª série. As professoras, orientadora e o vigia do pátio falam constantemente para ela: “menino brinca com menino e menina brinca com menina.”

Uma outra questão que pode se constituir como um marcador na divisão de gênero foi com relação à seguinte questão: Em casa como é ser menino ou ser menina? Nesta primeira tabela, temos apenas resposta de menina.

Tabela 11 – Resposta de menina

	<i>Menino</i>	<i>Menina</i>
Cobrança	03	10
Largadão	04	00
Tarefas domésticas	00	20
Respeitar os pais	05	04
É bom	01	01
Não brinca com os meninos	00	01
Brincar	16	00
Bagunça	08	00
Andar sempre arrumada	00	01
Total	37	

Note-se que o ponto de vista das crianças parece ter um referencial na relação casa-privado-mulher X rua-público-homem, sugerindo o estereótipo da mulher maternal, carinhosa e amorosa, que, no entanto, tem tarefas domésticas indesejáveis. Já a noção de menino pelas meninas parece sempre relacionada à noção de liberdade, folgado, largadão e que tem mobilidade permitida fora do âmbito doméstico. Essa referência fica evidenciada também em seus desenhos, tanto de menino como de menina.

A execução das tarefas domésticas por parte das meninas reflete em suas brincadeiras. Em suas expressões lúdicas estão reveladas e reproduzidas relações sociais: a opressão patrão-empregado, o machismo, predominante entre mulher-homem nesta comunidade. Nas brincadeiras dos meninos percebe-se uma linearidade entre crianças, os jovens e adultos. As crianças e os maiores andam de bicicletas, jogam futebol, ping-pong, soltam pipas etc. Os meninos, com sua capacidade de tornar suas tarefas mais lúdicas e menos rotineiras.

A visão de que determinada brincadeira ou brinquedo “combina” mais com um sexo

ou outro advém de explicações deterministas sobre a existência de uma “natureza” feminina ou masculina, que tentam “encaixar” as pessoas em moldes estáticos. Essas explicações apresentam como paradigma uma idéia conservadora e patriarcal, que separa os universos público e privado e os associa aos universos masculino e feminino construído a partir de sentidos opostos e complementares. Neste sentido, é forte em associar a tendência em associar a mulher aos cuidados da casa e dos filhos e os homens ao sustento e do trabalho “fora”, o que, de certa maneira, faz com que as brincadeiras de casinha ou de boneca, estejam associadas ao cuidado com crianças, sejam automaticamente entendidas como brinquedos de meninas, enquanto carrinho, associados ao poder de consumo, sejam vistos como brinquedos de menino, naturalmente dentro da ordem das coisas, segundo a visão determinista biológica (Nicholson, 2000)

Existe todo um esforço da parte dominante da sociedade em fazer proliferar tais “normas”, tão fortemente relacionadas à distribuição do poder em nossa sociedade. E as crianças – de forma sistemática – estão incluídas nesse plano, pois existe toda uma indústria voltada para elas com esse fim, o de direcionar os papéis masculinos e femininos. Sendo que os brinquedos são exemplos dessa estratégia e atuam de forma massiva no universo da criança. Associada a essa idéia aparecia nas respostas das crianças uma outra relacionada à sexualidade, ou seja, o medo, no caso dos meninos, de ser visto como “bicha” ou “gay” e ser rejeitado no grupo de colegas, se brincassem com as meninas. É como se brincar com as meninas significasse trocar de sexo ou de orientação sexual, e esse medo está fortemente relacionado a uma cultura heterossexual e de disputa de poder no que tange as relações de gênero, pois o mesmo não acontece em relação às meninas – ninguém disse que elas poderiam “virar homem” ou “lésbicas” se brincassem de carrinho, o que demonstra uma superioridade em relação ao que é considerado como masculino e, ainda, uma superioridade da masculinidade hegemônica sobre uma masculinidade subordinada, que seria a homossexual, mais ligada a características associadas à feminilidade (Connell, 1995).

Significados de gênero são construídos nas relações sociais, culturais e históricas e implicam disputas e relações de poder que estão diretamente ligadas ao pertencimento social e étnico-racial. Seus significados, portanto, são plurais e circunstanciais – em uma dada instituição, como a escola, pode haver a coexistência de configurações diversas de forma harmoniosa ou não, assim como na família, na rua, entre amigos/as e nos diferentes grupos sociais. Encontrei na escola de Gênero meninos e meninas que demonstravam um comportamento mais agressivo e assertivo, assim como meninos mais sensíveis e quietos, ou até mesmo a mudança de comportamento de uma mesma criança em situações diferenciadas.

As crianças percebiam como se davam essas diferenças e explicitaram isso nas suas falas, como se pode perceber:

“... As meninas bagunçam também. As que são quietas é porque são mesmo, mas algumas fazem a festa. É que os meninos conversam alto e a gente já conversa mais baixinho. A gente conversa com palavra comum, eles já falam palavrão, palavras feias, são mais agitados. A bronca com as meninas é só pra falar pra virar pra frente, entendeu?” (fala de menina da 3ª série).

“... Os meninos são mais agitados porque isso é da natureza, né? Sei lá, é normal, todo mundo bagunça, mas na sala as meninas são mais sossegadas” (Fala de menina da 4ª série).

“... Eu não gosto de ficar quieto assim como a professora que, sem fazer nada, eu não estou acostumado a ficar assim num lugar só, eu gosto de fazer as tarefas, mas eu fico andando” (Fala de menino da 4ª série).

Uma menina se manifesta afirmando:

“... Perai, que negocio é esse? Menina também conversa, ainda, eu não sou santa!” (Fala de menina da 4ª série).

Como se pode observar, as crianças explicam seus comportamentos e percebem as diferenças entre as meninas e os meninos. A noção de que meninas bagunçam também ou, se são quietas, é porque são assim mesmo, demonstrando uma consciência de que as meninas não são todas iguais. A fala da menina da 4ª série ilustra bem a oposição à visão determinista de que as meninas seriam quietinhas, boazinhas ela diz alto e bom som que não é santa, demonstrando inclusive certa indignação em seu tom de voz. Da mesma forma que percebem a multiplicidade dentro da categoria meninas, percebem também – ao assumir que falam mais baixo, com palavras comuns que chamam tanto à atenção – que utilizam certas estratégias para não serem vistas pela escola como bagunceiras. Isso demonstra o poder exercido “em muitas e variadas direções”: no caso, meninos utilizando características frequentemente consideradas femininas, desvalorizadas em algumas situações, como estratégias para passarem despercebidas. Outras pesquisadoras também observaram essas “estratégias” das meninas, aprendendo que elas promoviam sim algumas desordens, mas não chegavam a perturbar a ordem social⁷⁰.

Outro aspecto importante para se discutir gênero são os desenhos produzidos pelas crianças, pois além de constituir instrumentos valiosos de análise, os desenhos são verdadeiros documentos produzidos por eles, sendo possível (re)conhecer o contexto no qual

⁷⁰ Bernardes (1989), Carvalho (2003), Brito (2004).

estão inseridas. Acompanhar o desenho daquilo que é dito pela criança enquanto desenha, foi uma prática ao longo da pesquisa, pressupondo a criança como (re)produtora de cultura e como sujeito falante cujas informações são de extrema importância para que se possa conhecer seu universo. Em um estudo sobre o que e como desenhavam as crianças, Leite (2001, p. 38) afirma que os:

[...] desenhos de crianças são possibilidades de transbordamento, de fruição, de jogo, de prazer. São geralmente imitativos e repetitivos, como seus jogos ou as histórias que pedem para escutar de novo. Fazem parte, assim também, de seu processo de constituição de identidade.

É importante refletir em relação aos desenhos de nossas crianças e interpretar como os desenhos de meninos e meninas são influenciados pela cultura, pois esses sujeitos não são concebidos como portadores de fala, sendo que seus desenhos são informações privilegiadas como registro do social por eles vividos e construídos cotidianamente. Os desenhos para as crianças é uma tentativa de aproximação com o mundo. Derdik (2003) sustenta a concepção de que quando a criança desenha, ela interpreta e dá significado ao mundo que a cerca. Essa autora ainda ressalta que:

O desenho manifesta o desejo da reprodução, mas também o desenho, antes de mais nada, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial (DERDYK, 2003, p. 51)

Ao inscrever o desenho das crianças como manifestações culturais, Leite (1998, p. 142) considera que:

Indiscutível que cada manifestação artística é um conjunto de linguagens e desafio de trabalho com a produção cultural infantil está na possibilidade de fazer aflorar sua visão de mundo, não só pelas suas diferenças, pela dimensão crítica, mas também pela dimensão artística do conhecimento.

O que se percebe nos desenhos das crianças, independente do gênero, é que desenhar a casa é também desenhar a família, neste sentido fica claro o mapeamento da organização familiar revelando como ela é. A parte privilegiada nos desenhos das crianças – meninos e meninas - é a cozinha, sendo que a presença feminina ocupa este lugar na maioria das vezes, e que tanto meninos ou meninas retratam o espaço doméstico como universo de exclusividade das mulheres e a noção de liberdade para homem e menino.



Figura 7 – Homem e menino – mulher e menina o que mostram e falam as crianças em seus desenhos.

Os desenhos têm como objetivo aproximar nosso olhar, no sentido de “ver com outros olhos”, e direcionar a atenção para as relações de gênero, para os estereótipos sexuais e, principalmente como uma simbolização do que é dito constantemente pela cultura e pelas próprias crianças, nos contexto que elas trafegam diariamente. Nos desenhos fica bem explícito o olhar das crianças sobre a representação de homem, mulher, menino e menina no contexto social.



Figura 8 - Homem e menino – mulher e menina o que mostram e falam as crianças em seus desenhos.

Para analisar os desenhos acima, utilizo a abordagem de Connell (1995) para tecer minhas análises, pois este autor argumenta existirem múltiplas masculinidades (e feminilidades), algumas hegemônicas e outras marginalizadas, cujos modelos são contraditórios e continuamente negociados em complexas relações de poder. Quando se está olhando voltado para a questão da diversidade, fica muito menos complexo perceber que as crianças reconhecem elas mesmas, várias formas de ser menina ou menino, dialogando entre

si e também com os modelos apresentados.

Nos desenhos e falas aparecem algumas idéias que ilustram o que estou dizendo. Por exemplo: em conversa sobre os desenhos acima os meninos insistiram em afirmar que pipa era brinquedo de menino. As meninas contestavam dizendo que elas brincavam com pipa também e adoravam, e os questionavam querendo saber o porquê de tais verdades por parte deles. Até que um deles afirmou:

“Mas se cortar o dedo?”

Uma delas respondeu:

“Por quê? Vocês não podem cortar o dedo?”

Ele retrucou:

“A gente pode, mas vocês reclamam e choram se cortam o dedo, nos não reclamamos”.

Outra menina falou:

“Nós não reclamamos não”

E ele respondeu:

“Mas minha irmã e minha tia reclamam”

Inconformada, a menina argumentou:

“Mas nem todas são iguais, eu não reclamo não”.

Em meio a essas diferentes temporalidades sociais das quais as crianças participam – casa, rua, escola – elas vão organizando significados que podem reproduzir ou não estereótipos de gênero. Em muitas falas e discussões com as crianças, pude perceber que ora elas relativizam esses significados, ora os reorganizam em sentidos opostos. Como por exemplo, quando dizem:

“... Quando eu mexo com as meninas, às vezes elas também podem levar na violência e bater ou chamar o pai, não é só os menos que batem” (fala de uma menina da 4ª série)

Um outro menino do grupo completou:

“... As meninas batem na gente e não podemos fazer nada, elas atacam, batem chutam. Quando nos vamos bater nelas, aí elas ficam chorando, chamam a mãe, a professora.” (fala de um menino da 3ª série)

Essas falas e cenas nos levam a perceber que existem múltiplas masculinidades e feminilidades, que os significados de gênero dependem muito mais do contexto do que do fato de alguém ser menino ou menina e que explicações que não levam em consideração a existência dessa multiplicidade correm o risco de apresentar uma visão parcial da realidade.

Ao observar os meninos e meninas brincando, desenhando, falando será possível refletir as seguintes questões: são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro? Mas até onde irão esses costumes, esses hábitos construídos culturalmente? Será que nossa sociedade vem se transformando em relação a tais conceitos? O que esses meninos e essas meninas estão nos mostrando, por meio das suas brincadeiras, suas falas, suas atitudes, seus gestos enfim, tudo que envolve a criança no seu contexto cultural? Devemos nos perguntar, também, o que significa não discutir as questões de gênero na infância e o que isso implica. Por que a escola parece propor um “acordo do silêncio?”

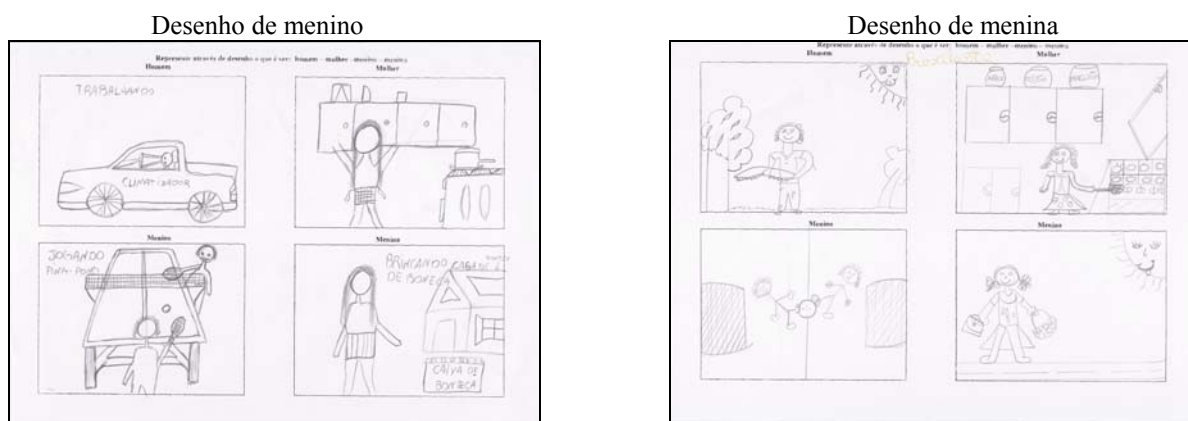


Figura 9 - Homem e menino – mulher e menina o que mostram e falam as crianças em seus desenhos.

Quando foi pedido para as crianças desenharem a representação de homem – mulher e menino – menina, essas representações acompanharam os elementos discutidos anteriormente, ou seja, menino pode jogar bola e o homem trabalha “fora”, e menina pode brincar de boneca e casinha e a mulher cuidar da casa. Na visão das crianças esse referencial ainda é bastante forte e presente em suas vidas, constituindo-se atividades exclusivas dos gêneros. Assim como para algumas meninas, neste caso, alunas da 3ª e 4ª série, “é chato ser menina, pois temos de limpar a casa e não podemos ficar na rua”, enquanto os meninos brincam, não limpam a casa e saem bastante. Percebe-se mais uma vez a vinculação das tarefas domésticas relacionadas à mulher e ao homem, a condição de liberdade, principalmente a rua.

A opinião dos meninos retoma a posição **casa X rua**, entre os gêneros. Tonho concorda que “ficar na rua⁷¹ é uma vantagem dos meninos”. Outros meninos compartilham essa opinião. Para eles os meninos só sabem brincar na rua. Menina é mais obediente, elas

⁷¹ . É claro que temos de esclarecer que a cidade onde a pesquisa foi realizada ainda é uma cidade tranqüila, sem problemas maiores de violência urbana.

ajudam as mães. Segundo Zé, os meninos que ajudam as mães são muito responsáveis e não são “rueiros⁷²”, são aqueles “mais sensíveis”.

Na tabela seguinte, que contém somente respostas de menino, mais uma vez a menina parece vinculada às atividades domésticas e o menino relacionado à liberdade. A força como característica dos meninos gerou algumas contradições, pois parece estar diretamente relacionada à utilização desta vinculada à agressividade. Vic contestou a “força” como exclusividade masculina, relatando: Mas eu bato nos meninos! Alguns meninos ficaram indignados com tal postura. Neste momento pude intervir com o seguinte posicionamento: “As meninas são fortes como os meninos?” O **não** foi geral. De certa forma todas as considerações das crianças vão se constituindo, desde cedo, como às **aprendizagens de gênero**, no âmbito social.

Tabela 12 – Resposta de menino

	Menino	Menina
Mais liberdade	06	00
Tarefas domésticas	02	18
Respeitar os pais	10	04
Ser forte	03	00
Trabalhar	02	04
Não tem diferença	05	01
Total	28	

Um dos meninos discordou, alegando que “tem menina que bate em menina também”. E completou seu comentário: Menina é forte, é chata, é metida. Durante o recreio, Vic passou da discussão em grupo à prática, agredindo Paulo aluno da 3ª série, provocando reações dos meninos, e um disse: “Nele você bate, vem bater em mim pra você vê”, desafio que afastou a menina. Esses contatos com o corpo eram visíveis no pátio, pois todo o movimento das crianças sempre estava relacionado ao contato físico, como se isso fosse se constituindo regra geral das brincadeiras.

Em conversa com o pesquisador, um menino (Richard) apresenta uma opinião bastante estereotipada sobre os gêneros. Para ele, os garotos têm por vantagem serem corajosos, fortes, espertos e inteligentes, enquanto as meninas apresentam a vantagem de serem boazinhas, obedientes e comportadas. A desvantagem em ser menina é o fato de ser sensível, e quanto a ser menino, não se lembrou de nenhuma desvantagem para relatar. Segue a conversa:

⁷² Expressão utilizada pelos meninos para designar aqueles que vivem direto brincando na rua, ou seja, fora dos arredores da casa.

Pesquisador: O que você acha das meninas?

Richard: As meninas são cheias de frescuras.

Pesquisador: Como assim frescura?

Richard: Ah! Elas gostam de caderno colorido, de ter cabelos longos, ter canetas todas cheia de frescura e gostam de enfeitar o caderno com coisinhas da *Hello Kit*.

Pesquisador: E os meninos não gostam dessas coisas?

Richard: Claro que não, nos não temos essas frescuras, pois somos mais largadão.

Pesquisador: Como assim largadão?

Richard: Fazem as coisas de qualquer jeito.

Pesquisador: E quando eles não agem assim?

Richard: Quando um menino é muito quieto, e faz as coisas no capricho, e não gostam de Futebol, são chamados de mariquinhas.

A descrição de mariquinha parece perfeita às concepções dos meninos para Tonho. Vejamos a opinião dele sobre gênero.

Pesquisador: Você acha os meninos mais forte que as meninas?

Tonho: Acho, por isso eles querem mandar nelas.

Pesquisador: Como assim mandar nelas?

Tonho: Ah! Mandar tanto quanto eles quiserem.

Pesquisador: E se elas não obedecerem como é que fica?

Tonho: Ah! Se elas não obedecerem, eles batem nelas

Pesquisador: E o que você acha disso?

Tonho: Eu não acho legal, pois isso é falta de educação e não pode fazer isso porque a menina não pode ser empregada de ninguém.

Tonho: Lá em casa a minha mãe parece uma empregada

Pesquisador: Por que?

Tonho: Ah! Todos os dias ela tem de limpar, lavar, fazer comida.

As elaborações das crianças ocorrem no contato, na iteração com os grupos sociais

com os quais mantêm algum tipo de relação. No caso de Tonho, a influência das relações familiares na elaboração da opinião do menino foi explícita.

Algumas crianças vêm nas tarefas domésticas desvantagens das meninas, entretanto continuam a representá-las em seus desenhos e questionários. Apenas as meninas concordam que os garotos deveriam realizar esse tipo de tarefa, mas nenhuma criança se colocou contra essa obrigatoriedade do serviço doméstico à menina; viam como uma desvantagem, mas uma desvantagem fatídica e inevitável, uma atividade que, segundo as meninas, deveria englobar a força masculina. Tonho, por sua vez, não somente protesta a exploração do trabalho da mulher no âmbito doméstico, como é a primeira criança a demonstrar que encara o trabalho doméstico como *trabalho*.

No grupo que Tonho frequenta, ele não corresponde às várias expectativas associadas socialmente aos homens. Pelo contrário, demonstra em sala características que a inteligibilidade da matriz heterossexual traduz como femininas: passivo, pudico, mantém amizades com as meninas, evita a sociabilidade com os meninos e não gosta de esportes. Entretanto, essas características parecem ser uma performance situada na sala de aula. Conversando com sua mãe, esta revelou que em casa e nas relações com os amigos no bairro, e parentes da mesma idade, o menino é superativo fisicamente e verbalmente mantém relações com ambos os gêneros. A mãe de Tonho me revelou que ele é um garoto totalmente “normal”, ativo, interativo com seus amigos, mas sempre “dentro dos limites permitidos por Deus”. A família de Tonho é protestante e sua mãe declarou, inclusive, “selecionar” os programas de televisão que seus filhos assistem.

Segundo algumas pesquisas sobre socialização religiosa, o Cristianismo é centrado nas crianças, nos pré-adolescentes e nas mães. As mães procuram oferecer aos filhos experiências religiosas que acreditam fazer parte de uma “infância normal”. Daí entendermos as posturas performáticas de Tonho e diferenciadas em casa e na escola.

Em casa Tonho se encaixa perfeitamente às expectativas religiosas para a criança, enquanto que na escola é esperada dele uma postura de “homem”, de virilidade diante de um padrão hegemônico de masculinidade. No conflito entre as expectativas da escola, da família e da igreja, Tonho se distancia do grupo que exige dele uma masculinidade associada à sexualidade, esta controlada e reprimida pela família e pela igreja. Dada uma provável supremacia dos valores da família e da igreja para Tonho, na escola o menino se cala e se distancia dentro de uma estrutura da sexualidade em que não há lugar para seus valores, sendo excluído e se auto-excluindo. Em outras palavras, o desempenho de gênero de Tonho nas relações em sala de aula não satisfaz a noção de masculinidade.

No entendimento da criança, o brincar está relacionado ao fracasso escolar, e geralmente esta atividade não consta no planejamento da escola e nem das professoras, apenas a disciplina de educação física aponta como uma possibilidade do brincar pela criança. Neste sentido, a educação física vai se constituindo como a disciplina mais prazerosa para criança no espaço escolar. Sintetizando, a educação física e o recreio são apontados pelas crianças como espaços privilegiados do brincar, entretanto percebe-se a falta de um projeto pedagógico que contemple as brincadeiras como momentos educativos e prazerosos da criança. Ao serem questionadas se é possível relacionar brincadeiras e escola, os depoimentos são variados:

Pesquisador: O que você mais gosta de fazer na escola?

Menino⁷³: Estudar, conversar com os colegas e fazer educação física.

Menina: Gosto de fofocar com minhas amigas e também de estudar porque é muito importante.

Pesquisador: A escola é local de brincadeiras.

Menino: A escola é local de brincar na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas na verdade é local de estudar para um futuro melhor, aulas para o cidadão.

Menina: Não, porque a escola é local de aprender, estudar, não de brincar.

Pesquisador: Porque a brincadeira é importante para a criança?

Menino: Porque quando a gente cresce não pode mais brincar, então temos de brincar quando somos pequenos.

Menina: Porque toda criança tem direito de ter uma infância feliz, independente de brincar com menino ou menina.

Quando se conversou com as crianças, se a escola é local de brincadeira, percebe-se nas suas resposta certa dúvida sobre a função social da escola, e o entendimento da brincadeira como um processo que não pode acontecer no espaço escolar.

Tabela 13 - A escola é local de brincadeiras?

	Menino	Menina	%
Sim	10	19	45
Não	18	12	46
Depende da hora	00	6	09
Subtotal	28	37	
Total	65		100

⁷³ Estabeleci essas cores para diferenciar as respostas de meninos ou meninas.

Sobre brincadeiras de meninos e meninas observa-se que a questão do cuidar aparece eventualmente associada às meninas, evidenciando uma projeção de situações referenciadas em casa pelas mães.

Tabela 14 – Quais a brincadeiras que são só de meninos ou meninas?

	<i>Menina</i>	<i>Menino</i>
Mesmas brincadeiras	04	04
Futebol	20	
Boneca		14
Casinha		06
Carrinho	10	
Vôlei	01	
Amarelinha		01
Vídeo game	01	
Bambolé		01
Elástico		02
Lutinha	01	
Subtotal	37	28
Total		65

Dessa forma, brincar de casinha ou de boneca em nossa cultura é uma tarefa tradicionalmente doméstica, portanto feminina, relacionada sempre à função do cuidar por parte da mulher, sendo, com frequência, naturalizada como tal. Observa-se também que jogar futebol é considerada quase uma obrigação para qualquer garoto dito **normal** e **sadio** (LOURO 1997, p. 75) em nossa cultura. Para Fraga (2000, p.125) trata-se de um esporte “de forte tradição masculina”, que possui no Brasil um poder interpelativo que atravessa as diferentes relações.

Na tabela 14, e no movimento das crianças pelo pátio, verifica-se que os meninos preferem jogos e brinquedos que envolvem a movimentação do corpo em espaços amplos, enquanto as meninas dedicam-se a brincadeiras mais calmas, que imitam o cotidiano doméstico. Muitas dessas atitudes, como por exemplo organizar os materiais da sala, era solicitado pelas professoras somente para as meninas, o que no permite questionar a naturalidade como tais comportamentos são concebidos e não o caráter produzido destes

Constituem exceção a essa divisão de brincadeiras por gênero, aquelas que são de cunho mais tradicional. Dessa forma, esconde-esconde, pega-pega, bate-lata, cabra-cega, ovo choco, etc., são realizadas tanto por meninas como por meninos, embora sejam estes que as persigam por todo o espaço escolar. Existem brincadeiras que parecem exercer uma função integradora dos gêneros ou assim o são por não possuírem tipificação e estereótipos sociais do que é masculino ou feminino. Neste caso o pega-pega é um belo exemplo dessas brincadeiras. Cechin e Bernardes (1999) expressam em seu estudo sobre a escola infantil como espaço de construção de gênero, que “embora predominasse a divisão entre os gêneros nas brincadeiras,

a integração entre ambos era mais visível do que na sala de aula, principalmente quando brincavam de ‘pega-pega’ no pátio.

Cabe à escola não apenas tolerar, mas, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizagem e interações. Aprendizagem refere-se não só, mas também, aos conteúdos escolares.

Algumas falas são interessantes relatar, pois apesar de gostarem de brincar juntos, na maioria das vezes a intenção dos meninos é tentar incomodar ou impor algum poder sobre elas. Como podemos notar nesta conversa:

Pesquisador: Você gosta de brincar com os meninos?

July: Só às vezes.

Pesquisador: Por que só às vezes?

July: Porque eles atrapalham as brincadeiras.

Pesquisador: Como assim atrapalham?

July: Eles gostam de mudar as regras e atrapalham as brincadeiras.

Pesquisador: Como que eles atrapalham.

Pesquisador: Ficam fazendo chifrinho na gente, e querem só mandar em nós, e querem só correr atrás da gente para empurrar, puxar o cabelo e outras coisas que não lembro.

Nesta tabela observa-se a importância que a criança dá à brincadeira, principalmente quando elas afirmam que elas brincam para ser felizes ou ainda para se desenvolver. Neste sentido as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Desta forma a escola tem um papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado.

Tabela 15 – Por que a brincadeira é importante para a criança?

	<i>Menino</i>	<i>Menina</i>
Para se desenvolver	17	08
Para não ficar trancada	00	01
Para ser igual a todos	00	02
Para ser a criança que sempre foi	00	01
Para ser feliz	03	20
Só estudar a criança fica louca	01	00
Para ter infância	04	05
Não respondeu	03	00
Total	28	37

Ao observar as crianças brincando pelo pátio, sem a presença do adulto, foi possível

concluir que as relações ocorridas na escola pesquisada podem ser consideradas momentos importantes para se construir uma relação não hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Isso fica bem evidenciado na tabela abaixo, quando aproximadamente 55% das crianças preferem brincar juntas, pois elas são capazes de múltiplas relações, estando a todo o momento experimentando diferentes formas de brincadeiras, buscando novos prazeres, fazendo coisas por possuírem curiosidades e vontade de conhecer.

Tabela 13 e 14 – Você gosta de brincar com os meninos, com as meninas ou todos juntos?

	<i>Menino</i>		<i>Menina</i>
Só com meninos	06	Só com meninos	01
Só com meninas	06	Só com meninas	10
Depende da brincadeira	02	Depende da brincadeira	04
Todos juntos	14	Todos juntos	22
Total	28	Total	37

A tabela abaixo reforça o exposto acima, já que 85% acham que nas aulas de educação física meninos e meninas podem participar juntos.

Tabela 15 - Nas aulas de educação física os meninos e as meninas podem participar juntos?

	Menino	Menina
Sim	26	29
Não	01	04
Depende	01	04
Sub Total	28	37
Total	65	

As relações não-sexistas podem ser observadas nas respostas das crianças e também entre as crianças pelo pátio, onde as fronteiras da divisão dos gêneros são freqüentemente ultrapassadas ou recusadas. As fronteiras entre os gêneros se dissolviam, e meninos e meninas interagiam descontraidamente, não mantendo as divisões de sexo, estando, por vezes, separados em outros momentos juntos.

Queriam brincar de pega-pega. July ergueu a mão e começou a andar pelo pátio dizendo: “Quem quer brincar de pega-pega põe o dedo aqui, no abacaxi, que já vai fechar, não adianta ri nem chorar”. Algumas crianças se aproximam sem distinção de sexo, e brincaram juntos, uns pegando os outros.

Observamos que meninos e meninas brincam juntos sem separação, em atividades mais livres, no pátio, por exemplo. Portanto, algumas brincadeiras nas quais não existe distinção de gênero no brincar, são desfrutadas com prazer por todos. Como mostra o relato de nossas observações:

No pátio, meninos e meninas se misturam brincando juntos na gangorra, no balanço e de pegar. Alguns meninos brincam de escalar o escorregado pelo

lado contrário. Sara e Vic se juntam aos meninos, que parecem não se importar com a presença das meninas.

Existem jogos e brincadeiras que parecem exercer uma função integradora dos gêneros ou assim o são por não possuírem tipificação e estereótipos sociais do que é masculino ou feminino. Entretanto, algumas manifestações exigem das meninas aquilo que Martin (1998) denomina “comportamento relaxado”, ou seja, a utilização e exploração do espaço físico pelo corpo e a liberdade de movimento pelo próprio corpo. Esse tipo de comportamento é encorajado, desde a infância, apenas nos garotos, por meio de vários mecanismos sociais. Por sua vez, as meninas são encorajadas a adotar “comportamentos formais”, que restringem seus movimentos corporais e não favorecem a exploração de espaço físico, como certos tipos de roupas e adornos “femininos”, assim como os tipos de brincadeiras e atividades “permitidas”, nas quais, complemento, muitos esportes não estão incluídos. Assim sendo, a menina que pratica uma atividade com os meninos que exige um comportamento mais relaxado, tem acesso a práticas corporais “tipicamente masculinas” e, portanto, a uma releitura de seu corpo.

Analogicamente, como pude observar, alguns garotos que declaram seu desinteresse pelo futebol principalmente (como o caso de Tonho) são “feminizados” por seus grupos, ao mesmo tempo em que o excelente desempenho nos esportes é um dos elementos que garantem um lugar privilegiado para os meninos, na hierarquia das masculinidades de seu grupo.

Considerando o que foi descrito e analisado neste capítulo, pode-se concluir que as relações entre as crianças e as pessoas adultas na escola pesquisada, constituem significados de gênero muito pautadas em estereótipos, baseados em uma visão universalista do ser homem ou ser mulher, ou ainda, em ser menino ou ser menina do que em uma visão múltipla dessas relações. Muitas vezes os adultos reproduzem esses estereótipos por meio da linguagem utilizada nas falas dirigidas às crianças e muitas vezes, sem perceber, de maneira não consciente. A explicitação dessas situações e dessas falas, que de certa forma contribuem para a reprodução de algumas formas de desigualdades entre meninas e meninos vão ao encontro da idéia de Giroux (1987, p. 92) quando enfatiza que: “é necessário considerar questões da origem da cultura de dominação, a partir de onde ou de quem está sendo implementada, a que interesse ela serve e como ela se inscreve e é mantida no discurso e nas práticas sociais da escola”.

No longo período de observação no pátio ou em pequenos grupos, verifiquei que muitas atitudes eram tomadas tanto por meninas quanto por meninos, o que me levou a pensar

que ao contrário do que dizem as visões deterministas, não há uma “natureza” de comportamento de meninas ou de meninos; o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social que perpassa as relações. Como dito anteriormente, o gênero é uma forma de ordenamento da prática social e é perpassado por relações de poder. Acreditar que todas as meninas agirão de uma forma determinada e diversa do modo de agir dos meninos em geral é acreditar em uma visão polar, determinista e hierarquizada. Significados de gênero são construções sociais, culturais e históricas que têm a ver com construções de práticas descoladas do sexo da pessoa, e mais ligadas as representações de masculino e feminino na sociedade, e às relações que partem da forma como essas representações são construídas, em contextos diferenciados, e em relação com outras categorias. Não há como produzir um saber coerente a respeito da masculinidade ou da feminilidade; essa tarefa seria impossível, pois elas não são objetos coerentes sobre o qual se possa produzir uma ciência generalizadora.

Posso finalizar este capítulo afirmando que esta pesquisa não conseguiu ver somente reprodução. Além disso, acredito que encontrei meninos e meninas que, apesar da força do contexto disciplinador da escola ou das amarras conservadoras dos discursos familiares pautados no patriarcalismo, conseguiram ir além, conseguiram perceber mudanças – ou pelo menos vislumbrá-las – que muitas vezes as pessoas adultas não vêem, inseridas que estão no conformismo dos discursos naturalizados e deterministas.

É necessário estarmos atentos para as manifestações das crianças sobre a reflexão acerca de suas realidades. A convivência com a realidade das desigualdades entre homens e mulheres dentro de casa, o contato com diversas instâncias e grupos outros e a percepção de que estão ocorrendo algumas mudanças nas relações de gênero, com fronteiras instáveis próprias do nosso tempo, fazem com que as crianças tenham contato com essa realidade múltipla e pensem sobre ela, mostrando que de alguma forma querem mudar essas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: onde termina essa história...

Acredito que as manifestações das crianças, por meio da sua voz, gestos, desenhos e falas apresentadas nesta investigação, servem de orientação para indicar que as crianças:

Não se limitam a reproduzir o mundo dos grandes à sua escala, mas, pelo avesso [...] o que permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias, mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns [...], ou seja, como modo de governo que lhes é próprio, com características distintas de outros grupos sociais, como é o caso dos adultos, mas com quem nunca deixaram de desenvolver relações particulares (FERREIRA, 2004, p. 59).

Mesmo que os depoimentos aqui apresentados representem a visão de um grupo específico de meninos e meninas, acreditamos que estes possam fornecer “pistas” importantes a serem consideradas na proposição de políticas sociais e de formação para uma escola pública, que respeite os meninos e as meninas como sujeitos históricos, sociais e culturais, ou seja, sujeitos de direitos. Foi por meio das manifestações desses sujeitos que pudemos revelar aspectos importantes sobre as relações de gênero entre as crianças, no interior de uma escola.

Mediante as manifestações das crianças, ficou evidenciado que elas sabem que estão inseridas “entre” uma escola que impõe que elas sejam verdadeiramente **meninos e meninas** o tempo inteiro, embora no cotidiano da escola esses sujeitos desejam ser crianças integralmente, correndo, desenhando, conversando, gritando, brigando, xingando, movimentando-se, transgredindo regras e normas sociais, num movimento constante de não submissão. Por isso minha preocupação em conversar, olhar e entender a criança sob o seu ponto de vista, é tirar esse sujeito das teias que existem dentro da escola, pois é necessário lembrar que a infância precisa ser compreendida e entendida na sua singularidade e, conseqüentemente, as crianças como atores sociais plenos.

Neste sentido a escola e especialmente as/os educadoras/es que nela atuam, precisam entender a infância também na perspectiva das relações de gênero, com vistas a problematizar ações e condutas, ou seja, as manifestações que se prestam ou negam à manutenção de desigualdades sociais. Dessa forma, o trabalho docente pode tornar-se mais qualificado e

contribuir para que meninas e meninos possam desenvolver-se como seres humanos diferentes, mas cuja igualdade social é assegurada. Podemos perceber que a escola constrói relações e é construída por elas. O olhar adulto sobre as relações na escola parece-me que não dá conta dessa complexidade social, entendendo o gênero como bipolar e ligado ao sexo biológico, o que contribui para uma visão simplificada das relações. Nesse sentido, a escola de forma geral parece que parou no tempo, ignorando que as crianças vivem em época de tempos, ritmos e cadências cada vez mais diversificadas, o que – considerando que falo aqui de um tempo social – implica também significados de gênero cada vez mais diferenciados, conforme o contexto e os arranjos possíveis a este. Por meio de sua organização e do discurso, ela oferece (e trabalha com) uma lógica que vê de forma homogeneizada as meninas de um lado e os meninos de outro.

A escola ainda não aprendeu a lidar efetivamente com a diferença entre as crianças, inclusive a diferença entre o grupo das meninas e entre o grupo dos meninos. Ela tenta encaixar todas e todos em uma visão elitista, herança dos anos em que praticamente era dirigida apenas à masculinidade de classe média alta. Quando a escola incorporou as meninas, estas eram vistas sob a ótica patriarcal.

A escola é um meio legitimador e normatizador à representação de papéis impostos pela sociedade, com sua carga cultural, pois são aparelhos ideológicos e como tais reproduzem a concepção vigente. Dentro desse contexto, a criança traz desde o seio familiar, não só as falas como as práticas que acompanham esse florescer de atitudes, já que ela é também um sujeito culturalmente construído, seus comportamentos são legitimados por padrões definidos socialmente.

A escola se desincumbe desta tarefa ou ao menos vem fazendo “de conta” acerca do compromisso que deve ter, enquanto propiciadora da emancipação social do sujeito. Por outro lado, é sabido que os PCNs⁷⁴ estão trazendo à luz da discussão, a postura que se deve ter frente às questões de gênero, compreendida como passo fundamental ao desvelamento de “verdades” até então estabelecidas. Talvez essa busca pela elaboração de um novo pensar acerca das questões de gênero, esteja pautada na idéia de que, embora sejamos ao mesmo tempo dotados de diferenças e desigualdades (cor da pele, sexo, idade, credo), essas mesmas diferenças não podem ser entendidas como construidores de um ser em camadas.

Diante da questão gênero, a escola sempre se posicionou com práticas conservadoras

⁷⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – cujo objetivo é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

e suas ações são voltadas a jargões e clichês, usados largamente no reforço incansável de tornar os papéis perfeitamente distintos. A escola cuja função social é a construção do sujeito na sua integridade, sempre foi receptiva quanto à aceitação de propostas que lhe auxiliassem na tarefa difícil de educar. Em virtude de que a educação brasileira tenha sofrido intervenção direta da influência militar positivista, percebe-se também que não somente os educadores criaram ao longo do tempo mecanismos para o enquadramento do masculino e feminino em seus espaços, como algumas obras produzidas para orientar educadores também sutilmente o faziam, deixando claro em suas entrelinhas recomendações explícitas dos papéis exercidos.

É certo que hoje essas instituições já não mais possuem as famosas “Secção Masculina“ e “Secção Feminina”; filas de meninos e filas de meninas; professoras de educação física para meninas e professores de educação física para meninos, bem como carteiras duplas que, na tentativa de se evitar conversas paralelas, juntavam meninas e meninos. Neste caso, um exercício do olhar panóptico em que o poder se configurava na forma de reclames à professora, que encaminhava o rebelde ao gabinete, geralmente menino, mas, não raro, meninas que não se enquadravam em expectativas de “feminilidade”.

Todavia, ainda não se conseguiu de todo erradicar as posturas cristalizadas sobre o entendimento de gênero, porque o controle social sobre a ação pedagógica está o tempo todo exercendo seu poder. No que compete à escola, de acordo com os PCNs – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997, p. 144), é recomendável entender que:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

No entanto, percebe-se uma política de desconstrução sexista e não a promoção de mudanças de comportamentos e valores sustentados pelas famílias, já que estas funcionam como o primeiro pólo socializador. Nos dias atuais, fica claro que a escola, na sua ação pedagógica, continua incorrendo no erro de omissão acerca das relações de gênero. O período em que foi promotora de recomendações reforçadoras quanto a atitudes de um ou outro sexo, talvez faça parte apenas de páginas e páginas da história da Pedagogia, embora muitas das vezes as ações, mesmo com todo avanço tecnológico e novo significado de concepção humanista, contribuam muito pouco nesse empreendimento.

A escola não é, e não pode ser considerado um espaço neutro e assexuado, pois as pessoas que estão envolvidas no processo educativo estão imbuídas por uma visão de mundo que sustenta sua maneira de estar neste mesmo mundo, homens e mulheres, meninos e meninas, adultos e crianças constroem suas relações. São as práticas sociais masculinizantes e

feminilizantes que vão processando a identificação dos sujeitos, de acordo com as expectativas esperadas para cada menino e cada menina.

Penso ser de fundamental importância estudar, pesquisar, desvendar (des)construir o discurso presente no cotidiano escolar sobre as relações de gênero, e entender como essa questão vem sendo discutida pela escola por meio currículo e prática pedagógicas e, conseqüentemente, revestidas de verdades únicas e absolutas, engendrando preconceitos, discriminações e intolerâncias no próprio espaço escolar.

Estudar e refletir sobre a construção do gênero na infância e no âmbito escolar é fundamental, pois como vivemos numa sociedade masculinizada e extremamente preconceituosa, e como nosso olhar também é preconceituoso, entendo ser necessário maior conhecimento deste tema para não silenciarmos os sujeitos que ali estão inseridos. O (a) educador/a precisa ter clareza de que gênero (masculinidade e feminilidade) está presente no seu cotidiano, sendo necessário encarar esta discussão, sob pena de ter uma atuação no âmbito escolar simplesmente reprodutora e cristalizadora de estereótipos e modelos, que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades cognitivas e afetivas da criança.

Nossa intervenção precisa apontar a construção de uma visão mais humana e emancipatória das relações de gênero. Esse processo possibilitará que homens/meninos e mulheres/meninas possam viver e expressar sua sexualidade e seus talentos, de forma mais plena e feliz, sem imposições de normas e regras que favoreçam a dominação masculina, desvinculando o nosso olhar do **vigiar, negar, ocultar e reprovar** às situações em que estamos envolvidos. Tal atitude tende a favorecer o desenvolvimento/aproveitamento mais pleno do potencial cognitivo, psicomotor, criativo e habilidades do educando, independente do sexo. Enfim, quero dizer que a escola deve proporcionar a meninos/meninas chances iguais para o desenvolvimento de seu potencial artístico, esportivo e liderança.

Nosso papel é procurar desconstruir estereótipos que são criados e consolidados, possibilitando uma discussão e reflexão sobre o discurso escolar que forma mentes e produz práticas e comportamentos. A escola deve se constituir num espaço onde a socialização de meninos e meninas ocorra de forma consciente e inovadora. Para tanto, precisamos fazer uma discussão, reflexão e questionamento acerca da questão de gênero no cotidiano da escola. Para que isso aconteça, reporto-me às discussões propostas por Grossi (1992, p. 257-258), no sentido de reinventar novas relações entre homens/meninos e mulheres/meninas no contexto escolar:

- pensar no gênero dos professores, discutindo como cada sujeito se construiu como homem e mulher;

- questionar as relações de gênero na escola, (no corpo docente e discente) e comunidade;
- verificar como são tratados meninos e meninas no âmbito da escola;
- analisar como são trabalhadas as questões de sexualidade entre os alunos/as e professores/as; e finalmente.
- perceber como as brincadeiras, os jogos, as falas, ou as manifestações das crianças ajudam a reforçar a dominação masculina, a submissão feminina e as masculinidades não hegemônicas.

Essas reflexões são importantes, pois proporcionarão aos sujeitos que vivenciam a escola, a possibilidade de uma postura pautada por princípios claros e comprometidos politicamente com um mundo mais igualitário e democrático no tocante ao gênero, mais preparado para lidar com a diversidade e menos sectário, capaz de repensar e relativizar os preconceitos, tornando a escola um espaço mais pluralizado.

Com isso espero contribuir para o aprofundamento do debate sobre as relações de gênero, na linha de pesquisa de Educação e Infância desta Instituição, possibilitando que se desenvolva um olhar mais plural e dinâmico sobre as relações de gênero que envolve as crianças no contexto social. Que a complexidade, e não a binaridade, seja levada em conta quando se analisar o contexto social na qual a criança está inserida. Creio que são importantes no fomento a novas pesquisas, que venham a refletir sobre a questão de gênero com a diversidade e a diferença no cotidiano escolar e, em última instância, nos ajudem a refletir sobre a construção de uma forma menos radical e alternativa de educação, tendo como objetivo último uma sociedade mais democrática e emancipadora.

Queremos, portanto, uma sociedade justa, que se fundamente na ética de seus integrantes, em que as contradições sejam motivos para reflexão e soluções, impedindo o silenciamento dos sujeitos. Ao tornar isto possível, esta pesquisa poderá redimensionar o tamanho das lutas, tornando-as mais localizadas (escola), menos grandiosas ou audaciosas, recuperando a importância de pequenas mais significativas ações de contestação e crítica, e isso pode ser iniciado no espaço escolar, só precisamos começar.

Por fim, a análise das falas das crianças confirmou a existência dessa pluralidade de masculinidades e feminilidades, cujas diferenças puderam ser explicadas sob a ótica do pertencimento social de gênero.

Quero finalizar com a música de Caetano Veloso, “O Quereres”, que nos lembra que é preciso questionar e refletir, negar e afirmar, sempre!

*Onde queres revolver sou coqueiro
E onde queres dinheiro, sou paixão
e onde queres descanso, sou desejo
(...)E onde queres voas bem alto, eu sou o chão
e onde pisas o chão, minha alma salta
e ganha a liberdade na amplidão
(...)*

*E onde queres ternura, sou tesão
onde queres o livre, decassílabo
e onde buscas o anjo, sou mulher...*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, Miriam & SILVESTRIN, Celsi B. (orgs.). **Gênero Plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha**: a realidade dos mitos. 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. **O Significado da infância**. In; criança, revista do professor de educação infantil, n. 28, 1995.

_____, **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

AUD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AZANHA, José. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na Educação Infantil**: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado) São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. O que é, como se faz. 8. ed.. São Paulo: Loyola, 2002.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENEDICT, Ruth. “**A criança aprende**”. In: BENEDICT, Ruth. O crisântemo e a espada. 2 ed. São Paulo, Perspectiva, pp. 213-231.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2002.

BERNARDES, Nara Maria Gurazzeli. **Gênero e educação**: construção, debate e polêmica. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1997.. p. 224-231.

BEAUVOIR. Simone de. **O segundo sexo**. 2. A experiência vivida. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980..

_____. **Memórias de uma moça bem-comportada**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 6 ed. 2000.

BIDDULPH, Steve. **Criando meninos**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.

BOLLE, Willi, Walter Benjamim e a cultura da criança. In: BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORGES, Maria Fernanda S. T. **A sexualidade no cotidiano da escola infantil: o que fazer com ela?** In: SOUZA, R. C. & BORGES, M. F. S. T. (orgs.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Método científico e hierarquia social dos objetos**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura**. In: **Escritos da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A. 1975.

_____. **A Dominação Masculina Revisitada**. In: LINS, Daniel. **A Dominação Masculina Revisitada**. São Paulo: Papyrus, 1998.

BRITZMAN, Déborah P. **O que é esta coisa chamada amor?** Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 21 (1). P. 71-96, jan/jun. 1996.

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.

_____. **Mau aluno, boa aluna?** Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: **Estudos feministas**. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P. 554- 574.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Valmir Ascheroff de Siqueira, et al. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1997, 240 p. (Coleção ADCOAS).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Organização do texto: Ana

Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998. 95 p. (Coleção ADCOAS).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BÚFALO, Joseane M.P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas, SP. 1997. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CADERNOS CEDES. **Infância e educação**: as meninas. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002. n..56.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo. FAPESP, 1999.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. & RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo, Moderna; Campinas, S. P: Ed. Da Universidade de Campinas, 1999. Educação em Pauta: temas transversais.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero e raça**. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.) Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 167-193.

_____. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas**. In: Estudos feministas. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P. 554- 574.

CECHIN, Andréa Forgiarini. **O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/RS.

_____, & BERNARDES, Nara M. G. **Escola infantil**: um espaço de construção do gênero. In: Revista Educação. Porto Alegre. Ano XXII, n. 39, set. 1999, p. 41-70.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 14. ed., 1984.

CONNEL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Educação e Realidade 20 (2), p. 185-206, jul/dez. 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

COSTA, Anna E. B. da. **Menino, bom em matemática? Menina em comunicação e expressão? Até quando?** Ciência e Cultura. Resumos. São Paulo, julho, 1983.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002. p. 113-134.

_____. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

Dossiê Gênero e Educação. Organizado por Guacira Lauro e Dagmar Meyer. In. Revista de Estudos Feministas. CFH/CCE/UFSC. Vol 9. nº 02. p. 513-600. 2001.

DELGADO, Buenaventura. **História de la infancia**. Barcelona, Espanha: Editorial Ariel S. A., 1998.

DEL PRIORE, M. (Org.) **Historia das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, pesquisa e relatos orais**. In: FARIA, A. L. G. et al. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.1-17.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.86, p. 5-14, 1993.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo**. 3ª ed. São Paulo, Scipione, 2003.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal: Rés-editota Ltda, 1984.

_____, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____, **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

ÉRIKSON, Erik. **A teoria da sexualidade infantil**. In: _____. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

_____, **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

ERIKSON, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching*. (retirado e traduzido) de In: WITTROCK, M.C. 9ed.). **Handbook of resarch on teaching**. Nova York, Mc Milan, 1986.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores associados, 2002.

FELIPE, Jane & GUIZZO, Bianca S. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. In: *Pró-posições. Dossiê educação infantil e gênero*. Universidade Estadual de Campinas, SP. V. 14, n. 3 (42). P. 119-130. 2003.

FELIPE, J. **Infância, gênero e sexualidade**. *Educação e Realidade* vol. 25 (1). Jan/jul. 2002: 115-131.

_____. **Construindo identidades sexuais na educação infantil**. *Páteo*, nº 7, nov. 98/jan. 99. p. 56-58.

_____. **Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações**. In: Dagmar Meyer (org.) *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre. Mediação, 1998. (Série

Cadernos de Educação Básica, nº 4).

_____. **Sexualidade, gênero e novas configurações familiares:** algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, Carmem M. & KAERCHER, Gládis E. (orgs.).

FARIA, Ana Lucia G. **A ideologia no livro didático.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-256.

_____. **A reconstrução da realidade nas ciências sociais.** In: Fundamentos empíricos da explicação sociológica. São Paulo. Cia Editora Nacional, 1959. p. 1-44.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio:** novo dicionário da Língua portuguesa. Ed. Nova Fronteira, 12 ed. 1975.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos:** as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. (Tese de Doutorado). Universidade do Porto, Portugal.

_____. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim e infância. Porto, Portugal: edições Afrontamento, 2004.

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

_____. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. In: Pátio Educação Infantil. Ano 1, n. 3. Dez. 2003/ Mar. 2004. P. 40-42.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade.** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir.** Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOURQUIN, Jean-Claude de. **Escola e Cultura,** as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, Alex Branco. **O tempo “tatuado” no corpo.** In: _____, Corpo, Identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANGELLA, Simone Miziara. **Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua.** Cadernos Pagu, (14):201-34, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN, Moyses Jr (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Márcia Regina Avelar B. de. **A educação infantil e a estereotipia dos papéis sexuais**: por uma concepção não reprodutivista. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.

FULGRAF, Jodete. **A infância no papel e o papel da infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual**: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.

GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 1989.

_____, **Identidades das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÉLIS, J. **A individualização da criança**. In: ÁRIES, P.; CHARTIER, P. (Org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Trd. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3)

GHIRALDELLI, Jr. Paulo (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997a.

GOEDERT, Valter Maurício. **Coisas de Criança**. Florianópolis, Pallotti, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 28-40.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1996.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. P.69-92. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

_____. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas, São Paulo.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. In: Antropologia em Primeira Mão. UFSC, 1995.

_____. **A questão do masculino e do feminino para a transformação das relações na sala de aula.** In: Um novo paradigma sobre a aprendizagem. Ed. Vozes. Petrópolis, 1995.

_____. **O masculino e o feminino na educação.** In: GROSSI, E. P. & BORDIN, Jussara. Revista Paixão de Aprender. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRUGEON, Elizabeth. **Implicações del genero en la cultura del patio del recreio.** In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. Género, cultura y etnia en le escuela – informes etnográficos. Barcelona: Paidós, 1995.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HEILBORN, Maria Luiza. **Sobre sexualidade, gênero, corpo e juventude.** In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.) Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 403-417.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1989.

HÉRITIER, Françoise. Masculino Feminino: **O pensamento da diferença.** Lisboa. Instituto Piaget, 1996.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ITURRA, Raul. **Eu sou homem e mando.** Eu sou mulher e obedeco. Meninos e meninas. In: O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral. Fim do Século, 1997.

_____. **As culturas da cultura:** infantil, adulta, erudita. In: Educação, sociedade e culturas, n.17, 2002, p. 135-153.

KOHAN, Walter O. **A Infância como figura de emancipação.** In: ANPED, 24ª reunião, Caxambu, 2001.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas-SP: Papyrus, 1982.

_____. **Autoria e autorização:** Questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. **Pesquisando infância e educação:** um encontro com Walter Benjamin. In: LEITE, Maria Isabel. (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1998.

_____; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1996.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença:** Masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro. Imago ed. 1996.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos tradicionais infantis.** Petrópolis: Vozes, 1993.

KOHAN, Valter. **Infância. Entr educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 1998.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURETIS, Tereza de. **A tecnologia de gênero.** In: Hollanda, H. B. (Org.) Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Maria I. F. Pereira. **O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo.** In: Kramer, S. e Leite, M.I.F.P. Infância: fios e desafio da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LEITE, Maria I. F.P.. **Desenho infantil: questões e práticas polêmicas,** In: KRAMER, S.

_____. **O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância.** 2001. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2001.

_____. **Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo.** Cadernos CEDES, 22(56):63-80, abril, 2002.

LINS, Daniel (org.). **A dominação masculina revisitada.** São paulo: Papyrus, 1998.

LOISOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa.** In: Bauer, M. e Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 2003. P. 137-155.

LOPES, Zaira de Andrads. **Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche..** Campo Grande,1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.

LOURENÇO, Filho M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F. & GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, R. J. :Vozes, 2003.

LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”.** In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. **Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e**

alianças. In: ADELMAN, M. & SILVESTRIN, C. B. (orgs.). *Gênero Plural. Um debate interdisciplinar.* Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 11-22.

_____. **Gênero:** questões para a educação.. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira.* São Paulo: FCC; Ed. 34, 2002. p. 225-242.

_____. **Teoria queer- uma política pós-identitária para a educação.** In: *Estudos feministas.* CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P.541- 553.

_____. (org.) **O corpo educado.** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

_____. **Sexualidade e gênero nas práticas escolares.** In: Anais do seminário “Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão”. Rio de Janeiro. INÊS, 1998.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A construção escolar das diferenças.** In: Christianne Werneck e outros (orgs.). IX Enarel. A diversidade cultural no lazer. Belo Horizonte. UFMG/EEF/CELAR, 1997.

_____. **Educação e gênero:** a escola e a produção do feminino e do masculino. In: Luiz Heron Silva e José Clóvis Azevedo (orgs.). *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola.* Petrópolis. Vozes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MALUF, Sonia. **Encontros Noturnos:** Bruxas e Bruxarias na Lagoa da Conceição. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1993.

MARTIN, Karin A. “Becoming a gendered boby: pratices of preschools”. Extraído e traduzido de In: **American Sociological Review**, v. 63, nº 4, aug./1998, p. 494-511.

MARTINS, Jose de Souza (Org.) **O massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento.** 2. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

MELATTI, Delvair. M. & MELATTI, Julio C. “**A criança Marubo: educação e cuidados**”. *INEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 62, n. 143, pp. 291 – 301, jan./abr.

MEYER, Dagmar E..**Gênero e educação:** teoria e política. In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 9-27.MONTAGNA, Adélma Pistun. *Expressões*

de gênero no desenho infantil. 2001. Dissertação (Mestrado). UFN, Uberlândia.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: autores Associados. N. 112, março, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5 ed. São Paulo. Cortez. Brasília, UNESCO. 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. O sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Editora da Unicamp, 1999. Educação em Pauta: escola e democracia.

MOTTA, Flávia de Mattos. **Velha é a vovozinha**: identidade feminina na velhice. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 1998.

NECKEL, Jane Felipe. **Erotização dos corpos infantis**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2003. p. 53-65.

NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 66-81.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. In: Revista Estudos feministas. Ano 8, 2 semestre, 2000. P. 9- 41.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

NOVA ESCOLA. **Relações de gênero**. Coisa de menino. Coisa de menina. Será? P. 54-57. Maio, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: Enigmas e revelações. São Paulo. Cortez, 2002.

PAULSON, Suzan. **Sexo e gênero através das culturas**. P. 23-32. In: ADELMAN, M. & SILVESTREIN, C. B. (orgs.). Gênero Plural. Um debate interdisciplinar. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

PIGNATON, Andréa Souza Carmo. **Construindo uma concepção de gênero e sua relação**

com o processo de escolarização. Vitória, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca do INEP.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola:** o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena Infância. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, nº 86, p.221-241, abr. 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. **Quer brincar comigo?** Pesquisa, brincadeira e educação infantil. P. 93-111. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Ed. Autores Associados, 2002.

_____. Patrícia Dias. **Educação e cultura na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PRO-POSIÇÕES. **Revista quadrimestral da faculdade de Educação – Unicamp.** Dossiê Educação Infantil e gênero. Vol.14, n.3 (42)- set./dez. 2003.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da Infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Ana Lúcia G. de Faria; Zeila de Brito F. Demartine e Patrícia D. Prado (organizadoras). São Paulo, Autores Associados, 2000. p. 19-47.

_____. **Infância e Escola:** uma relação marcada por preconceitos. São Paulo, Campinas, 2000. 209f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas. 2000.

_____. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância:** contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, nº especial, p. 137-162, jul/dez, 2002.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia! Entrevistando jovens, falando de infância... In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da Infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** 2. ed, Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. **Mulheres na escola.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação sexual na escola.** In: Cadernos de pesquisa. São Paulo,

(53):11-9, maio, 1985.

_____. **As diferenças sexuais e a escola.** Ciência e Cultura. Resumos. São Paulo, 27(7):698, 1975.

_____. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** In: Estudos Feministas. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P. 515- 540.

_____. **Caminhos cruzados:** educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 27, nº 1, p. 47-68, 2001.

_____. **Educação formal, mulheres e relações de gênero:** balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.) Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche:** temas em destaque. São Paulo: Cortez ed. 1989. Fundação Carlos Chagas. P. 28-89.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da Educação.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SABAT, Ruth Ramos. Gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. In: 22ª Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu: ANPED Nacional, 1999.

SAFIOTI, Helieth I. B. Violencia de gênero no Brasil atual. In: **Revista de Estudos feminista.** Flóridaopolis, número especial, p. 233-243, maio/ago. 1994.

SARMENTO, M. J. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação.** Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (sd). (texto digitado).

SARMENTO, M.; BANDEIRA, A.; DORES, R. Trabalho e Lazer no quotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R. L. G. (org.) **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Portugal, Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 7-30.

SARMENTO, Manuel. **Crianças:** educação, culturas e cidadania activa. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: portugal, 2002 (mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILALA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários da Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Pequenos homens, pequenas mulheres?** Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: Pro-Posições, v. 14, n. 3(42)- set./dez., 2003. P.67-87.

_____. **O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero.** In: Pátio Educação Infantil. Ano 1, n. 1. Abr/jul. 2003. P.45-47.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação e Realidade. 1995.

_____, J. W. **Gender and the politics of history.** New York: Columbia Univ. Press, 1988.

_____.Experiência. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S & RAMOS, T. R. O. (orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras.** Florianópolis: ed. Mulheres, 1999. P. 21-55.

SABO, Donald. **O estudo crítico das masculinidades.** In: ADELMAN, M. & SILVESTRIN, C. B (orgs.). Gênero Plural. Um debate interdisciplinar. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2002. p. 33-46.

SAMPAIO, M. das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC, 1998.

SANT'ANNA, Denise. **Descobrir o corpo: uma história sem fim.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25(2): 49-58, jul/dez, 2000.

SCHMITZ, Roseli. **Brincar de casinha não significa só arrumar as panelinhas.** Gênero e sexualidade na educação infantil. Monografia. Florianópolis, 2002.

SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S & RAMOS, Tânia R. O. (orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras.** Florianópolis: ed. Mulheres, 1999.

SILVA, Carmen A. Duarte da et al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas.** Meninos inteligentes, indisciplinados. In. Cadernos de Pesquisa, p. 207-225, 1999.

SIQUEIRA, Maria J. T. **Novas formas de paternidade: repensando a função paterna à luz das práticas sociais.** In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S & RAMOS, T. R. O. (orgs.). Falas de gênero: teorias, análises, leituras. Florianópolis: ed. Mulheres, 1999. P. 187-201.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Autores Associados. n.112, março, 2001. p.7-31.

SORJ, Bila. **O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira.** In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. (orgs.). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed.34, 2002. p. 97-107.

SPONCHIADO, Justina Inês. **Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995.** Mestrado. PUC/SP, 1997.

_____. **Re-significações de gênero na infância.** P.77-97. In: ADELMAN, M. & SILVESTRIN, C. B (orgs.). Gênero Plural. Um debate interdisciplinar. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2002.

SOARES, Natalia Fernandes. **Direitos da criança: utopia ou realidade?** In: PINTO, Manuel

& SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de. ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas**: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: *Cadernos CEDES*. P. 52-68. Agosto, 1999.

SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. **Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil**. In: SOUZA, S.J. e Kramer, S. (orgs.). *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo, Coleção Espaço, v.11. Loyola. 1991.

STEINBERG, Shirley & KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil**: A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e Feminilidade**: apresentações do gênero. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANNA, Claudia Pereira. *et al.* O uso analítico do gênero e a construção da identidade coletiva. In: 19ª Reunião Anual da Anped, 1996, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED- Nacional, 1996.

WALKERDINE, Valerie. **Cultura popular e a erotização das garotinhas**. In: *Educação e Realidade*, 24(2): 75-88, jul./dez., 1999.

_____. **História e a construção da identidade**. *Labus, estudos feministas*. Nº 1-2. Julho/Dezembro. 2002.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. L.(org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 35-82. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Menino-menina: sexo ou gênero?** Alguns aspectos cruciais. In: *A escola e seus alunos*. São Paulo: Ed. Unesp. Estudos sobre a diversidade cultural. 1995.

_____. **Mulher & homem**: o mito da desigualdade. 9 ed. São Paulo: Ed. Moderna. 1996. Coleção Polêmica.

_____. **Nas franjas do rural urbano**: meninas entre a tradição e a modernidade. In: *Cadernos CEDES*, 22(56):7-22, abril, 2002.

ANEXOS

ANEXO I - MATERIAL UTILIZADO COM AS CRIANÇAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Letra da música utilizada na 2ª oficina

É bom ser criança

(Toquinho - Elifas Andreato)

É bom ser criança,
Ter de todos atenção.
Da mamãe carinho,
Do papai a proteção.
É tão bom se divertir
E não ter que trabalhar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.

É bom ser criança,
Isso às vezes nos convém.
Nós temos direitos
Que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar,
Sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

É bom ser criança
E não ter que se preocupar
Com a conta no banco
Nem com filhos pra criar.
É tão bom não ter que ter
Prestações pra se pagar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.

É bom ser criança,
Ter amigos de montão.
Fazer cross saltando,
Tirando as rodas do chão.
Soltar pipas lá no céu,
Deslizar sobre patins.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

Texto utilizado na 3ª oficina

Menino x Menina

Quando se é criança, as pessoas costumam dizer: **Menino e menina são diferentes!**
Menino é mais esperto, mais corajoso, mais inteligente. Forte como o papai!

Menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada. Boazinha como a mamãe!

E aí, quando o menino é mais obediente, dizem logo que ele é bobão; mais sensível: mulherzinha! Mulherzinha!

E a menina: quando é mais valente, essa menina parece um menino! Mais desinibida, que menina saliente!

Muita gente fala que menino (homem) é superior, melhor que a menina (mulher). Que ele, como já vimos, é mais esperto, mais corajoso e inteligente. Homem se vira em qualquer lugar! E a menina? Elas são muito chatas, choram à toa. Parece manteiga derretida.

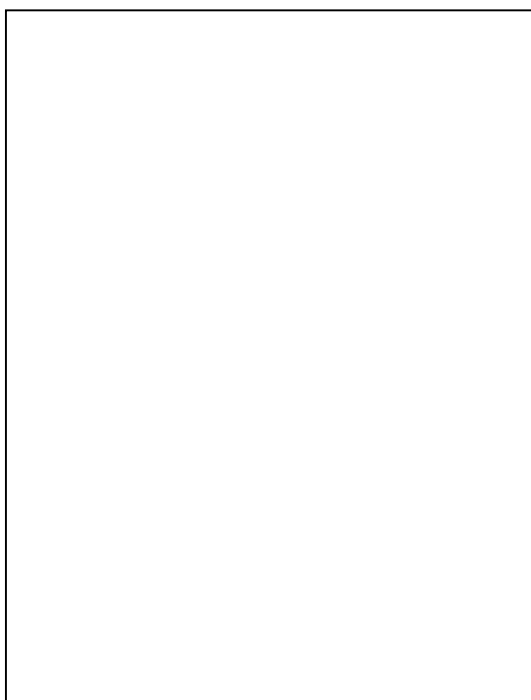
Não é verdade. O que acontece é que as pessoas são diferentes. Assim como há pessoas altas, magras, baixas ou gordas, há aquelas que são mais espertas, corajosas, ou indefesas.

Essa diferença, preste atenção, a gente vai encontrar de pessoa para pessoa, e **não por ser homem ou mulher**. Não é por serem meninos, que todos vão ser iguais. Ou por serem meninas, que todas terão o mesmo jeito.

Cada um é diferente do outro. E o que devemos é aceitar as pessoas do jeito que elas são.

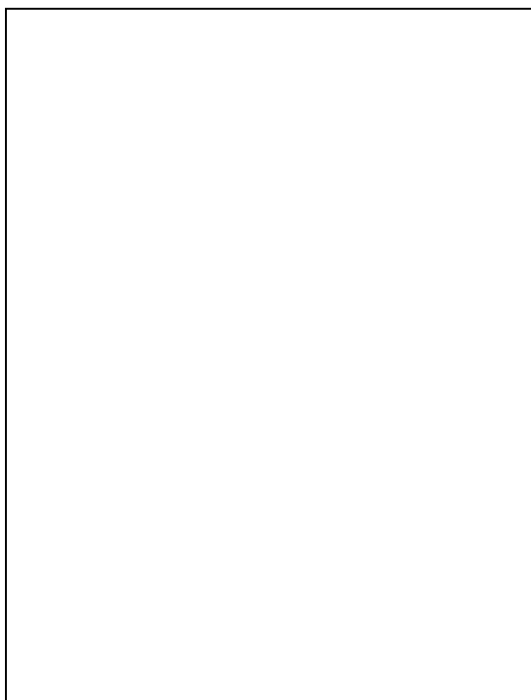
Represente através de desenho o que é ser: homem – mulher – menino – menina.

Homem



Mulher



Menino**Menina****Material utilizado para entrevistar as crianças**

1. O que você mais gosta de fazer na escola?
2. A escola é local de brincadeiras? Por quê?
3. Por que a brincadeira é importante para a criança (menino ou menina)?
4. Na escola como é ser menino ou menina?
5. Em casa como é ser menino ou menina?
6. Tem alguma brincadeira só de meninas ou só de meninos? Cite quais e justifique.
7. Você gosta de brincar com os meninos ou com as meninas ou todos juntos? Porque.
8. Nas aulas de Educação Física os meninos e as meninas podem participar juntos?
9. Fale um pouco sobre as brincadeiras que você brinca na escola e em sua casa?
10. Qual a cor que representa o menino e a menina?

Material utilizado para conversa com as Professoras

1. Na visão da Professora ou professor como é ser menina ou menino no espaço escolar?
2. Na visão de mãe como é ser menino ou menina em casa?
3. Qual a concepção de menino (homem) ou menina (mulher) que é trabalhada com as crianças no cotidiano da escola?
4. Você acha importante para a socialização das crianças, os meninos e as meninas brincarem juntos?
5. Existe na escola uma proposta pedagógica para as brincadeiras no pátio?

ANEXO II - BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA INICIAL SOBRE:

GÊNERO – INFÂNCIA – CRIANÇA E ESCOLA.

NOTA: Este Levantamento Bibliográfico constituiu o que o grupo da Linha de pesquisa Educação e Infância (Turma 2004) chamou de “Listão Temático”. Este material foi construído no decorrer da pesquisa podendo ser considerada como uma base para quem procura relacionar as categorias: gênero – infância – criança – escola. Nossa tentativa era rastrear trabalhos, pesquisas que abordassem direta ou indiretamente as categorias de pesquisa de cada mestrando. Infelizmente, pelo tempo escasso para uma pesquisa desta grandeza e também pela inacessibilidade aos estudos e publicações, foi impossível aprofundar esta busca, que poderá ser realizada em outro trabalho, ainda que esta pesquisa não tenha tido como objetivo central fazer um exaustivo levantamento bibliográfico sobre esta temática.

O que foi possível constatar, foi à inexistência de um estudo bibliográfico mais aprofundado que dê uma maior visibilidade do que se tem pesquisado e publicado sobre as relações de gênero na infância.

1. Livros e Coletâneas.**Década de 70**

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

Década de 80

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

Década de 90

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade.** Lisboa: Fim de século, 1995.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

ARIES, PHILIPPE. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BERNARDI, Marcelo. **A deseducação Sexual**. São Paulo: Summus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina revisitada**. In: LINS, Daniel. **A Dominação Masculina revisitada**. São Paulo: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999

CABRAL, Juçara Terezinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CAMARGO, Ana & RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1999.

COSTA, Albertina O. & BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

GHIRALDELLI JR., Paulo (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997a.

GROSSI, Mirian Pilar. **O masculino e o feminino na educação**. In: Grossi, E. P. & BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**, Petrópolis: Vozes, p. 252-258, 1992.

KUHLMANN JR, Moises. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. **Segredos e mentiras do currículo**. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MEYER, Dagmar E. Estremann. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PEDRO, Maria Joana & GROSSI, Mirian Pillar. **Masculino, Feminino, plural**. Florianópolis-SC: Editora das Mulheres, 1998.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de estudos da Criança, 1997.

_____. Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de estudos da criança, 1997.

RIBEIRO, Marcos. (org.). **O prazer e o pensar**. São Paulo: Editora Gente, 1999. São Paulo, Summus, 1998.

SILVA, Alcione Leite *et al.* **Falas de Gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade**: apresentações de gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

2000/01/02/03/04

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 2004.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida & LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil**. Campinas – SP, Papyrus, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart de *et al.* **Por uma cultura da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN, Moises (org.). **Os intelectuais na historia da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Regina Leite (org). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LOURO, Guacira lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MEYER, Dagmar & SOARES, Rosangela (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação 2004.

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e Infância no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

NUNES, César. A. **A educação sexual da criança**: subsídios e proposta para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores, 2000.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (dês)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

SARTORI, Ari José & BRITO, Neli Suzana (org.). **Gênero na Educação: espaço para a**

diversidade. Florianópolis: Genus, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para Educadores.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

2. Revistas e cadernos.

2.1. Revista Pró-posições Década de 80

ROSEMBERG, Fulvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 3(21), p. 17-23, nov. 1986.

Década 90

BOND, Karen E. Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2(26), p. 46-54, jun.1998.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1(28), p. 139-156, mar.1999.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2(26), p. 55-61, jun.1998.

2000/01/02/03/04

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 13-24, 2003.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 25-40, 2003.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 25-40, 2003.

CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com formação de educadoras de creche/pré-escola. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 103-118, 2003.

FELIPE, Jane & GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos na sociedade de consumo. In: **Pro-posicoes**, v. 14, nº 3 (42), p. 119-132 - 2003.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 89-102, 2003.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Currículo e linguagem: contribuições para o debate a partir do conceito de gênero do discurso. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 11, n. 3(33), p. 66-74, nov.2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 53-66, 2003.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: docência e o gênero feminino. In: **Pro-posições**, v. 14, nº 3 (42), p. 53-66, 2003.

2.2. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Década de 70

DUQUET, Pierre. Como a criança pode revelar-se criadora na escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 59, n. 132, p. 737-738, out./dez. 1973.

FERREIRA, Pedro de Figueiredo. A comunicação na criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 61, n. 140, p. 530-533, out./dez. 1976.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 143, p. 259-268, jan./abr. 1979.

RUDOLFER, Noemi da Silveira. O brinquedo necessário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 59, n. 132, p. 739-741, out./dez. 1973.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O interesse das crianças. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 141, p. 53-58, jan./abr. 1977.

Década de 80

KRAMER, Sonia; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 68, n. 158, p. 65-97, jan./abr. 1987.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A construção social da escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 68, n. 159, p. 324-353, maio/ago. 1987.

Década de 90

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações dos educadores sociais sobre o “meninos de rua”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 497- 522, set./dez. 1996.

OSOWOSKI, Cecília e MARTINI, Jussara Gue. Ajuda ou trabalho? Experiência de alunos e alunas do ensino fundamental e suas relações com o currículo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 189/190, p. 57-85, jan./dez. 1997.

RANGEL, Mary. A imagem real e a Imagem ideal do “bom aluno”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 282-303, maio/ago. 1996.

SPINILLO, Alina Galvão *et al.* “Para que serve ler e escrever?” o depoimento de alunos e professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 477-496, set./dez. 1996.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a escola comum. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/190, p. 157-194, jan./dez. 1997.

2000/01/02/03/04

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda criança na escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002.

STROMQUIST, Nelly. Avances y estacionamientos com las reformas educativas neoliberales em la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de gênero. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002

2.3. Cadernos de Pesquisa Década de 70

BARROSO, Carmem L. M. *et al.* Percepção de controle e inovação de papéis sexuais. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25, p. 53-94, jun. 1978.

BARROSO, Carmem Lúcia de M. e BRUSCHINI, Maria Cristina A. Sexualidade infantil e praticas repressivas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 86-94, dez. 1979.

BARROSO, Carmen Lucia de Melo. Diferenças sexuais. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 21, p. 47-60, jun. 1977.

GRACIANO, Marília *et al.* Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 21, p. 15-39, jun. 1977.

GRACIANO, Marília. Aquisição de papéis sexuais na infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25, p. 29-44, jun. 1978.

GRACIANO, Marília. Homem – Mulher: por que polarizamos os sexos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 26, p. 93-98, set. 1978.

MELLO, Guiomar Nano de. Os estereótipos sexuais na escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 141-144, jul. 1975.

NAGEL SCHMIDT, Ana Maria *et al.* Um aspecto da modernidade feminina na cidade de São Paulo: o “machismo”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 22, p. 71-78, set. 1977.

NETO, Zahidé Machado. Meninos trabalhadores. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p.95101, dez. 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 78-85, nov. 1975.

Década de 80

SILVA, Alice Inês de Oliveira e. A pedagogia do feminino – análise de um ritual de apresentação da menina à sociedade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 54, p. 26-36, ago. 1985.

SARTI, Cynthia A. Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, p. 38-46, ago. 1989.

VICENTINI, Ana Maria. Mudar referência para pensar a diferença: o estudo dos gêneros na crítica literária. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, p. 47-52, dez. 1989.

Década de 90

AFONSO, Lucia. **Gênero e processo de socialização em creches comunitárias**. Cadernos de Pesquisa, n.93, maio, p. 12-21, São Paulo, 1995.

AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio 1995.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

ANYON, Jean. Inserções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. In: Cadernos de pesquisa, p. 13-25, São Paulo, 1990.

ARDAILLON, Danielle e RIDENTI, Sandra. A criação de um tesouro para estudos de gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 73-78, maio 1996.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 43-53, maio 1993.

MACHADO, Lia Zanotta. O lugar da tradição na modernidade latino-americana: etnicidade e gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 35-45, maio 1991.

MORAES, Maria Lygia Quartin de. Infância e cidadania. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 23-30, nov. 1994.

PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

TAILLE, Yves de la *at al*. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p.27-39, ago. 1991.

2000/01/02/03/04

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

2.4. Revista Brasileira de Educação. Década de 90

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 77 - 83, mai/jun/jul./ago. 1996

ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero, e etnia na educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 3, p. 5 - 17, set/out/nov/dez. 1996.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino (artigo indicado na Revista Nova Escola, ed. 157, nov/2002). In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p. 5 - 17, maio/jun/jul/ago. 1999.

2000/01/02/03/04

VIANNA, Cláudia. Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 13, p. 5 - 17, jan/fev/mar/abr. 2000.

2.3. Revista de Estudos Feministas. Década de 90

AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis número especial. 233-243, maio/ago. 1994.

BARBOSA, Regina Helena Simões. Aids, Gênero e Reprodução. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 1, nº 2, p. 233-243, maio/ago. 1993.

BARROS, Ricardo Paes de & MENDONÇA, Rosane Silva Pinto. Diferença entre discriminação racial e por gênero e o desenho de políticas anti-discriminatórias. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 4, nº 1, p. 233-243, maio/ago. 1996.

BARSTED, Leila de Andrade Linhares. Gênero, trabalho e legislação trabalhista no Brasil. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 4, nº 2, p. 233-243, maio/ago. 1996.

BESSA, Karla Adriana M. Posições do sujeito, atuações do gênero.... In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 6, nº 1, p. 233-243, maio/ago. 1998.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, nº 2, p. 233-243, maio/ago. 1995.

CASTRO, Mary Garcia. Gênero e poder sindical. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, nº 1, p. 233-243, maio/ago. 1995.

CHINCHILA, Norma Stoltz. Classe, gênero e soberania na Nicarágua. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 1, nº 2, p. 233-243, maio/ago. 1993.

FUNCK, Susana Bórneo. Feminismo e utopia. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 1, nº 1, p. 233-243, maio/ago. 1993.

GARCIA, Sandra Mara. Desfazendo os vínculos naturais entre gênero e meio ambiente. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 0, nº 2, 1992.

HEILBOM, Maria Luiza. Gênero e hierarquia. A costela de Adão revisada. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 1, nº 1, 1993.

OLIVEIRA, Paulo de. Discursos sobre masculinidades. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 6, nº 1, p. 233-243, maio/ago. 1998.

PAIVA, Alice Rangel de *et al.* Desigualdades de gênero: lésbicas, gays e teoria legal feminista. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 2, nº 2, p. 233-243, maio/ago. 1994.

ROLNIK, Suely. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 4, nº 1, p. 233-243, maio/ago. 1996.

SAFFIOTI, Heleith I. B.. Violência de gênero no Brasil atual. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, número especial, p. 233-243, maio/ago. 1994.

2000/01/02/03/04

BRITO, Maria Noemi Castilhos. Gênero e cidadania: referenciais analíticos. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 291-298, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, nº 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, nº 2, p. 614-618, 2001.

COSTA, Suely Gomes. Reprodução e gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, nº 2, p. 339-356, jul. 2002.

DI CIOMMO, Regina Célia. Relações de gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 11, nº 2, p. 423-443, dez, 2003.

MONTENEGRO, Thereza. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 11, nº 2, p. 493-508, dez. 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, nº 2, 2000.

PISCITELI, Maria Tereza. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. In: **Revista de Estudos Feminista**. Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 131-145, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In:

Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v. 9, nº 2, p. 515-540, 2001.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. In: **Revista de Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 041-21, 2001.

2.6. Revista Brasileira de História. Década de 90

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na republica. In: **Revista Brasileira de Historia.** v. 19, nº 37, p. 85-102, set.1999.

PEREIRA, André Ricardo. A criança no estado novo: uma nova leitura na longa duração. In: **Revista Brasileira de Historia.** v. 19, nº 38, p. 165-198, 1999.

SANDIN, Bengt. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. In: **Revista Brasileira de Historia.** v. 19, nº 37, p. 16-34, set. 1999.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono da criança ou negação do óbvio. In: **Revista Brasileira de Historia.** v. 19, nº 37, p. 35-58, set. 1999.

VENANCIO, Renato Pinto. & MARCILIO, Maria Luiza. Historia social da criança abandonada. In: **Revista Brasileira de Historia.** v. 19, nº 37, p. 313-316, set. 1999.

2000/01/02/03/04

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero em debates. Trajetórias e perspectivas na historiografia. In: **Revista Brasileira de Historia.** v. 20, nº 39, p. 297-300, 2000.

2. Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado (levantamento realizado no banco de dados da CAPES e Biblioteca do CED – 1987 - 2002)

Década de 80

LOURDES, Araújo Gloria de. **Criança camponesa – construindo a identidade de gênero através da socialização.** 1989 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

Década de 90

ABREU, Neise Gaudencio. Meninos pra cá, meninas pra lá. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

ANTÔNIO, Manuel. Gênero e identidade racial de crianças negras e brancas na prática de uma professora de pré-escola. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. **Percepção de crianças de 5 a 10 anos em relação a diferenças de gênero de brincadeiras.** 1993 – Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CECHIN, Andréa Forgiarini. **O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças.** 1997 – Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.** 1997 – Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOMES, Luciana Szymanski Ribeiro. **Ser educadora, ser educador: um olhar sobre a questão de gênero no contexto educacional.** 1997 – Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

LIMA, Patrícia de Moraes. **A ciranda da rua: um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas de Florianópolis.** 1997 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

LOPES, Zaira de Andrade. **Meninas para um lado, Meninos para o outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche.** 1996 - Dissertação de Mestrado, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1996.

MAIA, Denise da Silva. **O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade.** 1993 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

MORO, Claudia Cristina. **Questões de gênero no ensino de ciências.** 1995 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

PROE, Ana Maria Hoepers. **Sexualidade, quem precisa disso? A trajetória de uma oficina.** 1997 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

RODRIGUES, Paula Cristina dos Santos. **Crianças não segregadas por gênero no jogo livre.** 1999 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

ROZEK, Marlene. **O que esta acontecendo com meninos na escola? Aprender e não aprender e gênero.** 1997 – Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura.** 1994 - Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SOUZA, Érica Corrêa Pra. **Questões de Gênero na Infância e na escola.** São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado – Departamento de Antropologia do instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas.

SOUZA, Mairise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha...: estudos sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo.** 1998 – Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

2000/01/02/03/04

COSTA, Ramiro Marinho. **Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.** 2001 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos”:** - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002, Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto-Portugal, 2002.

PINHEIRO, Vera Lucia. **Família, violência e silêncio: um estudo sobre meninas vítimas de abuso sexual.** 2000 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SILVA, Roselane Berenice Ferreira da. **Trabalho infantil e construção da identidade de gênero.** 2000 – Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2000.

4. Anais de Congresso

4.1. ANPEd-sul

Década de 90

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli & RODRIGUES, Milton Muller. Gênero Masculino e ensino fundamental: vivências e significações de professores. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1998, Florianópolis. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: ANPEd-sul, 1998. p. 235.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli & ROSEK, Marlene. Dificuldades de aprendizagem e gênero: vivências escolares de meninos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1998, Florianópolis. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: ANPEd-sul, 1998. p. 235.

CERISARA, Ana Beatriz. Educadoras de creche: entre o feminino e o profissional. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1998, Florianópolis. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: ANPEd-sul, 1998. p. 112.

FIGUEIREDO, Anelice Maria Banhara. Questões de gênero: a construção da identidade na criança de educação infantil. In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1999, Florianópolis. **Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPEd-sul, 1999. p. 348.

NARVAES, Andréa Becker. Magistério: profissão feminina? In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1999, Florianópolis. **Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPEd-sul, 1999. p. 224.

SABAT, Ruth Francini Ramos. Gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1999. **Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Curitiba: ANPEd-sul, 1999. p. 705.

SAMPAIO, Débora Cristina de. O material lúdico na educação infantil: um estatuto do brincar e do ato de brincar nos NEIS de Florianópolis. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1998, Florianópolis. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis: ANPEd-sul, 1998. p. 116.

SILVA, Carmem Duarte de *et al.*. Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 1999. Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba: ANPEd-sul, 1999. p. 591.

SOARES, Guiomar Freitas. Educação sexual e competências da escola. In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1999, Florianópolis. **Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd-sul, 1999. p. 201.

2000/01/02/03/04

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli & CECHIN, Andrés Forgiarini. Construção de gênero numa escola infantil. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 317.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Dos modos de olhar a infância. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 386.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e educação: práticas de pesquisa pós-estruturalista conhecer, pesquisar, escrever. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 388.

FERREIRA, Cátia B. *et al.*. A escola e o processo de construção de gênero em crianças em idade pré-escolar: uma visão de educador. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 331.

GRAMPE, Marlene Eliane. Relações de gênero na docência. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis: ANPEd-sul, 2002. p. 265.

KNÜPPE, Luciane *et al.* A construção da identidade de gênero na educação infantil. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 380.

KUDE, Vera Maria Moreira & ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. O brincar e o gênero na educação infantil. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba.

Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 102.

LOURO, Guacira Lopes. O que as crianças tem a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 388.

MACHADO, Catia Regina Borp. O embate Modernidade/Pós-Modernidade presente nos novos objetos de investigação: um estudo de gênero. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 84.

NECKEL, Jane Felipe. A pedagogização e a politização dos corpos de mulheres, jovens e crianças. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** Florianópolis: ANPED-sul, 2002. p. 271.

PEREIRA, Aracy Ernst. (Re) formulação de contos infantis: o processo de rescrita e a identidade de gênero. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 69.

PEREIRA, Aracy Ernst. (Re) formulação de contos infantis: o processo de rescrita e a identidade de gênero. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 69.

POOL, João Paulo & COSTA, Márcia Rosa da. A criança e o mundo social: para a reconfiguração do conceito de infância. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 385.

RIBEIRO, Paula Regina Costa & SOARES, Guiomar Freitas. A inscrição das identidades de gênero nos corpos dos alunos/as. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 76.

RIBEIRO, Paula Regina Costa & SOARES, Guiomar Freitas. A inscrição das identidades de gênero nos corpos dos alunos/as. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-sul, 2004. p. 76.

RICHTER, Marcos G. A internalização do modelo de gênero dissertativo – expositivo nas series iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anai do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: ANPED-sul, 2002. p. 96.

SABAT, Ruth. Imagens de gênero e de sexualidade na educação. In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2000, Porto Alegre. **Anais do III Seminário de**

Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre: ANPEd-sul, 2000. p..

SANTOS, Silvana S. Discursos sobre gênero e sexualidade na Internet. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: ANPEd-sul, 2002. p. 254.

SAYAO, Deborah Thomé. Professores de educação infantil: corpo, gênero e formação: primeiras aproximações. In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2000, Porto Alegre. **Anais do III Seminário em Educação da Região Sul,** Porto Alegre: ANPEd-sul, 2000. p..

SCHMIDT, Sarai. Discutindo as lições sobre gênero e educação na mídia. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: ANPEd-sul, 2002. p. 297.

SLEVINSKI, Fátima Marlene Bedin. Gênero e escola: uma possível relação. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 223.

ULRICH, Claudete Beise. Práxis ética do cuidado e gênero: questões para o currículo. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPEd-sul, 2004. p. 299.

4.2. ANPED – nacional Década de 90

CARVALHO, Marília Pinto. Movimentos sociais e educação: uma questão de gênero. In: 15ª Reunião Anual da Anped, 1993, Caxambu. **Anais da 15ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED-nacional, 1993.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Classe social e relação de gênero na análise do trabalho docente. In: 17ª Reunião Anual da Anped, 1995, Caxambu. **Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED-nacional, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos de gênero e a história da educação: desafios de uma proposta teórica. In: 16ª Reunião Anual da Anped, 1994, Caxambu. **Anais da 16ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED-nacional, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: 18ª Reunião Anual da Anped, 1995, Caxambu. **Anais da 18ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED-nacional, 1995.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e identidades a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: 21ª Reunião Anual da Anped, 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED-nacional, 1998.

PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: um campo de silêncio do currículo. In: 17ª Reunião Anual da Anped, 1995, Caxambu. **Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED-nacional, 1995.

PIGNATON, Andréa Souza Carmo. O processo de construção da concepção de gênero e sua relação com o desempenho escolar. In: 21ª Reunião Anual da Anped, 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd-nacional, 1998.

SABAT, Ruth Ramos. Gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. In: 22ª Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd-nacional, 1999.

SILVA, Carmem Duarte da. *Et al.* Elas bem comportadas, boas alunas; eles inteligentes, mas indisciplinados. In: 21ª Reunião Anual da Anped, 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd-nacional, 1998.

SOUZA, Jane Felipe de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. In: 22ª Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd-nacional, 1999.

SOUZA, Jane Felipe de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. In: 22ª Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd-nacional, 1999.

VIANNA, Claudia Pereira *et al.* O uso analíticos do gênero e a construção da identidade coletiva. In: 19ª Reunião Anual da Anped, 1996, Caxambu. **Anais da 19ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd-nacional, 1996.

2000/01/02/03

PARENTE, Regina Marques. As representações de gênero e raça na constituição da masculinidade e do corpo dos homens negros do grupo afro-catolico Moçambique de Osório. In: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu. **Anais 23ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPEd-nacional, 2000.

SABAT, Ruth Ramos. Infância e Gênero: o que se aprende nos filmes infantis. In: 24ª Reunião Anual da Anped, 2001, Caxambu. **Anais 24ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPEd-nacional, 2001.

4.2. ANPUH – simpósio nacional de historia Década de 90

BUENO, Wilma de Lara. Representações sociais e relações de gênero. In: XX Simpósio Nacional de Historia, 1999, Florianópolis. **Resumos do XX Simpósio Nacional de Historia**, ANPUH/UFSC, 1999.

CUNHA, Renata Thereza Fagundes. Construindo os gêneros na modernidade: um novo olhar para o masculino e feminino. Maria. In: XX Simpósio Nacional de Historia, 1999, Florianópolis. **Resumos do XX Simpósio Nacional de Historia**, ANPUH/UFSC, 1999.

ENGEL, Magali Gouveia. Direito positivo, crimes passionais e relações de gênero. In: XX Simpósio Nacional de Historia, 1999, Florianópolis. **Resumos do XX Simpósio Nacional de Historia**, ANPUH/UFSC, 1999.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Nas fronteiras do gênero: masculinidade e feminilidade In: XX Simpósio Nacional de História, 1999, Florianópolis. **Resumos do XX Simpósio Nacional de História**, ANPUH/UFSC, 1999.

PEDRO, Joana Maria. Fronteiras do gênero: maternidade e subjetividades. In: XX Simpósio Nacional de História, 1999, Florianópolis. **Resumos do XX Simpósio Nacional de História**, ANPUH/UFSC, 1999.

5. Documentos Oficiais

Década de 90

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Introdução: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília MEC/SEF, 1997 a.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997 b.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Pluralidade cultural e orientação sexual: ensino de 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997 c.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social/ Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

Santa Catarina, Secretaria de Estado da educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. – Florianópolis, 1998.